

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ АВТОНОМНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ДЕТСКИЙ САД «НЕПОСЕДЫ»**

Рассмотрено и принято
На педагогическом совете № _____
от « ____ » _____
Протокол педсовета № ____
от « ____ » _____

Утверждено
Заведующим
МАДОУ «Детский сад «Непоседы»
Н.С.Доброходовой _____
Приказ № _____ от _____

**АДАПТИРОВАННАЯ
ПРОГРАММА
ДЛЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

2016 год

СОДЕРЖАНИЕ

I. Целевой раздел

- 1.1. Пояснительная записка.....
- 1.2. Цель и задачи.....
- 1.3. Принципы формирования программы.....
- 1.4. Основные направления коррекционно – развивающей работы.....
- 1.5. Особенности развития детей с особыми возможностями здоровья.....
 - 1.5.1. Характеристика детей с фонетико – фонематическим недоразвитием речи.....
 - 1.5.2. Характеристика детей с общим недоразвитием речи.....
 - 1.5.3. Характеристика детей с расстройством аустического спектра.....
 - 1.5.4. Характеристика детей с ДЦП.....
 - 1.5.5. Характеристика детей с ЗПР.....
 - 1.5.6. Характеристика детей с легкой УО.....
- 1.6. Планирование воспитательно – образовательного процесса.....
- 1.7. Планируемые результаты освоения программы.....

II. Содержательный раздел

- 2.1. Описание образовательной деятельности.....
- 2.2. Основные направления работы с детьми с нарушением речи.....
- 2.3. Основные направления работы с детьми с тяжелым нарушением речи (ОНР).....
- 2.4. Основные направления работы с детьми при ЗПР.....
- 2.5. Основные направления работы с детьми с расстройством аустического спектра.....
- 2.6. Основные направления коррекционно – педагогической работы с детьми при ДЦП.....
- 2.7. Содержание деятельности ПМПк.....
- 2.8. Диагностико – консультативное направление работы для детей с ОВЗ.
- 2.9. Взаимодействие специалистов ДОУ. Работа с семьями воспитанников..

III. Организационный раздел

- 3.1. Психолого – педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка.....
- 3.2. Организация развивающей предметно – пространственной среды..
- 3.3. Организация жизнедеятельности детей. Режим дня.....
- 3.4. Материально – техническое обеспечение программы.....
- 3.5. Используемая литература.....

I. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка.

На современном этапе развития образования в соответствии с «Законом об Образовании» В Российской Федерации, особое внимание уделяется реализации прав детей с ограниченными возможностями психического или физического здоровья на образование. Важно обеспечить равноправное включение личности, во все возможные и необходимые сферы жизни социума.

Проблема сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода. Дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного процесса воспитания и обучения, удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их развития.

Данная программа разработана на основе:

- Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ
- Конвенцией о правах ребенка ООН;
- Санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.4.1.2660-10;
- Санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольные образовательные организации (Постановление от 15 мая 2013 г. N 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13»)
- Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155)
- Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. N 1014)
- Устава

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 2 до 7 лет.

Программа включает три основных раздела в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта:

- целевой
- содержательный
- организационный

Целевой раздел Программы определяет ее цели и задачи, принципы и подходы к формированию Программы, планируемые результаты ее освоения в виде целевых ориентиров.

Содержательный раздел Программы включает описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка в пяти образовательных областях:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие,

а также модель коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Организационный раздел Программы описывает условия реализации образовательной деятельности, необходимых для достижения целей Программы, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды, психолого-педагогические, кадровые, материально-технические и финансовые условия, особенностей планирования образовательной деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, их специальных образовательных потребностей.

Программа содержит рекомендации по развивающему оцениванию достижения целей в форме педагогической и психологической диагностики развития детей, а также качества реализации адаптированной образовательной программы ДООУ.

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

Дополнительным разделом программы является текст ее краткой презентации, которая ориентирована на родителей (законных представителей) детей и доступна для ознакомления на сайте учреждения. Данная программа обеспечивает осуществление образовательного процесса в двух основных организационных моделях:

- совместная деятельность педагога и ребенка (индивидуальная, подгрупповая);
- максимально возможная самостоятельная деятельность ребенка.

1.2. Цель и задачи реализации программы

Цель программы:

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 программы:

- определить особенности организации образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями каждого ребенка, структурой нарушения развития и степенью выраженности (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);
- учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья при освоении ими образовательной программы;
- 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);
- реализовать индивидуальные образовательные маршруты;
- развивать коммуникативные компетенции форм и навыков

- конструктивного личностного общения со сверстниками;
- реализовать комплексную систему мероприятий по социальной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья;
 - создать пространство детско-взрослого взаимодействия с учетом ведущей деятельности ребенка;
 - оказывать консультативную и методическую помощь родителям (законным представителям) детей с ограниченными возможностями здоровья по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам.

1.3. 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 в психическом и физическом развитии 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 сформированного 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. Спирина).

Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается

при нарушениях речевых кинестезии, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное слух произносительное 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 в вторичном.

Несформированность произношения звуков выражается вариативно. Так, звонкие заменяются глухими, р и л звуками л' и йот (у), 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 близким по 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, неспособен 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 не различению. 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:

1. 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 всехсогласных);

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

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

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

1.5.2. Характеристика детей с общим 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, бабушка — 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 мячика*). 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 ударными окончаниями. Они начинают ориентироваться не только на лексическое значение, но и на смысловые различительные морфологические элементы. В то же время у них отсутствует

понимание форм числа и рода прилагательных, значения предлогов и различают только в хороших 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, тапитет*. 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 смещения значений слов (*грива* понимается как *грибы, шерсть* как *шесть*).

Общая характеристика детей 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 недостаточно 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, причем образование слов является неправильным (*садовник — садник*).

Изменение слов затруднено звуковыми смещениями, например, к слову *город* подбирается родственное слово *голодный* (смещение [Р] - [Л]), к слову *свисток - цветы* (смещение [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 смещений, 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, смещениесмысловых 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 мутичны. 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 аутостимуляцией 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 психо-патоподобному. 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

частислучаевобучатьсяявнейибезпредварительнойспециальнойподготовки.

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 варьируется 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 сЗПР

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, суженоупотребление 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 удерживать 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 им 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. 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. Яркопроявляются специфические черты мышления у умственно отсталых в операции сравнения, в ходе которого 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.

1.6. 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. В настоящее время важно обеспечить реализацию прав детей с ограниченными возможностями психического или физического здоровья на образование в соответствии с «Законом об образовании», гарантировать равный доступ к получению образования и созданию необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми детьми, равноправное включение личности, развивающейся в условиях недостаточности (психической, физической, интеллектуальной), во все возможные и необходимые сферы жизни социума, достойный социальный статус и самореализацию в обществе.

Дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии своевременного и адекватно организованного процесса воспитания и обучения, удовлетворения каковых нормальными развивающимися детьми, таковыми особыми образовательными потребностями, заданных характером нарушения их психического развития

К группе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) относятся дети, состояние здоровья которых препятствует освоению всех или

некоторых разделов образовательной программы дошкольного учреждения вне специальных условий воспитания и обучения.

