

РЕСПУБЛИКА БУРЯТИЯ
Комитет по образованию г. Улан-Удэ
МУНИЦИПАЛЬНОЕ АВТОНОМНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДЕТСКИЙ САД № 113 «КАПИТОШКА» комбинированного вида
670011, г. Улан-Удэ, п. Энергетик, 15, телефон(факс) 42-92-77

ПРИНЯТО:

Программа обсуждена и одобрена
на заседании Педагогического Совета

№ 10 от 08.10.2020г.

УТВЕРЖДАЮ:

Заведующий МАДОУ детский сад
№113 «Капитошка» г. Улан-Удэ

комбинированного вида

Серебрякова Л.А.

Приказ 147 от 08.10.2020г.



АДАптиРОВАННАЯ ПРОГРАММА

ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

г. Улан –Удэ

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Целевой

1.1. Пояснительная записка.....	3
1.2. Цели и задачи реализации адаптивной Программы.....	5
1.3. Принципы формирования программы.....	6
1.4. Основные направления коррекционно-развивающей работы.....	7
1.5. Особенности развития детей с особыми возможностями здоровья:.....	8
1.5.1. Характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	8
1.5.2. Характеристика детей с общим недоразвитием речи.....	10
1.5.3. Характеристика детей с расстройством аутистического спектра.....	15
1.5.4. Характеристика детей с ДЦП.....	16
1.5.5. Характеристика детей с задержкой психического развития.....	18
1.5.6. Характеристика детей с умственной отсталостью.....	21
1.5.7. Характеристика детей с болезнью Дауна.....	22
1.6. Планирование воспитательно-образовательного процесса:.....	23
1.6.1. Планирование работы по коррекции речевых нарушений.....	23
1.6.2. Планирование работы с детьми, имеющие расстройство аутистического спектра.....	24
1.6.3. Планирование работы с детьми, имеющие ДЦП.....	26
1.6.4. Планирование работы с детьми с ЗПР и с легкой умственной отсталостью.....	28
1.6.5. Планирование работы с детьми с болезнью Дауна.....	29
1.7. Планируемые результаты освоения программы.....	30

Раздел 2.

Содержательный.....	33
---------------------	----

2.1. Описание образовательной деятельности.....	33
2.2. План непосредственно-образовательной деятельности.....	33
2.3. Содержание психолого-педагогической деятельности.....	35
2.3.1. Коррекция и развитие речевых функций детей с нарушением речи.....	35
2.3.2. Коррекция и развитие речевых функций детей с тяжелым нарушением речи.....	41
2.3.3. Коррекция недостатков в психическом развитии детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).....	43
2.3.4. Основные направления коррекционно-педагогической работы при ДЦП.....	52
2.3.5. Основные направления коррекционной работы при ЗПР.....	57
2.3.6. Основные направления коррекционной работы при УО.....	59
2.4. Диагностико-консультативное направление работы для детей с ОВЗ.....	61
2.5. Взаимодействие специалистов ДОУ.....	62
2.6. Создание специальных образовательных условий, учитывающих специфику коммуникативной и когнитивной деятельности детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, формируемая участниками образовательных отношений.....	63
2.7. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников:.....	65
2.7.1. Помощь семье в рамках работы группы компенсирующей направленности для детей с ОВЗ.....	65
2.7.2. Работа с семьями, имеющими ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	65

Раздел 3. Организационный

3.1. Организация режима пребывания детей в ДОУ.....	66
3.1.1. Ежедневная организация жизнедеятельности детей.....	66
3.1.2. Распорядок и (или) режим дня.....	67

3.1.3. Особенности организации образовательного процесса в группе компенсирующей направленности	67
3.2. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды	69
3.2.1. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды в группе компенсирующей направленности	69
3.2.2. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды в группах общеразвивающей направленности (нарушение речи, ДЦП).....	70
3.3. Обеспеченность методическими материалами, средствами обучения и воспитания.....	72
3.4. Список литературы.....	75

Пояснительная записка

Развитие современного общества предъявляет новые требования к дошкольным образовательным учреждениям, к организации воспитательно-образовательного процесса, выбору и обоснованию основных и парциальных программ, результатам и результативности их деятельности.

Данная программа разработана на основе:

- Законом Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании Российской Федерации»;
- Конвенцией о правах ребенка ООН;
- Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155);
- Санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.4.1.2660-10;
- Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормами СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений» (утвержден постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. № 26);
- Примерной основной образовательной программы дошкольного образования одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15).
- Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».
- Приказом Министерства образования и науки РФ от 28 февраля 2014 г. № 08-249 «Комментарии к ФГОС дошкольного образования».
- Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ
- Уставом МАДОУ детский сад № 113 «Капитошка» г. Улан-Удэ комбинированного вида от 02.03.2020 г.

Программа определяет содержание и организацию воспитательно-образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья и направлена на создание в учреждении специальных условий воспитания, обучения, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

При воспитании и обучении детей с ОВЗ существует ряд проблем, обусловленных психофизическими особенностями: стойкое нарушение познавательной деятельности, недоразвитие высших познавательных функций, конкретность и поверхностность мышления, несформированность всех операций речевой деятельности, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы, несформированность произвольности и целенаправленности всех видов деятельности, низкая работоспособность. Поэтому разработка коррекционной программы, учитывающей специфику воспитания и обучения детей нашего учреждения, является актуальной. Коррекционная программа рассчитана на детей с ОВЗ в возрасте от 3 до 7 лет.

Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть.

Целевой раздел включает в себя пояснительную записку и планируемые результаты освоения программы.

Планируемые результаты освоения программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, с особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Содержательный раздел представляет общее содержание Программы, обеспечивающее полноценное развитие личности детей и включает:

а) описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях.

б) описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов;

в) описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей.

В содержательном разделе программы представлены:

а) особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик;

б) способы и направления поддержки детской инициативы;

в) особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников.

Часть программы, формируемая участниками образовательных отношений, включает приоритетные направления учреждения.

Организационный раздел содержит описание материально-технического обеспечения программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания, включает режим дня, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

Дополнительным разделом программы является текст ее краткой презентации, которая ориентирована на родителей (законных представителей) детей и доступна для ознакомления на сайте учреждения.

Новизна программы заключается в следующем:

- разработаны рабочие программы учителя-логопеда, педагога-психолога по работе с детьми ОВЗ (*Приложение*);

- составлен тематический план коррекционно-логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития и ОНР у детей 5-7 лет (*Приложение*);

- составлен тематический план коррекционно-развивающей работы по развитию эмоционально-познавательной сферы, коммуникативных навыков, социализации детей дошкольного возраста (*Приложение*);

- подобран комплекс диагностических методик, выявляющих отклонения в поведении и умственном развитии детей (*Приложение*);

- подобран комплекс коррекционно-развивающих занятий по коррекции нарушений высших психических функций у детей с РДА (*Приложение*).

- разработана программа психолого-педагогического сопровождения родителей Данная программа обеспечивает осуществление образовательного процесса в двух основных организационных моделях:

-совместная деятельность педагога и ребенка (индивидуальная, подгрупповая);

-максимально возможная самостоятельная деятельность ребенка.

1.3.1. Цели:

Цели:

Оказание комплексной коррекционно-психолого-педагогической помощи и поддержки детей

с ограниченными возможностями здоровья и их родителям (законным представителям); осуществление коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи:

1. Определить особенности организации образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями каждого ребёнка, структурой нарушения развития и степенью выраженности (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);
2. Учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья при освоении ими образовательной программы;
3. Осуществлять индивидуально-ориентированную и социально-психолого-педагогическую, коррекционно-логопедическую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья с учётом особенностей психического и физического развития, индивидуальных особенностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);
4. Реализовать индивидуальные образовательные маршруты;
5. Развивать коммуникативные компетенции форм и навыков конструктивного личностного общения со сверстниками;
6. Реализовать комплексную систему мероприятий по социальной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья;
7. Создать пространство детско-взрослого взаимодействия с учетом ведущей деятельности ребенка;
8. Оказывать консультативную и методическую помощь родителям (законным представителям) детей с ограниченными возможностями здоровья по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам.

1.3.2. Принципы формирования Программы

- принцип преемственности: обеспечивает связь программы коррекционной работы с другими разделами основной общеобразовательной программы;
- принцип комплексности: коррекционное воздействие охватывает весь комплекс психофизических нарушений;
- принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития»;
- принцип соблюдения интересов ребёнка: определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребёнка с максимальной пользой и в интересах ребёнка;
- принцип системности: обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т.е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребёнка;

- принцип непрерывности: гарантирует ребёнку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению;
- принцип вариативности: предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и психическом развитии;
- комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса.

1.4. Основные направления коррекционно-развивающей работы.

1. Диагностическая работа включает:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья при освоении основной образовательной программы;
- проведение комплексной социально-психолого-педагогической диагностики нарушений психического и физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья;
- определение уровня актуального и зоны ближайшего развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, выявление его резервных возможностей;
- изучение развития эмоционально-волевой, познавательной, речевой сфер и личностных особенностей детей;
- изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребёнка;
- изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- системный разносторонний контроль за уровнем и динамикой развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (мониторинг динамики развития, успешности освоения образовательных областей).

2. Коррекционно-развивающая работа включает:

- реализацию комплексного индивидуально-ориентированного социально-психолого-педагогического сопровождения в условиях воспитательно-образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья с учётом особенностей психофизического развития;
- выбор оптимальных для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья коррекционных программ, методик, методов и приемов обучения и воспитания в соответствии с его особыми образовательными потребностями;
- организацию и проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих, коррекционно-логопедических занятий, необходимых для преодоления нарушений в речевом и психическом развитии;
- коррекцию и развитие высших психических функций, эмоционально-волевой, познавательной и речевой сфер;
- формирование способов регуляции поведения и эмоциональных состояний;
- развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, коммуникативной компетенции.

3. Консультативная работа включает:

- выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, единых для всех участников воспитательно-

образовательного процесса;

- консультирование специалистами педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приёмов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приёмов коррекционного обучения и воспитания ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;

4. Информационно-просветительская работа предусматривает:

- информационную поддержку образовательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями, их родителей (законных представителей), педагогических работников;
- различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса – родителям (законным представителям), педагогическим работникам – вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- проведение тематических выступлений, обучающих семинаров для педагогов и родителей (законных представителей) по разъяснению индивидуально особенностей различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

1.5. Особенности развития детей с особыми возможностями здоровья.

1.5.1. Характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Фонетико-фонематическое недоразвитие — нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

С развитием логопедической науки и практики, физиологии и психологии речи (Р. Е. Левина, Р. М. Боскис, Н. Х. Швачкин, Л. Ф. Чистович, А. Р. Лурия и др.) стало ясно, что в случаях нарушения артикуляторной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. Р. Е. Левина на основе психологического изучения речи детей пришла к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом.

Уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным (Л. Ф. Спинова).

Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается при нарушениях речевых кинестезии, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития произношения. Имеет значение и низкая познавательная активность ребенка в период формирования речи, и ослабленное произвольное внимание. При первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем при вторичном.

Несформированность произношения звуков выражается вариативно. Так, звонкие заменяются глухими, р и л звуками л' и йот (y), с и ш звуком ф и т. п. Некоторые дети всю группу свистящих и

шипящих звуков, т. е. звуков фрикативных, заменяют более простыми по артикуляции взрывными звуками т, т', д, д'.

В других случаях процесс дифференциации звуков еще не произошел и вместо артикуляционно близких звуков ребенок произносит средний, неотчетливый звук, например, мягкий звук ш' вместо ш, вместо с — с', вместо ч — т' и т. п.

Наиболее распространенной формой нарушения является искаженное произнесение звуков, при котором сохраняется некоторая сходность звучания с нормативным звуком. Обычно при этом восприятие на слух и дифференциация с близкими звуками не страдает.

Такая форма нарушения, как отсутствие звука или замена артикуляции, создает условия для смешения соответствующих фонем и осложнений при овладении грамотой.

При смешении близких звуков у ребенка формируется артикуляция, но процесс фонемообразования еще не закончен. В таких случаях затрудняется различение близких звуков из нескольких фонетических групп, происходит смешение соответствующих букв.

В фонетико-фонематическом развитии детей выявляется несколько состояний:

- недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее легкая степень фонетико-фонематического недоразвития;

- недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо;

- при глубоком фонематическом недоразвитии ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, не способен выделить их из состава слова и определить последовательность.

Таким образом, недостатки звукопроизношения могут быть сведены к следующим характерным проявлениям:

- а) замена звуков более простыми по артикуляции, например, звуки с и ш заменяются звуком ф;
- б) наличие диффузной артикуляции звуков, заменяющей целую группу звуков;
- в) нестабильное использование звуков в различных формах речи;
- г) искаженное произношение одного или нескольких звуков.

Произносительные ошибки необходимо оценивать с точки зрения их значимости для речевой коммуникации.

Одни из них затрагивают лишь образование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, их неразличению. Последние являются более грубыми, так как нарушают смысл высказывания.

При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных («качиха» вместо ткачиха). Подобные отклонения в собственной речи детей также указывают на недостаточную сформированность фонематического восприятия.

Низкий уровень собственно фонематического восприятия с наибольшей отчетливостью выражается в следующем:

- а) нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи (в первую очередь глухих — звонких, свистящих — шипящих, твердых — мягких, шипящих - свистящих — аффрикат и т. п.);
- б) неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
- в) затруднение при анализе звукового состава речи.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдается общая смазанность речи, «сжатая» артикуляция, недостаточная выразительность и четкость речи. Это в основном дети с ринолалией, дизартрией и дислалией — акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

Для них характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем нормально говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью. Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием является необходимым условием для успешной коррекции недостатков в дошкольном возрасте и предупреждения нарушений письма.

После обследования детей с фонетико-фонематическим недоразвитием необходимо:

- сгруппировать дефектные звуки по степени участия органов артикуляции и вычленить нарушения: звуков раннего онтогенеза (м, п, б, т', г, х, с') и среднего онтогенеза (ы, твердые, мягкие, л', озвончение всех согласных);

- выделить смешиваемые звуки и звуки-субституты, встречающиеся и при нормальном речевом развитии (на определенном возрастном этапе);

- вычленить искаженные звуки за счет неправильного уклада органов артикуляции (р горловое и пр.);

- вычленить звуки, имеющие постоянные субституты, из числа более простых по артикуляции.

1.5.2. Характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи - это дети с поражением центральной нервной системы (или проявлениями перинатальной энцефалопатии), что обуславливает частое сочетание у них стойкого речевого расстройства с различными особенностями психической деятельности. Учитывая положение о тесной связи развития мышления и речи (Л. С. Выготский), можно сказать, что интеллектуальное развитие ребенка в известной мере зависит от состояния его речи. Системный речевой дефект часто приводит к возникновению вторичных отклонений в умственном развитии, к своеобразному формированию психики.

Общая характеристика детей с первым уровнем речевого развития (по Р.Е.Левиной).

Активный словарь детей с тяжелыми нарушениями речи находится в зачаточном состоянии. Он включает звукоподражания, лепетные слова и небольшое количество общеупотребительных слов. Значения слов неустойчивы и недифференцированы.

Звуковые комплексы непонятны окружающим (*пол — ли, дедушка — де*), часто сопровождаются жестами. Лепетная речь представляет собой набор речевых элементов, сходных со словами (*нетух — уту, киска — тита*), а также совершенно непохожих на произносимое слово (*воробей — ки*).

В речи детей могут встречаться отдельные общеупотребительные слова, но они недостаточно сформированы по структуре и звуковому составу, употребляются в неточных значениях. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует.

Дети с тяжелыми нарушениями речи объединяют предметы под одним названием, ориентируясь на сходство отдельных частных признаков. Например, слово *лапа* обозначает лапы животных, ноги человека, колеса машины, то есть все, с помощью чего живые и неживые предметы могут

передвигаться; слово *лед* обозначает зеркало, оконное стекло, полированную крышку стола, то есть все, что имеет гладкую блестящую поверхность.

Исходя из внешнего сходства, дети с ТНР один и тот же объект в разных ситуациях называют разными словами, например, *паук — жук, таракан, пчела, оса* и т. п.

Названия действий дети часто заменяют названиями предметов (*открывать — дверь*) или наоборот (*кровать — спать*).

Небольшой словарный запас отражает непосредственно воспринимаемые детьми предметы и явления. Слова, обозначающие отвлеченные понятия, дети с ТНР не используют. Они также не используют морфологические элементы для выражения грамматических значений. У детей отмечается преобладание корневых слов, лишенных флексий, или неизменяемых звуковых комплексов. Лишь у некоторых детей можно обнаружить попытки грамматического оформления с помощью флексий (*акой — открой*).

Пассивный словарь детей с первым уровнем речевого развития шире активного, однако понимание речи вне ситуации ограничено.

На первый план выступает лексическое значение слов, в то время как грамматические формы детьми не учитываются. Для них характерно непонимание значений грамматических изменений слова: единственное и множественное число существительных, прошедшее время глагола, мужской и женский род прилагательного и т. д., например, дети одинаково реагируют на просьбу «Дай карандаш» и «Дай карандаши». У них отмечается смешение значений слов, имеющих сходное звучание (например, *рамка — марка, деревья — деревня*).

Фразовая речь у детей первого уровня речевого развития почти полностью отсутствует. Лишь иногда наблюдаются попытки оформления мысли в лепетное предложение: *Папа туту — папа уехал*.

Способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова у детей не сформирована. Бедность словарного запаса не позволяет точно определить состояние звукопроизношения у таких детей. При этом отмечается непостоянный характер звукового оформления одних и тех же слов: *дверь — теф, вефь, веть*. Произношение отдельных звуков лишено постоянной артикуляции.

Способность воспроизводить слоговые элементы слова у детей с ТНР ограничена. В их самостоятельной речи преобладают односложные и двусложные образования. В отраженной речи заметна тенденция к сокращению повторяемого слова до одного-двух слогов: *кубики — ку*. Лишь некоторые дети используют единичные трех- и четырехсложные слова с достаточно постоянным составом звуков (обычно это слова, часто употребляемые в речи).

Звуковой анализ слова детям с ТНР недоступен. Они не могут выделить отдельные звуки в слове.

Общая характеристика детей со вторым уровнем речевого развития (по Р.Е.Левиной).

Активный словарь детей расширяется не только за счет существительных и глаголов, но и за счет использования некоторых прилагательных (преимущественно качественных) и наречий. В результате коррекционной логопедической работы дети начинают употреблять личные местоимения, изредка предлоги и союзы в элементарных значениях.

Пояснение слова иногда сопровождается жестом (слово *чулок* — нога и жест надевания чулка, *режет хлеб* — хлеб, ножик и жест резания). Нередко нужное слово заменяется названием сходного предмета с добавлением частицы *не* (*помидор — яблоко не*). В речи детей встречаются отдельные формы словоизменения, наблюдаются попытки изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы — по временам, но часто эти попытки оказываются неудачными.

Существительные употребляются в основном в именительном падеже, глаголы

— в инфинитиве или в форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени. При этом глаголы могут не согласовываться с существительными в числе и роде.

Употребление существительных в косвенных падежах носит случайный характер. Фраза, как правило, бывает аграмматичной (*играет с мячику*). Также аграмматично изменение имен существительных по числам (*две уши*). Форму прошедшего времени глагола дети нередко заменяют формой настоящего времени и наоборот (например, *Витя елку иду*).

В речи тетей встречаются взаимозамены единственного и множественного числа глаголов (*кончилась чашки*), смешение глаголов прошедшего времени мужского и женского рода (например, *мама купил*).

Средний род глаголов прошедшего времени в активной речи детей не употребляется.

Прилагательные используются детьми значительно реже, чем существительные и глаголы, они могут не согласовываться в предложении с другими словами (*вкусная грибы*).

Предлоги в речи детей встречаются редко, часто заменяются или опускаются (*собака живет на будке, я был елка*).

Союзами и частицами дети пользуются крайне редко.

Обнаруживаются попытки найти нужную грамматическую форму слова, но эти попытки чаще всего бывают неуспешными (например, при составлении предложения по картинке: *на...на...стала лето...лета...лето*).

Способами словообразования дети не владеют. У детей начинает формироваться фразовая речь. Они начинают более или менее развернуто рассказывать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе, о товарищах. Однако в их речи еще очень отчетливо проявляются недостатки: незнание многих слов, неправильное произношение звуков, нарушение структуры слов, аграмматизмы. Понимание речи детьми улучшается, расширяется их пассивный словарь. Они начинают различать некоторые грамматические формы, но это различие неустойчиво. Дети способны дифференцировать формы единственного и множественного числа существительных и глаголов, мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, особенно с ударными окончаниями. Они начинают ориентироваться не только на лексическое значение, но и на смысловозначительные морфологические элементы. В то же время у них отсутствует понимание форм числа и рода прилагательных, значения предлогов они различают только в хорошо знакомых ситуациях.

Звукопроизношение у детей значительно нарушено. Обнаруживается их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом. В то же время отмечается более точная дифференциация звуковой стороны речи. Дети могут определять правильно и неправильно произносимые звуки. Количество неправильно произносимых звуков в детской речи достигает 16—20. Нарушенными чаще оказываются звуки [С], [С'], [З], [З'], [Ц], [Ш], [Ж], [Ч], [Щ], [Р], [Р'], [Т], [Т'], [Д], [Д'], [Г], [Г']. Для детей характерны замены твердых согласных мягкими и наоборот. Гласные артикулируются неотчетливо.

Между изолированным воспроизведением звуков и их употреблением в речи существуют резкие расхождения. Несформированность звукопроизношения у детей ярко проявляется при произнесении слов и предложений.

Детям доступно воспроизведение слоговой структуры слов, но звуковой состав этих слов является диффузным. Они правильно передают звуковой состав односложных слов без стечения согласных (*мак*), в то же время повторить двусложные слова, состоящие из прямых слогов, во многих случаях не могут (*ваза — вая*).

Дети испытывают ярко выраженные затруднения при воспроизведении звукового состава

двусложных слов, включающих обратный и прямой слог Количество слогов в слове сохраняется, но звуковой состав слов, последовательность звуков и слогов воспроизводятся неверно: *окно* — *кано*. При повторении двусложных слов с закрытым и прямым слогом в речи детей обнаруживается выпадение звуков: *банка* — *бака*. Наибольшие затруднения вызывает у детей произнесение односложных и двусложных слов со стечением согласных В их речи часто наблюдается пропуск нескольких звуков *звезда* — *вида*.

В трехсложных словах дети наряду с искажением и пропуском звуков допускают перестановки слогов или опускают их совсем: *голова* — *ава*, *коволя*. Искажения в трехсложных словах по сравнению с двусложными более выражены. Четырех-, пятисложные слова произносятся детьми искаженно, происходит упрощение многосложной структуры: *велосипед* — *сипед*, *танкет*. Еще более часто нарушается произнесение слов во фразовой речи. Нередко слова, которые произносились правильно либо с небольшими искажениями, во фразе теряют всякое сходство с исходным словом: *В клетке лев*. — *Клекивефь*.

Недостаточное усвоение звукового состава слов задерживает формирование словаря детей и овладение ими грамматическим строем, о чем свидетельствуют смешения значений слов (*грива* понимается как *грибы*, *шерсть* как *шесть*).

Общая характеристика детей с третьим уровнем речевого развития (по Р.Е.Левиной).

На фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, реже употребляются слова, характеризующие качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. При употреблении простых предлогов дети допускают большое количество ошибок и почти не используют сложные предлоги.

Отмечается незнание и неточное употребление некоторых слов детьми: слова могут заменяться другими, обозначающими сходный предмет или действие (*кресло* — *диван*, *вязать* — *плести*) или близкими по звуковому составу (*смола* — *зола*). Иногда, для того чтобы назвать предмет или действие, дети прибегают к пространственным объяснениям.

Словарный запас детей ограничен, поэтому часто отмечается неточный выбор слов. Некоторые слова оказываются недостаточно закрепленными в речи из-за их редкого употребления, поэтому при построении предложений дети стараются избегать их (*памятник* — *героям ставят*). Даже знакомые глаголы часто недостаточ- но дифференцируются детьми по значению (*поить* — *кормить*).

Замены слов происходят как по смысловому, так и по луковому признаку.

Прилагательные преимущественно употребляются качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов — величину, цвет, форму, некоторые свойства предметов. Относительные и притяжательные прилагательные используются только для выражения хорошо знакомых отношений (*мамина сумка*).

Наречия используются редко.

Дети употребляют местоимения разных разрядов, простые предлоги (особенно для выражения пространственных отношений — *в*, *к*, *на*, *под* и др.). Временные, причинные, разделительные отношения с помощью предлогов выражаются значительно реже Редко используются предлоги, выражающие обстоятельства, характеристику действия или состояния, свойства предметов или способ действия (*около*, *между*, *через*, *сквозь* и др.). Предлоги могут опускаться или заменяться. Причем один и тот же предлог при выражении различных отношений может и опускаться, и заменяться. Это указывает на неполное понимание значений даже простых предлогов у детей третьего уровня

недостаточно сформированы грамматические формы. Они допускают ошибки в падежных окончаниях, в употреблении временных и видовых форм глаголов, в согласовании и управлении.

Способами словообразования дети почти не пользуются. Большое количество ошибок допускается при словоизменении, из-за чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях: смешение окончаний существительных мужского и женского рода (*висит ореха*; замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительного женского рода (*зеркало — зеркала, копыто — копыты*); склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода (*пасет стаду*); неправильные падежные окончания существительных женского рода с основой на мягкий согласный (*солит соли, нет мебели*); неправильное соотнесение существительных и местоимений (*солнце низкое, он греет плохо*); ошибочное ударение в слове (*с пола, по стволу*); неразличение вида глаголов (*сели, пока не перестал дождь — вместо сидели*); ошибки в беспредложном и предложном управлении (*пьет воды, кладет дров*); неправильное согласование существительных и прилагательных, особенно среднего рода (*небо синяя*), реже — неправильное согласование существительных и глаголов (*мальчик рисуют*).