Группа дошкольников с ОВЗ, посещающих ДООУ, неоднородна, в нее входят дети с разными нарушениями развития, выраженность которых может быть различна.

В ДООУ функционирует 12 групп общеразвивающей направленности, в которые зачислены дети с тяжелыми нарушениями речи (ОНР)

Среди них есть дети с комплексными (сложными) нарушениями развития, у которых сочетаются два и более первичных (сенсорное, речевое) нарушений: с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) и расстройством аутистического спектра; дети с задержкой психоречевого развития (их характеризует замедленный темп формирования высших психических функций, вследствие слабо выраженных органических поражений центральной нервной системы (ЦНС)). Степень выраженности нарушений различна, это определяет специфику психолого-педагогической работы.

Критерии эффективности коррекционно-развивающего процесса

№	Критерий	Показатели	Индикаторы
1	Реализация индивидуального подхода	Составление индивидуальной программы для ребенка с ОВЗ с учетом	Наличие рабочих образовательных программ с оценкой хода
2	Обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка	Организация развивающей среды, наличие в режиме дня времени форм для самостоятельной активности детей	Планирование времени в режиме дня для самостоятельной активности детей. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению детей с разными образовательными потребностями в процессе самостоятельной активности
3	Активное включение в образовательный процесс всех его участников	Наличие психолого-медико-педагогического консилиума	Функционирование в ДООУ разнообразных форм работы, в том числе взаимодействие взрослых и детей
4	Междисциплинарный подход	Обсуждение специалистами ПМПк особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, составление и реализация АООП	Циклограмма проведения ПМПк, формы фиксации результатов

5	Вариативность организации процессов обучения и воспитания	Вариативные образовательные программы, приемы, методы образования, организационные формы, вариативная образовательная среда	Использование специалистами ДОУ разных методов и технологий обучения и воспитания, наличие методических материалов, обеспечивающих образовательный процесс
6	Партнерское взаимодействие с семьей	Организация партнерских форм взаимодействия с семьей, участие родителей в жизни ДОУ, консультации родителей	Участие родителей в разработке и реализации адаптированной образовательной программы и индивидуального образовательного маршрута
7	Функционирование ДОУ	Выстраивание образовательного процесса в соответствии с потребностями детей, изменение образовательных условий в связи с диагностикой образовательных потребностей	Соответствие качественного состава контингента детей, штатного расписания, методической базы и предметно-развивающей среды. Применение новых технологий в соответствии с выявленными потребностями детей

Образовательная область «Социально-коммуникативно-развитие»

Основная цель: овладение навыками коммуникации и обеспечение оптимального вхождения детей с ОВЗ в общественную жизнь.

Задачи социально-коммуникативного развития:

- формирование у ребенка представлений о самом себе и элементарных навыков для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения к себе;
- формирование навыков самообслуживания;
- формирование умения сотрудничать с взрослыми и сверстниками; адекватно воспринимать окружающие предметы и явления, положительно относиться к ним;
- формирование предпосылок и основ экологического мироощущения, нравственного отношения к позитивным национальным традициям и общечеловеческим ценностям;
- формирование умений использовать вербальные средства общения в условиях адекватного сочетания с невербальными средствами в контексте различных видов детской деятельности и в свободном общении.

При реализации задач данной образовательной области у детей формируются представления о многообразии окружающего мира, отношений к воспринимаемым социальным явлениям, правилам, общепринятым нормам социума и осуществляется подготовка детей с ограниченными возможностями к самостоятельной жизнедеятельности. При системном формировании детской деятельности у детей формируются психические новообразования: способность к социальным формам подражания, идентификации, сравнению, предпочтению.

Работа по освоению первоначальных представлений социального характера и развитию коммуникативных навыков, направленных на включение дошкольников с ОВЗ в систему социальных отношений, осуществляется по нескольким направлениям:

- в повседневной жизни путем привлечения внимания детей друг к другу, оказания взаимопомощи, участия в коллективных мероприятиях;
- в процессе специальных игр и упражнений, направленных на развитие представлений о себе, окружающих взрослых и сверстниках;
 - в процессе обучения сюжетно-ролевым и театрализованным играм, играм-драматизациям, где воссоздаются социальные отношения между участниками, позволяющие осознанно приобщаться к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений;
 - в процессе хозяйственно-бытового труда и в различных видах деятельности.

Работа по формированию социально-коммуникативных умений должна быть повседневной и органично включаться во все виды деятельности: быт, игру, обучение.

В работе по формированию социальных умений у детей с ОВЗ важно создать условия, необходимые для защиты, сохранения и укрепления здоровья каждого ребенка, формирования культурно-гигиенических навыков, потребности вести здоровый образ жизни; развивать представления о своем здоровье и о средствах его укрепления.

Программа предусматривает работу по формированию культурно-гигиенических умений. Ее содержание предполагает:

- прием пищи: обучение пользованию ложкой, вилкой, чашкой, салфеткой (с учетом индивидуальных возможностей); соблюдать опрятность при приеме пищи, выражать благодарность после приема пищи;
- гигиенические навыки: обучение умению выполнять утренние и вечерние гигиенические процедуры (туалет, мытье рук, мытье ног); пользоваться туалетными принадлежностями (бумага, жидкое и твердое мыло, паста, салфетка,

губка, полотенце, расческа, щетка, зеркало), носовым платком; соблюдать правила хранения туалетных принадлежностей; выражать благодарность за оказываемые виды помощи;

- одежда и внешний вид: обучение умению различать разные виды одежды по их функциональному использованию;
- соблюдать порядок последовательности одевания и раздевания; хранить в соответствующих местах разные предметы одежды; правильно обращаться с пуговицами, молнией, шнурками и др.; выбирать одежду по погоде, по сезону; контролировать опрятность своего внешнего вида с помощью зеркала, инструкций воспитателя.

Дети могут оказаться в различной жизненной ситуации, опасной для здоровья, жизни, поэтому при формировании знаний, умений и навыков, связанных с жизнью человека в обществе, педагог может «проигрывать» несколько моделей поведения в той или иной ситуации, формируя активную жизненную позицию, ориентировать детей на самостоятельное принятие решений.

Детям предлагается рассмотреть наиболее типичные ситуации и сформулировать простейшие алгоритмы поведения: пользование общественным транспортом; правила безопасности дорожного движения; домашняя аптечка; пользование электроприборами; поведение в общественных местах (вокзал, магазин); сведения о предметах или явлениях, представляющих опасность для человека (огонь, травматизм, ядовитые вещества). На примере близких жизненных ситуаций дети усваивают правила поведения, вырабатывают положительные привычки, позволяющие им осваивать жизненное пространство. Анализ поведения людей в сложных ситуациях, знание путей решения некоторых проблем повышает уверенность ребенка в себе, укрепляет эмоциональное состояние.