Словообразование у детей сформировано недостаточно. Отмечаются трудности подбора однокоренных слов. Часто слово образование заменяется словоизменением (*снег — снеги*). Редко используются суффиксальный и префиксальный способы словообразования. При этом образование слов является неправильным (*садовник — садник*).

Изменение слов затруднено звуковыми смешениями, например, к слову *город* подбирается родственное слово *голодный* (смешение [Р] - [Л]), к слову *свисток* - *цветы* (смешение [С] - [Ц]).

В активной речи дети используют преимущественно простые предложения. Большие затруднения (а часто и полное неумение; отмечаются у детей при распространении предложений и при построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Во фразовой речи детей обнаруживаются отдельные аграмматизмы, часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и причинно-следственные отношения (*Сегодня уже весь снег растаял, как прошел месяц*).

У большинства детей сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения звукослоговой структуры слова, что создает значительные трудности в овладении детьми звуковым анализом и синтезом.

Дефекты звукопроизношения проявляются в затруднениях при различении сходных фонем. Диффузность смешений, их случайный характер отсутствуют.

Дети пользуются полной слоговой структурой слов. Редко наблюдаются перестановки звуков, слогов (*колбаса — кобалса*). Подобные нарушения проявляются главным образом при воспроизведении незнакомых и сложных по звукослоговой структуре слов.

Понимание обиходной речи детьми в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, не дифференцированность грамматических форм.

Возникают ошибки в понимании речи, связанные с недостаточным различением форм числа, рода и падежа существительных и прилагательных, временных форм глагола, оттенков значений однокоренных слов, а также тех выражений, которые отражают причинно-следственные, временные, пространственные отношения.

1.5.3. Характеристика детей с расстройством аутистического спектра.

Характеристика детей с расстройством аутистического спектра базируется на выраженных в большей или меньшей степени основных специфических признаках: уход в себя, нарушение

коммуникативных способностей, проявление стереотипии в поведении, различные страхи и сопротивление изменениям в окружающей обстановке, боязнь телесного (зрительного) контакта, характерное особое нарушение развития речи (эхолалия при ответах на вопросы, рассказ о себе в третьем лице, нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи), раннее проявление патологии психического развития.

О. С. Никольской в 1985 - 1987 годах выделены четыре основные группы раннего детского аутизма. Критериями деления избраны характер и степень нарушения взаимодействия с внешней средой — по существу, тип самого аутизма.

1-я группа - дети с отрешенностью от внешней среды.

Относящиеся к этой группе дети характеризуются наиболее тяжелыми нарушениями психического тонуса и произвольной деятельности. Они наиболее тяжелы в проявлениях аутизма: не имеют потребности в контактах, не овладевают навыками социального поведения. У них не наблюдаются стереотипные действия, нет стремления к поддержанию привычного постоянства окружающей среды. В первые годы жизни этих детей отличают следующие признаки: застывший взгляд, отсутствие ответа на улыбку матери, отсутствие чувства голода, холода, реакции на боль. Они не требуют внимания родителей, хотя полностью беспомощны, почти или совсем не владеют навыками самообслуживания, примитивной игрой. Нередко подозреваются в глухоте или слепоте из-за того, что не откликаются на зов, не оборачиваются на источник звука, не следят взглядом за предметом. Эти дети мучичны. В условиях интенсивной психолого-педагогической коррекции у таких детей могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания, но их социальная адаптация затруднена даже в домашних условиях.

2-я группа - дети с отвержением внешней среды.

Они более активны, чем дети 1-й группы: избирательно контактны со средой, реагируют на холод, голод, боль, им свойственны переживания удовольствия и неудовольствия. Страхи перед окружающим у них сильнее, чем у других детей с ранним детским аутизмом. При изменении привычной окружающей обстановки у таких детей наблюдаются аффекты, страхи, протест, плач. С тревогой и многочисленными страхами могут бороться ауто- стимуляцией положительных ощущений при помощи многочисленных стереотипии: двигательных (прыжки, взмахи руками, раскачивания, перебежки и т. д.), речевых (скандирование слов, стихов, эхолалия), сенсорных (самораздражение зрения, слуха, трясение тряпочек, веревочек, закручивание шнурков и т. д.). Таким образом, они заглушают неприятные воздействия извне. У детей отмечается однообразие игры, задержка в формировании навыков самообслуживания, возможны двигательные возбуждения (вспышки агрессии, паническое бегство без учета опасности). Обычно малодоступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут. Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, речевые штампы. Часто наблюдается примитивная «симбиотическая» связь с матерью, основанная на необходимости ежеминутного ее присутствия. При адекватной длительной коррекции дети 2-й группы могут быть подготовлены к обучению во вспомогательной (иногда в массовой) школе.

3-я группа - дети с замещением внешней среды.

Эти дети имеют более сложные формы защиты от переживаний и страхов, выражающиеся в формировании патологических влечений, в компенсаторных фантазиях. Их поведение ближе к психопатоподобному. Для них характерна более развернутая монологическая речь, однако к диалогу такие дети не способны. Низка способность к сопереживанию, эмоциональные связи с близкими недостаточны. Возможны вспышки агрессии как способ обратить на себя внимание: могут хватать за волосы, за лицо. Лучше адаптированы в быту, без больших затруднений осваивают навыки самообслуживания. Дети 3-й группы при активной медико-психолого- педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

4-я группа - дети со сверхтормозимостью окружающей средой.

У детей этой группы менее высок аутистический барьер, меньше патология аффективной и сенсорной сфер. Более выражены неврозоподобные расстройства: тормозимость, робость, пассивность, пугливость в контактах, сверхосторожность. Активно усваивают поведенческие штампы, формирующие образцы правильного социального поведения. Игра тихая и малоподвижная. Особенно

чувствительны к отрицательному отношению взрослых, резкой форме замечаний. Их настроение и поведение зависят от эмоционального состояния близких. Уходят от контактов при изменении стереотипов. Любят природу, нежную музыку, мелодичные стихи. Дети именно этой группы часто обнаруживают парциальную одаренность. Дети 4-й группы могут быть подготовлены к обучению в массовой школе, а в небольшой части случаев

- обучаться в ней и без предварительной специальной подготовки.

1.5.4. Характеристика детей с ДЦП.

Детский церебральный паралич (ДЦП) - это тяжелое заболевание нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности ребенка. ДЦП возникает в результате недоразвития или повреждения мозга в раннем онтогенезе. При этом наиболее тяжело страдают «молодые» отделы мозга — большие полушария, которые регулируют произвольные движения, речь и другие корковые функции. Детский церебральный паралич проявляется в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений. Ведущими в клинической картине детского церебрального паралича являются двигательные нарушения, которые часто сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, нарушениями функций других анализаторных систем (зрения, слуха, глубокой чувствительности) , судорожными припадками. ДЦП не является прогрессирующим заболеванием. С возрастом и под действием лечения состояние ребенка, как правило, улучшается.

Степень тяжести двигательных нарушений варьируется в большом диапазоне, где на одном полюсе находятся грубейшие двигательные нарушения, на другом — минимальные. Психические и речевые расстройства, так же, как и двигательные, имеют разную степень выраженности, и может наблюдаться целая гамма различных сочетаний. Например, при грубых двигательных нарушениях психические расстройства могут отсутствовать или быть минимальными и, наоборот, при легких двигательных нарушениях могут наблюдаться грубые психические и речевые расстройства.

Разнообразие двигательных нарушений у детей с церебральным параличом обусловлено действием ряда факторов, непосредственно связанных со спецификой самого заболевания. Важнейшими из них являются следующие:

- Нарушения мышечного тонуса;
- Ограничение или невозможность произвольных движений (парезы и параличи)
- Наличие насильственных движений.
- Для многих форм ДЦП характерны насильственные движения, которые могут проявляться в виде гиперкинезов и тремора.
- Нарушения равновесия и координации движений.
- Нарушение ощущений движений.
- Недостаточное развитие цепных установочных выпрямительных (стато- кинетических) рефлексов.
- Синкинезии.
- Наличие патологических тонических рефлексов.

Формы проявления ДЦП.

Выделяют пять форм детского церебрального паралича: спастическая диплегия, двойная гемиплегия, гемипаретическая форма, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма.

Спастическая диплегия. Спастическая диплегия — наиболее часто встречающаяся форма ДЦП. Ею страдают более 50% больных церебральным параличом. При спастической диплегии поражены и руки, и ноги, причем нижние конечности затронуты в большей степени, чем верхние. Степень поражения рук различна — от выраженных парезов до минимальных нарушений в виде легкой

моторной неловкости и нарушений тонких дифференцированных движений пальцев рук. Тяжесть речевых, психических и двигательных расстройств варьирует в широких пределах. При раннем начале коррекционно-логопедической работы речевые расстройства наблюдаются реже, и степень их выраженности значительно меньшая. Нарушения психики обнаруживаются у большинства детей. Наиболее часто они проявляются в виде задержки психического развития, которая может компенсироваться в дошкольном или младшем школьном возрасте под воздействием занятий по коррекции нарушений познавательной деятельности. Спастическая диплегия — прогностически благоприятная форма заболевания в плане преодоления психических и речевых расстройств и менее благоприятная в отношении становления двигательных функций.

Ребенок, страдающий спастической диплегией, может научиться обслуживать себя, писать, овладеть рядом трудовых навыков. Степень социальной адаптации может достигать уровня здоровых людей при сохранном интеллекте и достаточном развитии манипулятивной функции рук.

Двойная гемиплегия. Это самая тяжелая форма ДЦП, при которой имеет место тотальное поражение мозга, прежде всего его больших полушарий. Двигательные расстройства выражены в равной степени в руках и в ногах, либо руки поражены сильнее, чем ноги. Основные клинические проявления двойной гемиплегии — преобладание ригидности мышц, усиливающейся под влиянием сохраняющихся на протяжении многих лет интенсивных тонических рефлексов. Установочные выпрямительные рефлексы совсем или почти не развиты. Произвольная моторика отсутствует или резко ограничена. Дети не сидят, не стоят, не ходят. Функция рук практически не развивается. У всех детей отмечаются грубые нарушения речи по типу анартрии, тяжелой спастико-ригидной дизартрии (речь полностью отсутствует либо больной произносит отдельные звуки, слоги или слова). Голосовые реакции скудные, часто недифференцированные. Речь может отсутствовать и в связи с тем, что у большинства детей (90%) отмечается выраженная умственная отсталость. Отсутствие мотивации к деятельности в значительной степени усугубляет тяжелые двигательные расстройства. Часто имеют место судороги (45 — 60%). Прогноз двигательного, психического и речевого развития неблагоприятный. Самостоятельное передвижение невозможно. Некоторые дети с трудом овладевают навыком сидения, но даже в этом случае тяжелые отклонения в психическом развитии препятствуют их социальной адаптации. В большинстве случаев дети с двойной гемиплегией необучаемы. Тяжелый двигательный дефект рук, сниженная мотивация исключают самообслуживание и простую трудовую деятельность. Диагноз «двойная гемиплегия» является основанием направления ребенка в учреждения.

Гемипаретическая форма. Эта форма характеризуется повреждением конечностей (руки и ноги) с одной стороны тела. Рука обычно поражается больше, чем нога. В зависимости от локализации поражения при этой форме могут наблюдаться различные нарушения. При поражении левого полушария часто отмечаются нарушения речи в форме моторной алалии, а также дислексия, дисграфия и нарушение функции счета. Каждое из этих расстройств может быть лишь частичным и проявляться только в трудностях освоения чтения, письма, счета. Поражение височных отделов левого полушария может сопровождаться нарушениями фонематического восприятия. При поражении правого полушария отмечается патология эмоционально-волевой сферы в виде агрессивности, инертности, эмоциональной уплощенности. Патология речи отмечается у 30—40 % детей, чаще по типу спастико-паретической дизартрии или моторной алалии. Степень интеллектуальных нарушений переменна от легкой задержки психического развития до грубого интеллектуального дефекта. Причем снижение интеллекта не всегда коррелирует с тяжестью двигательных нарушений. Прогноз двигательного развития в большинстве случаев благоприятный при своевременно начатом и адекватном лечении. Практически все дети ходят самостоятельно. Возможность самообслуживания зависит от степени поражения руки, речевых расстройств.

Гиперкинетическая форма ДЦП. Гиперкинетическая форма ДЦП связана с поражением подкорковых отделов мозга. Причиной является билирубиновая энцефалопатия (несовместимость крови матери и плода по резус-фактору), а также кровоизлияние в область хвостатого тела, возникающее чаще в результате родовой травмы. Двигательные расстройства проявляются в виде произвольных насильственных движений — гиперкинезов. При гиперкинетической форме произвольная моторика развивается с большим трудом. Речевые нарушения наблюдаются почти у всех детей, чаще в форме гиперкинетической дизартрии. Психическое развитие нарушается меньше, чем при других формах церебрального паралича, интеллект в большинстве случаев развивается вполне удовлетворительно. Прогноз развития двигательных функций зависит от тяжести поражения нервной системы, от характера и интенсивности гиперкинезов. Большинство детей обучается самостоятельно ходить, однако произвольные движения, в особенности тонкая моторика, в значительной степени нарушены. Прогностически это вполне благоприятная форма в отношении обучения и социальной адаптации.

Атонически-астатическая форма ДЦП. При данной форме церебрального паралича имеет место поражение мозжечка, в некоторых случаях сочетающееся с поражением лобных отделов мозга. Со стороны двигательной сферы наблюдаются: низкий мышечный тонус, нарушение равновесия тела в покое и при ходьбе, нарушение ощущения равновесия и координации движений, тремор, гиперметрия (несоразмерность, чрезмерность движений). У большинства детей отмечаются речевые нарушения в виде задержки речевого развития, атактической дизартрии; может иметь место алалия. При атонически-астатической форме ДЦП могут быть интеллектуальные нарушения различной степени тяжести. Важную роль в структуре психического дефекта играет основная локализация поражения мозга, от которой зависит степень снижения интеллекта. При поражении только мозжечка дети малоинициативны, у многих проявляется страх падения; задержано формирование навыков чтения и письма. Если поражение мозжечка сочетается с поражением лобных отделов мозга, у детей отмечается выраженное недоразвитие познавательной деятельности, нескритичность к своему дефекту, расторможенность, агрессивность.

1.5.5. Характеристика детей с ЗПР

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального темпа психического развития. Дети с задержкой психического развития не имеют нарушений отдельных анализаторов и крупных поражений мозговых структур, но отличаются незрелостью сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности.

Задержка психического развития у ребенка означает наличие значительного отставания в развитии умственных способностей и поведенческих навыков соответственно его фактического возраста. Дети со средней задержкой развития проявляют выраженное замедление развития в течение своих дошкольных лет. Чем такие дети становятся старше, различия в общем умственном развитии и поведенческих навыках по сравнению с их сверстниками, при отсутствии правильного лечения, становятся только шире. Недостатком способности к умственному восприятию и переработке внешней информации ребенка с задержкой развития является плохая память, несообразительность, проблемы внимания, речевые трудности и отсутствие желания обучаться.

Память. Дети с задержкой развития с трудом запоминают информацию, в особенности они испытывают трудности с кратковременной памятью, затрачивают больше времени на запоминание информации, им сложнее удерживать в памяти большие объемы информации, чем их сверстникам за это же время. Что касается долговременной памяти, то дети с задержкой развития способны к запоминанию информации и извлечению ее из памяти спустя дни и недели, так же как и их сверстники.

Нарушения речи при задержке психического развития преимущественно имеют системный характер и входят в структуру дефекта. Многим детям присущи недостатки звукопроизношения и

фонематического развития, имеется ограниченный словарный запас. На уровне импрессивной речи отмечаются трудности в понимании сложных, многоступенчатых инструкций, логико-грамматических конструкций типа

«Коля старше Миши», «Береза растет на краю поля», плохо понимают содержание рассказа со скрытым смыслом, затруднен процесс декодирования текстов, т.е. затруднен процесс восприятия и осмысления содержания рассказов, сказок, текстов для пересказа. В их речи редко встречаются прилагательные, наречия, сужено употребление глаголов. Затруднены словообразовательные процессы, позже, чем в норме, возникает период детского словотворчества.

Грамматический строй речи отличается рядом особенностей: ряд грамматических категорий дети практически не используют в речи, однако, если сравнивать количество ошибок в употреблении грамматических форм слова и в употреблении грамматических конструкций, то явно преобладают ошибки второго типа. Ребенку трудно воплотить мысль в развернутое речевое сообщение, хотя ему и понятно смысловое содержание изображенной на картинке ситуации или прочитанного рассказа, и на вопросы педагога он отвечает правильно. Незрелость внутри речевых механизмов приводит не только к трудностям в грамматическом оформлении предложений. Основные проблемы касаются формирования связной речи. Дети не могут пересказать небольшой текст, составить рассказ по серии сюжетных картин, описать наглядную ситуацию, им недоступно творческое рассказывание.

Следует отметить, что характер речевых нарушений у детей с задержкой психического развития может быть самым разным, так же как может быть разным соотношение нарушений отдельных компонентов языковой системы.

Наличие в структуре дефекта при задержке психического развитие недоразвития речи обуславливает необходимость специальной логопедической помощи. В плане организации коррекционной работы с детьми важно учитывать и своеобразие формирования функций речи, особенно ее планирующей, регулирующей функции. При задержке психического развития отмечается слабость словесной регуляции действий. Поэтому методический подход предполагает развитие всех форм опосредования: использование реальных предметов и предметов заместителей, наглядных моделей, а также развитие словесной регуляции. В различных видах деятельности важно учить детей сопровождать речью свои действия, подводить итог выполненной работе, а на более поздних этапах – составлять инструкции для себя и для других, т.е. обучать действиям планирования. Рассматривая психологическую структуру задержки психического развития в дошкольном возрасте, можно выявить ее основные звенья: недостаточную сформированность мотивационно-целевой основы деятельности, сферы образов-представлений, недоразвитие знаково- символической деятельности.

Игра. Все названные особенности наиболее ярко проявляются на уровне игровой деятельности детей с задержкой психического развития. У них снижен интерес к игре и к игрушке, с трудом возникает замысел игры, сюжеты игр тяготеют к стереотипам, преимущественно затрагивают бытовую тематику. Ролевое поведение отличается импульсивностью, например, ребенок собирается играть в «больницу», с увлечением одевает белый халат, берет чемоданчик с «инструментами» и идет в магазин, так как его привлекли красочные атрибуты в игровом уголке и действия других детей. Не сформирована игра и как совместная деятельность: дети мало общаются между собой в игре, игровые объединения неустойчивы, часто возникают конфликты, коллективная игра не складывается. В отличие от умственно отсталых дошкольников, у которых без специального обучения ролевая игра не формируется, дети с задержкой психического развития находятся на более высоком уровне, они переходят на этап сюжетно-ролевой игры. Однако, в сравнении с нормой, уровень ее развития достаточно низкий и требует коррекции.

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития

обуславливает своеобразие формирования их поведения и личностных особенностей. Страдает сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности дети находятся на более низкой ступени развития, чем сверстники. Так, исследования Е.Е. Дмитриевой показали, что старшие дошкольники с задержкой психического развития не готовы к внеситуативно-личностному общению со взрослыми, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, они достигают лишь уровня ситуативно-делового общения. Эти факты необходимо учитывать при построении системы педагогической коррекции.

Отмечаются проблемы в формировании *нравственно-этической сферы*: страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениям со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно этических нормах поведения.

Скорость обучения. Интенсивность овладения новыми знаниями и навыками у детей с ЗПР ниже, чем у их сверстников с развитием в пределах нормы. Часто используемым показателем в этом случае служит количество занятий, после которых ребенок способен решить ту, или иную задачу самостоятельно, без посторонней помощи.

Внимание. Способность к реагированию на важные детали предстоящей для решения задачи является характеристикой продуктивности обучения ребенка. Дети с задержкой развития имеют сложности с вниманием к основным чертам изучаемой задачи, в тоже время отвлекаясь на несущественные или вообще посторонние детали. Кроме того, дети с ЗПР, часто испытывают трудности с необходимостью удержать внимание во время изучения задачи. Проблемы с вниманием усложняют детям возможность получения, усвоения и использования новых знаний и навыков. Эффективным воспитательным решением для детей с ЗПР должен стать систематический контроль основных признаков концентрации зрительного внимания, также как и контроль отвлекающих признаков. Применение практики поддержки длительного внимания у детей с ЗПР значительно повышает их успехи в обучении и применении новых полученных знаний и навыков.

Общая характеристика обучения. Дети с нарушениями развития, в особенности с ЗПР, часто испытывают трудности с использованием новых полученных знаний и навыков в обстановке или ситуации, отличной от той, где они получили эти навыки. Такое обобщение изученного происходит у обычных детей без усилий, дети же с задержкой развития нуждаются в закреплении полученных знаний и навыков в разных ситуациях.

Мотивация. Часть детей с задержкой развития проявляют выраженное отсутствие интереса к обучению или решению возникающих проблем. Они проявляют беспомощность, в состоянии, в котором обычный ребенок, даже имеющий негативный опыт в решении поставленной задачи, ожидает положительный результат от приложенных усилий. В попытке уменьшения негативного результата ребенок может заранее ожидать наиболее низкого эффекта от своих действий и даже не пытаться приложить больше усилий. При возникновении ситуации, требующей решения, дети с ЗПР могут быстро сдаваться и отказываться от приложения усилий, либо ожидать помощи. Часть детей с ЗПР не могут подойти к решению проблемы самостоятельно, так как не ощущают контроля над ситуацией и полагаются на помощь или принятие решения со стороны. Таким детям особенно необходима поддержка со стороны родителей и при неоднократном успешном выполнении задачи с ребенком, ему необходимо позволить выполнить ее самостоятельно, при этом, после собственного успеха, и его повторения, ребенок приобретет способность решать проблемы, не отличаясь от остальных детей.

Поведение. Дети с задержкой развития имеют явные сложности с адаптивным поведением. Эта особенность может проявляться в самых разнообразных формах. Ограниченные способности самообслуживания и социальных навыков, так же как серьезные недостатки поведения - это характерные черты ребенка с задержкой развития. Болезненное восприятие критики, ограниченный

самоконтроль, странное или неуместное поведение, так же как агрессия или даже собственное членовредительство, наблюдаются у детей с задержкой развития. Задержка психического развития, включая расстройства поведения, может сопутствовать ряду генетических заболеваний. В целом, чем сильнее степень задержки развития, тем сложнее проблемы с поведением.

Самообслуживание и повседневные навыки. Дети с задержкой развития, нуждающиеся во всесторонней поддержке, должны быть обучены базовым навыкам самообслуживания, такими как одевание, прием пищи, личной гигиене. Прямое обучение и поддержка, дополнительные подсказки, упрощенные методы необходимы для облегчения им трудностей и повышения качества их жизни. Большинство детей с незначительной задержкой развития обучаются всем базовым навыкам самообслуживания, но они испытывают необходимость в обучении их этим навыкам, для дальнейшего их независимого использования.

Социальное развитие. Обретение друзей и личных взаимоотношений может стать настоящей проблемой для многих детей с ЗПР. Ограниченные навыки процесса познания, слабое развитие речи, необычное или неуместное поведение, значительно затрудняют взаимодействие с окружающими. Обучение детей с задержкой развития социальным навыкам и межличностному общению, наравне с коррекцией проблем, вызывающих трудности социального развития, являются важнейшей задачей для их дальнейшей социально адаптированной самостоятельной жизни.

Положительные качественные признаки. Описание умственных способностей и адаптивного поведения детей с ЗПР, сфокусированы на ограничениях и недостатках, однако современная медицина имеет достаточно средств, чтобы их скорректировать и улучшить.

1.5.6. Характеристика детей с умственной отсталостью.

Умственная отсталость - это выраженное, необратимое системное нарушение познавательной деятельности, которое возникает в результате диффузного органического повреждения коры головного мозга. Понятие умственной отсталости включает в себя такие формы нарушений, как олигофрения (особая форма психического недоразвития, возникающая вследствие различных причин: патологической наследственности, хромосомных aberrаций, природовой патологии, органического поражения центральной нервной системы во внутриутробном периоде или на самых ранних этапах постнатального развития) и деменция (стойкое ослабление познавательной деятельности, приводящее к снижению критичности, ослаблению памяти, уплощению эмоций).

Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является недоразвитие не только познавательной, но и других сторон психической деятельности: эмоционально волевой сферы, речи, моторики и всей личности ребенка. Новые условные связи, особенно сложные, формируются значительно медленнее, чем у нормальных детей. Сформировавшись, они оказываются непрочными, хрупкими. Эта слабость замыкательной функции коры головного мозга, проявляющаяся в затрудненном формировании новых, особенно сложных условных связей, является важнейшей особенностью высшей нервной деятельности умственно отсталых детей. Именно этим объясняется крайне замедленный темп их обучения. При различных поражениях головного мозга возможно преимущественное ослабление одного из нервных процессов – возбуждения или торможения.

У умственно отсталых дошкольников на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден. Известно, что при умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания - *восприятие*. Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его

замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Отмечается узость объема восприятия: выхватываются отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия. В учебной деятельности это приводит к тому, что дети без стимулирующих вопросов педагога не могут выполнить доступное их пониманию задание.

Также характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем.

Мышление является главным инструментом познания. Ярко проявляются специфические черты мышления у умственно отсталых в операции сравнения, в ходе которой приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто - по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства. Отличительной чертой мышления умственно отсталых является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Это особенно ярко проявляется у психически больных детей, у детей с поражением лобных отделов головного мозга и у имбецилов. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

Основные процессы *памяти* - запоминание, сохранение и воспроизведение - у умственно отсталых имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. Слабость памяти умственно отсталых проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом.

У детей с умственной отсталостью отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия – представлений, так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе.

Наряду с указанными особенностями психических процессов у умственно отсталых отмечаются недостатки в *развитии речевой деятельности*: страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи и в результате, снижена потребность в речевом общении.

У умственно отсталых детей выражены недостатки *внимания*: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. Слабость произвольного внимания проявляется в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности.

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении *эмоционально-волевой сферы*, которая имеет ряд особенностей. Отмечается недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами и т.

п. Переживания их неглубокие, поверхностные. У некоторых умственно отсталых эмоциональные реакции не адекватны источнику. Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния - эйфория, дисфория, апатия). Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость - отличительные качества их волевых процессов.

1.5.7. Характеристика детей с болезнью Дауна

Синдром Дауна - врожденное нарушение развития, проявляющееся умственной отсталостью, нарушением роста костей и другими физическими аномалиями. Для больных с синдромом Дауна характерно сохранение физических черт, свойственных ранней стадии развития плода, в том числе узких раскосых глаз, придающих больным внешнее сходство с людьми монголоидной расы; маленькая округлая голова, гладкая влажная отечная кожа, сухие истонченные волосы, маленькие округлые уши, маленький нос, толстые губы, поперечные бороздки на языке, который зачастую высунут наружу, т. к. не помещается в полости рта. Пальцы короткие и толстые, мизинец сравнительно мал и обычно загнут вовнутрь. Расстояние между первым и вторым пальцами на кистях и стопах увеличены. Конечности короткие, рост, как правило, значительно ниже нормы.

Интеллект обычно снижен до уровня умеренной умственной отсталости. Традиционно описываются такие черты, как покорность, ласковость, сочетающиеся с упрямством, отсутствием гибкости, склонность к подражательству, а также чувство ритма и любовь к танцам.

Структура психического недоразвития ребенка с синдромом Дауна своеобразна: речь появляется поздно и на протяжении всей жизни остаётся недоразвитой, понимание речи

недостаточное, словарный запас бедный, часто встречается звукопроизношение в виде дизартрии или дислалии. Трудности в освоении речи связаны с частыми инфекционными заболеваниями среднего уха, снижением остроты слуха, пониженным мышечным тонусом, маленькой полостью рта, задержкой в интеллектуальном развитии; кроме того, маленькие и узкие ушные каналы. Всё это отрицательно влияет на слуховое восприятие и умение слушать, то есть слышать последовательные согласованные звуки окружающей среды, концентрировать на них внимание и узнавать их.

Ребенок с синдромом Дауна фиксирует своё внимание на единичных особенностях зрительного образа, предпочитает простые стимулы и избегает сложных изобразительных конфигураций.

Эмоциональная сфера остаётся практически сохранённой. Дети с синдромом Дауна могут любить, смущаться, обижаться, хотя иногда бывают раздражительными, злобными и упрямыми. Большинство из них любопытны и обладают хорошей подражательной способностью, что способствует привитию навыков самообслуживания и трудовых процессов. Уровень навыков и умений, которого может достичь ребенок с синдромом Дауна весьма различен. Это обусловлено генетическими и средовыми факторами.

Коррекционное обучение ребенка с синдромом Дауна может привести к значительным сдвигам в его развитии, что должно повлиять на качество жизни и дальнейшую судьбу.

1.6. Планирование воспитательно-образовательного процесса

Адаптированная программа обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных и психолого-педагогических особенностей развития. Объем образовательной нагрузки не превышает нагрузку, максимально допустимую санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами.

1.6.1. Планирование работы по коррекции речевых нарушений.

Комплектование детьми логопедического пункта производится ежегодно с 1 апреля по 1 июня с согласия родителей (законных представителей) и по заключению городской психолого-медико-педагогической комиссии на учебный год. В остальное время проводится доукомплектование логопедического пункта в соответствии с установленными нормативами.

В логопедический пункт зачисляются дети, имеющие фонетическое, фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Образовательная деятельность проводится в форме подгрупповой и индивидуальной работы. Продолжительность индивидуальной и подгрупповой работы зависит от речевого диагноза, возраста, индивидуальных и психофизических особенностей развития ребёнка. Периодичность индивидуальных занятий определяется тяжестью речевого развития. Ответственным за посещение детьми занятий в логопедическом пункте является учитель-логопед и заместитель заведующего. Эффективность коррекционной работы логопедического пункта определяется по итогам обследования детей на заседаниях городской психолого-медико-педагогической комиссии.

Многоуровневое психолого-логопедическое обследование проводится:

-со всеми детьми в возрасте 5 лет – апрель;

-с детьми 5–7 лет, получающими логопедическую помощь согласно рекомендациям РПМПК, – 2 раза в год (сентябрь, апрель-май);

-с детьми в возрасте 2,5 – 4,5 лет – в течение года по запросу родителей, педагогов;

-с вновь поступившими детьми в возрасте 5 – 7 лет, не прошедшими обследование на РПМПК г.Улан-Удэ – в течение года.

Учитель-логопед принимает участие в работе ППк, РПМПК, посещает городские семинары, семинары-практикумы, курсы повышения квалификации, педагогические советы, совещания, участвуют в работе педагогического сообщества г.Улан-Удэ и Республики Бурятия, участвуют в обсуждении вопросов на форуме. Для работы с детьми составлены:

-рабочие программы для детей с ФФНР, для детей с общим недоразвитием речи;

-индивидуальные маршруты для детей имеющие сложные речевые нарушения;

-индивидуальное планирование по коррекции звукопроизношения.

Учитель-логопед проводит коррекционную работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья – расстройство аутистического спектра (дополнительные услуги). Чем раньше начинается работа с детьми с ОВЗ, тем выше шансы на адаптацию и социализацию в обществе. Это обусловлено результативностью ранней коррекционно-педагогической помощи «особому» ребенку. Все педагоги следят за речью детей и закрепляют речевые навыки, сформированные логопедом. Все специалисты под руководством логопеда занимаются коррекционной работой, участвуют в исправлении речевых нарушений и связанных с ними процессов.

Основой планирования коррекционной работы является концентрированное изучение материала: ежедневное многократное повторение, что позволяет организовать успешное накопление и актуализацию словаря дошкольников и согласуется с задачами всестороннего развития детей, отражает преимущество в организации коррекционно-развивающей работы во всех возрастных группах. Лексический материал отбирается с учетом этапа коррекционного обучения, индивидуальных, речевых и психических возможностей детей, при этом принимаются во внимание зоны ближайшего

развития ребенка, что обеспечивает развитие его мыслительной деятельности и умственной активности.

Концентрированное изучение материала служит эффективным средством установления более тесных связей между специалистами, так как они работают на протяжении недели в рамках общей лексической темы.

Таким образом, выполнение коррекционных, развивающих и воспитательных задач обеспечивается благодаря комплексному подходу и тесной взаимосвязи работы специалистов педагогического и медицинского профилей.

1.6.2. Планирование работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.

Образовательная деятельность с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра имеет определенную направленность:

-создание в детском саду условий для коррекционной и психотерапевтической работы для повышения уровня социальной адаптации ребенка посредством индивидуализации и дифференциации воспитательно-образовательного процесса;

-развитие эмоциональной сферы ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Виды услуг:

- оздоровительные: лечебная физическая культура, фитотерапия, ароматерапия, спортивные кружки.

-образовательные: обучение изобразительной деятельности, театрализованной деятельности, обучение певческим и хореографическим навыкам.

-коррекционные: сенсорные игры, игротерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, арттерапия.

Психолого-педагогическая коррекция:

-постепенное формирование взаимодействия с педагогом.

-коррекция недоразвития восприятия, моторики, внимания, речи, мышления.

-консультация семьи.

Особые условия: возможность присутствия родителей, постоянный педагог, четкое расписание НОД, не меняющийся интерьер, наличие мест для уединения.

Индивидуальные занятия педагог-психолог, учитель- логопед проводят в оснащенных отдельных кабинетах, используя специальный инвентарь. Для работы специалисты используют дополнительные помещения: студию личностного развития (сенсорная комната), студию конструктивного общения, студию детского творчества, студию интеллектуальных игр, спортивно-тренажерный зал.

Специалисты, осуществляющие сопровождения ребенка реализуют профессиональные функции:

-диагностическую (определяют причину трудностей с помощью комплексной диагностики);

-проектную (разрабатывают индивидуальный маршрут сопровождения);

-сопровождающую (реализуют индивидуальный маршрут сопровождения);

-аналитическую (анализируют результаты реализации образовательного маршрута).

Коррекционно-развивающее направление -предполагает комплекс мер, воздействующих на личность в целом, нормализацию и совершенствование ведущего вида (наряду с типичными видами) деятельности, коррекцию индивидуальных недостатков развития. Коррекционно-развивающее направление реализуется взаимодействием в работе учителя-дефектолога, воспитателей,

учителя-логопеда, педагога-психолога и других специалистов образовательного учреждения.

Воспитание и обучение детей с аутизмом, как и нормально развивающихся дошкольников, осуществляется в двух формах: в повседневной жизни и в процессе обязательных регулярных занятий.

Ведущая роль в коррекционно-развивающем процессе принадлежит педагогу-психологу. Педагог должен обеспечить субъективное переживание ребенком успеха на фоне определенных затрат усилий, искать и использовать любой повод, чтобы отметить даже незначительное продвижение ребенка.

С учетом индивидуальных особенностей ребенка педагоги проводят занятия: Ознакомление с окружающим и развитие речи. Развиваем элементарные количественные представления. Развиваем речь и коммуникативные способности. Социальное развитие и ознакомление с окружающим. Подготовка к обучению грамоте (по мере усвоения материал усложняется, не зависимо от возрастной градации группы, которую посещает ребенок).

Занятия проходят 1-2 раза в неделю и длятся 15 – 20 минут. Они бывают индивидуальные или подгрупповые (2 – 3 человека). При такой организации ни один ребенок не остается без внимания педагога.

Эффективность работы зависит от совместных усилий педагога и родителей.

1.6.3. Планирование работы с детьми, имеющими нарушения ДЦП.

При определении специфики коррекционно-педагогического процесса учитывается не только характер заболевания, но и возраст детей.

Планирование и определение задач для индивидуальной коррекции осуществляется после комплексной диагностики с участием разных специалистов: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога.

По окончании обследования составляется заключение, в котором детально описываются особенности поведения ребенка в процессе обследования, эмоционально-волевая сфера, особенности развития высших психических функций, общей и мелкой моторики, уровень развития деятельности.

Планирование работы осуществляется с учетом выявленных в процессе обследования особенностей познавательной деятельности детей. Занятия проводятся индивидуально и в подгруппах детей, на которых решается ряд педагогических задач, позволяющих сформировать коммуникативные, бытовые, когнитивные умения и навыки, необходимые для первичной адаптации в обществе и продолжения образования ребенка с ДЦП.

Основными направлениями коррекционно-педагогической работы в дошкольном возрасте являются:

- развитие игровой деятельности.
- развитие речевого общения с окружающими.
- расширение запаса знаний и представлений об окружающем.
- развитие сенсорных функций. Формирование пространственных и временных представлений, коррекция их нарушений. Развитие кинестетического восприятия и стереогноза.
- Развитие внимания, памяти, мышления (наглядно-образной и элементов абстрактно-логического).
- Формирование математических представлений.
- Развитие ручной умелости и подготовка руки к овладению письмом.
- Воспитание навыков самообслуживания и гигиены.

Значительное место в коррекционно-педагогической работе при ДЦП отводится логопедической

коррекции. Ее основная цель - развитие вербальных средств общения, совершенствование произносительной стороны речи, ее разборчивости.

Вся работа с дошкольниками должна быть построена таким образом, чтобы ребенок не воспринимал себя больным, инвалидом, особым ребенком, а ощущал себя полноправным членом общества. Развитие психических и моторных функций нужно проводить ненавязчиво в тех видах деятельности, которые, собственно, и составляют обычную жизнь ребенка. Необходимо создавать условия для того, чтобы ребенок непроизвольно тренировался, а сам процесс тренировки и его результат приносили бы ему удовлетворение.

Целью этих занятий является максимальное развитие познавательных способностей детей. При этом решаются следующие задачи:

- развитие сохранных сторон познавательной деятельности;
- коррекция отклонений в психическом развитии;
- формирование компенсаторных способов познания окружающей действительности;
- формирование предпосылок к усвоению ребенком материала занятий, проводимых воспитателями, и закрепление этого материала;
- формирование предпосылок учебной деятельности.

Основные направления в развитии познавательной деятельности на занятиях: развитие сенсомоторной сферы, развитие речи, развитие мышления, развитие внимания и памяти, формирование математических представлений, подготовка к овладению чтением и письмом.

Развитие сенсомоторной сферы включает:

- развитие зрительного восприятия цветов: различение, называние цветов, классификация по цвету, рядообразование по интенсивности цвета;
- развитие зрительного и осязательного восприятия форм: различение, называние, классификация, трансформация форм;
- развитие зрительного и осязательного восприятия величин: различение, называние, классификация, трансформация, сравнение по величине, рядообразование по величине;
- развитие зрительного и осязательного восприятия фактуры предметов: различение, называние, классификация;
- развитие зрительного и осязательного восприятия пространственных отношений: понимание, называние, ориентирование, трансформация;
- развитие слухового восприятия неречевых звуков;
- развитие темпо-ритмического чувства: узнавание и воспроизведение темпо- ритмических структур.

Развитие речи предполагает:

- развитие фонематической системы: дифференциации звуков, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений;
- увеличение пассивного и активного словарного запаса;
- развитие лексических значений слов;
- развитие способности словоизменения;
- развитие способности словообразования;
- развитие структуры предложения: нераспространенного и распространенного, простого и сложного;
- развитие связной речи: диалогической и монологической.

Развитие мышления предполагает:

- развитие наглядно-действенных и наглядно-образных форм мышления: установление тождества объектов, сравнение объектов, моделирование по величине и форме, развитие способности

соотнесения частей и целого, классификация объектов по одному-двум признакам;

- развитие вербально-логических форм мышления: определение понятий, классификация предметов по категориям, исключение предметов, отгадывание загадок, понимание переносных значений слов, определение последовательности событий.

Развитие памяти и внимания:

- развитие слухового внимания и памяти;
- развитие зрительного внимания и памяти;
- прямое и следовое конструирование по образцу; заучивание стихотворений.

Формирование математических представлений:

- порядковый счет: прямой и обратный;
- ориентирование в числовом ряду;
- знакомство с цифрами;
- формирование представлений о количестве;
- сравнение и уравнивание количеств;
- формирование представлений о составе числа;
- решение задач на сложение и вычитание;
- составление задач с использованием конкретного материала;
- формирование представлений о времени: названия временных интервалов и их отличительные признаки, сравнение временных интервалов по продолжительности.

Подготовка к овладению чтением и письмом:

- развитие мотивации к овладению чтением и письмом;
- индивидуальный подбор оптимальной позы для работы с книгой и с тетрадью;
- использование букв в качестве опорных сигналов при проведении упражнений на развитие фонематической системы;
- использование букв при проведении работ на развитие зрительного восприятия;
- обучение правильному удержанию карандаша, ручки или подбор индивидуального приема удержания;
- формирование навыков пространственной ориентировки в книге и тетради;
- формирование направления чтения и письма (сверху вниз и слева направо) на примере написания в строчках палочек, кружков, крючков и т. п.;
- формирование зрительно-моторной координации при письме (размер изображаемого, соблюдение интервалов между изображениями и т. п.).

1.6.4. Планирование работы с детьми с ЗПР и с легкой умственной отсталостью.

Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка – необходимое условие проведения коррекционной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Первичное обследование проводится в начале учебного года. В нем участвуют все специалисты, работающие с группой воспитанников. На основе обследования составляется индивидуальный маршрут ребенка, в котором отражены перспективы работы с ребенком на следующие 3 месяца. Ответственность за составления маршрута закреплена за педагогом-психологом и воспитателем. В процессе обследования педагоги используют разнообразные методы и методики, которые позволят им получить необходимую и адекватную информацию о ребенке с ЗПР и с интеллектуальной недостаточностью.

Коррекционная работа в образовательном процессе протекает в ходе непосредственной

образовательной деятельности, которую осуществляют все педагоги, работающие с группой воспитанников. Они проводят:

-индивидуальные и подгрупповые игровые коррекционно-развивающие занятия;

-комплексные коррекционно-развивающие занятия с включением детей в разные виды деятельности и с участием разных специалистов.

-индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия с использованием игр с водой и песком, театрализованной игры, музыки и движения

-индивидуальные и подгрупповые свободные игры и занятия с детьми основанные на конструктивной, изобразительной, музыкальной, трудовой и др. деятельности детей.

Вся деятельность планируется в системе и находит отражение в следующих документах:

-перспективный комплексно-тематический план коррекционно-образовательной деятельности педагога-психолога и воспитателей с группой воспитанников;

-план коррекционно-образовательной деятельности педагога-психолога с подгруппами;

-план индивидуальной коррекционно-образовательной деятельности педагога-психолога с каждым воспитанником группы;

-план работы по взаимодействию с семьями.

Основная коррекционная работа с дошкольниками с ЗПР и УО осуществляется в образовательном процессе, поэтому особое значение приобретают средства, которые применяются в его организации и придают ей определенное своеобразие. К ним относятся:

- индивидуальный и дифференцированный подход (индивидуализация и дифференциация образовательной деятельности);

- активность и самостоятельность ребенка в образовательном процессе;

- сниженный темп обучения;

- структурная простота содержания;

- повторность в обучении.

Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении детей в дошкольном учреждении осуществляется через широкое использование индивидуальных и групповых форм его организации, которые обеспечивают возможность реализации индивидуальных коррекционно-образовательных программ, разрабатываемых для каждого ребенка.

Индивидуальные занятия проводят с детьми все специалисты, однако особую роль в реализации программного содержания психолого-педагогической работы играет индивидуальная работа, которую проводит педагога-психолога. В качестве приоритетных для индивидуальных занятий, выступает работа по таким образовательным областям как «Социализация», «Коммуникация», «Познание», хотя другие области также находят отражение («Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Физическая культура»). Выбор содержания осуществляется таким образом, чтобы обеспечивать не только формирование конкретных умений и навыков у умственно отсталого дошкольника, но и личностных

качеств и навыков нормативного поведения. Каждое индивидуальное занятие проводится в форме игры, с которой могут сочетаться и другие виды деятельности, например, рисование, конструирование, музыкальная деятельность и др.

качеств и навыков нормативного поведения. Каждое индивидуальное занятие проводится в форме игры, с которой могут сочетаться и другие виды деятельности, например, рисование, конструирование, музыкальная деятельность и др.

В процессе организации педагогами совместной деятельности с детьми коррекционно-развивающая работа организуется на основе использования всех видов игр, конструирования, рисования, лепки, музыкальной и трудовой деятельности. Такая деятельность стимулирует развитие двигательного, эмоционального и познавательного компонентов личности, позволяет целенаправленно активизировать психомоторное развитие ребенка в этих направлениях.

Недоразвитие речи разной степени выраженности, имеющее место и при умственной отсталости и при ЗПР, существенным образом затрудняет процесс общего развития ребенка. В связи с этим большое значение приобретает организация логопедического сопровождения ребенка, т.е. оказание ему специализированной квалифицированной коррекционной помощи, которая существенно дополняет несколько в другом аспекте ту работу по развитию речи, которую проводят в рамках реализации программного содержания учитель-дефектолог, воспитатели и другие специалисты. Логопедическое сопровождение осуществляется в форме индивидуальных занятий с детьми. В процессе занятий используются современные методы и приемы логопедической работы с детьми дошкольного возраста.

Психологическое сопровождение представляет собой комплекс мер, обеспечивающих создание благоприятных условий для активизации личностного развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Психологическое сопровождение осуществляет педагог-психолог, который проводит работу по следующим направлениям:

-проведение диагностического обследования: интеллектуального развития; зрительного восприятия; ориентировочный невербальный тест готовности к школе; психических процессов памяти, внимания, мышления; развития эмоционально-волевой сферы и поведения; развития общения со взрослыми и сверстниками; личностного развития.

-организация адаптации детей к условиям дошкольного учреждения в форме присутствия и сопровождения режимных моментов, занятий педагогов группы, участие в педагогическом обследовании.

-проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий с детьми по развитию когнитивной, двигательной и эмоционально-волевой сферы, коммуникативной деятельности и по подготовке к школе на основе использования разных видов игр с использованием современных психокоррекционных методик и технологий (игры с водой и песком, игры с театральной куклой, «игры шумелки» и др.).

1.6.5. Планирование работы с детьми с болезнью Дауна

Достижение поставленной цели происходит путём реализации следующих направлений индивидуальной программы развития:

1. Сбор информации о ребёнке - включает в себя изучение анамнеза и сети социальных контактов семьи и ребёнка, изучение динамики развития ребенка.

2. Диагностическая работа — изучение когнитивных и эмоционально-личностных особенностей ребёнка, определение зоны актуального и ближайшего развития. Проводится психолого-педагогическое обследование ребёнка. При составлении индивидуальной программы важны результаты наблюдения за поведенческими реакциями ребёнка, анализ истории его развития. Учитывать, что ребёнок уже может делать, а чего ещё не умеет. Соответственно, чему новому его нужно научить в первую очередь, а что необходимо закреплять в течение дня в ходе режимных моментов в домашних условиях.

3. Коррекционно-развивающая работа — улучшение психического состояния ребёнка, развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы. Это реализация программы в процессе коррекционно-развивающих занятий. Здесь необходимо разделить каждое новое умение на составляющие его действия. Всё новое нужно вводить постепенно, двигаться маленькими шагами, чтобы ребёнок был в состоянии это освоить. После того как ребёнок овладел одной из

задач программы.

4. Консультативная работа - индивидуальные и групповые консультации родителей и воспитателей по вопросам психического развития ребенка.

5. Психологическое просвещение - обучение родителей и воспитателей отдельным психолого-педагогическим приемам, повышающим эффективность взаимодействия с ребенком, стимулирующим его активность в повседневной жизни, укрепляющим его веру в собственные возможности.

1.7. Планируемые результаты освоения программы.

Целевые ориентиры освоения программы детьми с фонетико-фонематическом недоразвитием речи.

Ребенок:

- владеет правильным, отчетливым звукопроизношением;
- умеет членить слова на слоги, слоги на звуки;
- умеет объединять слоги и звуки в слова;
- умеет определять место звука в слове, проводить слоговой и звуковой анализ слов;
- умеет выделять звук из состава слова; находить в предложении слова с заданным звуком;
- умеет различать между собой любые звуки речи, как гласные, так и согласные;
- умеет различать понятия «звук», «слог», «слово», «предложение»;
- знает основных способов словообразования;
- умеет участвовать в коллективном разговоре: задавать вопросы, отвечать на них, аргументируя ответ; умение слушать других, вникать в содержание их речи, при необходимости дополнить или исправить ответ товарища;
- умеет составлять простые и распространенные предложения, интонационно правильно проговаривать их в соответствии со знаком в конце предложения; членить предложение на слова;
- умеет связно, последовательно, логично, выразительно, грамматически правильно, выражать свои мысли, пересказывать небольшие литературные произведения, составлять рассказы о предмете, по сюжетной картинке, по набору картинок с последовательно развивающимся действием.
- умеет пользоваться основными способами словообразования.

Целевые ориентиры освоения программы детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Ребенок:

- обладает сформированной мотивацией к школьному обучению;
- усваивает значения новых слов на основе углубленных знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- употребляет слова, обозначающие личностные характеристики, с эмотивным значением, многозначные;
- умеет подбирать слова с противоположным и сходным значением;
- умеет осмысливать образные выражения и объяснять смысл поговорок (при необходимости прибегает к помощи взрослого);
- правильно употребляет грамматические формы слова; продуктивные и непродуктивные словообразовательные модели;
- умеет подбирать однокоренные слова, образовывать сложные слова;
- умеет строить простые распространенные предложения- предложения с однородными членами; простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений;

сложноподчиненных предложений с использованием подчинительных союзов;

- составляет различные виды описательных рассказов, текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания;
- умеет составлять творческие рассказы;
- осуществляет слуховую и слухопроизносительную дифференциацию звуков по всем дифференциальным признакам;
- владеет простыми формами фонематического анализа, способен осуществлять сложные формы фонематического анализа (с постепенным переводом речевых умений во внутренний план), осуществляет операции фонематического синтеза;
- владеет понятиями «слово» и «слог», «предложение»;
- осознает слоговое строение слова, осуществляет слоговой анализ и синтез слов (двухсложных с открытыми, закрытыми слогами, трехсложных с открытыми слогами, односложных);
- умеет составлять графические схемы слогов, слов, предложений;
- знает печатные буквы (без употребления алфавитных названий), умеет их воспроизводить;
- правильно произносит звуки (в соответствии с онтогенезом);
- воспроизводит слова различной звукослоговой структуры (изолированно и в условиях контекста).

Целевые ориентиры освоения программы детьми с расстройством аутистического спектра:

- наиболее значимым в коррекционной работе является формирование у детей способов ориентировки в окружающей действительности (метод проб, практическое применение, зрительная ориентировка), которые служат средством для становления у них целостной системы знаний, умений и навыков, появления психологических новообразований;
- развита познавательная активность;
- обеспечена психологическая готовность детей к школьному обучению, которая должна вестись с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка;
- скорректированы негативные проявления поведения, которые мешают успешному коммуникативному взаимодействию педагога и ребенка;
- умеет обслуживать себя, выполнять поручения и несложные виды труда, общаться с другими людьми.

Целевые ориентиры освоения программы детьми с ДЦП:

- развита познавательная деятельность.
- сформированы различные формы общения и взаимодействия со взрослым.
- активизирована сенсорная активности (зрительное, слуховое, тактильно-кинестетическое восприятие).
- сформированы начальные пространственные представления.
- сформированы познавательная активность и мотивация к деятельности.
- сформированы манипулятивные и предметные действия.
- развиты голосовые реакции и речевая активность.
- развиты мелкая и общая моторика (функциональные возможности кистей и пальцев рук).