Особое место в образовательной области по формированию социально-коммуникативных умений занимает обучение детей с ОВЗ элементарным трудовым навыкам, умениям действовать простейшими инструментами, такая работа включает:

- организацию практической деятельности детей с целью формирования у них навыков самообслуживания, определенных навыков хозяйственно-бытового труда и труда в природе;
- ознакомление детей с трудом взрослых, с ролью труда в жизни людей, воспитания уважения к труду;
- обучение умению называть трудовые действия, профессии и некоторые орудия труда;
- обучение ручному труду (работа с бумагой, картоном,

природным материалом, использование клея, ножниц, разрезание бумаги, наклеивание вырезанных форм на бумагу, изготовление поделок из коробочек и природного материала и др.);

- изготовление коллективных работ;
- формирование умений применять поделки в игре.

Формирование навыков трудовой деятельности осуществляется с учетом психофизических возможностей и индивидуальных особенностей. Дети учатся действовать по подражанию, по показу, по образцу и по словесной инструкции.

Освоение социально-коммуникативных умений для ребенка обеспечивает полноценное включение в общение, как процесс установления и развития контактов с людьми, возникающих на основе потребности в совместной деятельности.

Центральным звеном в работе по развитию коммуникации используются коммуникативные ситуации – это особым образом организованные ситуации взаимодействия ребенка с объектами и субъектами окружающего мира посредством вербальных и невербальных средств общения.

Целесообразно строить образовательную работу на близком и понятном детям материале, максимально охватывая тот круг явлений, с которыми они сталкиваются. Знакомство с новым материалом следует проводить на доступном детям уровне.

Образовательная область «Познавательное развитие»

Основная цель: формирование познавательных процессов и способов умственной деятельности, усвоение и обогащение знаний о природе и обществе; развитие познавательных интересов. При этом предусматривается активное развитие процессов ощущения, восприятия, мышления, внимания, памяти.

Соответственно выдвигаются **следующие задачи** познавательного развития:

- формирование и совершенствование перцептивных действий;
- ознакомление и формирование сенсорных эталонов;
- развитие внимания, памяти;
- развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Направления реализации образовательной области «Познавательное развитие»: *Сенсорное развитие*, в процессе которого развиваются все виды восприятия: зрительное, слуховое, тактильно-двигательное, обонятельное, вкусовое. На их основе формируются полноценные представления о

внешних свойствах предметов, их форме, цвете, величине, запахе, вкусе, положении в пространстве и времени. Сенсорное воспитание предполагает развитие мыслительных процессов: сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации и абстрагирования, стимулирует развитие всех сторон речи: номинативной функции, фразовой речи, способствует обогащению, расширению словаря.

Развитие познавательно-исследовательской деятельности и конструктивной деятельности, направленное на формирование правильного восприятия пространства, целостного восприятия предмета, развитие мелкой моторики рук и зрительно-двигательной координации; развитие любознательности, воображения; расширение запаса знаний и представлений об окружающем мире.

Учитывая быструю утомляемость детей с ОВЗ, образовательную деятельность следует планировать на доступном материале, чтобы ребенок мог увидеть результат своей деятельности. Необходимо применять различные формы поощрения дошкольников.

Формирование элементарных математических представлений предполагает обучение детей умениям сопоставлять, сравнивать, устанавливать соответствие между различными множествами и элементами множеств, ориентироваться во времени и пространстве. При обучении необходимо опираться на сохранные анализаторы, использовать принципы наглядности, от простого к сложному. Количественные представления следует обогащать в процессе различных видов деятельности.

При планировании работы объем программного материала распределяется с учетом реальных возможностей дошкольников (дети с ОНР, интеллектуальными нарушениями), это обусловлено низким исходным уровнем развития детей и замедленным темпом усвоения изучаемого материала.

Образовательная область «Речевое развитие»

Основная цель: обеспечивать своевременное и эффективное развитие речи как средства общения, познания, самовыражения ребенка, становления разных видов детской деятельности, на основе овладения языковой системой.

Задачи развития речи:

- формирование структурных компонентов системы языка: фонетического, лексического, грамматического;
- формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции — развитие связной речи, двух форм речевого общения —

диалога и монолога;

- формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи.

Основные направления работы по развитию речи дошкольников:

- развитие словаря;
- воспитание звуковой культуры речи предполагает развитие речевого слуха, на основе которого происходит восприятие и различение фонологических средств языка; обучение правильному звукопроизношению; воспитание орфоэпической правильности речи; овладение средствами звуковой выразительности речи (тон речи, тембр голоса, темп, ударение, сила голоса, интонация);
- формирование грамматического строя речи предполагает развитие морфологической стороны речи (изменение слов по родам, числам, падежам), способов словообразования и синтаксиса (освоение разных типов словосочетаний и предложений);
- развитие связной речи включает развитие диалогической (разговорной) и монологической речи. Диалогическая речь является основной формой общения детей дошкольного возраста. Важно учить ребенка вести диалог, развивать умение слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения. В диалогической речи развиваются умения, необходимые для более сложной формы общения – монолога, умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания.
- формирование элементарного осознания явлений языка и речи, обеспечивающее подготовку детей к обучению грамоте, чтению и письму;
- развитие фонематического слуха, развитие мелкой моторики руки.

Конкретизация задач развития речи носит условный характер в работе с детьми с ОВЗ, они тесно связаны между собой. Эти отношения определяются существующими связями между различными единицами языка. Обогащая, например, словарь, мы одновременно заботимся о том, чтобы ребенок правильно и четко произносил слова, усваивал разные их формы, употреблял слова в словосочетаниях, предложениях, в связной речи. В связной речи отражены все другие задачи речевого развития: формирование словаря, грамматического строя, фонетической стороны. В ней проявляются все достижения ребенка в овладении родным языком. Взаимосвязь разных речевых задач на основе комплексного подхода к их решению создает предпосылки для наиболее эффективного развития речевых навыков и

умений. Развитие речи у дошкольников с ОВЗ осуществляется во всех видах деятельности: игра, занятия по физическому развитию, ИЗО (рисование, лепка, аппликация, конструирование), музыка и др.; в свободной деятельности, в общении со всеми, кто окружает ребенка. Большое значение отводится чтению художественной литературы как источнику расширения кругозора, обогащения и уточнения словаря.

У детей с нарушениями деятельности зрительного анализатора проявляется своеобразие речевого развития, выражающееся в более замедленном темпе ее поэтапного становления, ограничении возможностей подражательной деятельности, наблюдается неадекватность между словом и представлениями о том, что оно означает. Поэтому особое внимание в работе по развитию речи уделяется уяснению, уточнению значений слов, их предметной соотнесенности с объектом действительности.

Для детей с ОНР особое значение имеет словарная работа, которая проводится на основе ознакомления с окружающей жизнью. Ее задачи и содержание определяются с учетом познавательных возможностей детей и предполагают освоение значений слов на уровне элементарных понятий. Главное в развитии детского словаря – освоение значений слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение.

Воспитание звуковой стороны речи, освоение грамматического строя, развитие связной речи представляет большую сложность для детей с ОВЗ всех категорий. Необходимо создание специальных условий – разработок грамматических схем, разнообразного наглядного дидактического материала,

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Основная цель: формирование у детей эстетического отношения к миру, накопление эстетических представлений и образов, развитие эстетического вкуса, художественных способностей, освоение различных видов художественной деятельности.