Целевые ориентиры освоения программы детьми с ЗПР и с легкой умственной отсталостью (1-2 этап обучения)

Речевое развитие

- проявляет речевую активность, способность взаимодействовать окружающими, желание общаться с помощью слова и жеста;
- понимает названия предметов, действий, встречающихся в повседневной речи;
- понимает и выполняет элементарные словесные инструкции.
- воспроизводит звукослоговую структуру двух сложных слов, состоящих из открытых, закрытых слогов, с ударением на гласном звуке.

Социально-коммуникативное развитие

- выполняет отдельные ролевые действия, носящие условный характер; участвует в разыгрывании сюжета: цепочки двух-трех действий (воображаемую ситуацию удерживает взрослый);
- проявляет интерес к действиям других детей, может им подражать;
- ориентируется на просьбы и требования
- взрослого (убрать игрушки, помочь сверстнику, поделиться игрушками и т.п.);
- может заниматься, не отвлекаясь в течение пяти-десяти минут.

Познавательное развитие

- составляет схематическое изображение из двух-трех частей;
- создает предметные конструкции из двух-четырех деталей;
- показывает по словесной инструкции и может назвать два-четыре основных цвета и две-три формы;
- выбирает из трех предметов разной величины «самый большой» («самый маленький»);
- выполняет постройку из трех-четырех кубиков по образцу, показанному взрослым;
- воспринимает и запоминает инструкцию из трех-четырех слов;
- усваивает элементарные сведения о мире людей и рукотворных материалах;
- знает реальные явления и их изображения: контрастные времена года (лето и зима) и части суток (день и ночь);
- обладает когнитивными предпосылками различных видов деятельности.

Художественно-эстетическое развитие

- эмоционально положительно относится к изобразительной деятельности, ее процессу и результатам;
- знает используемые в изобразительной деятельности предметы и материалы (карандаши, фломастеры, кисти, бумага, краски, мел, пластилин, глина и др.) и их свойства;
- с помощью взрослого и самостоятельно выполняет музыкально-ритмические движения и действия на шумовых музыкальных инструментах.

(3-4 этап обучения)

Речевое развитие

- обладает мотивацией к школьному обучению;
- усваивает значения новых слов на основе углубленных знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- составляет различные виды описательных рассказов, текстов (с помощью взрослого);
- владеет простыми формами фонематического анализа, способен осуществлять сложные формы фонематического анализа (с постепенным переводом речевых умений во внутренний план), осуществляет операции фонематического синтеза;
- знает печатные буквы (без употребления алфавитных названий), умеет их воспроизводить;
- правильно произносит звуки (в соответствии с онтогенезом). Социально-коммуникативное развитие
- владеет основными продуктивной деятельности, проявляет самостоятельность в разных видах деятельности: в игре, общении, конструировании и др.;
- участвует в коллективном создании замысла в игре и на занятиях;
- пытается регулировать свое поведение в соответствии с усвоенными нормами и правилами, проявляет кооперативные умения в процессе игры, соблюдая отношения партнерства, взаимопомощи, взаимной поддержки;

Познавательное развитие

- обладает сформированными представлениями о форме, величине, пространственных отношениях элементов конструкции, умеет отражать их в речи;
- использует в процессе продуктивной деятельности все виды словесной регуляции: словесного отчета, словесного сопровождения и словесного планирования деятельности;
- воссоздает целостный образ объекта из разрезных предметных и сюжетных картинок, сборно-разборных игрушек, иллюстрированных кубиков и пазлов;
- моделирует различные действия, направленные на воспроизведение величины, формы предметов, протяженности, удаленности с помощью пантомимических, знаково-символических графических и других средств на основе предварительного тактильного и зрительного обследования предметов и их моделей;

- владеет элементарными математическими представлениями: количество в пределах десяти, знает цифры 0,1–9 в правильном и зеркальном (перевернутом) изображении, среди наложенных друг на друга изображений, соотносит их с количеством предметов; решает простые арифметические задачи устно, используя при необходимости в качестве счетного материала символические изображения (палочки, геометрические фигуры);

Художественно-эстетическое развитие

- стремится к использованию различных средств и материалов в процессе изобразительной деятельности (краски, карандаши, волоконные карандаши, восковые мелки, пастель, фломастеры, цветной мел для рисования, пластилин, цветное и обычное тесто для лепки, различные виды бумаги, ткани для аппликации и т. д.);

- владеет разными способами вырезания (из бумаги, сложенной гармошкой, сложенной вдвое и т.п.);

- эмоционально откликается на воздействие художественного образа, понимает содержание произведений и выражает свои чувства и эмоции с помощью творческих рассказов;

- воспринимает музыку, художественную литературу, фольклор;

- сопереживает персонажам художественных произведений.

2. Содержательный раздел

2.1. Описание образовательной деятельности.

Обеспечение коррекционного воспитательно-образовательного процесса в ДОО осуществляется воспитателями, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре, педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом.

Использование основной общеобразовательной программы создает условия для реализации гарантированного гражданам Российской Федерации права на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования.

Использование коррекционных программ позволяет обеспечивать максимальное развитие психологических возможностей и личностного потенциала дошкольников:

- коррекционная программа воспитания и обучения для детей с фонетико- фонематическим недоразвитием (Т.Б.Филичева, Т.В.Тумакова),

- коррекционная программа обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада (Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина),

- подготовка к школе детей с задержкой психического развития (Шевченко С.Г.),

- коррекционно – развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта (Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.).

Образовательное пространство обеспечения жизнедеятельности детей МБДОУ построено таким образом, что каждый ребенок чувствует себя членом общества, стремящегося стать все более совершенным, содействует общественному воспитанию, развитию у них уважения к правам другого и способности к общему творческому делу. Образовательная среда обеспечивает возможность развития природы ребенка, приобретения тех или других знаний и навыков, развитие и обогащение свободных игр ребенка, посильного для него физического труда, а также удовлетворение всех общественных, научных, эстетических, нравственных запросов. Выстроенная образовательная среда в МАДОУ способствует созданию условий для цельной и гармоничной жизни каждого ребенка. Взаимодействие педагогов и детей нацелено на осуществление развивающего обучения.

Структура образовательной деятельности

1. Утренний образовательный блок включает в себя:

- совместную деятельность воспитателя с детьми;

- свободную самостоятельную деятельность детей.

2. Развивающий коррекционно-образовательный блок (в соответствии с учебным планом) представляет собой организацию непосредственно образовательной деятельности детей (проведение педагогических

мероприятий и занятий с детьми 6-7 лет).

3. Вечерний образовательный блок, продолжительностью с 15.30 до 18.30 включает в себя:

- совместную деятельность воспитателя с детьми;
- свободную самостоятельную деятельности детей
- непосредственно образовательную деятельность в рамках реализации задач коррекционно-развивающей работы.

Непосредственно образовательная деятельность по реализации образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», требующая от детей повышенной познавательной активности и умственного напряжения, организуется в первой половине дня.

Образовательные области «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие» организуются как в первой, так и во второй половине дня (с детьми в возрасте от 5 до 7 лет).

Осуществление коррекции недостатков в психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется на группе компенсирующей направленности и осуществляется учителем-дефектологом и воспитателями.

Выявление у воспитанников речевых проблем обусловило определение в режиме дня детей старшего дошкольного возраста времени для оказания им коррекционной помощи, которая осуществляется учителем-логопедом в рамках логопедического пункта, как в первой, так и во второй половине дня.

Совместная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов. Взаимодействие педагогов дошкольного учреждения с воспитанниками, в рамках организации их совместной деятельности, направлена на установление неформальных партнерских отношений, определяющих непосредственную включенность педагога в деятельность наравне с детьми, создание ситуаций добровольного присоединения детей к предложенной деятельности без психического и дисциплинарного для воспитанников принуждения.

Деятельность педагогов-специалистов с детьми ОВЗ в рамках определенной возрастной группы определяется циклограммой деятельности на неделю.

Самостоятельная деятельность детей определяется решением задач их развития в рамках каждого группового пространства, которое отражает особенности и специфику развития воспитанников на определенных этапах. Правильно организованная предметная среда помогает воспитателям не только умело организовать свободную деятельность детей, но и способствовать развитию психических процессов, подготавливающих переход детей из одного возрастного периода в другой.

2.2. План непрерывной образовательной деятельности

План непрерывной образовательной деятельности МАДОУ №113 д/с «Капитошка» разработан в соответствии с правовыми документами:

- Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ

- Конвенцией о правах ребенка ООН;

- Санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных образовательных организациях (Постановление от 15 мая 2013 г. N 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13»)

- Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 №1155).

- Порядка организации и осуществления образовательной деятельностью по основным общеобразовательным программам дошкольного образования (утверждены приказом Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 №1014).

В плане непрерывной НОД выделяются 5 образовательных областей, которые реализуются в непрерывно-образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов и в самостоятельной деятельности детей. План НОД строится на принципах дифференциации и

вариативности. При составлении учебного плана необходимым условием является соблюдение предельно допустимой нагрузки. В середине учебного года (февраль) для детей предусмотрены каникулы (1 неделя), во время которых проводится непосредственно образовательная и самостоятельная деятельность с детьми только физического и художественно-эстетического направлений.

План непрерывной непосредственно-образовательной деятельности в группе компенсирующей направленности для детей от 3 до 7 лет.

Направления развития	Непосредственно-образовательная деятельность	Количество НОД/объем нагрузки
Обязательная часть		
<i>Социально-коммуникативное развитие</i>	Ознакомление с окружающим и развитие речи	
	Социальное развитие и ознакомление с окружающим	
<i>Познавательное развитие</i>	Развиваем элементарные количественные представления	
<i>Речевое развитие</i>	Развиваем речь и коммуникативные способности	
	Подготовка к обучению грамоте	
<i>Художественно-эстетическое развитие</i>	Приобщаем к изобразительному Искусству	
	Приобщаем к музыкальному искусству и развиваем музыкально-художественную деятельность	
<i>Физическое Развитие</i>	Растим детей активными, ловкими, Жизнерадостными	
Количество НОД/Итого часов		

Образовательная деятельность по коррекции речевых нарушений проводится в форме подгрупповой и индивидуальной работы. Продолжительность индивидуальной и подгрупповой работы зависит от речевого диагноза, возраста, индивидуальных и психофизических особенностей развития ребёнка.

Организация деятельности участников коррекционного процесса в течение года определяется поставленными задачами рабочей программы. Основными формами организации работы с детьми, имеющими нарушения речи, являются фронтальные, подгрупповые и индивидуальные занятия. Логопедические занятия проводятся в течение года.

В соответствии с СанПин продолжительность подгрупповых занятий 6-го года жизни 25 минут, с детьми 7-го года жизни 30 минут. Организация деятельности логопеда в течение года определяется задачами, поставленными рабочей программой. Логопедическое обследование проводится с 1 по 15 сентября. Логопедические подгрупповые и индивидуальные занятия проводятся с 15 сентября по расписанию, составленному учителем-логопедом. Для подгрупповых занятий объединяются дети одной возрастной группы, имеющие сходные по характеру и степени выраженности речевые нарушения, по 7 человек. Частота проведения индивидуальных занятий определяется характером и степенью выраженности речевого нарушения, возрастом и индивидуальными психофизическими

особенностями детей, продолжительность индивидуальных занятий 15-20 минут. Продолжительность коррекционно-развивающей работы во многом обусловлена индивидуальными особенностями детей.

2.3. Содержание психолого-педагогической работы.

Содержание психолого-педагогической работы направлено на:

1. Коррекцию и развитие речевых функций детей с нарушением речи (ФН, ФФН, ФФН Дизартрия (м.п.);
2. Коррекцию и развитие речевых функций детей с тяжелым нарушением речи (ОНР 4-2 уровень);
3. Обеспечение коррекционных недостатков в психическом развитии детей с расстройствами аутистического спектра (РАС);
4. Основные направления коррекционной работы при ДЦП;
5. Основные направления коррекционной работы при ЗПР и УО.

2.3.1. Коррекция и развитие речевых функций детей с нарушением речи. (ФН, ФФН, ФФН Дизартрия (м. п.)).

Программа предназначена для работы с детьми, имеющими ФНР, ФФНР, в условиях логопедической группы дошкольного образовательного учреждения.

Сроки реализации программы зависят от характера речевого нарушения.

Преодоление фонетико-фонематического недоразвития достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи, фонематического недоразвития (старшая и подготовительная к школе группы) и формирование навыков звукового анализа (подготовительная к школе группа).

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием, должны усвоить объем основных знаний, умений и навыков, который в последующем необходим для успешного обучения в общеобразовательной школе. Логопедическая работа включает формирование произносительных навыков, развитие фонематического восприятия и формирование навыков звукового анализа и синтеза слова. Коррекционное обучение предусматривает также определенный круг знаний об окружающем и соответствующий объем словаря, речевых умений и навыков, которые должны быть усвоены детьми на данном возрастном этапе.

На материале правильного произношения звуков осуществляется:

- развитие внимания к морфологическому составу слов и изменению слов и их сочетаний в предложении;
- воспитание у детей умения правильно составлять простые распространенные и сложные предложения, употреблять разные конструкции предложений в связной речи;
- развитие связной речи, работа над рассказом, пересказом с постановкой какой-либо коррекционной задачи;
- развитие словаря детей путем привлечения внимания к способам словообразования, к эмоционально-оценочному значению слов;
- развитие произвольного внимания и памяти. Осуществляя коррекционное обучение детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, учитель-логопед учитывает закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме, которые складываются путем постепенно вырабатывающейся дифференцировки в сфере различения характерных признаков речевых звуков.

Эффективность коррекционно-воспитательной работы определяется четкой организацией детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня, координацией и взаимодействием всех субъектов коррекционного процесса: учителя-логопеда,

ребенка, педагога, родителя.

Содержание программы определено с учетом общих дидактических принципов, которые для детей с речевыми нарушениями приобретают особую значимость:

- от простого к сложному,
- систематичность;
- доступность материала;
- повторяемость материала.

Эффективность коррекционно-воспитательной работы определяется четкой организацией детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки.

Данная программа предусматривает использование в работе практических, наглядных, словесных методов и приемов, а также использование ИКТ.

Методы и приемы коррекционной работы направлены на совершенствование устной речи, предупреждение и коррекцию дисграфии и дислексии, развитие психических процессов.

Формы и средства организации образовательной деятельности

В основу коррекционно-развивающей работы положен комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития - фонетическую, лексическую, грамматическую и на их основе - задачу развития связной речи. Названные задачи решаются концентрически, за счет усложнения и различной сочетаемости упражнений. В то же время на каждом этапе работы выделяются основные цели: формирование нормативного звукопроизношения, просодических средств, устранение фонематического недоразвития и подготовка к звуковому анализу речи.

Учитель-логопед: фронтальные, подгрупповые, индивидуальные, коррекционные занятия.

Педагог-психолог: фронтальные, подгрупповые, индивидуальные, коррекционные занятия.

Воспитатель: - фронтальные, подгрупповые занятия по развитию речи с применением дидактических игр и упражнений на развитие всех компонентов речи;

- экскурсии, наблюдения, экспериментальная деятельность;
- беседы, ознакомление с произведениями художественной литературы.

Музыкальный руководитель:

- музыкально-ритмические игры;
- упражнения на развитие слухового восприятия, двигательной памяти;
- этюды на развитие выразительности мимики, жеста;
- игры-драматизации.

Специалист по ИЗО:

- игры, упражнения на восприятие цвета и формы;
- упражнения на развитие слухового восприятия, двигательной памяти;
- комментирование своей деятельности (проговаривание вслух последующего действия);
- обсуждение характерных признаков и пропорций предметов, явлений.

Специалист по ФИЗО:

- игры и упражнения на развитие общей, мелкой моторики;
- упражнения на формирование правильного физиологического дыхания и фонационного выдоха;
- подвижные, спортивные игры с речевым сопровождением на закрепление навыков правильного произношения звуков;
- игры на развитие пространственной ориентации.

Родители:

- игры и упражнения на развитие артикуляционной моторики ребенка;
- контроль за выполнением заданий и произношением ребенка;
- совместное выполнение домашнего задания и оформление тетради ребёнка.

В основе индивидуальных и подгрупповых занятий положен:

- комплексно-тематический метод;
- метод игровых ситуаций, предусматривающий активное использование познавательных дидактических игр.

Специфика логопедических приемов (наглядных, игровых, работа с картинками, предметами) и методов заключается в особой подаче и форме коррекционных заданий, цель которых активизировать речевую и умственную деятельность ребенка.

Учитывая психологические и возрастные особенности детей, при подаче материала наряду с учебной, активностью применяется *игровая форма*: задания адресуются игрушкам («кукольный театр»), ребенок помогает сказочному герою выполнить задание. Особое место в педагогическом коррекционном процессе занимает *дидактическая игра*, т. к. она имеет большое познавательное значение, развивает внимание (в том числе к речи), наблюдательность, память, сообразительность.

Любая дидактическая игра преследует 2 цели: обучающую и игровую, именно поэтому – она самый эффективный метод при обучающем воздействии на ребенка и основной вид деятельности старшего дошкольника.

На индивидуальных занятиях артикуляционные упражнения связаны с определенной игрой.

На этапе автоматизации звука в слогах одновременно ведется работа над мимикой, ударением. При включении звука в речь (в словосочетания, предложения) включаются задания на развитие лексико-грамматических категорий, словаря, развитие мелкой моторики, голосовые и дыхательные упражнения.

Усвоение и закрепление навыков звукопроизношения на основе осознанного контроля за своими ощущениями сочетаются с работой над развитием фонематического слуха.

Очень важным методическим требованием является особая организация речевого материала для занятий:

- он должен быть максимально насыщен изучаемым звуком;
 - нарушенные в произношении звуки не включаются (по мере возможности);
 - произношение изучаемого звука отрабатывается во всех доступных сочетаниях;
- одновременно учитывается слоговой состав слов, их лексическое значение и грамматическая структура предложения в соответствии с возрастом.

Во время работы над звуковым анализом перед детьми ставятся задачи, требующие сравнения тех или иных звуковых элементов слова. При этом развивается произвольное внимание и слуховая память. Лексический материал подбирается с учетом индивидуальных особенностей ребенка, уровня речевого развития.

На подгрупповых занятиях все задания и упражнения должны быть взаимосвязаны и дополнять друг друга, подчинены какой-то теме или сюжету. Используются различные формы занятий: сюжетно-дидактическая игра, путешествие и другие.

Сюжетно-тематическая форма занятий способствует спонтанному развитию связной речи, позволяет добиться устойчивого внимания и поддержания интереса на протяжении всего занятия. Это немаловажно, если учитывать неустойчивую психику детей-логопатов и нестабильное психоэмоциональное состояние, пониженную работоспособность и утомляемость.

На занятиях активно используется психогимнастика, релаксационные упражнения, физкультминутки. Все эти моменты помогают снять повышенное напряжение у детей с дизартрией, улучшают работу лицевых мышц, способствуют подвижности артикуляционного аппарата.

Приемы работы над предложением тоже разнообразны, но всегда должен соблюдаться основной принцип «от простого к сложному». На начальном этапе при работе с предложением дети отвечают на вопросы с опорой на картинку, потом составляют предложение, по опорным словам, а потом уже восстанавливают деформированное предложение.

Для развития словесно-логического мышления ребенка предлагаются задания на сравнение предметов, явлений, загадки, задания на словотворчество (сочинить свою, исправить предложенную чистоговорку).

Для развития мелкой моторики к речевым упражнениям добавляются задания на развитие моторики пальцев, задания на зрительно-пространственную ориентировку на листе бумаги, в окружающей действительности.

Для обогащения словаря используются различные лексические и грамматические игры, которые знакомят с антонимами, синонимами, помогают в работе по подбору родственных слов.

Программа имеет **блочно-тематическое построение**:

Блок 1 – Фонетика и фонематический слух (старшая и подготовительная к школе группы)

Блок 2 – Формирование навыков звукового анализа (подготовительная к школе группа)

При отборе программного материала учитывалась структура дефекта детей с ФФНР.

Содержание блока № 1 (по фонетике и фонематическому слуху) календарно соответствуют содержанию блока № 2 (по формированию навыков звукового анализа и синтеза). Данные блоки являются неотъемлемой частью каждого занятия по устранению фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников подготовительной к школе группы.

Индивидуальные занятия направлены на формирование артикуляционных укладов нарушенных звуков, их постановку, автоматизацию и развитие фонематического слуха и восприятия. Последовательность устранения выявленных дефектов звукопроизношения определяется индивидуально, в соответствии с речевыми особенностями каждого ребенка и индивидуальным перспективным планом. Постановка звуков осуществляется при максимальном использовании всех анализаторов.

Основная цель подгрупповых занятий-первоначальное закрепление поставленных логопедом звуков в различных фонетических условиях. Организуются они для 3-4 детей.

На занятиях осуществляется:

- закрепление навыков произношения изученных звуков;
- отработка навыков восприятия и воспроизведения сложных слоговых структур, состоящих из правильно произносимых звуков;
- звуковой анализ и синтез слов, состоящих из правильно произносимых звуков;
- расширение лексического запаса в процессе закрепления поставленных ранее звуков;
- закрепление доступных возрасту грамматических категорий с учетом исправленных на индивидуальных занятиях звуков.

Для логопедической работы во время подгрупповых занятий дети объединяются по признаку однотипности нарушения звукопроизношения. Состав детей в подгруппах в течение года периодически меняется. Это обусловлено динамическими изменениями в коррекции речи каждого ребенка. Индивидуальная логопедическая работа проводится с теми детьми, у которых имеются затруднения при произношении слов сложного слогового состава, отдельные специфические проявления патологии речи, выраженные отклонения в строении артикуляционного аппарата и т.д.

Индивидуально-подгрупповая работа включает в себя:

- выработку дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата. Важно, чтобы артикуляционные установки для ребенка были вполне осознанными. Поэтому необходимо не только показывать, но и описывать каждый артикуляционный уклад при воспроизведении звуков, привлекая слуховой, зрительный, кинестетический анализаторы;

-закрепление и автоматизацию навыков правильного произношения имеющихся в речи детей звуков. Это, как правило, гласные [а], [о], [у], [и], [э], [я], наиболее доступные согласные звуки [м]- [м'], [н]- [н'], [п]-[п'], [т]- [т'], [к]- [к'], [ф]- [ф'], [в]- [в'], [б]- [б'], [д]- [д'], [г]- [г'] и т.д. Нередко многие из них в речевом потоке звучат несколько смазанно, произносятся с вялой артикуляцией. Поэтому необходимо произношение каждого из этих звуков уточнить, закрепить более четкую артикуляцию. Это позволит активизировать артикуляционный аппарат, создать условия спонтанного появления в речи детей отсутствующих звуков;

-постановку отсутствующих у ребенка звуков общепринятыми в логопедии методами. Последовательность появления в речи этих звуков зависит от того, какие конкретно звуки дефектно произносятся ребенком. Так, в группе свистящих и шипящих звуки ставятся в следующей последовательности [с]- [с'], [з]- [з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]. Озвончение начинается с [з] и [б], в дальнейшем от звука [з], ставится звук [ж], от [б]- [д], от [д]- [т]. Последовательность постановки сонорных [р] и [л] определяется тем, какой звук поддается коррекции быстрее. При условии одновременной постановки нескольких звуков, относящихся к разным фонетическим группам, логопед имеет возможность подготовить детей к фронтальным занятиям.

Внимание детей обращается на основные элементы артикуляции звуков в период первоначальной постановки, которая является лишь одним из этапов изучения нового звука. Частные

приемы коррекции определяются и детализируются в зависимости от состояния строения и функции артикуляционного аппарата. При закреплении артикуляции последовательность позиции звука от наиболее благоприятной для произнесения к наименее благоприятной, от легкой к трудной устанавливается логопедом с учетом особенностей артикуляционной базы родного языка. Учитывается следующее:

- для первоначальной постановки отбираются звуки, принадлежащие к различным фонетическим группам;
- звуки, смешиваемые в речи детей, поэтапно отрабатываются отсроченно во времени;
- окончательное закрепление изученных звуков достигается в процессе дифференциации всех близких звуков.

Материал для закрепления правильного произношения звуков подбирается таким образом, чтобы он одновременно способствовал расширению и уточнению словаря, грамматически правильной речи, умению правильно строить предложения и связную речь.

В работе над произношением выделяется два этапа - собственно постановка звука при изолированном произношении, и отработка его в сочетании с другими звуками на соответствующем речевом материале. Приемы постановки и коррекции звуков разнообразны и специфичны не только для каждого звука, но и для каждого ребенка с нарушенным произношением в зависимости от этиологии нарушения.

Одновременно с постановкой звуков проводятся упражнения по их различению на слух. Восприятие звука стимулирует правильное произношение, а четкая, осознанная артикуляция, в свою очередь, способствует лучшему различению звуков. Поэтому с самых первых занятий детей приучают узнавать звук даже в том случае, если самостоятельно ребенок этот звук произносить еще не может.

В блоке № 1 представлены индивидуальные фонетические занятия, которые предусматривают усвоение (автоматизацию) произношения ранее поставленных звуков в любых фонетических позициях и активное использование их в различных формах самостоятельной речи. Одновременно обеспечивается дальнейшее расширение речевой практики в процессе ознакомления с окружающим миром. Это позволяет реализовать коррекционную направленность обучения, предоставить ребенку благоприятные условия для овладения родным языком в индивидуальных и коллективных ситуациях общения. Определилась следующая последовательность в изучении звуков:

Гласные: У, А, И, Э, О, Ы.

Согласные: П, П', Т, К, К', М, М', Л', Х, Х', ж, С, С', З, З', Б, Б', Г, Г', Т', Д', Т, Д, Ш, Л, Ж, Р, Р', Ч, Ц, Щ.

Работа над формированием фонематического восприятия включает в себя: узнавание неречевых звуков, различение одинаковых звукокомплексов по высоте, силе и тембру; различение слов, близких по своему составу; дифференциацию слогов и фонем).

На основании уточненных произносительных навыков осуществляются наиболее простые формы фонематического восприятия, т. е. умение услышать заданный звук (в ряду других звуков); определить наличие данного звука в слове.

Дифференциации звуков на всех этапах обучения уделяется большое внимание. Каждый звук, после того как достигнуто его правильное произношение, сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками (1-й этап дифференциации). Позднее, после усвоения артикуляции второго из пары взаимозаменяющихся в речи звуков, дифференциация производится не только на слух, но и в произношении (2-й этап дифференциации).

В системе обучения предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками и теми или иными формами анализа. В определенной последовательности проводятся упражнения, подготавливающие детей к обучению грамоте - вначале это выделение из слов отдельных звуков, затем анализ и синтез простейших односложных слов.

Развитие фонематического слуха проводится по следующему плану:

1. Формирование действия выделения звука на фоне слова (есть данный звук в слове или отсутствует).
2. Формирование действия вычленения звука из начала и конца слова (по вопросам: «Какой первый звук в слове? Какой последний в слове?»)

3. Выделение ударной гласной и в слова.

4. Определение места звука в слове (после какого звука слышится звук в слове? Перед каким?)

На подгрупповых занятиях по формированию фонетической стороны речи используются зрительные символы гласных и согласных звуков, поскольку дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи при обучении навыкам звукового анализа нуждаются дополнительно в слуховой и зрительной опоре.

В блоке № 2 представлены индивидуальные занятия, проводимые в подготовительной к школе группе детей по подготовке к анализу и синтезу звукового состава слова, которые обязательно проводятся на звуках, правильно произносимых всеми детьми.

Упражнения в звуковом анализе и синтезе, опирающиеся на четкие кинестетические ощущения, способствуют осознанному звучанию речи, что является базой для подготовки к обучению грамоте. С другой стороны, навыки звукобуквенного анализа, сравнение, сопоставление сходных и различных признаков звуков и букв, упражнения по анализу, синтезу способствуют закреплению навыков произношения и усвоению сознательного чтения и письма.

За это же время практически усваиваются термины: слог, предложение, согласные звуки, звонкие, глухие, твердые, мягкие звуки.

Формирование функций звукового анализа проводится по следующему плану:

Определение последовательности и количества звуков, а в слове. (Сколько звуков в слове? какой первый, второй, третий?);

1. Фонематический анализ звукового ряда, состоящего из гласных;
2. Фонематический анализ звукового ряда, состоящего из согласного и гласного;
3. Фонематический анализ слова.

В работе по формированию фонематического анализа осуществляется принцип системности и постепенного усложнения:

1. Сначала анализируются слова, состоящие из закрытого слога, прямого открытого слога, обратного слога,
2. (ум, ус, му, на, мак, дом, сын, кот, сук).
3. Затем – слова, состоящие из одного слога (мак, бак, сук ит.д.)
- 3) слова, состоящие из двух прямых открытых слогов (рама, лапа, луна, козы).
- 2) слова, состоящие из прямого открытого и закрытого слогов (диван, сахар, пупок, топор, повар и т.д.).
- 4) слова, состоящие из двух слогов со стечением согласных, на стыке слогов (кошка, лампа, парка, санки, ведро, утка, арбуз, ослик, карман).
- 5) односложные слова со стечением согласных в начале слова (стол, грач, шкаф, врач, крот ит. д.).
- 6) односложные слова со стечением согласных в конце слова (волк, тигр).
- 7) двусложные слова со стечением согласных в начале слова (трава, слива).
- 8) двусложные слова со стечением согласных в начале и середине слова (клумба, крынка, плотник и т.д.).
- 9) трехсложные слова (ромашка, кастрюля, мандарин).

Работа по развитию слогового анализа и синтеза проводится вначале:

1. с использованием вспомогательных приемов: хлопки, отстукивание);
2. затем на основе собственного произношения;
3. наконец, на основе слухопроизносительных представлений.

Большое внимание уделяется всевозможным преобразованиям слов; например, каша - кашка - кошка - мошка. Внимание детей обращается на то, что изменение только одного звука в слове достаточно для образования нового слова.

2.3.2. Коррекция и развитие речевых функций детей с тяжелым нарушением речи (ОНР).

Все коррекционно-развивающие индивидуальные, подгрупповые занятия носят игровой характер, насыщены разнообразными играми и развивающими игровыми упражнениями.

Реализация принципа интеграции способствует более высоким темпам общего и речевого развития детей, более полному раскрытию творческого потенциала каждого ребенка, возможностей и способностей, заложенных в детях природой, и предусматривает совместную работу учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию, воспитателей и родителей дошкольников. Работой по образовательной области «Речевое развитие» руководит учитель-логопед, а другие специалисты подключаются к работе и планируют образовательную деятельность в соответствии с рекомендациями учителя-логопеда.

В работе по образовательной области «Познавательное развитие» участвуют воспитатели, педагог-психолог, учитель-логопед. При этом педагог-психолог руководит работой по сенсорному развитию, развитию высших психических функций, становлению сознания, развитию воображения и творческой активности, совершенствованию эмоционально-волевой сферы, а воспитатели работают над развитием любознательности и познавательной мотивации, формированием познавательных действий, первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира. Учитель-логопед подключается к этой деятельности и помогает воспитателям выбрать адекватные методы и приемы работы с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка с ОНР и этапа коррекционной работы.

Основными специалистами в области «Социально-коммуникативное развитие» выступают воспитатели и учитель-логопед при условии, что остальные специалисты и родители дошкольников подключаются к их работе.

В образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» принимают участие воспитатели, музыкальный руководитель и учитель-логопед, берущий на себя часть работы по подготовке занятий логопедической ритмикой.

Работу в образовательной области «Физическое развитие» осуществляют инструктор по физическому воспитанию при обязательном подключении всех остальных педагогов и родителей дошкольников.

Таким образом, целостность Программы обеспечивается установлением связей между образовательными областями, интеграцией усилий специалистов и родителей дошкольников.

Основой перспективного и календарного планирования коррекционно-развивающей работы в соответствии с программой является комплексно-тематический подход, обеспечивающий концентрированное изучение материала: ежедневное многократное повторение, что позволяет организовать успешное накопление и актуализацию словаря дошкольниками с ОНР, согласуется с задачами всестороннего развития детей, отражает преемственность в организации коррекционно-развивающей работы во всех возрастных группах, обеспечивает интеграцию усилий всех специалистов, которые работают на протяжении недели или двух недель в рамках общей лексической темы.

Лексический материал отбирается с учетом этапа коррекционного обучения, индивидуальных, речевых и психических возможностей детей, при этом принимаются во внимание зоны ближайшего развития каждого ребенка, что обеспечивает развитие его мыслительной деятельности и умственной активности.

В основе индивидуальных и подгрупповых занятий положен:

- комплексно-тематический метод;
- метод игровых ситуаций, предусматривающий активное использование познавательных дидактических игр.

Специфика логопедических приемов (наглядных, игровых, работа с картинками, предметами) и методов заключается в особой подаче и форме коррекционных заданий, цель которых активизировать речевую и умственную деятельность ребенка.

Учитывая психологические и возрастные особенности детей, при подаче материала наряду с учебной, активно применяется *игровая форма*: задания адресуются игрушкам («кукольный театр»), ребенок помогает сказочному герою выполнить задание. Особое место в педагогическом коррекционном процессе занимает *дидактическая игра*, т. к. она имеет большое познавательное значение, развивает внимание (в том числе к речи), наблюдательность, память, сообразительность.

Образовательная область «Речевое развитие» выдвинута в коррекционно- развивающей работе на первый план, так как овладение родным языком является одним из основных элементов формирования личности. Образовательные области «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие» тесно связаны с образовательной областью «Речевое развитие» и позволяют решать задачи умственного, творческого, эстетического, физического и нравственного развития, и, следовательно, решают задачу всестороннего гармоничного развития личности каждого ребенка.

Содержание педагогической работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, организуется *по трем ступеням*, соответствующим периодизации дошкольного возраста. Каждая ступень, в свою очередь, включает несколько направлений, соответствующих ФГОС ДО и деятельности специалистов по квалифицированной коррекции нарушения речи у детей.

На первой ступени проводится коррекционно-развивающая работа с детьми старшего дошкольного возраста. Она посвящена, прежде всего совершенствованию психофизических механизмов развития детей с ОНР, формированию у них предпосылок полноценного функционирования высших психических функций речи, а также базовых представлений о себе и об окружающем мире.

Вторая ступень посвящена работе с детьми старшего-подготовительного дошкольного возраста: восполняются пробелы в психоречевом развитии, осуществляется квалифицированная коррекция нарушения речевого развития, формируются и совершенствуются навыки игровой, физической, изобразительной, познавательной и речевой деятельности.

На третьей ступени целенаправленная работа с 6-7 летними дошкольниками с ОНР включает образовательную деятельность по пяти образовательным областям, коррекцию речевых нарушений, профилактику возможных затруднений при овладении чтением, письмом, счетом, развитие коммуникативных навыков в аспекте подготовки к школьному обучению.

От ступени к ступени коррекционно-развивающая работа предусматривает повышение уровня сложности и самостоятельности детей в использовании ими усвоенных навыков и умений. Коррекционно-развивающая работа проводится в процессе занятий, экскурсий, экспериментирования, подвижных, дидактических, сюжетно- ролевых и театрализованных игр, коллективного труда и т. д. В современной дошкольной педагогике эти формы работы рассматриваются как взаимодействие ребенка и взрослого.

Программное содержание обеспечивает организацию и синтез разных видов деятельности, которые помогают ребенку овладеть средствами и способами получения элементарных знаний, дают возможность проявлять самостоятельность, реализовывать позицию субъекта деятельности. Это позволяет детям в игре, труде, общении усвоить некоторые общие понятия и затем перейти к выделению частных представлений и отношений.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с ОНР в основном представляет собой игровую деятельность. Педагогический замысел каждого игрового занятия направлен на решение коррекционно-развивающих, образовательных и воспитательных задач. Все специалисты, работающие с дошкольниками с ОНР, используют в разных формах организации деятельности детей именно игровой метод как ведущий.

2.3.3. Обеспечение коррекции недостатков в психическом развитии детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Расстройство аутистического спектра – это особая форма нарушения психического развития с неравномерностью формирования различных психических функций, со своеобразными эмоционально-поведенческими, речевыми и интеллектуальными расстройствами, что в большинстве случаев приводит к значительной социальной дезадаптации.

Организовывая коррекционно-развивающую работу необходимо учитывать, что эффективность проводимой во многом зависит от создания особых условий, в которых реально можно было бы сочетать психологическую, педагогическую, медицинскую и другие виды помощи, когда имеется возможность проследить динамику развития каждого воспитанника с расстройством аутистического спектра.

Основные направления коррекционной работы:

- Осуществление комплексной коррекционной работы с детьми, направленной на реконструкцию психического развития ребенка, его социальную адаптацию и возможно более полную интеграцию в общество.
- Разработка и реализация индивидуальных программ воспитания и обучения детей на основе базовых коррекционных и обучающих программ.
- Реабилитационная работа с семьей, обучение родителей и других членов семьи методам взаимодействия с детьми.

Построение коррекционно-воспитательной работы с детьми в соответствии с названными направлениями обеспечит наиболее полное раскрытие потенциальных возможностей развития каждого ребенка.

Модель организации коррекционно-развивающей работы

Коррекционная работа осуществляется поэтапно, исходя из степени выраженности аутистического дизонтогенеза ребенка с РАС. Длительность каждого этапа для каждого воспитанника определяется индивидуально в зависимости от его особенностей и скорости

накопления адаптивных возможностей. Оценка состояния ребенка с расстройством аутистического спектра, уровня его развития, запаса знаний, поведенческих навыков проводится комплексно всеми специалистами. Такая оценка служит основой для разработки индивидуального маршрута коррекционной помощи. Индивидуальная образовательная программа для каждого ребенка разрабатывается на короткий срок (на 3 месяца). Создание такой программы оправдано тогда, когда в ее разработке принимают участие все педагоги и специалисты группы для детей с РАС. Работа специалистов во многом переплетается, они дополняют друг друга, но не заменяют.

Блок воспитательных задач направлен на решение вопросов социализации, повышения самостоятельности и автономии ребенка и его семьи, на становление нравственных ориентиров в деятельности и поведении дошкольника, а также воспитание у него положительных качеств.

Коррекционный блок задач направлен, на формирование способов усвоения умственно отсталым дошкольником социального опыта взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности; на развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности проблемного ребенка; на преодоление и преду-преждение у воспитанников детского сада вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личности в целом.

Блок образовательных задач направлен на формирование у детей системы знаний и обобщенных представлений об окружающей действительности, развитие их познавательной активности, формирование всех видов детской деятельности, характерных для каждого возрастного периода. Важной задачей является подготовка детей к школьному обучению, которая должна вестись с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка.

Все перечисленные задачи решаются специалистами детского сада и родителями (законными представителями).

С учетом образовательных потребностей детей с расстройством аутистического спектра в программе выделены шесть разделов:

- «Здоровье»,
- «Социальное развитие»,
- «Физическое развитие и физическое воспитание»,
- «Познавательное развитие»,
- «Формирование деятельности»,
- «Эстетическое развитие».

Основными методическими приемами обучения детей по разделу «Здоровье» являются подражание, показ и объяснение, в процессе которых учитель-дефектолог сопровождает свои практические действия комментариями. В дальнейшем умения детей необходимо закреплять, стимулируя их устные высказывания, что способствует выработке у них обобщенных представлений о выполняемом способе действий, формируемом навыке и в целом о здоровом образе жизни.

В непосредственно образовательной деятельности дошкольников сначала учат выделять людей и их изображения среди объектов живой природы, и предметов окружающей среды. С этой целью используются зеркала, фотографии, иллюстрации, различные видеоматериалы, позволяющие детям сконцентрировать внимание на фигуре и лице человека и на своей собственной внешности. Сопоставление, соотнесение и сравнение внешних признаков и действий людей, животных, растений является эффективным приемом на специализированных занятиях по разделу «Здоровье».

Дальнейшее формирование у детей представлений о здоровьесберегающих технологиях связано с усвоением значения чистоты тела, лица, рук для сохранения и укрепления здоровья. Также в разнообразной деятельности используется обыгрывание стихов и потешек.

Представления детей о том, что здоровый человек бодр и весел, необходимо закреплять в разных видах деятельности и на разном дидактическом материале. На прогулках нужно обращать внимание дошкольников на то, что они могут бегать, прыгать, лазать, играть - и все это благодаря своему здоровью. В процессе общения с детьми взрослый может использовать элементы позитивного самовнушения. Для этого воспитатель вместе с ними становится в круг, все берутся за руки и говорят:

«Мы бодр и веселы, мы здоровы и сильны» или «Любим мы смеяться, любим мы дружить, любим улыбаться, весело нам жить».

Для снятия и предупреждения агрессивных проявлений у детей особое внимание уделяется созданию в группе позитивного эмоционального микроклимата, стимулированию доброжелательных взаимоотношений в коллективе детей и взрослых. Этому же способствует целенаправленная работа по развитию у детей движений, в которых участвует как общая, так и тонкая ручная моторика.

Таким образом, вся деятельность по внедрению в практику обучения здоровьесберегающих технологий, по формированию у детей представлений о здоровом образе жизни и соответствующих навыков нацеливает специалистов дошкольного образовательного учреждения и членов семьи воспитанников на тесное сотрудничество в решении данных вопросов, на поиск эффективных методов и приемов работы.

«Социальное развитие» является одним из приоритетных направлений коррекционно-педагогического обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта. В расписании НОД у педагога-психолога в течение недели планируются два занятия по социальному развитию, сочетающихся с занятиями по ознакомлению с окружающим миром.

Начальный период пребывания ребенка в детском саду связан с адаптацией его к незнакомой среде, и поэтому перед педагогами стоит первоочередная задача создания условий для поддержания состояния психологического комфорта каждого ребенка, чувства доверия к окружающим ребенка людям, «заражения эмоциями» радости, удовольствия. В связи с этим работа педагогов предполагает выделение каждого ребенка из группы детей и использование сугубо индивидуальных форм взаимодействия взрослого с ребенком. Необходимо применять различные виды деятельности с включением двигательного и тактильного подкрепления, мимики, жестовых реакций и голосового модулирования. С этой целью используются потешки, песенки, прибаутки, дидактические игры, упражнения, в процессе которых педагог выделяет каждого ребенка, используя различные виды тактильного контакта (обнимание, похлопывание по спине, выделение указательным жестом,

поглаживание по головке, по ручке) в сочетании с ласковым произнесением имени ребенка и зрительным контактом.

Кроме этого, данные приемы помогут также в реализации главной коррекционно-развивающей задачи на первом году обучения - формирование первоначальных представлений о себе, которое, в свою очередь, способствует появлению адекватных форм взаимодействия ребенка с расстройством аутистического спектра с близкими взрослыми и со сверстниками.

Для достижения этой цели необходимо создать ряд педагогических условий. Основное из них - установление эмоционально-личностного контакта взрослого с каждым ребенком для

дальнейшего формирования у него ориентировки на взрослого человека как на источник социального опыта.

Важным принципиальным моментом в работе педагогов является организация правильной дистанции во взаимодействии с ребенком. Так, педагог должен занимать равную позицию партнера по отношению к ребенку, устанавливая контакт «глаза в глаза».

Методика формирования у ребенка первоначальных представлений о себе состоит из последовательных этапов: дошкольника учат откликаться на свое имя, затем называть его, откликаться и называть уменьшительно-ласкательные формы своего имени; обращаться по имени к сверстнику; понимать и употреблять личные местоимения; откликаться и называть свою фамилию.

Одновременно проводится работа по формированию зрительного образа «Я» - представлений о схеме тела и своем внешнем виде. С этой целью необходимо использовать зеркало, куклы, фотографии ребенка. Ознакомление детей с частями тела и лица должно осуществляться поэтапно, опираясь на генетический ход развития представлений о своей телесной сущности у нормально развивающегося ребенка:

- выделение частей тела и лица, определение их функций посредством общения со взрослым и действий с различными предметами;
- показ по просьбе взрослого расположения частей тела и лица, а также некоторых их действий;
- называние частей тела и лица, их функций.

В процессе коррекционно-развивающей работы детей учат осознавать и определять свои потребности, желания, интересы, предпочтения. Главной задачей, стоящей перед педагогами, является увидеть и закрепить возникающий интерес ребенка к определенным видам занятий и игр со сверстниками и создать условия для переноса этого опыта взаимодействия на другие виды деятельности детей. В межличностном общении детей педагог выступает в качестве посредника как в эмоциональных контактах детей, так и в элементах первоначального совместного взаимодействия.

В процессе игр педагоги формируют у детей эмоциональную восприимчивость и средства выражения адекватных эмоций в повседневной жизни. Исходным моментом работы по этому направлению является создание условий для поддержания состояния психологического комфорта каждого ребенка, «заражения» эмоциями радости, удовольствия. Детей учат замечать выраженные эмоциональные состояния другого человека, проявлять сочувствие (пожалеть, помочь).

Важным направлением в социальном воспитании является формирование у детей представлений о семье, о взаимоотношениях в ней и способов проявления отношения к близким людям. Коррекционное воздействие осуществляется в следующем порядке:

- выделение близких ребенку людей, формирование эмоциональных и двигательных реакций на их появление в группе, установление позитивно личностного контакта ребенка с близкими взрослыми;
- формирование тактильно-эмоциональных и речевых способов выражения привязанности, любви к близким взрослым;
- формирование умения узнавать себя, маму и других членов своей семьи на фотографиях;
- формирование представлений о взаимоотношениях в семье и способов их проявления к близким людям.

Не менее важным в работе с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра, является использование повторения как важного дидактического принципа, без применения которого нельзя говорить о прочности усвоения знаний и воспитании чувств. Педагоги должны обращаться к каждодневному опыту детей, стремиться активизировать имеющиеся у них представления.

Формирование и пробуждение «личной памяти», своего жизненного опыта, зафиксированного в словесном плане, способствует осознанию ребенком своего «Я», выделению себя в мире вещей и других людей.

Таким образом, вся система работы по социальному развитию детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта ориентирована на стимуляцию их коммуникативной и личностной активности, систематизацию и обобщение личного опыта детей в сфере человеческих взаимоотношений, воспитание положительных личностных качеств и расширение способов позитивного взаимодействия с окружающими людьми.

«Физическое развитие» детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта имеет ряд особенностей, которые связаны в первую очередь с тотальным недоразвитием коры головного мозга, а во-вторых, с нарушениями тонуса и регуляции в деятельности опорно-двигательной системы. У детей часто отмечаются общая моторная неловкость, нарушения осанки, зрительно-двигательной и зрительно-слухо-двигательной координации, сколиозы и плоскостопие. Этап физического развития детей в раннем возрасте характеризуется низким уровнем развития локомоторных навыков, незавершенностью периода ползания, задержкой становления навыков прямохождения. Все это оказывает негативное влияние на становление двигательных навыков в дошкольный период.

При обучении детей двигательным навыкам используется такой прием, как подводящие движения. Этот вид движений представляет собой облегченный вариант выполнения движения или изолированные компоненты двигательного навыка. Важно сначала научить детей выполнять эти элементы правильно и четко, а затем уже формировать устойчивый двигательный стереотип.

Целесообразно выполнять такую методическую установку, как деление занятия на три равноценные части. Одинаковые по ценности для детского организма, а не по продолжительности. Подготовительная часть обеспечивает плавность и постепенность вработывания детского организма в ситуацию повышенной двигательной нагрузки, основная - посвящается отработке формируемого двигательного навыка, а заключительная - создает позитивный эмоциональный выход из занятий, закрепляет усвоенное движение и создает условия для его оценки и переноса в новые двигательные комплексы. Пик двигательной нагрузки должен приходиться не на конец деятельности, а на завершение первой трети. При этом важно помнить о необходимости создания условий для поддержания высокой эмоциональной включенности детей, как в освоение основных движений, так и в спортивные игры и задания.

Необходимо создавать условия для переноса усвоенных навыков и закрепления автоматизированных движений (например, бег, разнообразные навыки ходьбы, езда на велосипеде и др.) в самостоятельную деятельность детей. Поскольку при обучении бегу важно формировать энергичное отталкивание и подъем бедра вверх, можно рекомендовать следующие игры для закрепления навыков бега с препятствиями. На первом году обучения игры выполняются по подражанию действиям воспитателя и, как правило, носят как бессюжетный («Догони мяч», «Ловишки», «Поймай ленточку», «Прокати мяч»), так и сюжетный характер: игры «Лошадки», «Котята», «Зайчики прыгают», «Куручки и петушки». В этих играх важно совершенствовать двигательные навыки детей, развивать их ловкость, энергичность.

На втором году обучения основное внимание уделяется правильному пониманию детьми речевых инструкций во время проведения подвижных игр. Дети должны хорошо усвоить, что означают выражения: идите на носках, прыгайте на носках, будем бегать (играть в мяч, шагать, ползать, прыгать, делайте так, идите друг за другом (змейкой), постройтесь в шеренгу (в колонну).

На третьем году обучения внимание акцентируется на понимании детьми сюжета игр и их правил. Правила являются первым социальным стимулом, регулирующим и направляющим поведение ребенка в соответствии с требованиями

коллектива. Именно в игре с правилами у детей возникают ростки глубоких чувств, дружбы, любви.

«Познавательное развитие» детей в дошкольном возрасте базируется на становлении восприятия, активизации сферы образов-представлений и наглядных форм мышления. В процессе целенаправленного обучения формируется, с одной стороны, ориентировочно-поисковая деятельность (метод проб, практическое примеривание и зрительная ориентировка на свойства и качества предметов), а с другой — создаются условия для усвоения детьми систем сенсорных

эталонов и их словесного обозначения.

Для того чтобы сенсорное воспитание детей с расстройством аутистического спектра шло успешно, необходимо правильно сочетать словесные и наглядные методы обучения, методы действия по образцу и выбор по образцу, действия по подражанию, «жестовая инструкция», совместные действия взрослого и ребенка.

Деятельность по сенсорному воспитанию составляют часть НОД учителя-дефектолога. Они могут проходить в виде игры с дидактическими игрушками (матрешками, пирамидками, кубами-вкладками и др.), дидактической игры, подвижной игры, игры с правилами, которая обеспечивает выделение свойств и отношений предметов. НОД может также проходить в форме конструирования, лепки, рисования, требующих восприятия и воспроизведения свойств изображаемых предметов. В НОД могут быть использованы приемы, характерные для кукольного театра. Таким образом, формы работы весьма многообразны и позволяют педагогу, опираясь на непроизвольное внимание детей, создавать у них положительное эмоциональное отношение к самим занятиям и к предметам, с которыми они действуют. При этом предметы должны быть крупными, яркими, красочными. Постепенно в ходе деятельности у детей формируется интерес к самим предметам и к деятельности с ними, а также элементы познавательных интересов.

Большое значение в развитии зрительного внимания имеют игры с перемещением предметов в пространстве. Перемещение должно производиться медленно, так чтобы дети могли проследить за движением игрушки. Здесь можно с помощью кукольного театра показать детям, как мышка прячется от кошки, как кошка убегает от собачки, как появляется Петрушка и знакомится с детьми и т. п.

Параллельно с развитием зрительного внимания, подражания и запоминания надо учить детей воспринимать свойства и качества предметов (игрушек). При этом важно развивать у детей практическую ориентировку (метод проб) на свойства и качества предметов (форму, величину, целостное восприятие предметного изображения).