включение предметно- практической деятельности. В этом направлении решаются как **общеобразовательные**, так и **коррекционные задачи**, реализация которых стимулирует

- развитие у детей с ОВЗ сенсорных способностей,
- чувства ритма, цвета, композиции;
- умения выражать в художественных образах свои творческие способности.

Основные направления работы с детьми в данной образовательной области:

Художественное творчество. **Цель:** обучение детей созданию творческих работ. Специфика методов обучения различным видам изобразительной деятельности детей с ОВЗ должна строиться на применении средств, отвечающих их психофизиологическим особенностям.

Лепка способствует развитию мелкой моторики рук, развивает точность выполняемых движений, в процессе работы дети знакомятся с различными материалами, их свойствами. Аппликация способствует развитию конструктивных возможностей, формированию представлений о форме, цвете. Рисование направлено на развитие манипулятивной деятельности и координации рук, укрепление мышц рук.

В зависимости от уровня познавательной активности, двигательной сферы ребенка и его интеллектуальных и речевых возможностей, следует подбирать разноплановый инструментарий, максимально удобный для использования (величина, форма, объемность, цвет, контрастность), продумывать способы предъявления.

Музыкальная деятельность.

Основная цель: слушание детьми музыки, пение, выполнение музыкально-ритмических движений, танцы, игра на музыкальных инструментах.

Контингент детей с ОВЗ неоднороден по степени выраженности дефектов, по уровню сохранности тех или иных функций, следовательно, необходимо уделять внимание способам предъявления танцевальных движений, музыкальных инструментов для игры на них.

Образовательная область «Физическое развитие»

Основная цель: совершенствование функций формирующегося организма, развитие двигательных навыков, тонкой ручной моторики, зрительно-пространственной координации.

Физическое развитие лежит в основе организации всей жизни детей и в семье, и в дошкольном учреждении. Это касается всех видов детской деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников. В режиме предусмотрены занятия физкультурой, игры и развлечения на воздухе.

Работа по физическому воспитанию строится таким образом, чтобы решались и общие, и коррекционные задачи.

Основная задача

- стимулировать позитивные сдвиги в организме,
- формируя необходимые двигательные умения и навыки,
- физические качества и способности, направленные на

жизнеобеспечение, развитие и совершенствование организма.

На занятиях по физической культуре, наряду с образовательными и оздоровительными, решаются специальные **коррекционные задачи**:

- формирование в процессе физического воспитания пространственных и временных представлений;
- изучение в процессе предметной деятельности различных свойств материалов, а также назначения предметов;
- формирование в процессе двигательной деятельности различных видов познавательной деятельности;
- управление эмоциональной сферой ребенка, развитие морально-волевых качеств личности, формирующихся в процессе специальных двигательных занятий, игр, эстафет;
- развивать способность к преодолению не только физических, но и психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни;
- формировать компенсаторные навыки, умение использовать функции разных систем и органов вместо отсутствующих или нарушенных;
- формировать потребность быть здоровым, и вести здоровый образ жизни; стремление к повышению умственной и физической работоспособности;

В ходе работы по физическому воспитанию учитываются рекомендации всех специалистов. В совокупности обозначенные образовательные области обеспечивают решение общеразвивающих задач. Вместе с тем каждый из видов деятельности имеет свои коррекционные задачи и соответствующие методы их решения. Это связано с тем, что дети с ОВЗ имеют как общие, так и специфические особенности, обусловленные непосредственно имеющимися нарушениями. Содержание базовых направлений работы сочетается со специальными коррекционными областями.

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 районной 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 старший воспитатель. Эффективность коррекционной работы логопедического пункта определяется по итогам обследования детей на заседаниях районной 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 ПМПК, – 3 раза в год (сентябрь, январь-февраль, 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, непрошедшими обследование на районном ПМПК – в течение года.

Учитель-логопед принимает участие в работе ПМПК, посещает районные и областные семинары, семинары-практикумы, курсы повышения квалификации, педагогические советы, совещания, участвуют в работе педагогического сообщества Тамбовского района, 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. 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» ребёнку. Все педагоги следят за речью детей и закрепляют речевые навыки, сформированные логопедом. Все специалисты под руководством учителя-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 преемственность 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.

Планирование работы с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра

Образовательная деятельность с детьми, имеющими расстройство 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: логоритмика, лечебная физическая культура, фитотерапия, ароматерапия, спортивные кружки, кислородный коктейль.
- 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.
- психотерапия членов семьи.

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

уединения.

Индивидуальные занятия педагог-психолог, учитель-дефектолог, 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 учителю- дефектологу и педагогу-психологу. Педагоги должны 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 учитель-дефектолог проводит занятия: Ознакомление с окружающим миром и развитие речи. Развиваем элементарные количественные представления. Развиваем речь и коммуникативные способности. Социальное развитие и ознакомление с окружающим. Подготовка к обучению грамоте.

Занятия с учителем-дефектологом проходят каждый день 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.

Планирование работы с детьми, имеющими нарушения ОДА

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 темпа 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.).

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 составление маршрута закреплена за учителем-дефектологом. В процессе обследования педагоги используют разнообразные методы и методики, которые позволяют 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 учителя-дефектолога и воспитателей с воспитанниками;
- план коррекционно-образовательной деятельности учителя-дефектолога;
- 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 учитель-дефектолог. 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.

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 психомоторно-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.).

1.7. Планируемые результаты освоения программы

Целевые ориентиры освоения программы детьми с фонетико-фонематическим 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(ОНР).

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 открытымислогами, 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 активность (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 жестами;
- понимает названия предметов, действий, встречающихся в повседневной речи;
- понимает и выполняет элементарные словесные инструкции.
- воспроизводит звукослоговую структуру двухсложных 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.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Описание образовательной деятельности

Обеспечение коррекционного воспитательно-образовательного процесса в ДООУ 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

недоразвитие 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 МАДОУ 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 направлено на осуществление развивающего обучения.

Структура образовательной деятельности

- Утренний образовательный блок с 7.30 до 9.00 включает в себя:
 - совместную деятельность воспитателя с детьми;
 - свободную самостоятельную деятельность детей.
- Развивающий коррекционно-образовательный блок (с 9.00 до 11.00, с 15.50 до 17.00 в соответствии с учебным планом) представляет собой организацию непосредственно образовательной деятельности детей (проведение педагогических мероприятий и занятий с детьми 6-7 лет).
- Вечерний образовательный блок, продолжительностью с 15.30 до 18.30 включает в себя:
 - совместную деятельность воспитателя с детьми;
 - свободную самостоятельную деятельность 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).

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.

План непрерывной образовательной деятельности

План образовательной деятельности МАДОУ «Детский сад «Непоседы» разработан в соответствии с правовыми документами:

- Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N273-ФЗ
- Конвенцией о правах ребенка ООН;
- Санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольные образовательные организации (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 ходе осуществления 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. 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);
3. Обеспечение коррекции недостатков в психическом развитии детей с расстройствами аутистического спектра (РАС);
4. Основные направления коррекционной работы при ДЦП,
5. Основные направления коррекционной работы при ЗПР,
6. Основные направления коррекционной работы при УО.

2.2. Основные направления работы с детьми с нарушением речи (ФН, ФФН, ФФН Дизартрия (м. п.)).