Наряду с развитием зрительного восприятия необходимо уделять большое внимание развитию у детей осязающих и обводящих движений при узнавании предметов на ощупь. Для этого детям надо предлагать узнавать знакомые предметы, передвигая ладонь и пальцы по предмету: «Найди свою игрушку в мешочке»,

«Достань такую же игрушку», «Что в мешочке?», при этом ребенок должен опираться только на тактильный образец.

Определение содержания и методов *формирования элементарных количественных представлений* осуществляется с учетом особенностей и возможностей психического развития детей-аутистов.

Коррекционная работа направлена на развитие восприятия и формирование перцептивных действий - проб, примеривания, зрительного соотнесения; затем постепенно осуществляется переход к формированию умственных действий, выполняемых в развернутом наглядном плане. Ребенок упорядочивает, преобразовывает, сравнивает множества, что очень важно для развития мышления и познавательной деятельности в целом.

Наряду с количественными представлениями у детей формируется ориентировка в пространстве. Детей учат ориентироваться в схеме собственного тела, определять положение того или иного предмета по отношению к себе, понимать вопросы («Что лежит впереди тебя?») и отвечать на них. Ребенок должен назвать предмет, находящийся перед ним (сзади, вверху или внизу), или указать на него. Чтобы научить дошкольников располагать предметы относительно себя, надо использовать действия по подражанию и учить называть пространственное расположение предмета по отношению к себе, используя слова «вверху», «внизу», «впереди», «сзади». В дидактических и подвижных играх детей учат двигаться в заданном направлении по подражанию и словесной инструкции (вперед, назад), определять в своих словесных высказываниях направление движения от себя.

НОД по развитию количественных представлений проводится воспитателем 2 раза в неделю.

Ознакомление детей с окружающим миром - важный раздел образовательно-воспитательной работы дошкольного учреждения.

В процессе коррекционно-развивающего обучения с детьми проводится НОД

«Ознакомление с окружающим и развитие речи», «Социальное развитие и ознакомление с окружающим». Эта деятельность по тем задачам, которые на ней решаются, по уровню постановки целей и по методическому оснащению носят интегрированный характер. Однако при планировании такой деятельности должны быть четко определены не только общие, но и специфические задачи по каждому разделу.

При планировании коррекционно-образовательного воздействия необходимо ориентироваться на следующие тематические блоки, которые представляют собой целостные направления работы, реализуемые как на специализированных занятиях, так и в процессе организации жизнедеятельности детей:

- человек,
- предметный мир,
- живая природа,
- неживая природа.

Исключительную роль в процессе ознакомления детей с предметным миром играет включение их в предметно-практическую деятельность. Практическая деятельность с предметами организуется в следующих видах действий: сравнение за счет наложения или приложения, определение качества поверхности на ощупь, специально созданные практические ситуации игрового характера. Система вопросов, дополняющая опыт практических действий с предметами, способствует активизации имеющихся у детей знаний и представлений, способствует развитию их речевой деятельности.

Планирование деятельности по ознакомлению с окружающим взаимосвязано с работой по социальному развитию, обучению игре, с разделом «Здоровье», чтением художественной литературы. Приемы и методы этой деятельности зависят от уровня развития детей, их подготовленности к восприятию изучаемого материала, от сформированных умений и навыков.

Развитие речи тесно связано с общим психическим развитием ребенка. Базовыми предпосылками для его развития являются: коммуникативная направленность общения, интерес ребенка к окружающему миру, слуховое внимание и восприятие, развитый фонематический слух, согласованное межанализаторное взаимодействие нескольких ведущих анализаторов, готовность органов артикуляционного аппарата, развитие основных функций речи. Развитие этих предпосылок и определяет содержание основных задач, имеющих коррекционную направленность при обучении детей с расстройством аутистического спектра.

Индивидуальный уровень достижений в этой области у всех детей различный. Но постоянное внимание взрослых к речевой деятельности детей, акцентирование достижений каждого ребенка, отслеживание позитивной динамики придают этой работе первоочередное значение. При этом необходимо формировать у детей невербальные формы коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению, выполнять предметно-игровые действия со сверстником, пользоваться жестом, понимать и выполнять инструкцию: «дай», «на»,

«возьми», понимать и использовать указательные жесты.

Подготовка детей к обучению грамоте включает в себя два основных направления: подготовку детей к письму и формирование элементарных навыков звукопроизношения.

Воспитатели много внимания уделяют подготовке детей к обучению в школе в различных продуктивных видах деятельности (конструирование, аппликация, лепка, рисование). Осуществляется она и в процессе познавательного развития, развития речи, обучения игре, физического и музыкального воспитания.

В основу раздела **«Формирование деятельности»** заложено воспитание у детей определенного возраста интереса к основным видам детской деятельности и формирование у них способов действовать в рамках ведущего и типичных видов деятельности, опираясь на представления о ее структурных компонентах, среди которых важно учитывать следующие:

- методы и приемы по формированию игровой деятельности;
- методы и приемы по формированию продуктивных видов детской деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование, ручной труд);
- формирование элементов трудовой деятельности.

Педагог-психолог организует наблюдение детей за предметно-игровыми действиями взрослого, обучает их воспроизводить, подражая действиям педагога при обыгрывании сюжетных и дидактических игрушек («Покормим зайку», «Покатаем мишку», «Покачаем куклу», «Матрешка пришла в гости», «Плыви, уточка!», «Угостим куклу!»). В процессе выполнения этих действий педагог должен стремиться вызвать эмоциональное отношение ребенка к обыгрываемой игрушке, поддерживать интерес к разнообразным действиям с игрушкой.

Большой интерес у детей вызывают ознакомительные игры с игрушками-животными. Педагог обращает внимание детей на облик животных - мишки и зайки, предлагает им погладить игрушку-зверька, «покормить» его конфеткой, морковкой. Каждому из детей предлагается взять игрушку в руки, поиграть с ней: поплясать с мишкой, поводить его по группе, показать, какие интересные игрушки есть у детей. Проведение ознакомительных занятий вызывает у детей желание действовать с игрушками, эмоционально заражает их. Однако понятно, что одного показа совершенно недостаточно. Необходимо проведение кропотливой систематической работы по обучению каждого из детей умению действовать с игрушками.

При формировании у детей конкретных игровых умений следует прежде всего уделить внимание действиям с куклой. Известно, что кукла занимает совершенно особое место среди игрушек. Она является заместителем человека в играх детей. Поэтому к ней должно быть сформировано особое эмоциональное отношение.

На начальных этапах обучения важно воспитать у детей бережное отношение к игрушкам и научить их играть рядом, не мешая друг другу. Для этого используются специальные приемы: привлечение внимания ребенка к действиям с игрушкой другого ребенка, обмен игрушками между детьми, положительная оценка ребенком действий сверстника по подсказке взрослого. Взрослый выступает в этом процессе посредником и организатором положительного взаимодействия детей.

Основные методы и приемы работы по изобразительной деятельности (лепка, аппликация, рисование).

Деятельность по изобразительной деятельности направлена на формирование у детей интереса к продуктивным видам деятельности, овладение различными техническими навыками и умениями, становление знаково-символической деятельности как одного из важнейших факторов социализации ребенка. В процессе занятий по игре, ознакомлению с окружающим, сенсорному воспитанию и формированию мышления у детей развиваются предпосылки к становлению продуктивных видов деятельности - орудийные действия, зрительно-двигательная координация, мелкая моторика, перцептивные действия.

В процессе обучения детей учат радоваться, забавляясь с пластичными изобразительными материалами (тесто, пластилин, краски, фломастеры, карандаши, цветная бумага). Педагог формирует у них представления о том, что поделки, рисунки и конструкции изображают реальные предметы.

Педагог в процессе деятельности на начальном этапе знакомит детей со свойствами различных материалов (тесто мягкое, его можно рвать на куски, мять, лепить; краски оставляют след на бумаге, их нельзя брать в рот, пачкать ими стол, стены и одежду; бумага белая или цветная рвется, отщипывается пальцами).

Работа с бумагой начинается со знакомства детей с аппликацией. Педагог выполняет аппликацию и предлагает детям соотнести ее с реальными предметами. Он наклеивает чашку, мячик, шар, а дети подкладывают аппликацию к реальным предметам. Далее детей знакомят с правилами и атрибутами, необходимыми для выполнения аппликации: клей, силуэты предметов, бумага, кисти, подставка для кистей, тряпочка, клеенка.

На начальном этапе обучения нужно познакомить детей с красками, учить их не бояться красок, воспитывать умение экспериментировать с красками на плоскостях разного размера, при этом начинать надо с больших поверхностей. Детям можно предложить выполнять отпечатки собственных рук и ног, рисовать пальцем, опознавать собственные каракули, придавая им предметную отнесенность. Нужно направлять детей на «опредмечивание» изображения путем использования лепетного слова или указательного жеста. Полезно применять цветные мелки и вспомогательные средства, особенно на прогулке («рисунок на снегу», «рисунок на песке, земле»). В НОД детям

предоставляется возможность рисовать мелом на доске, фломастерами на мольберте без определенной цели, главное - воспитать у детей интерес к собственным изображениям.

Основные методы и приемы работы по трудовому воспитанию

Трудовое воспитание дошкольников с расстройством аутистического спектра надо понимать, как процесс их социализации, который осуществляется в результате усвоения ребенком необходимых навыков, значимых для себя и близких окружающих. Для детей с расстройством аутистического спектра предусмотрены следующие виды детской трудовой деятельности: воспитание культурно-гигиенических навыков, ручной труд и труд в природе.

Воспитание культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания является первым и существенным звеном воспитания человеческой личности. Овладение этими навыками делает ребенка значительно более самостоятельным, менее зависимым от взрослого. Воспитание культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у детей проводится в процессе проведения режимных моментов.

С целью овладения детьми конкретными навыками самообслуживания проводятся различные виды деятельности. Вначале он направлен на создание у детей положительного отношения к формируемому навыку. При этом важно, чтобы дети поняли значение этого навыка и захотели им овладеть. Например, тема: «Вымой кукле руки». Цель: создать у детей положительное отношение к мытью рук, объяснить его необходимость и значение. Оборудование: кукла, умывальник, шкафчик с полотенцем, белое платье. Затем, он направлен на анализ сложного состава навыка, на понимание и значения каждого входящего в него действия. Здесь очень важно разделить сложное действие на этапы, обратить внимание детей на каждый этап, показать, что последовательность их не может меняться. Но так как особенности развития ребенка с расстройством аутистического спектра не позволяют ему самостоятельно воспринять состав действия при мытье рук, его обучают этому поэтапно. При этом каждое действие воспитатель показывает и словесно обозначает его.

Важное внимание уделяется обучению детей контролю за своей внешностью. Их учат смотреть на себя в зеркало, причесываться, поправлять детали одежды. У каждого ребенка должна быть своя расческа, которая должна находиться в индивидуальном футляре. Детей нужно учить пользоваться индивидуальной расческой, осуществлять расчесывание волос перед зеркалом, помогать друг другу во время причесывания, обращаться за помощью к взрослому в случае необходимости.

Нужно научить детей ухаживать за носовой и ротовой полостью, пользоваться индивидуальным носовым платком, разворачивать и складывать его в карман одежды или в специальную сумочку-кошелек. По просьбе взрослого дети должны уметь аккуратно вынуть носовой платок из кармашка, высморкаться, плотно прикрыв одну из ноздрей пальцем, затем высморкать вторую ноздрю. Затем сложить носовой платок и положить его снова в кармашек по просьбе взрослого.

Таким же образом формируются навыки пользования специальными салфетками, носовыми платками при слюнотечении и вытирании рта после еды салфеткой. Также нужно научить детей полоскать рот после еды.

Детям с расстройством аутистического спектра хозяйственно-бытовой труд доступен. При правильной организации работы он вызывает у детей много положительных эмоций, желание участвовать в совместной деятельности, достигать успеха в простых трудовых поручениях - полить, подмести, убрать игрушки, помыть посуду, накрыть на стол, убрать со стола, приготовить раздаточный материал к занятиям, убрать вещи в сушилку и т. п. Выполняя эти поручения, дети могут почувствовать радость от хорошо выполненного задания, уверенность в своих силах, желание достигать большего.

Таким образом, трудовое воспитание - это та деятельность, которая способствует становлению у ребенка с расстройством аутистического спектра эмоционально - ценностного компонента Я-концепции, формирует его личностные качества и способствует воспитанию навыков и умений трудиться в коллективе сверстников, выполняя необходимые трудовые действия, значимые для себя и других.

«Эстетическое развитие» детей в дошкольном образовательном учреждении пронизывает весь процесс воспитания и обучения.

В процессе музыкального воспитания основными методами и приемами работы с детьми

являются:

- наглядно-слуховой (исполнение педагогом песен, игра на музыкальном инструменте, использование аудиозаписей);
- зрительно-двигательный (показ игрушек и ярких картинок, раскрывающих содержание песен; показ взрослым действий, отражающих характер музыки; показ танцевальных движений);
- использование совместных действий ребенка со взрослым;
- подражание детей действиям и движениям взрослого;
- выполнение ребенком действий по словесной инструкции.

Важным направлением работы в музыкальной деятельности является развитие у детей подражательной способности в процессе выполнения ритмичных движений.

Важнейшим среди условий является сочетание различных видов музыкальной наглядности: звуковой, зрительной и комбинированной.

Использование звуковой наглядности является ведущим методом музыкального обучения. Основное содержание метода - исполнение музыкальных произведений педагогом или использование аудиозаписи, грамзаписи, компакт-дисков.

Зрительная наглядность - это картины, рисунки, иллюстрации, диапозитивы, диафильмы, схемы, таблицы, графические изображения музыкальных символов и т. п. Она применяется для конкретизации впечатлений, пояснения незнакомого детям явления, образа, ознакомления с изображением музыкального инструмента. Сочетается со звуковой наглядностью, помогает слуховому восприятию. Привлекается по необходимости в зависимости от содержания произведения и изобразительности в музыкальном образе.

Комбинированная (аудиовизуальная) наглядность включает учебное кино, просмотр телевизионных передач, видеофильмы.

Словесные методы в музыкальном обучении носят универсальный характер. С их помощью организуется внимание детей, передаются знания о музыке, композиторах, исполнителях, музыкальных инструментах, поясняется содержание произведений. В музыкальном обучении применяются такие основные словесные методы, как рассказ, беседа, объяснение.

2.3.3. Обеспечение коррекции недостатков в психическом развитии детей с расстройством аутистического спектра (РАС).

Основной целью коррекционной работы при ДЦП является оказание детям медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи; обеспечение максимально полной и ранней социальной адаптации. Очень важно развитие позитивного отношения к жизни, обществу, семье, обучению и труду. Важное условие комплексного воздействия - согласованность действий специалистов различного профиля: учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, воспитателя. Необходима их общая позиция при обследовании, психолого-педагогической и логопедической коррекции.

Коррекционно-педагогическая работа организуется в рамках ведущей деятельности - игровой деятельность. Необходимо гибкое сочетание различных видов и форм коррекционно-педагогической работы (индивидуальных, подгрупповых и фронтальных).

Основными задачами коррекционно-педагогической работы в дошкольном возрасте являются:

- последовательное развитие познавательной деятельности и коррекция ее нарушений,
- коррекция высших корковых функций,
- воспитание устойчивых форм поведения и деятельности,
- профилактика личностных нарушений.

Вследствие ДЦП большую роль играет создание поэтапной системы помощи, при которой возможна ранняя диагностика и раннее начало систематической педагогической работы с детьми, страдающими церебральным параличом.

Педагогический процесс построен с учетом специфики заболевания детей и связанных с ним

особенностей. Основной целью коррекционного обучения и воспитания детей с церебральным параличом является всестороннее развитие ребенка в соответствии с его возможностями и максимальная адаптация к окружающей действительности с тем, чтобы создать базу для дальнейшего школьного обучения. Эта цель может быть достигнута при решении следующих задач:

- 1) дифференциальная диагностика;
- 2) развитие двигательных, психических, речевых функций ребенка, профилактика и коррекция их нарушений;
- 3) подготовка к обучению в школе.

Необходимым условием реализации этих задач является комплексный подход к диагностике, развитию и коррекции нарушенных функций, который обеспечивается тесной взаимосвязью коррекционных и психолого-педагогических мероприятий. Осуществление общеразвивающих задач неразрывно связано с решением коррекционных задач.

При комплексном обследовании проверяется и уточняется уровень знаний, умений и навыков по всем видам детской деятельности, выявляются основные трудности в овладении ими, определяются коррекционные мероприятия по преодолению имеющихся затруднений.

Развитие познавательной деятельности детей осуществляет воспитатель. Он формирует навыки самообслуживания в процессе выполнения режимных моментов, организует деятельность детей вне образовательной, прогулки. Развитие речи и коррекцию дизартрических расстройств осуществляет учитель-логопед. Инструктор по физической культуре проводит деятельность по физическому развитию. Педагог-психолог корригирует нарушения личностного развития, работая непосредственно с детьми и их окружением: семьей и персоналом детского сада. Развитием функциональных возможностей рук занимаются и учитель-логопед, и воспитатели, и инструктор по физической культуре.

В связи с тем, что контингент детей с двигательными нарушениями неоднороден, при подготовке детей к школе, следует сочетать индивидуальные, подгрупповые и фронтальные формы работы (учителя-логопеда, инструктора по физической культуре), в рамках которых необходим гибкий подход к оценке усвоения материала разными детьми.

Психологическая помощь включает оценку уровня интеллекта, личностного развития и общих способностей; консультирование по личностным, эмоциональным проблемам и психотерапию; диагностику нарушений способности к обучению; участие в планировании и проведении образовательных программ; консультирование родителей. Цель - определить способности и потребности, помочь в решении индивидуальных психологических проблем.

Сенсорное воспитание

У детей с церебральным параличом формирование процессов восприятия задерживается и нарушается в связи с органическим поражением мозга, двигательной депривацией, нарушением зрительным), слухового и, в первую очередь, двигательно-кинестетического анализаторов. В связи с двигательной недостаточностью у детей ограничена манипулятивно-предметная деятельность, затруднено восприятие предметов на ощупь.

В работе по сенсорному воспитанию детей с ДЦП выделяется несколько разделов.

1. Развитие зрительного восприятия и коррекция его нарушений:
формирование представлений о цвете предметов; формирование представлений о форме предметов; формирование представлений о величине предметов; формирование и коррекция пространственных представлений; формирование временных представлений.
2. Развитие и коррекция тактильного восприятия.
3. Развитие и коррекция слухового восприятия.

При организации работы по совершенствованию зрительного восприятия необходимо учитывать, что двигательная недостаточность препятствует его развитию в связи с нарушением моторного аппарата глаз, недоразвитием статокинетических рефлексов. Она мешает формированию зрительно-моторной координации, задерживает и искажает развитие ряда высших корковых функций, особенно пространственного восприятия. В связи с этим в коррекционную работу необходимо включать задания и упражнения для тренировки функций мышц-глазодвигателей, плавного прослеживания, расширения поля зрения:

- для улучшения функций мышц-глазодвигателей следует предлагать упражнения на развитие зрительно-моторной координации, на улучшение фиксации взора;

- для тренировки плавного прослеживания в разных направлениях необходимо использовать такие игры, как «солнечный зайчик с зеркальца», «последи за самолетом» и т. д., последовательный показ картинок, расположенных горизонтально и вертикально;

- специальная тренировка полей зрения может включать упражнения в устойчивости фиксации взора при изменении положения головы и туловища, плавное прослеживание глазами при неизменном положении головы.

Особую группу составляют упражнения, направленные на воспитание дифференцированного зрительного восприятия. Эти упражнения предполагают анализ контурных, перечеркнутых, перевернутых и недорисованных изображений. Большой успех у детей имеют дидактические игры, направленные на узнавание целостного образа по деталям, нахождение изображения предмета на зашумленном фоне. Эта работа очень важна в период подготовки к школе, так как в силу недифференцированности зрительного восприятия дети долго путают при чтении и письме буквы и цифры, сходные по начертанию. Развитие дифференцированного зрительного восприятия является профилактикой нарушений чтения и письма, которые выявляются у большинства детей с ДЦП при овладении школьными навыками.

Для улучшения восприятия цвета следует использовать упражнения с набором геометрических фигур, разных по цвету, но одинаковых по величине и форме, которые нужно выделять в группы по цвету - игра «Разложи по цвету». Для формирования представлений о цвете предметов большое значение имеют такие задания, как выбор цвета при раскрашивании контурных изображений знакомых предметов, составление цветных узоров, орнаментов из бумаги. Очень важно, чтобы ознакомление с цветом находило отражение в расширении колоративной лексики ребенка. В ходе деятельности по формированию представлений о цвете дети должны научиться: отбирать предметы указанного цвета; группировать предметы по цвету; передавать реальный цвет предметов в продуктивной деятельности; строить ряды из оттенков спектра; определять сходство и различие между предметами на основе сравнения по признаку цвета (огурец - зеленый, снег - белый), а также знать названия основных цветов и оттенков.

В работе по сенсорному воспитанию большое место отводится формированию представлений о форме. При ознакомлении детей с плоскостными и объемными геометрическими фигурами необходимо опираться на двигательный-кинестетический анализатор. Дети должны не только увидеть различия, но и ощутить их при манипуляции с фигурами. Очень важным этапом является формирование зрительно- тактильного восприятия, когда ребенок сначала знакомится с фигурой на ощупь, а затем рассматривает ее. При ознакомлении с плоскими геометрическими фигурами необходимо включать задания на обведение фигур указательным пальцем, рисование этих фигур пальцем, смазанным гуашью, обведение геометрических фигур по трафаретам и т. п. Для закрепления знаний о форме можно в качестве дидактических игр использовать «Почтовый ящик», «Доски Сегена». Эти же задачи решаются в играх «Подбери по форме», «Геометрическое лото», «Геометрическая мозаика». Хорошие результаты дает также изготовление аппликаций из геометрических фигур: это могут быть орнаменты на бумаге из фигур разной формы или составление сюжетной картинке с помощью вклеивания в образец соответствующих по форме фигур.

В ходе деятельности по формированию представлений о форме дети должны научиться: правильно выбирать подходящую геометрическую фигуру при определении формы реального предмета; группировать предметы по форме; определять сходство и различие между предметами на основе сравнения по признаку формы (яблоко - круглое, стол - квадратный); составлять геометрической формы из 2- 4 частей, а также из заданного количества палочек знать названия геометрических фигур и употреблять их в собственной речи.

Для развития представлений ребенка о величине можно использовать различные игры-упражнения со строительными материалами — построение башен, домиков и т. п. В быту, в игровой и конструктивной деятельности усваиваются и закрепляются понятия «высокий-низкий», «широкий-узкий». В играх «Построим матрешек, по росту», «Построим лесенку» дети учатся построению сериационных рядов и усваивают понятия «выше-ниже», «длиннее-короче» и др., словарь пополняется

прилагательными в сравнительной степени. В ходе занятий дети учатся обозначать размер предметов словесно, овладевают способами сравнения предметов для определения их размера, учатся группировать предметы по величине и строить серии рядов.

Ориентировка по основным пространственным направлениям формируется в упражнениях с мячом, флажком, при перемещении в пространстве. В ходе таких упражнений усваиваются и закрепляются понятия «вперед», «позади», «справа», «слева», «далеко», «близко», «ближе», «дальше».

Важным разделом работы по развитию пространственного восприятия является обучение ребенка ориентировке на листе бумаги. Правилком для педагога должна стать маркировка верхнего левого угла листа. Очень важно сформировать и закрепить у ребенка понятия о верхней нижней, правой и левой стороне листа. Это достигается в ходе игр-упражнений по размещению на листе геометрических фигур изображений предметов в соответствии с инструкцией («Положи посередине», «Положи над, под и т. д.», «Скажи, где лежит квадрат», «Нарисуй солнышко в левом верхнем углу»). Важное место в работе по формированию пространственных представлений занимают игры на перемещение в пространстве («Найди спрятанную в комнате игрушку») по речевой инструкции или по схеме.

Формирование временных представлений особенно затруднено у детей, не способных к самостоятельному передвижению, так как жизненный опыт у них крайне ограничен. Для формирования временных представлений у детей с ДЦП целесообразно использовать такие упражнения, как рассматривание и обсуждение серий картинок, фотографий, изображающих деятельность детей и взрослых в разные отрезки времени (части суток), игры «Когда это бывает», «Назови соседей ночи». При проведении этих игр хорошо использовать цветовые символы для обозначения разных частей суток. При формировании понятий «неделя», «сегодня», «завтра»,

«вчера» можно использовать календарь, изготовленный из листков разного цвета, где суббота и воскресенье выделены особо. При изучении времен года и месяцев также желательно сделать календарь. Он может быть в виде часов, где каждое время года представлено своим цветом или картинкой с изображением сезонных изменений в природе. Особое значение в овладении временными представлениями имеет систематическое наблюдение за явлениями природы, деятельностью людей, изменениями в жизни птиц и животных, зависящими от времени года и суток. Очень важно конкретизировать временные единицы через собственную деятельность детей, в первую очередь через режим дня, что особенно важно для детей, не посещающих дошкольные учреждения. К началу школьного обучения дети должны знать временные эталоны и их характеристики.

У подавляющего большинства детей с церебральным параличом имеет место нарушение кинестетического восприятия. Для коррекции этих нарушений целесообразно проводить игры «Волшебный мешочек» или «Узнай, что это». Необходимо иметь несколько наборов предметов, различных по форме, величине, тяжести, фактуре материала. Дети определяют предмет сначала более сохранной рукой, а затем пораженной. Образ предмета, полученный на основе тактильного восприятия, желательно потом воспроизвести в продуктивной деятельности — слепить, нарисовать. В ходе работы по формированию тактильного восприятия дети должны научиться: выбирать предметы на ощупь, правильно соотносить их форму и величину; различать на ощупь ткани разной фактуры; узнавать предмет по обводящему движению пальцем; различать поверхности предметов; определять температуру предметов, при этом они должны пользоваться соответствующим словарем.

Изобразительная деятельность

Трудности формирования графических способностей у детей с церебральным параличом обусловлены нарушением моторики, зрительно-моторной координации и нарушением сенсорной сферы. Главная причина трудностей заключается в неумении производить точные согласованные движения, контролировать их силу и скорость. Нарушение тонких дифференцированных движений пальцев и кисти рук отрицательно сказывается на умении рисовать, на написании цифр и букв. Даже рисуя с образца, дошкольники нередко допускают неточности в передаче контуров изображаемых фигур, искажают их пропорции, плохо копируют геометрические формы. Характерные для детей, страдающих церебральным параличом, нарушения оптико-пространственного восприятия сказываются и в изобразительной деятельности.

Изобразительная деятельность служит важным средством коррекции недостатков психофизического развития детей с церебральным параличом. Образовательная деятельность для детей, страдающих детским церебральным параличом, имеет свои особенности: включает дополнительные задания, направленные на тренировку движений рук, развитие мелкой моторики, развитие зрительно-пространственного восприятия.

В изобразительной деятельности с детьми, страдающие церебральным параличом, необходимо решать следующие задачи:

- развивать мелкую моторику руки и зрительно-двигательную координацию для подготовки к овладению навыками письма;
- формировать правильное восприятие формы, величины, цвета и умение передать их в изображении;
- формировать правильное восприятие пространства, корригировать нарушения зрительно-пространственного восприятия;
- формировать целостное восприятие предмета и добиваться его отражения средствами изобразительной деятельности (рисованием, лепкой, аппликацией);
- развивать навыки конструирования;
- воспитывать положительное эмоциональное отношение к изобразительной деятельности и ее результатам;
- развивать любознательность, воображение;
- расширять запас знаний и представлений.

Необходимо уделять внимание таким видам деятельности, которые наиболее способствуют решению коррекционных задач. К таковым можно отнести аппликацию, лепку, трафарет, тренировочное рисование.

Задания по аппликации способствуют развитию конструктивных возможностей, формированию представлений о цвете и форме. Достоинством этого вида деятельности является и его доступность: аппликацией могут заниматься дети, имеющие низкий уровень графических возможностей вследствие поражения рук.

Лепка способствует развитию мелкой моторики рук, точности движений, корригирует нарушение мышечно-суставного чувства. Использование трафарета способствует воспитанию правильного движения, расширению графических возможностей ребенка с пораженными руками.

Тренировочное рисование - система графических упражнений для развития манипулятивной деятельности кисти руки. Тренировочное рисование, как и любая другая изобразительная деятельность, должно проходить в форме игры (например, дается задание иллюстрировать какой-либо рассказ или действие). Эти задания рассчитаны на стимулирование движений кисти руки, включающих в работу определенные группы мышц.

Хороший результат дает сотворчество между воспитателем и ребенком: воспитатель в ходе тренировочного рисования изображает тучу, а ребенок - дождь; воспитатель - машину, а ребенок - след от нее. Ребенку предоставляется та часть задания, которую он может выполнить. Это дает возможность развить малейший успех ребенка, создать мотивацию для дальнейших самостоятельных действий.

Целесообразно также использовать коллективное творчество. Например, воспитатель на большом листе бумаги рисует дерево, а дети дорисовывают и раскрашивают яблоки на нем. Очень хорошо применять этот прием в лепке. Например, дети совместно лепят избу из бревен. Это позволяет подобрать детям задания в соответствии с возможностями каждого: одни разминают пластилин, изготавливают детали (бревна), другие их соединяют. Важно, чтобы выполнение задания было доступно ребенку, успех вселяет в него уверенность.

На изобразительной деятельности необходимо особое внимание уделять восприятию и изображению форм предметов (круг, овал, четырехугольник и т. д.). Необходимо развивать умение видеть геометрические формы в окружающих ребенка предметах, дифференцировать близкие формы. Полезно использовать специальные трафареты, которые дети обводят и раскрашивают. Зрительный образ предмета закрепляется на занятиях аппликацией, лепкой.

Прежде чем учить дошкольника ориентироваться на плоскости листа бумаги, необходимо в игровой ситуации ознакомить их с основными пространственными понятиями. Участвуя совместно с воспитателем в перемещении игрушек, дети познают такие понятия, как «вверху», «внизу», «справа», «слева». Особое внимание во время рисования с дошкольниками следует уделять коррекции элементов зеркального рисунка, а затем и письма. В процессе рисования необходимо сопоставлять правильно и неправильно нарисованные предметы, и фигуры, проводить рисование асимметричных фигур по трафарету и образцу.

Очень важно применять различные формы поощрения детей: устраивать выставки лучших работ, обсуждать работы, похвалить детей с тяжелыми двигательными нарушениями, которым особенно трудно выполнять задание. Педагогу следует сохранять работы детей, сделанных ими в течение года, для того, чтобы ребенок мог видеть положительные результаты обучения.

Математическое мышление

При подготовке к школе очень важно развить у ребенка основы математического мышления. У большинства детей, страдающих церебральным параличом, наблюдаются трудности при овладении счетом. В значительной степени это связано с тем, что понятие числа имеет сложную психологическую структуру, связанную с пространственным восприятием множества объектов. Поэтому освоение счета требует высших форм мыслительной деятельности - анализа и синтеза, сформированных пространственных представлений. Большинство детей с церебральным параличом с трудом усваивают разрядное строение числа, затрудняются в осмыслении задач, путают цифры, близкие по своему графическому образу, строят цифровой ряд справа налево.

Для коррекции этих нарушений наряду со стандартными приемами обучения счету можно рекомендовать некоторые специальные приемы, адекватные для обучения детей с церебральным параличом. К ним следует отнести, во-первых, введение двигательного-осознательного элемента в процесс пересчета. Опора на двигательный, зрительный и осознательный анализаторы способствует восприятию линейно расположенных в пространстве предметов. У каждого ребенка во время обучения счету должен быть набор однородных предметов, которые он должен пересчитывать, пользуясь зрительным контролем и без него. Во-вторых, обучение счету должно всегда исходить из принципа наглядности, объяснение проводится на примерах, видимых и ощущаемых детьми, и только на следующем этапе можно переходить к аналогичным заданиям, отвлекаясь от конкретных объектов. Важно дать детям представление, что число не зависит от величины предметов, расстояния между ними, их пространственного расположения и направления счета. В коррекционную работу необходимо вводить также двигательный и звуковой варианты счета: пересчитать количество хлопков, ударов в бубен, шагов, взмахов руки и т. п.

В процессе обучения счету необходимо уточнить и автоматизировать в речи детей такие понятия, как «больше-меньше», «прибавить-отнять», «уменьшить-увеличить».

При ознакомлении с образом цифры пользуются специальными трафаретами для раскрашивания вырезанных цифр. Эффективным приемом является обведение пальцем цифры, вырезанной из бархатной и наждачной бумаги, а также прописывание изучаемой цифры пальцем на шероховатой поверхности (наждачная бумага, бархатная бумага наклеенные на картон). Необходимым элементом обучения счету является понятие цифрового ряда. Следует учить детей строить цифровой ряд слева направо, дать понятие увеличения цифрового ряда слева направо и уменьшения справа налево.

Усложнение программного материала идет путем расширения содержания основных разделов, формирования новых способов математического действия путем совершенствования навыков аналитических операций сравнения (применение приемов сопоставления, противопоставления, наложения, приложения, измерения с помощью счета и специальной или условной мерки), а также путем усложнения наглядного материала - использования не только реальных предметов и их заместителей, но и изображений, условных обозначений, схем и таблиц.

2.3.5. Основные направления коррекционно-педагогической работы при ЗПР.

Коррекционно-педагогическая работа с дошкольниками с ЗПР направлена на формирование базовых составляющих психического развития. Трудности построения коррекционно-педагогических программ обусловлены многообразием проявлений ЗПР, сочетанием незрелости эмоционально-волевой сферы и несформированностью познавательной деятельности. В работе с детьми с ЗПР следует выделить два блока: образовательный и коррекционно-развивающий. Коррекционно-педагогическое воздействие направлено на преодоление первичных нарушений, вызванных непосредственно первопричиной возникновения нарушений в развитии психических процессов, но и на предупреждение вторичных нарушений развития, которые могут возникнуть. А также на формирование определенного круга знаний и умений, необходимых для успешной подготовки детей к обучению в общеобразовательной школе.

Коррекционная направленность пронизывает все разделы физкультурно - оздоровительной, воспитательно-образовательной и социально - педагогической деятельности. Процесс коррекционно-развивающего обучения и воспитания строится с учетом психологических особенностей и закономерностей развития психики данной категории детей. При этом отбор содержания коррекционно-развивающей работы происходит на основе комплексного изучения ребенка. Обучение и воспитание детей с задержкой психического развития осуществляется с позиции индивидуально-дифференцированного подхода. Следовательно, с одной стороны, учитываются индивидуальные особенности и образовательные потребности каждого ребенка, а с другой - группы в целом.

На начальных этапах работы (преимущественно с детьми раннего и младшего дошкольного возраста) ставятся задачи формирования психологического базиса (предпосылок) для развития высших психических функций, что предполагает:

- стимуляцию познавательной активности и совершенствование ориентировочно - исследовательской деятельности;
- развитие общей и ручной моторики;
- развитие и коррекцию психомоторных функций и межсенсорных связей;
- обогащение сенсорного опыта ребенка и развитие всех видов восприятия
- развитие и коррекцию простых модально-специфических функций, таких как
- выносливость к непрерывному сосредоточению на задании (работоспособность);
- скорость актуализации временных связей и прочность запечатления следов памяти на уровне элементарных мнемических процессов;
- способность к концентрации и к распределению внимания;
- готовность к сотрудничеству со взрослым;
- стимуляцию речевого развития ребенка.

На последующих этапах работа осуществляется в нескольких направлениях:

1. Развитие и коррекция недостатков эмоционально-волевой сферы и формирующейся личности:

- развитие и тренировку механизмов, обеспечивающих адаптацию ребенка к новым социальным условиям;
- профилактику и устранение встречающихся аффективных, негативистских, аутистических проявлений, других отклонений в поведении;
- развитие социальных эмоций;
- создание условий для развития самосознания и самооценки;
- формирование способности к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения;
- предупреждение и преодоление негативных черт личности и формирующегося характера.

2. Развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций:

- развитие сферы образов-представлений;

- формирование мыслительной деятельности: стимуляция мыслительной активности, формирование мыслительных операций, развитие наглядных форм мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного), конкретно-понятийного (словесно-логического), в том числе, элементарного умозаключающего мышления;

- развитие пространственного гнозиса и конструктивного праксиса;
- формирование пространственно-временных представлений;
- развитие умственных способностей через овладение действиями замещения и Н
- развитие творческих способностей;
- совершенствование мнестической деятельности;
- развитие зрительно-моторной координации и формирование графо-моторных навыков.

3. Развитие речи и коммуникативной деятельности

- целенаправленное формирование функций речи (особенно регулирующей, планирующей);
- создание условий для овладения ребенком всеми компонентами языковой системы: развитие фонетико-фонематических процессов, совершенствование слоговой структуры слова, лексико-грамматического строя речи, формирование навыков построения развернутого речевого высказывания;
- формирование предпосылок для овладения навыками письма и чтения;
- стимуляцию коммуникативной активности, создание условий для овладения различными формами общения: обеспечение полноценных эмоциональных и деловых контактов со взрослыми и сверстниками, стимуляцию к внеситуативно-познавательному и внеситуативно-личностному общению.

4. Формирование ведущих видов деятельности (их мотивационных, ориентировочно-операционных и регуляционных компонентов):

- целенаправленное формирование мотивационных, ориентировочно-операционных и регуляционных компонентов деятельности;
- всестороннее развитие предметно-практической деятельности;
- развитие игровой деятельности;
- формирование предпосылок для овладения учебной деятельностью: умения программировать, регулировать и оценивать результаты при выполнении заданий учебного типа;
- формирование основных компонентов готовности к школьному обучению: физиологической, психологической (мотивационной, познавательной, эмоционально-волевой), социальной.

Коррекционно-развивающая работа проводится педагогом-психологом, при помощи воспитателя. Некоторые задачи решаются практически на всех занятиях. Например, включаются упражнения, способствующие совершенствованию ручной моторики, графо-моторных навыков, сенсорно-перцептивной деятельности и др.

2.3.6. Основные направления коррекционно-педагогической работы при ОУ.

Система коррекционно-воспитательной работы представляет собой целостный комплекс психолого-педагогических, мероприятий, направленных на всестороннее развитие психических и физических возможностей каждого нетипичного ребенка, а также, максимальную коррекцию и компенсацию нарушений его развития.

Система представлена следующими *направлениями работы*:

1. Формирование сотрудничества ребенка со взрослым и формирование способов усвоения социокультурного опыта.

Данный этап подготавливает ребенка к подражанию движениям и действиям с предметами. Затем само подражание становится осмысленным и позволяет начать формирование у ребенка поисковые способы ориентировки, в частности метода проб и ошибок. В свою очередь, данный метод и подражание подготавливают воспитанника к овладению действиями по образцу. Одним из главных требований к занятиям по рассматриваемому этапу работы выступает включение речи.

Таким образом, условия формирования сотрудничества ребенка со взрослым следующие:

- эмоциональный, визуальный и тактильный контакт взрослого и ребенка;
- постановка перед ребенком учебно-воспитательных задач в доступной ему форме;
- подбор способов передачи ребенку социокультурного опыта, соответствующих уровню его актуального развития.

2. Физическое воспитание и развитие умственно отсталых детей.

Сущность данного направления работы в совершенствовании функций организма в целом, полноценном развитии основных движений, двигательных навыков, мелкой дифференцированной моторики пальцев рук.

Работа по коррекции дефектов физического развития воспитанников проводится комплексно: индивидуальные занятия по коррекции психического развития, моторной сферы, поведения, соблюдение охранительного режима, трудо- и игротерапия. Развитие движений детей осуществляется общепринятыми средствами: утренняя гимнастика, подвижные игры и развлечения, образовательная деятельность по физической культуре, во время музыкальной деятельности.

Особое значение в физическом воспитании ребенка с умственной отсталостью имеет работа по формированию культурно-гигиенических навыков, которые составляют одну из основ общей культуры поведения.

Программой предусмотрено формирование следующих культурно-гигиенических навыков:

- навыки соблюдения чистоты тела (мытьё рук, умывание лица, культурное пользование туалетом);
- культура питания: умение спокойно вести себя за столом, правильно пользоваться столовыми приборами, благодарить за еду, помощь);
- навыки аккуратного и бережного обращения с вещами личного пользования и умение самостоятельно пользоваться ими.

3. Формирование ментальных процессов (умственное воспитание).

- сенсорное воспитание направлено, во-первых, на совершенствование отдельных анализаторов и правильное их использование для накопления сенсорного опыта, во-вторых, на формирование у детей перцептивных действий - действий рассматривания, выслушивания, ощупывания, то есть формирования систем сенсорных эталонов; в-третьих, обучение способам решения постепенно усложняющихся сенсорных задач (приемы обследования), в-четвертых, на своевременное и правильное соединение сенсорного опыта со словом.

Сенсорное воспитание осуществляется учителем-дефектологом и воспитателем как в специально организованной деятельности, так и в процессе повседневной жизни. Занятия проводятся по следующим разделам: развитие зрительного восприятия, слухового восприятия и внимания, тактильно-двигательного и вкусового восприятия.

Формирование мыслительной деятельности. Развитие произвольного внимания на основе непроизвольного, умение сосредотачивать внимание в течение длительного времени, развитие памяти. У умственно отсталого ребенка нужно развивать ориентировочную деятельность (целенаправленная, орудийная деятельность, практические и игровые задания), формировать представления об орудиях, решение проблемных практических ситуаций ребенком, умение анализировать проблемную ситуацию (обучение ребенка использовать предметы-заместители), развивать познавательную активность и взаимосвязь между действием, образом и словом. Необходимо научить ребенка действовать методом «проб и ошибок» (развитие наглядно-действенного мышления). Важно соединить действия, образ и слово, постепенно перейти к развитию наглядно-образного мышления, с помощью решения ситуации без действий, т.е. решение проблемных ситуаций на основе зрительного соотнесения, действий во внутреннем плане. Формирование представлений об окружающем.

Основная задача - формирование у детей целостного восприятия окружающей действительности и целостного представления о ней, а также представления о человеке и его социальных взаимоотношениях, иерархии социокультурных и жизненных ценностей. В процессе ознакомления с окружающим у детей формируется представление о своем «Я», ребенок выделяет себя в мире, приходит к осознанию своего «Я», посредством пробуждения «личной памяти», жизненного опыта, приобщения к жизни близких людей и формирования ценностных ориентаций, связанных с возрастной и гендерной (половой) дифференциацией.

Кроме того, в ходе ознакомления с окружающим у детей уточняются, систематизируются и формируются представления о предметном мире, созданном руками человека, обогащается чувственный опыт и развивается способность чувственного познания мира. Формируются адекватные представления об окружающем, создается сензитивная основа слова и ребенок готовится к восприятию вербальных описаний объектов, явлений и отношений (стихов, рассказов, сказок, песен), тем самым осуществляется побуждение детей к доступному высказыванию, что служит развитию речи.

Формирование элементарных математических представлений.

- сформировать у ребёнка представления о количественных представлениях, отношениях между предметами. Сопоставлять предметы и сравнивать между собой, формировать представления о величине, времени, пространственных представлениях.

Развитие речи, подготовка к обучению грамоте.

- развивать предпосылки к развитию речи, потребность в общении;

- развитие слухового внимания и восприятия; фонематического восприятия и артикуляционного аппарата.

- работа над грамматической, фонетико-фонематической стороной речи, подготовка к обучению грамоте и письму (представления о звукобуквенном анализе, умение ориентироваться на листе бумаги).

4. Формирование игровой деятельности детей с умственной отсталостью.

Предметная деятельность - основа для всех других видов деятельности. Для её формирования проводится непосредственно образовательная деятельность и предметно-практическая деятельность (соотносящие действия, орудийные).

Игровая деятельность – формирование сложной ролевой игры, отрабатывать умения использовать предметы-заместители, отрабатывать сюжеты. Коррекционная работа начинается с формирования стойкого интереса к игрушке. Содержание и организация коррекционной работы направлена, во-первых, на развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности проблемного ребёнка, а во-вторых, на преодоление и предупреждение у воспитанников детского сада вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личностных ориентиров. Основной формой организации коррекционной деятельности в дошкольном образовательном учреждении являются непосредственно образовательная деятельность, на которых педагоги учитывают рекомендации, данные консилиумом по отношению к данному ребёнку, типологические особенности, осуществляет индивидуальный подход.

5. Эстетическое воспитание детей с умственной отсталостью.

В процессе музыкальной деятельности происходит развитие слухового внимания, слухового восприятия, развитие голоса, движений под музыку, ориентировки в пространстве, ритмических способностей, а также коррекция и компенсация недостаточности межсенсорных связей. Деятельность планируется по следующим направлениям: слушание музыки, пение, танцы, музыкально- дидактические игры, музыкально-ритмические движения.

2.4. Диагностико-консультативное направление работы для детей с ОВЗ

Диагностико-консультативное направление работы основывается на основополагающем принципе дефектологии: принципе единства диагностики и коррекции. Реализация этого принципа обеспечивается комплексным междисциплинарным изучением и динамическим наблюдением за развитием ребёнка специалистами психолого-педагогического консилиума (ППк): образовательного учреждения, который создается в учреждении по приказу руководителя в составе: педагога-психолога, учителя-логопеда, заместителя заведующего, обязательного присутствия одного из родителей ребёнка (законного представителя). В задачи консилиума входят: изучение состояния здоровья ребёнка (медицинское), выявление уровня развития ведущего вида деятельности, особенностей развития познавательной и эмоционально-личностной сфер (психологическое изучение), изучение особенностей развития речевой деятельности (логопедическое изучение), социальной ситуации

развития ребенка (отношения в семье, детском саду), запаса знаний и представлений, сложившихся в дошкольный период жизни (до грамматических, элементарных математических, об окружающих предметах и явлениях действительности), педагогическое изучение.

Исследования в указанных направлениях ведутся систематически: в сентябре, когда ребенок поступает в группу компенсирующей направленности, в январе (промежуточное изучение) и в мае с целью выявления качественных изменений в развитии ребенка в результате образовательно-воспитательного процесса, организованного специалистами дошкольного образовательного учреждения. Для организации обследования детей в программах выделяется специальное время. Так, реализуется важнейший принцип дефектологической науки – принцип динамического изучения развития ребенка в процессе образовательно- воспитательной работы.

Каждый из участников ППК образовательного учреждения подготавливает информацию по своему профилю. Итогом изучения ребенка специалистами консилиума являются рекомендации, обеспечивающие индивидуальный подход: установление четких целей коррекционно-развивающей работы с ребенком, путей и сроков ее достижения; выработка адекватного состоянию ребенка подхода со стороны всех взрослых; выделение сильных сторон ребенка, на которые можно опереться в коррекционной работе; анализ хода развития ребенка и результаты педагогической работы.

Таким образом, помимо направления республиканской психолого-медико-педагогической комиссии (территориальной РПМПК), в деле ребенка должны находиться рекомендации специалистов, обеспечивающих положительную динамику его развития, на основе поэтапных исследований. При отсутствии положительной динамики после выяснения причин и уточнения механизмов нарушения развития ребенка с согласия родителей переводят в соответствующее учреждение (на основании заключения территориальной РПМПК).

2.5. Взаимодействие специалистов ДОУ.

Программа обеспечивает системное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе специалистами разного профиля учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию, воспитатель, старший воспитатель.

Одним из основных механизмов реализации коррекционной работы является оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательного учреждения, обеспечивающее системное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья специалистами различного профиля в образовательном процессе.

Такое взаимодействие включает:

- комплексность в определении и решении проблем ребенка, предоставлении ему квалифицированной помощи разными специалистами;
- многоаспектный анализ личностного и познавательного развития ребенка;
- составление комплексных индивидуальных программ общего развития и коррекции отдельных сторон познавательной, речевой, эмоциональной, волевой и личностной сфер ребёнка.

Объединение усилий специалистов в области психологии, педагогики, логопедии, позволит обеспечить систему комплексного психолого-медико- педагогического сопровождения и эффективно решать проблемы ребёнка.

Использование распространенных и современных форм организованного взаимодействия специалистов: консилиумы и службы сопровождения образовательного учреждения, позволят предоставлять многопрофильную помощь ребёнку и его родителям (законным представителям), а также образовательному учреждению в решении вопросов, связанных с адаптацией, обучением, воспитанием, развитием, социализацией детей с ограниченными возможностями здоровья.

Чтобы обеспечить такое единство в работе всех педагогов и специалистов была выработана следующая система деятельности:

1. Воспитатели совместно с педагогом-психологом и др. изучают детей.

Специалисты индивидуально обследуют детей, наблюдают за ними в процессе занятий. Воспитатели изучают детей в образовательной деятельности и в повседневной жизни - в процессе

проведения режимных моментов, на прогулке, во время свободной деятельности. Результаты обсуждаются и анализируются всем педагогическим коллективом группы, во главе с заместителем заведующего дошкольного учреждения. Обсуждаются достижения и недостатки в обучении детей, намечаются пути коррекции.

2. *Совместно изучается содержание программы и составляется перспективный план работы по всем видам деятельности детей и по всем разделам программы (ознакомление с окружающим, продуктивная деятельность, игровая деятельность и т.д.).*

Здесь нужно учитывать, что учитель-дефектолог должен знать содержание не только тех разделов программы, по которым он непосредственно проводит занятия, но и тех, которые проводит воспитатель. В свою очередь воспитатели должны знать содержание тех видов работы, которые проводят узкие специалисты. При этом надо помнить, что воспитатель, проводя свои виды деятельности, ни в коем случае не является «репетитором», не изучает с детьми материал занятий учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию, (плаврука).

Правильное планирование обеспечивает необходимую повторяемость и закрепление материала в разных видах деятельности детей и в различных ситуациях.

3. *Совместно идет подготовка к культурно-досуговой деятельности, и проводятся праздники, развлечения, тематические и интегрированные занятия.*

Данные виды деятельности являются итогом всей коррекционно-педагогической деятельности с детьми за определенный период. Чтобы все возможности детей были раскрыты, реализованы, над их подготовкой должны работать все специалисты детского сада и воспитатели группы компенсирующей направленности.

2.6. Создание специальных образовательных условий, учитывающих специфику коммуникативной и когнитивной деятельности детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Инклюзивное образование в детском саду предусматривает доступность образования для всех, устранение барьеров для равноправного и открытого участия детей в образовательном процессе и жизни детского сада, создание специальных образовательных условий, учитывающих специфику коммуникативной и когнитивной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из приоритетных направлений детского сада является: **создание специальных образовательных условий, учитывающих специфику коммуникативной и когнитивной деятельности детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.**

Исходя из выбранного направления, актуальной задачей для учреждения является **создание безбарьерной среды и социально-психологического обеспечения** для инклюзивного развития ребенка с особыми образовательными потребностями.

Образовательное пространство предусматривает комбинацию комплекса оздоровительно-восстановительных мероприятий, информационно-коммуникационных, креативных и релаксационных зон. Весь объем помещений используется как образовательное и развивающее пространство, включающее зоны погружения в различные виды специфичной детской деятельности.

Инклюзивное образование в детском саду находится на этапе формирования. Образовательная инклюзия осуществляется в отношении дошкольников, имеющих нарушения речи различной степени тяжести, для детей с расстройством аутистического спектра, для детей с ДЦП, детей с ЗПР, нарушением интеллектуального развития.

Работу по инклюзивному образованию осуществляют специалисты ДОУ, реализующие адаптивную программу МБДОУ детского сада «Изумрудный город».

Педагоги реализуют в отношении детей с ОВЗ следующие формы обучения и воспитания: групповая и подгрупповая деятельность, индивидуальная коррекционно-развивающая работа; совместная досуговая деятельность: праздники, развлечения, прогулки, экскурсии;

Частичная инклюзия детей ОВЗ.