Программа предназначена для работы с детьми, имеющими ФНР, ФФНР, в условиях логопедического пункта дошкольного образовательного учреждения. Сроки реализации программы зависят от характера речевого нарушения: ФНР – 6 месяцев, ФФНР – 1 год.

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
- 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:

- 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 закреплении 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, 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.

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 лексической темой или 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.

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 смазано, 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 отсрочено 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 звуковразнообразны 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.

Перечень программ и технологий:

- «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада» Т.В. Филичева, Т.В. Чиркина (первый год обучения; второй год обучения) со сроком обучения 2 года;
- «Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием» Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. со сроком обучения 1 год 3. Филичева Т.Б. Основы логопедии. – М, 1989
- «Воспитание у детей правильного произношения». – М, 1997 Фомичева

М.Ф.

- «Фронтальные логопедические занятия для детей с ФФН.» –М,1998. Коноваленко В.В.
- «Если дошкольник плохо говорит» – СПб,1998. Ткаченко Т. А.
- «Логопедические игры для дошкольников» Васильева С.

2.3. Основные направления работы с детьми 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, учитель – дефектолог. 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, педагог дополнительного образования, 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.

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 младшего 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 среднего 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 со старшими 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.

2.4. 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 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 элемента в процесс пересчета. Опора на двигательный, зрительный и осязательный 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.

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, корректировать 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, корректирует 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.

Коррекционно-развивающая работа распределяется между учителем-дефектологом, педагогом-психологом, учителем-логопедом. Некоторые

задачи решаются практически на всех занятиях. Например, включаются упражнения, способствующие совершенствованию ручной моторики, графомоторных навыков, сенсорно-перцептивной деятельности и др.

2.5. Основные направления работы с детьми 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.

Основными направлениями 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.

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. Создание такой программы оправдано тогда, когда в ее разработке принимают участие все педагоги и специалисты МАДОУ. 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 предупреждение 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).

2.6. Основные направления коррекционно-педагогической работы при ДЦП

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 деятельности. 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 учитель-дефектолог. Воспитатель 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 учитель-дефектолог, 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-дефектолога, учителя-логопеда, инструктора по физической культуре), в рамках которых необходим гибкий подход к оценке усвоения материала разными детьми.

Сенсорное воспитание

У детей с церебральным параличом формирование процессов восприятия задерживается и нарушается в связи с органическим поражением мозга, двигательной депривацией, нарушением зрительного, слухового и, в первую очередь, двигательного-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.

- 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.
- Развитие и коррекция тактильного восприятия.
 - 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.

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 картинки 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.

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 пространства («Найди спрятанную в комнате игрушку») по речевой инструкции или посхеме.

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.

2.7. Содержание деятельности ПМП консилиума

Необходимым условием успешности коррекционной и профилактической работы является взаимодействие специалистов. Что реализуется посредством функционирования В ДОУ психолого-медико-

педагогического консилиума (ПМПк). ПМПконсилиум является одной из форм взаимодействия специалистов дошкольного учреждения, объединяющихся для психологического, дефектологического, логопедического и педагогического сопровождения воспитанников с особенностями в развитии.

Цель консилиума состоит в создании целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с особенностями в обучении и воспитании в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

Консилиум является основным структурным подразделением психолого-педагогической службы ДОУ. Создаётся приказом заведующего. Деятельность консилиума регламентируется Положением о ПМПк, письмом Министерства Образования РФ «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения» №27/901-бот27.03.2000г., письмом Министерства образования и науки РМЭ от 13.11.2000 г. № 3221 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения».

Основные направления деятельности консилиума:

- Выработка рекомендаций по основным направлениям работы с ослабляющими детьми образовательного учреждения.
- Формирование у работников образовательного учреждения способности к адекватной оценке педагогических явлений в целом и социально-педагогических проблем детей с дефектами зрения.
- Консультативная помощь семье в вопросах коррекционно-развивающего воспитания и обучения.
- Социально-педагогическая поддержка ребенка в случае неблагоприятных условий его жизни, при психотравмирующих обстоятельствах: жестокое обращение с детьми, заброшенность, антипедагогические и антисоциальные воздействия среды и т.д.
- Консилиум решает задачи динамического наблюдения за ребенком в образовательном учреждении и оказания ему социально-психолого-педагогической помощи.

Задачами консилиума являются:

1. Проведение первичного, возможно более раннего, социально-психолого-педагогического обследования детей, выявление особенностей их развития и поведения, определение адекватных условий их обучения

ивоспитания.

2 Составление социально-психолого-педагогических рекомендаций индивидуальному плану развития, обучения и воспитания.

3 Консультативная помощь родителям, опекунам, попечителям.

4 Консультирование (в пределах своей компетенции) педагогов ДОУ по вопросам, связанным со специальными образовательными потребностями и поведенческими особенностями детей, их правами и обязанностями их родителей, опекунов, попечителей.

5 Выявление потенциальных возможностей и творческих способностей ребенка, разработка рекомендаций воспитателю для обеспечения индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания.

6 Выбор дифференцированных социально-педагогических условий, необходимых для коррекции недостатков развития и поведения и для организации коррекционно-развивающего процесса.

7 Методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, включающего активизацию познавательной деятельности детей, повышение уровня их умственного и речевого развития, нормализацию учебной деятельности, коррекцию недостатков эмоционально-личностного развития и поведения.

8 Профилактика физических, интеллектуальных и психологических перегрузок и психоэмоциональных декомпенсаций, контроль за организацией оздоровительных мероприятий.

9 Выработка коллегиального заключения об особенностях развития, здоровья, уровня освоения Программы для представления в городскую ПМПК.

10. Формирование банка данных образовательного учреждения о детях, имеющих проблемы развития, обучения и поведения; представление информации с соблюдением конфиденциальности по официальному запросу соответствующих органов государственной системы защиты прав несовершеннолетних, профилактики их безнадзорности и правонарушений.

Алгоритм деятельности консилиума следующий:

- В начале учебного года по результатам обследования детей с сложными нарушениями на заседании ПМПК обсуждаются результаты диагностики, определяются наиболее актуальные направления в работе с ребенком, условия, способы, средства его обучения и воспитания. В представленной специалистами индивидуальной коррекционно-развивающей программе отражаются конкретные задачи воспитания и обучения ребенка, условия, сроки реализации индивидуальной

программы, определены направления адаптации образовательной программы. При составлении индивидуальных программ развития, планировании коррекционно-развивающей работы соблюдается ряд принципов: принцип ориентации на индивидуально-психологические, клинические особенности и возможности ребенка, принцип дозированности объема изучаемого материала, принцип вариативности, предполагающий корректировку при необходимости содержания программы.

- После разработки индивидуального образовательного маршрута педагоги и специалисты осуществляют реализацию индивидуальной программы и ведут динамическое наблюдение за развитием ребенка.
- На последующих заседаниях ПМПк обсуждается результативность реализации индивидуальной коррекционно-развивающей программы, уточняется образовательный маршрут.
- В конце учебного года проводится итоговое заседание консилиума с обсуждением результатов коррекционно-развивающей работы.