1. На основе обследования состояния коммуникативных и социальных навыков, специалисты (педагог-психолог) определяют характер начальных навыков (диагностика детского аутизма), с целью выбора оптимальных методов и стратегий обучения в инклюзии. На начальном этапе инклюзивного маршрута дети с ОВЗ занимаются индивидуально с одним из специалистов (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед) в созданной под ребенка «комфортной» среде. Индивидуальная работа помогает сформировать базовую готовность к группе, возможность испытать радость от пребывания с другими людьми, формируются предпосылки диалогического общения.

2. На втором этапе в инклюзивном образовании становится расширение круга специалистов, при этом осваиваем новые развивающие среды, далее занятия для детей с аутизмом проходят в небольшой по составу группе (2-3 ребенка). Только пройдя весь инклюзивный маршрут, детям с ранним детским аутизмом предлагается начать занятия в групповом формате (вместе с другими детьми, не имеющими особые возможности здоровья). Педагоги-специалисты определяют цели и стратегии инклюзии на индивидуальной основе. Каждого ребенка сопровождает педагог (или тьютор), он координирует взаимодействие между основными участниками инклюзивного процесса - самим ребёнком с аутизмом, сверстниками, родителями и воспитателями. Задача педагога (тьютора) не только помочь ребенку принять социальные правила и нормы, приспособиться к сенсорным раздражителям натуральной среды, но и с другой стороны научить окружающих принимать аутичного ребёнка как неотъемлемую часть группы. Постепенно роль педагога (тьютора) снижается, предоставляя ребёнку большую самостоятельность.

В коррекционно-развивающую работу группы включаются все специалисты, которым ребёнок «доверяет» (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, воспитатели и родители). Для поэтапного вхождения в коллектив сверстников специалисты детского сада разработали индивидуальный маршрут сопровождения детей с расстройством аутистического спектра

В ходе разработки индивидуальных образовательных маршрутов специалисты используют различные стратегии в обучении:

- Прайминг - предварительная подготовка (в домашних условиях или на индивидуальных занятиях) к следующей встрече в рамках встречи в группе. Например, мама знает, что у ребёнка трудности в понимании речи – за неделю выдаётся художественный материал с чтением сказок, которые будут отрабатываться на следующей недели.

- Стратегия «Обучения навыкам взаимодействия» (выполнение словесных инструкций с привлечением детей в группе)

- Применение стратегии подсказок и поощрений помогает в более короткие сроки приобретать социальный навык у детей с аутизмом.

- Привлечение сверстников с общеобразовательной группы на занятия с детьми с аутизмом, что в дальнейшем создаст более плавный переход аутичного ребёнка в общеразвивающую среду.

- Введение стратегии самоуправления с активным включением родителей в коррекцию поведения.

2.7. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников.

Взаимодействие детского сада и семьи предполагает совместное определение целей, планирование работы, распределение сил и средств в соответствии с возможностями каждого участника. Система взаимодействия детского сада с семьей позволяет обеспечить педагогическое сопровождение семьи на всех этапах дошкольного детства, делая родителей действительно равно ответственными участниками образовательного процесса.

Цель дошкольного учреждения - оказать профессиональную помощь семье в воспитании детей, при этом, не подменяя ее, а дополняя и обеспечивая более полную реализацию ее воспитательных функций:

1. Развитие интересов и потребностей ребенка;
2. Распределение обязанностей и ответственности между родителями в постоянно меняющихся ситуациях воспитания детей;
3. Поддержка открытости во взаимоотношениях между разными поколениями в семье;
4. Выработка образа жизни семьи, формирование семейных традиций;
5. Понимание и принятие индивидуальности ребенка, доверие и уважение к нему как к уникальной личности.

2.7.1. Помощь семье в рамках работы группы.

Совместно с родителями построение дальнейшего образовательного маршрута, т.е. выбор школы адекватной возможностям ребёнка (познавательному и речевому развитию детей с аутизмом, их социальной компетенции).

-Консультирование по вопросам получения педагогической помощи на дому.

-Подготовка родителей и детей с аутизмом к прохождению РПМПК, рассказ о правах родителей и детей с ОВЗ (информационно-юридическое сопровождение).

-Предварительное знакомство со школьной ситуацией. Организация посещения предполагаемой школы родителями «День открытых дверей». Совместно с детьми посещение некоторых уроков, мастерские, присутствие у первоклассников на празднике, т.е. частичная инклюзия.

2.7.2. Работа с семьями, имеющими ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Эффективность работы с инвалидом вследствие поражения опорно-двигательного аппарата находится в тесной зависимости от наличия социальной, психологической помощи его семье. В этой помощи семья нуждается постоянно, независимо от возраста больного. Более того, по мере взросления ребенка возрастает значение психологической помощи, так как ситуация в семье непрерывно усложняется. Основными направлениями в работе специалистов представляются следующими:

- гармонизация семейных взаимоотношений,
- установление правильных детско-родительских отношений,
- помощь в адекватной оценке возможностей ребенка (как физических, так и психологических),
- помощь в решении личных проблем (чувство неполноценности, вины), связанных с появлением аномального ребенка,
- обучение элементарным методам психологической коррекции (аутогенной тренировке, элементам игротерапии, сказкотерапии и т. п.) ,

Приоритетность тех или иных направлений в работе определяется после исследования семьи, бесед с родителями и ребенком, психодиагностических исследований. Соответственно и сама работа может строиться в моделях психологического консультирования, психологической коррекции и психотерапии.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.

3.1. Организация режима пребывания детей в детском саду

Детский сад работает по пятидневной рабочей неделе с календарным временем посещения круглогодично (кроме праздничных дней). Организация деятельности взрослого и детей по реализации и освоению программы осуществляется в двух основных моделях организации образовательного процесса – совместной деятельности взрослого и детей, и самостоятельной деятельности детей. Основу режима дня составляет точно установленный распорядок сна, бодрствования, приемов пищи, гигиенических и оздоровительных процедур, учитывающий физиологические потребности и физические возможности детей определенного возраста. Каждая возрастная группа имеет свой режим

дня, учитывающий особенности дошкольников данного возраста.

3.1.1. Ежедневная организация жизнедеятельности детей

Решение образовательных задач в рамках совместной деятельности взрослого и детей осуществляется как в виде непосредственно образовательной деятельности, так и в виде образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов (утренний прием детей, прогулка, подготовка ко сну, организация питания и др.)

Непосредственно образовательная деятельность реализуется через организацию совместно организованной деятельности педагога и детей, и обеспечение интеграции содержания образования областей программы. Объем образовательной нагрузки (непосредственно образовательной деятельности, образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов) определяется учебным планом в пределах максимально допустимого объема образовательной нагрузки и требований к ней, установленных Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и действующими санитарно-эпидемиологическими правилами и нормами (Постановление от 15 мая 2013 г. N 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13»)

Формы организации детей с ОВЗ: подгрупповые, индивидуальные, объединение детей и взрослых для совместной деятельности.

Непосредственно образовательная деятельность в дошкольном учреждении регламентируется учебным планом, составленным в соответствии с требованиями СанПиНа (общее время НОД в неделю):

- группа общеобразовательной направленности для детей от 1,5 до 2 лет – 8-10 (1 час. 30 мин);
- группа общеобразовательной направленности для детей от 2 до 3; лет – 10 (1 час. 40 мин);
- группа общеобразовательной направленности для детей от 3 до 4 лет – 10 (2 часа 30 мин);
- группа общеобразовательной направленности для детей от 4 до 5 лет – 12 (3 часа 20 мин);
- группа общеразвивающей направленности для детей от 5 до 6 лет – 13 (6 час.15 мин);
- группа общеобразовательной направленности для детей от 6 до 7 лет – 15 (7 час.30 мин);
- группа компенсирующей направленности для детей от 5 до 7 лет – 15 (5 час.00 мин).

Непосредственно образовательная деятельность организуется с детьми на основе реализации принципов развивающего обучения и использования здоровьесберегающих технологий. Между различными видами детской деятельности предусмотрены перерывы длительностью 10 минут.

Общий объем самостоятельной деятельности детей соответствует требованиям СанПиН 2.4.1.3049-13 (3-4 часа в день для всех возрастных групп).

Образовательная деятельность по физическому развитию основной образовательной программы для детей в возрасте от 3 до 7 лет организуются не менее 3 раз в неделю. Длительность занятий по физическому развитию зависит от возраста детей и составляет:

- в младшей группе - 15 мин.,
- в средней группе - 20 мин.,
- в старшей группе - 25 мин.,
- в подготовительной группе - 30 мин.

Режим организации жизнедеятельности составлен:

- в соответствии с функциональными возможностями детей младшего и старшего дошкольного возраста;
- на основе соблюдения баланса между разными видами активности детей;
- с учетом социального заказа родителей и нормативно-правовых требований к организации жизнедеятельности в ДОУ.

3.1.2. Режим дня и организация воспитательно-образовательного процесса детей

Рациональный режим в группах достигается за счет гибкого режима, который подразумевает четкое соблюдение, интервалов между приемами пищи, длительности суточного сна, времени отхода ко сну; проведение ежедневной прогулки. Но возможны изменения в отдельных режимных процессах, например, проведение НОД в период активного бодрствования не в четко фиксированное время, а в зависимости от конкретных условий, программных задач, самочувствия детей.

Задача воспитателя – создавать положительное настроение у детей, организовывать рациональный двигательный режим, предупреждать детское утомление разумным чередованием разнообразной активной деятельности и отдыха. Использовать в непосредственно образовательной деятельности физкультминутки, двигательные паузы между образовательными ситуациями, разнообразить двигательную деятельность детей в течение дня. Продуманная организация питания, сна, содержательной деятельности каждого ребенка обеспечивает его хорошее самочувствие и активность, предупреждает утомляемость и перевозбуждение. Необходимо уделять внимание закаливанию, о достаточном пребывании детей на свежем воздухе, тщательно контролируя то, как одеты дети, не перегреваются ли они, не переохлаждаются ли, соблюдать все гигиенические требования к температурному, воздушному и световому режиму в помещении группы.

Режим строится в строгом соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (от 15.05.2013 г. № 26).

3.1.3. Особенности организации образовательного процесса в группе компенсирующей направленности.

В детском саду функционирует группа компенсирующей направленности для детей с расстройством аутистического спектра. Возраст детей от 3 до 7 лет.

Чем раньше начинается работа с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, тем выше его шансы на адаптацию и социализацию в обществе. Это обусловлено не только процессами гуманизации, но и доказанной эффективностью и результативностью ранней коррекционно-педагогической помощи «особому» ребенку.

Направления работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (РДА) в дошкольном учреждении:

Образовательная деятельность с детьми ОВЗ имеет определенную направленность:

- создание в детском саду условий для коррекционной и психотерапевтической работы для повышения уровня социальной адаптации аутичного ребенка посредством индивидуализации и дифференциации воспитательно-образовательного процесса;
- развитие эмоциональной сферы ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи инклюзивного образования:

- создание особой предметной среды в детском саду;
- осуществление педагогической, психологической, коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья;
- создание условий, способствующих освоению детьми с ОВЗ основной образовательной программы и их интеграция в образовательном учреждении;
- разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов;
- обеспечение возможности обучения и воспитания по дополнительным образовательным программам и получение дополнительных образовательных услуг;
- реализация системы мероприятий по социальной адаптации детей с ОВЗ;
- оказание консультативной, методической и психологической помощи родителям (законным

представителям) детей с ОВЗ.

Виды услуг:

Оздоровительные: логоритмика, лечебная физическая культура, спортивные кружки, кислородный коктейль.

Образовательные: изобразительная деятельность, театрализованная деятельность, обучение певческим и хореографическим навыкам.

Коррекционные: сенсорные игры, игротерапия, музыкотерапия, арттерапия.

Психолого-педагогическая коррекция:

1. Постепенное формирование взаимодействия с педагогом.

2. Коррекция недоразвития восприятия, моторики, внимания, речи, мышления. 3. Психотерапия членов семьи.

Особые условия: возможность присутствия родителей, постоянный педагог, четкое расписание занятий, не меняющийся интерьер, наличие мест для уединения.

Индивидуальные занятия педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед проводят в оснащенных отдельных кабинетах, используя специальный инвентарь. Специалисты, осуществляющие сопровождения ребенка реализуют профессиональные функции:

- диагностическую (определяют причину трудностей с помощью комплексной диагностики);
- проектную (разрабатывают индивидуальный маршрут сопровождения);
- сопровождающую (реализуют индивидуальный маршрут сопровождения);
- аналитическую (анализируют результаты реализации образовательного маршрута).

Весь объем помещений используется как образовательное и развивающее пространство, включающее зоны погружения в различные виды специфической деятельности.

Занятия с учителем-дефектологом проходят ежедневно и длятся 15 – 20 минут. Они бывают индивидуальные или подгрупповые (2 – 3 человека). При такой организации ни один ребенок не остается без внимания педагога.

Эффективность работы зависит от совместных усилий учителя-дефектолога и родителей.

Учитель-дефектолог:

- диагностирует: уровень сформированности психических процессов, особенности познавательной деятельности, определяет уровень сформированности представлений о себе и окружающем мире, элементарных математических представлений.
- составляет индивидуальные планы развития, планы специально-организованных занятий.
- развивает психические процессы, формирует элементарные математические представления, расширяет представления об окружающем мире, обогащает словарный запас, обеспечивает сенсорное развитие, развитие мелкой моторики.
- проводит подгрупповые и индивидуальные занятия в первой половине дня.
- формирует подвижные подгруппы с учетом актуального уровня развития детей.
- консультирует педагогических работников и родителей о применении специальных методов и технологий коррекционно-развивающей работы.
- знакомит родителей с результатами диагностики, с планом индивидуального развития.
- участвует в методических объединениях и является активным членом психолого– медико-педагогического консилиума.
- организует коррекционно-развивающее пространство с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

3.2. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

Коррекционно-развивающая среда для детей с ОВЗ должна соответствовать как общим нормативным актам проектирования условий воспитания, обучения в дошкольном учреждении, так и отвечать на задачи коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление трудностей социальной адаптации детей с проблемами развития. Подбор и размещение мебели, технического оборудования, дидактического материала и игрушек определяется необходимостью безбарьерного

передвижения и контакта, дозирования информационного поля, пластичного введения ребенка в различные формы и виды деятельности.

Все помещения дошкольного учреждения оснащаются комплектом учебного, игрового и бытового оборудования в соответствии с ФГОС ОВЗ.

Организация жизнедеятельности детей с ОВЗ во многом зависит от того, насколько целесообразно создана окружающая среда, так как она является не только социокультурным фактором общего развития, но и фактором коррекционно-развивающего преодоления недостаточности психофизического развития детей.

Исходя из того, что комплексный психолого-педагогический подход к организации среды нацелен на социальную адаптацию, реабилитацию и интеграцию детей с отклонениями в развитии нами определены ряд принципов организации развивающей предметно-пространственной среды как средства коррекционной работы:

-превентивная направленность всех видов ее средств решает вопросы предупреждения появления отклонений в психофизическом развитии ребенка, за счет создания специальных социально-адаптивных способов взаимодействия ребенка с людьми и окружением, а также обеспеченности специальным дидактическим, игровым и бытовым материалом;

-пропедевтическая направленность коррекционно-развивающей среды обеспечивает ребенку многоэтапное и постепенное введение его в информационное поле, в котором организовано безбарьерное пространство, подобрано специальное оборудование и рационально размещены блоки, решающие проблемы сенсорного, моторного, интеллектуального тренингов, психоэмоциональной разгрузки и социальной ориентировки и др.);

-преобразующее, трансформированное влияние среды на отклонения в развитии ребенка и формирование у детей компенсаторных способов ориентации на основе активизации сохранных анализаторов, мышления, речи, памяти;

-специальное, акцентированное информационное поле развивающей предметно-пространственной среды учитывает своеобразие познавательных процессов у детей с отклонениями в развитии и специфику контактов и способов получения и переработки информации.

Реализация принципа оптимальной, информационной целесообразности предметно-развивающей среды нацелено на восстановление связи между ребенком и его окружением.

Доступность и целесообразность информационного поля предметно- развивающей среды позволяет ребенку интегрировать в окружающую среду.

3.2.1. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды в группе компенсирующей направленности.

Жизненное пространство аутичного ребенка требует особой заботы и специальной организации. Поэтому в детском саду созданы все условия для детей с ОВЗ:

- безопасность (групповая комната оборудована с учетом безопасного нахождения в ней детей – без особых углов);

- обеспечение комфорта и уюта (групповое помещение оформлено в приятных, неярких, успокаивающих тонах, электрическое освещение мягкое, не режущее глаза, жалюзи при необходимости закрывают цветную роспись на стене);

- наличие необходимого оборудования:

- деревянные и пластмассовые строительные наборы, конструкторы;

- разнообразные матрешки, пирамидки, вкладыши;

- звучащие игрушки;

- игры для развития мелкой моторики;

- развивающие настольно-печатные игры;

- игрушки для сюжетно-ролевых игр;

- детские книги;

- материалы для творчества;

- спортивное оборудование;
- игрушки разборного характера;
- куклы-рукавички для формирования социальных навыков;
- сенсорные игры: доски Сегена, рамки Монтессори.
- поддержание порядка (все предметы, вещи и игрушки имеют свое фиксированное место).

Весь объем помещений используется как образовательное и развивающее пространство, включающее зоны погружения в различные виды специфической деятельности. По виду деятельности детей пространство условно разграничено на бытовое – все, что касается усвоения навыков повседневной жизни (прием пищи, туалет, подготовка ко сну), игровое – место для разнообразных игр, учебное – место для специальных развивающих занятий, и ближайшее социальное окружение – детская площадка, где дети вступают в общение с другими детьми.

Групповая ячейка оснащена спортивным оборудованием, так как дети предпочитают много бегать, прыгать, кувыркаться, карабкаться на мебель.

Игровая среда, созданная в группе, направлена на развитие речи и мелкой моторики рук детей. Как правило, дети с РАС обладают ловкостью

непроизвольных движений (быстро и точно могут перелистывать страницы в книге), но стоит их попросить взять мозаику в руки, движения рук становятся неловкими. Поэтому, основная помощь состоит в показе способов действия, движения.

У детей, имеющих РАС, как правило, речь либо совсем отсутствует (только отдельные звуки), либо речь спонтанная без смысловой направленности. Поэтому, для эффективного воздействия на речевое развитие детей, для стимулирования их познавательной активности, в группе используют сочетание традиционных и современных методов представления образовательного материала, совмещают разные игровые приемы.

3.2.2. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды в группе общеразвивающей направленности для детей ОВЗ.

Группы общеразвивающей направленности посещают дети с нарушением ОДА, нарушением речи и расстройством психо-эмоционального состояния. В групповых ячейках созданы специальные игровые условия:

- наличие специального игрового оборудования и организации действий с ним;
- обеспечение доступности для восприятия, анализа и воспроизведения действий взрослых и сверстников;
- наличие у детей возможностей овладения специальными, социально-адаптивными знаниями, навыками и умениями, позволяющими им компенсировать недостаточность отдельных психических функций;
- наличие условий для физического развития.

Групповые ячейки оборудованы в соответствии с возрастными характеристиками. Так, если для младших детей в группах оборудование расположено по периметру группы, предусматривая достаточно широкие, хорошо просматриваемые пути передвижения для ребенка, то для более старших детей, организовано по принципу небольших полужамкнутых микропространств (чтобы избежать скученности и способствовать играм небольшими подгруппами). Игровое оборудование детского пространства тоже предусматривает возрастной принцип построения: в группах для детей от 2 до 4 лет предусмотрено крупное игровое оборудование (напольные строительные наборы, горки, сухие бассейны, легкий модульный материал); в группах для детей от 4 до 7 лет – большое пространство выделено для игротеки (сюжетно-ролевые, дидактические, развивающие, логико- математические игры). Независимо от возраста в каждой группе размещен

«сенсорный центр» - место, где подобраны предметы и материалы, познавать которые можно с помощью органов чувств. Если в младшем возрасте это шумовые и музыкальные инструменты, то в более старшем возрасте, это предметы для организации детского экспериментирования и отдельная

студия для познавательной- исследовательской деятельности с наличием технических средств.

Условия, созданные в учреждении, позволяют обустроить места для самостоятельной деятельности детей не только в групповых помещениях (игровой центр), но и в спальнях (спортивный центр), раздевалках (центр творчества, литературный центр), холлах (центр познания). Все это способствует эмоциональному раскрепощению, укрепляет чувство уверенности в себе и защищенности.

Предотвратить развитие речевых нарушений у детей с ОВЗ помогает правильно организованная речевая среда, которая стимулирует развитие у ребенка познавательности, инициативности. В каждой групповой ячейке организован центр речевой активности, который представлен развивающими, дидактическими, и словесными играми, занимательным материалом по азбуковедению, наглядным материалом по закреплению лексико-грамматического строя речи, играми по развитию мелкой моторики.

Очень важно, чтобы развивающая среда группы была не только комфортной и эстетичной, но и полифункциональной, обеспечивающей возможность изменений среды, позволяющей использовать материалы и оборудование для одной образовательной области и в ходе реализации других областей, обеспечивать возможность самовыражения воспитанников, эмоциональное благополучие.

3.2. Обеспеченность методическим материалом

Программы:

1. Коррекционная программа воспитания и обучения для детей с фонетико- фонематическим недоразвитием (Т.Б.Филичева, Т.В.Тумакова);
2. Коррекционная программа обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада (Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина);
3. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи (Каше Г.А., Филичева Т.Б.–.);
4. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития (Шевченко С.Г.);
5. Коррекционно–развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта (Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.).

Программно-методическое обеспечение

Коррекционно-развивающая работа учителя-дефектолога осуществляется на основе программно-методического обеспечения, в котором отражается специфика процессов обучения и воспитания детей, имеющих различные отклонения в физическом, психическом и социальном развитии:

1. Башина В.М. Ранний детский аутизм, 2010
2. Войтова И.Д., Гуськова М.А., Лифанова С.Ю., Можейко А.В., Фирсова Л.Е. Психолого-педагогическое сопровождение детей 5 – 6 лет в условиях дошкольного образовательного учреждения/Под ред.А.В.Можейко. Тамбов, 20073.Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения: Программно-методическое пособие / Под ред. Т. Г. Неретиной. - М.: Баласс; РАО, 2004.
3. Игры и упражнения с особым ребенком. Руководство для родителей/ перевод Н.Л.Колмагоровой
4. Ковалец И. В. Азбука эмоций: Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере: Метод, пособие для педагогов общего и спец. образования. - М.: ВЛАДОС, 2003
5. Пазухина И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4 – 6 лет: пособие для практических работников детских садов- СПб.: «Детство-Пресс», 2010.
6. Шоплер Э., Ланзинг М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей.

Программно-методическое обеспечение

Коррекционно-развивающая работа учителя-логопеда осуществляется на основе программно-методического обеспечения, в которых отражается специфика процессов обучения и воспитания детей, имеющих нарушения речи:

1. Буденная Т.В. «Логопедическая гимнастика». – СПб.: Детство-Пресс, 2003. 2. Каше Г.А., Филичева Т.Б. «Дидактический материал по формированию правильного произношения у детей дошкольного возраста». – М.: Просвещение. 1990.

3. Краузе Е. «Логопедический массаж. Артикуляционная гимнастика». – СПб.: Корона Принт, 2004.

4. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. «Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН». – М.: Гном-Пресс, 1999. 5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. «Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием» (старшая группа детского сада). – М.: МГОПИ, 1993.

6. Фомичева М.Ф. «Воспитание у детей правильного произношения». – М., Воронеж, Модэк, 1997.

7. Цуканова С.П., «Учим ребенка говорить и читать». – М.: Издательство ГНОМ, 2017.

Программно-методическое обеспечение

Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога осуществляется на основе программно-методического обеспечения, в котором отражается специфика процессов обучения и воспитания детей, имеющих различные отклонения в психическом и социальном развитии:

1. Войтова И.Д., Гуськова М.А., Лифанова С.Ю., Можейко А.В., Фирсова Л.Е. Психолого-педагогическое сопровождение детей 5 – 6 лет в условиях дошкольного образовательного учреждения/Под ред. А.В. Можейко. Тамбов, 2007

2. Ковалец И. В. Азбука эмоций: Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере: Метод. пособие для педагогов общего и спец. образования. – М.: ВЛАДОС, 2003

3. Пазухина И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4 – 6 лет: пособие для практических работников детских садов- СПб.: «Детство-Пресс», 2010.

3.3. Список литературы.

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003.

2. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: Метод. пособие / авт. Кондратенко И. Ю. и др. – М.: Айрис-пресс, 2005.

3. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для вузов / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; под ред. В. А. Слостенина – М.: , 1999г

4. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекц.-развивающего обучения / авт. С. Г. Шевченко и др. – М. : АРКТИ, 2004.
5. Левченко И.Ю., Приходько О.В. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. - М.: Академия, 2001, 192с.
6. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб.пособие для вузов / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина; под ред. В. И. Селиверстова. - М. :Владос, 2004.
7. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб.пособие для вузов / под ред. И. В. Дубровиной ; авт. И. В. Дубровина и др. – 2-е изд., стереотип. – М.: Academia, 2001.
8. Специальная дошкольная педагогика: учеб.пособие для вузов / под ред. Е. А. Стребелевой ; авт. Е. Р. Баенская и др. - М.: Academia, 2002.
9. Стреблева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : Кн. для педагога-дефектолога. - М. :Владос, 2004.
10. Симонова Н.В. Программа воспитания и обучения детей с нарушениями опорно- двигательного аппарата. - М., 1987.

**ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ**

СВЕДЕНИЯ О СЕРТИФИКАТЕ ЭП

Сертификат 603332450510203670830559428146817986133868575855

Владелец Серебрякова Людмила Альбертовна

Действителен с 05.03.2021 по 05.03.2022