Основное внимание специалистов дошкольного учреждения должно быть сосредоточено не на проблеме, а на ребенке, у которого есть проблема и следовательно на желании помочь ему.

Исходя из этого основными принципами сопровождения ребенка в условиях детского сада являются:

Рекомендательный характер советов сопровождающего.

«На стороне ребенка». В проблемных ситуациях ребенок часто бывает неправ. Как алось бы, справедливость требует объективного анализа проблемы, однако не стоит забывать, что «на стороне взрослых» их жизненный опыт. Очень часто на стороне ребенка только он сам и специалист системы сопровождения, который призван стремиться решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка.

Непрерывность сопровождения – специалист сопровождения прекратит поддержку ребенка тогда, когда проблема будет решена или подход к ее решению будет очевиден.

Дети, находящиеся под постоянным воздействием факторов риска (хронически больной ребенок) будут обеспечены непрерывным сопровождением.

Мультидисциплинарность сопровождения – согласованная работа «команды» специалистов.

Специфический контингент детей, имеющих соматические, психоневрологические проблемы при снижении

коммуникативных возможностей и способностей требуют в условиях дошкольного учреждения акцента на некоторых значимых факторах:

- необходимости максимально тщательных усилий специалистов на этапе диагностики (дифференцирование проблем ребенка непосредственно связанных с заболеванием);
- четкого взаимодействия специалистов дошкольного учреждения на всех этапах сопровождения с особым учетом рекомендаций врача и педагога-психолога;
- необходимости сочетания образовательной, коррекционной и лечебной деятельности;
- включения родителей в образовательный процесс как активных участников.

Эффективность образовательного, коррекционно-развивающего процесса во многом зависит от уровня знаний педагогов, узкими специалистами своих воспитанников, умения осуществлять дифференцированный подход к ним. Эту задачу помогает решить всесторонняя диагностика. Обязательные требования к ее организации: диагностика должна быть своевременной (то есть начинаться с первого дня пребывания ребенка в учреждении); комплексной, что включает в себя участие специалистов разного профиля и использование разных методов; динамической – планомерный учет особенностей развития ребенка, степени адаптации и коррекционной работы.

По запросу родителей или педагогов ДОУ при выявлении проблемы в развитии ребенка специалистами консилиума проводится первичная диагностика психического, социального развития ребенка, степени адаптированности в детском коллективе, уровня работоспособности, утомляемости, специфики взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. При этом используется широкий спектр различных методов: тестирование, анкетирование родителей и педагогов, беседа, наблюдение, анализ деятельности ребенка.

По результатам первичного комплексного обследования ребенка каждый специалист оформляет собственное профессиональное заключение. На основании полученных данных коллегиально вырабатывается комплексное заключение и рекомендации консилиума, составляется программа индивидуального развития ребенка с выбором ведущего специалиста.

Индивидуальная программа развития составляется на основе полной информации о ребенке с выделением актуальных задач каждым специалистом в системе сопровождения. Это дает возможность каждому специалисту,

работающему с ребенком знать его индивидуальные особенности и соответственно с использованием здоровьесберегающих технологий планировать индивидуальную образовательную траекторию в каждом случае.

В Программе четко просматривается проделанная работа, определяются конкретные цели по социальному, познавательному, физическому развитию. Ответственность за эту работу ложится либо на педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда или воспитателя, в зависимости от особенностей развития ребенка.

Обсуждение динамического наблюдения и коррекционно-развивающей работы осуществляется не реже одного раза в квартал, на заседании ПМПК осуществляется корректировка индивидуальной программы развития ребенка. В конце учебного года рассматриваются результаты коррекционно-развивающей работы. При положительной динамике – продолжается работа по индивидуальной коррекционной программе; при отрицательной или незначительной динамике - ребенок с согласия родителей направляется для углубленного обследования в городскую ПМПК для решения вопроса об оказании специализированной педагогической, психологической и медицинской помощи.

Родители (законные представители) ребенка являются активными участниками коррекционной работы, они информируются о результатах обследования, о сопровождении по индивидуальной программе развития, участвуют в процессе коррекционной работы. Для наиболее эффективной работы с детьми специалисты консилиума повышают педагогическую компетентность родителей в вопросах воспитания своих детей. Родители информируются о проблеме, а также обучаются эффективному способу общения с ребенком.

Информирование родителей осуществляется через: индивидуальные беседы; лекции; сообщения на родительских собраниях; в виде наглядной информации; подбор соответствующей литературы (по проблеме).

Диагностико-консультативно-направленная работа 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 ребенка специалистами психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк): образовательного учреждения, который создается в учреждении по

приказу руководителя в составе учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда, заместителя заведующего, медицинской сестры, обязательного присутствия одного из родителей ребенка (законного представителя). В задачи консилиума входят: изучение состояния здоровья ребенка (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 (дограмматических, 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 ПМПк 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 психолого-медико-педагогической комиссии (территориальной ПМПк), 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

ПМПК).

2.9. Взаимодействие специалистов ДОУ

Программа обеспечивает системное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе специалистами разного профиля: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог.

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 учителем-дефектологом и педагогом-психологом 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 проводит учитель-дефектолог. При этом надо помнить, что воспитатель, проводя свои виды деятельности, ни в коем случае не является «репетитором», не изучает с детьми материал занятий учителя-дефектолога.

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.

2.9. Работа с родителями

Одним из важнейших направлений работы является систематическая целенаправленная работа с семьями детей с ОВЗ. Она включает в себя несколько направлений:

- выступления на родительских собраниях по общим вопросам воспитания и обучения, развития школьников с нарушениями зрения;
- консультация для отдельных групп родителей с учетом общих для них проблем, связанных с особенностями развития детей, трудностями в овладении определенными знаниями;
- индивидуальное консультирование родителей по вопросам, касающимся конкретно ребенка;
- проведение для родителей индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятий, целью которых является обучение родителей приемам взаимодействия с ребенком, оказания ему действенной помощи в

- выполнении определенных видов деятельности;
- выставки специальной, доступной для понимания родителей, литературы с аннотациями дефектолога;
 - выставки игр и специальных пособий, которые родители могут использовать в занятиях с детьми дома;
 - выставки детских работ, выполненных на занятиях; задания на дом (на выходные дни, на лето).

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка

Одним из условий повышения эффективности коррекционно-педагогической работы является создание адекватной возможностям ребенка охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды, обеспечивающей полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений в развитии и становление личности. Важнейшим условием является развивающая и эмоционально-комфортная среда. Важнейшие образовательные ориентиры: обеспечение эмоционального благополучия детей; создание условий для формирования доброжелательного и внимательного отношения детей к другим людям; развитие детской самостоятельности; развитие детских способностей в разных видах деятельности.

Для реализации этих задач определены **целевые установки для педагогов:**

- проявление уважения к личности ребенка и развитие демократического стиля взаимодействия с детьми и другими педагогами;
- создание условий для принятия ребенком ответственности и проявления эмпатии к другим людям;
- обсуждение с детьми возникающих конфликтов, помощь в их разрешении, выработка общих правил, воспитание чувства уважения друг к другу;
- обсуждение с родителями целевых ориентиров, на достижение которых направлена деятельность педагогов;
- включение семьи ребенка в совместное взаимодействие по достижению этих целей.

Организация образовательной среды стимулирует развитие у детей уверенности в себе, оптимистическое отношение к жизни, дает право на

ошибку, поощряет готовность к сотрудничеству, обеспечивает успешную социализацию ребенка.

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие ребенка в соответствии с его возрастными индивидуальными возможностями и интересами:

1. Личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку

предоставляется возможность выбора деятельности, партнера, средств; обеспечивается опорная количественная база при освоении новых знаний и жизненных навыков.

2. Ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка, стимулирование самооценки.

3. Создание развивающей образовательной среды, способствующей физическому, социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности.

4. Формирование игры как важнейшего фактора развития ребенка.

5. Сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и продуктивной (производящей новый продукт) деятельности.

6. Участие семьи как необходимое условие для полноценного развития ребенка дошкольного возраста.

7. Профессиональное развитие педагогов, направленное на развитие профессиональных компетентностей, в том числе коммуникативной компетентности и мастерства мотивирования ребенка.

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Развивающая предметно-пространственная среда – часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством, материалами, оборудованием, электронными образовательными средствами обучения и воспитания детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, предоставляющим возможность учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

В соответствии с ФГОС ДО развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает и гарантирует:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия детей, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии детей друг с другом и в коллективной работе;
- максимальную реализацию образовательного потенциала пространства ДОУ, приспособленного для реализации Программы, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;
- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и со взрослыми, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;
- создание условий для трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;
- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания детей, поддержки образовательных инициатив в семье;
- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость искусственного ускорения и искусственного замедления развития детей).

Развивающая пространственно-пространственная среда обладает свойствами открытой системы и выполняет образовательную, воспитывающую, мотивирующую функции. Предметно-пространственная среда обеспечивает возможность реализации разных видов детской активности: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, двигательной, конструирования, восприятия произведений словесного, музыкального и

изобразительного творчества, продуктивной деятельности в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа детей, охраны и укрепления здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

Развивающая предметно-пространственная среда создается педагогами для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития.

Для выполнения этой задачи развивающая предметно-пространственная среда должна быть:

- 1) *содержательно-насыщенной* – включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех категорий детей, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность самовыражения детей;
- 2) *трансформируемой* – обеспечивать возможность изменений пространства в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей детей;
- 3) *полифункциональной* – обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих пространства (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;
- 4) *доступной* – обеспечивать свободный доступ к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;
- 5) *безопасной* – все элементы среды должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования, такими как санитарно-эпидемиологические правила и нормативы и правила пожарной безопасности.

Основные принципы организации среды.

Оборудование помещений дошкольного учреждения должно быть безопасным, здоровьесберегающим, эстетически привлекательным и развивающим. Мебель должна соответствовать росту и возрасту детей,

игрушки — обеспечивать максимальный для данного возраста развивающий эффект.

Развивающая предметно-пространственная среда должна быть насыщенной, пригодной для совместной деятельности взрослого и ребенка и самостоятельной деятельности детей, отвечающей потребностям детского возраста.

Пространство группы следует организовывать в виде хорошо разграниченных зон («центры», «уголки», «площадки»), оснащенных большим количеством развивающих материалов (книги, игрушки, материалы для творчества, развивающее оборудование и пр.). Все предметы должны быть доступны детям. Подобная организация пространства позволяет дошкольникам выбирать интересные для себя занятия, чередовать их в течение дня, а педагогу дает возможность эффективно организовывать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей.

Оснащение центров меняется в соответствии с тематическим планированием образовательного процесса, с возрастными особенностями детей, их потребностями и интересами.

В качестве центров развития выступают:

- центр для сюжетно-ролевых игр;
- центр театрализованных игр;
- книжный центр;
- игровая зона для настольно-печатных игр;
- выставка (детского рисунка, детского творчества, изделий народных мастеров и т.д.);
- центр природы (наблюдений за природой);
- физкультурно-оздоровительный центр;
- центр исследовательской и экспериментальной деятельности;
- зоны для разнообразных видов самостоятельной деятельности детей — конструктивной, изобразительной, музыкальной и др.;
- игровой центр с крупными мягкими конструкциями (блоки, домики, тоннели и пр.) для легкого изменения игрового пространства;
- мини-музеи и др.

Развивающая предметно-пространственная среда должна выступать как динамичное пространство, подвижное и легко изменяемое. При проектировании предметной среды следует помнить, что «застывшая» (статичная) предметная среда не сможет выполнять своей развивающей функции в силу того, что перестает пробуждать фантазию ребенка. В целом принцип динамичности — статичности касается степени подвижности

игровых пространств, вариантности предметных условий и характера детской деятельности. Вместе с тем, определенная устойчивость и постоянство среды — это необходимое условие ее стабильности, привычности, особенно если это касается мест общего пользования (библиотечка, шкафчик с игрушками, ящик с полифункциональным материалом и т.п.).

Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды в студийных помещениях для детей с ОВЗ.

Наличие студийных помещений позволяет достигать положительного результата в работе с детьми с ОВЗ в процессе специально организованного, особым образом построенного образования.

В художественно-творческой студии дети занимаются изобразительной деятельностью, лепкой, рукоделием, ролевыми и фантазийными играми, театрализованной деятельностью. Уровень развития речи детей находится в зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Тренируя пальцы с помощью нетрадиционных техник рисования, дети оказывают мощное воздействие на работоспособность коры головного мозга, что в дальнейшем сказывается на развитии речи. Интерактивная доска позволяет расширить возможности детей в развитии кругозора. С целью коррекции речевых нарушений в студии используются различные виды театра (куклы би-ба-бо, пальчиковые, перчаточные и ростовые куклы).

В интеллектуальной студии с детьми 5-7 лет познаются современные информационные технологии. Для детей, имеющих более тяжелые нарушения речи (общее недоразвитие речи), используются современные информационно-коммуникативные технологии. Организация коррекционно-развивающего процесса происходит через доступные и интересные формы работы (игры в шашки и шахматы, совместные игры за интерактивным столом, индивидуальные развивающие игры за компьютером).

В физкультурно-тренажерном зале для детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих гиперактивность, организован кружок «фитбол-гимнастика». Это вид гимнастики, где в выполнение физических упражнений включаются совместно двигательный, вестибулярный, зрительный и тактильный анализаторы, что в геометрической прогрессии усиливает положительный эффект от занятий на фитболах и способствует снижению двигательной активности у детей с ОВЗ.

В студии конструктивного общения и речевого развития организована коррекционно-развивающая деятельность с детьми с ОВЗ: с речевыми нарушениями и с детьми с расстройством аутистического спектра. Работа учителя-логопеда строится с учетом особенностей психофизического развития

и индивидуальных возможностей, что способствует коррекции речевых нарушений, социальной адаптации детей. С целью повышения эффективности коррекционного обучения используются современные образовательные технологии, и инновационные формы и методы работы, способствующие заинтересовать ребенка, раскрыть его потенциал, добиться положительных результатов в коррекционной работе.

Для обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра в детском саду создана студия личностного развития, которая включает в себя кабинет психолога, сенсорную комнату. Работа педагога-психолога направлена на развитие эмоционально-волевой сферы: установление контакта, формированию адекватного поведения, снятие агрессии и аутоагрессии и формирование самоидентичности.

3.3. Организация жизнедеятельности детей. Режим дня.

Одним из важнейших направлений развития и оздоровления всех детей дошкольного возраста является грамотная высокоэффективная организация здоровьесберегающего педагогического процесса, то есть соответствующего возрастным и индивидуальным возможностям, использующего адекватные технологии развития и воспитания и сопутствующего усвоению детьми ценностей здоровья и здорового образа жизни.

Особенно внимательного подхода требует к себе разработка режима жизнедеятельности в группах для детей с ОВЗ. Режим предусматривает создание благоприятной социально-педагогической, коррекционно-развивающей среды, включающей специально организованное предметно-игровое пространство и условия для эмоционального, познавательного, коммуникативного развития, а также развития всех видов деятельности, лечебно-профилактических мер и рационального питания.

Вся деятельность в специальных группах проводится с учетом охранительного и гибкого режима сна и бодрствования. Выполнение всех режимных процессов ведется в соответствии с существующими гигиеническими рекомендациями, так как эти дети особенно нуждаются в достаточной длительности сна, дозировании умственных (в группе для детей младшего возраста – от 5-ти до 10-ти минут, в группе для детей старшего возраста – от 15-ти до 20-ти минут) и физических нагрузок и в полноценном отдыхе.

Познавательное развитие организуют воспитатели, специалисты, с учетом смены видов деятельности. В режиме специальных групп выделен период адаптации этих детей, он длится от 3-х до 6-ти месяцев в зависимости от особенностей развития ребенка.

Также особенностью режима в данных группах является его интегративно-индивидуальная направленность: в нашем дошкольном учреждении дети с ограниченными возможностями здоровья постоянно общаются с другими детьми обычных групп сада, т.е. эти группы не изолированы. Используются различные формы интеграции. Частичная интеграция - это когда ребенок с ОВЗ посещает садовскую группу на определенное время, например, первую половину дня он находится в дошкольной группе, участвует в различных видах деятельности, в организуемых мероприятиях. Иногда практикуется полная интеграция, например, когда ребенок целый день находится в общеразвивающей группе. Эти формы интеграции полезны не только детям с ОВЗ, но и здоровым детям, которые принимают таких детей и помогают им. Совместно проводятся следующие мероприятия:

- включение детей в утреннюю гимнастику старшей группы, где дети по подражанию выполняют упражнения;
- посещение всех праздничных мероприятий и участие в различных эпизодах, что обогащает навык общения с другими детьми;
- посещение занятий в физкультурном зале, музыкальном зале;
- посещение занятий в обычных группах детского сада (по индивидуальной программе).

Все вышеперечисленные моменты и особенности находят свое отражение при составлении режимов дня в группах имеющих в своем составе детей ОВЗ.

3.4. Материально-техническое обеспечение программы:

- соответствие санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам;
- соответствие правилам пожарной безопасности;
- средства обучения и воспитания в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями развития детей;
- оснащённость помещений развивающей предметно-пространственной средой;
- учебно-методический комплект, оборудование, оснащение

Создание благоприятных условий пребывания и среды развития ребенка в ДООУ - важная проблема, т.к. правильно организованная среда способствует развитию способностей ребенка. Поэтому задача обновления материально-технической базы и пополнения предметно – развивающей среды остается одной из главных в ДООУ.

Основным принципом при построении развивающей среды являются создание условий для проявления творческих, познавательных, интеллектуальных качеств личности ребенка, учет всех специфических видов детской деятельности и возрастных особенностей. Развивающая среда детского сада соответствует требованиям реализации основной образовательной программы и парциальных программ. Предметно-пространственная организация групповых помещений обеспечивает высокий уровень физического, художественно-эстетического, эмоционального и личностного развития детей.

В нашем ДОО имеются:

Для охраны и укрепления здоровья детей:

- медицинский и процедурный кабинеты, оснащенные в соответствии с требованиями СанПиН;
- кабинет логопедической помощи;
- кабинет педагога-психолога и учителя-дефектолога;
- «сенсорная комната».

Для физического развития детей и обеспечения двигательной активности:

- физкультурный зал, укомплектованные всем необходимым спортивным инвентарем и оборудованием;
- спортивная площадка;
- спортивно-игровые комплексы на всех участках для прогулок;
- физкультурно-оздоровительные центры во всех группах.

Для развития в музыкальной деятельности:

- музыкальный зал (имеются фортепьяно, синтезатор, детские музыкальные инструменты: металлофоны, барабаны, ксилофоны, погремушки, колокольчики, бубны, деревянные ложки, наборы музыкальных треугольников, маракасы, гусли, трещотки, дудочки, шумовые игрушки). Для проведения занятий и праздников используются музыкальный центр, магнитофон, телевизор, DVD-проигрыватель, Для театрализованной деятельности в наличии различные театральные реквизиты: костюмы, декорации;
- театрално-музыкальные центры во всех группах;
- музыкальные инструменты;
- музыкально – дидактические игры и пособия.

Для развития начал экологической культуры детей, трудового воспитания:

- центры природы и краеведения во всех группах;
- клумбы, огородные грядки на всех участках для прогулок;
- дидактические игры, наглядные пособия;
- оборудованные «экологические тропинки» на прогулочных участках.

Для развития игровой деятельности, социально-коммуникативных качеств:

игровое оборудование на прогулочных площадках;
 выносной игровой материал, спортивный инвентарь;
 игровое оборудование в группах, различные виды игр, игрушек, театров;
 центры сюжетно-ролевой игры во всех группах.

Для развития конструктивной и продуктивной деятельности:

- строительные материалы (крупный и мелкий) во всех группах;
- природный и бросовый материал;
- центры детского творчества, оснащенные необходимыми материалами (альбомы, карандаши, краски, кисточки, цветная бумага, трафареты и т.д.);
- разнообразные конструкторы, в том числе модули-трансформеры.

Для познавательного, интеллектуального развития:

- центры детского экспериментирования и исследовательской деятельности во всех группах;
- наглядный и иллюстративный материал;
- аудио-, видео средства;
- дидактические игры;
- центры познавательной деятельности во всех группах.

3.5. Используемая литература

- «Изучаем обучая» Методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью. С.Д. Забрамная, Т.Н. Иваева М.: Сфера, 2007.
- Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книги 1, 2. /Под общей редакцией С.Г. Шевченко. - М.: Школьная Пресса, 2003 г.
- Т.В. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова и др. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. - М.: Просвещение. 2010 г.

- Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. Коррекционно – развивающее обучение и воспитание. Программа ДОО компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2003 г.
- О.В. Закревская. Развивайся, малыш! Система работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста. – М.: Изд. Гном и Д, 2009 г.
- А.Л. Сиротюк, А.С. Сиротюк. Современная методика развития детей от рождения до 9 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2009 г. 7. Программа «От рождения до школы» под ред. Н.Е.Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой (примерная общеобразовательная программа ДОО (пилотный вариант)) М.: Мозаика-Синтез, 2014.

