

Принято
педагогического совета
МБДОУ Д/с № 30
«Малышок»
Протокол № 1
«28» августа 2020г.



**Адаптированная образовательная программа
Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский
сад № 30 пресмотра и оздоровления «Малышок»
городского округа «город Якутск»
для детей с ограниченными возможностями здоровья**

Оглавление

1. Целевой раздел	3
1.1. Пояснительная записка адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с ОВЗ	3
1.1.1. Введение.....	3
1.1.2. Цели и задачи реализации (АОП).....	3
1.1.3. Принципы и подходы к реализации программы.....	4
1.1.4. Значимые характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей с ОВЗ	4
1.2. Планируемые результаты как ориентиры освоения воспитанниками АОП ДО Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие».....	12
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	15
2.1. Описание образовательной деятельности	15
2.2. План непрерывной образовательной деятельности.....	16
2.3. Основные направления коррекционно-педагогической работы	40
2.4. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников.....	46
2.4.1. Помощь семье в рамках работы группы компенсирующей направленности для детей с ОВЗ	47
3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.....	47
3.1. Организация режима пребывания детей в детском саду	47
3.2. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды:.....	50
2.3. Основные направления коррекционно-педагогической работы	53

1. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с ОВЗ

1.1.1. Введение

Адаптированная образовательная программа (АОП) для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) спроектирована с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта ДО (ФГОС), на основании основной образовательной Программы МБДОУ Д/с № 30 «Малышок», утвержденной на педагогическом совете 28 августа 2020 года (Приказ №01-07/44-3 от 28 августа 2020 г.). Программа определяет цель, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса на ступени дошкольного образования.

Кроме того, учтены концептуальные положения используемой в МДОУ примерной Программы «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой (Раздел «Коррекционная и инклюзивная педагогика») и парциальной Программы Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание».

Ребенок с ОВЗ, (как и все остальные дети) в своем развитии направлен на освоение социального опыта, социализацию, включение в жизнь общества. Однако путь, который он должен пройти для этого, значительно отличается от общепринятого: физические и психические недостатки меняют, отягощают процесс развития, причем каждое нарушение по-своему изменяет развитие растущего человека. Важнейшими задачами, поэтому являются предупреждение возникновения вторичных отклонений в развитии, их коррекция и компенсация средствами образования.

1.1.2. Цели и задачи реализации (АОП)

Цель АОП: перевести ребенка-дошкольника с ОВЗ в результате реализации всей системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания на новый уровень социального функционирования, который позволяет расширить круг его взаимоотношений и создает условия для более гармоничной и личностно-актуальной социализации ребенка в изменяющемся мире.

Основные задачи:

1. Охрана жизни и укрепление физического и психологического здоровья детей.
2. Обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ОВЗ, оказание им квалифицированной помощи в освоении основных образовательных областей Программы: физическое развитие, познавательное, речевое, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое развитие.
3. Оказание помощи детям в овладении навыками коммуникации и обеспечение оптимального вхождения детей с ОВЗ в общественную жизнь
4. Формирование правильного произношения (воспитание артикуляционных навыков, звукопроизношения, слоговой структуры и фонематического восприятия).
5. Развитие навыков связной речи.
6. Обеспечение возможности для осуществления детьми содержательной деятельности в условиях, оптимальных для всестороннего и своевременного психологического развития. Проведение коррекции (исправление и ослабление) негативных тенденций развития.
7. Максимально возможное развитие всех видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения).
8. Проведение профилактики вторичных отклонений в развитии и трудностей в обучении на начальном этапе.
9. Взаимодействие с семьями детей для обеспечения полноценного развития.
10. Оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям).

1.1.3. Принципы и подходы к реализации программы

Принципиально значимыми в данной программе являются следующие приоритеты:

- формирование способов усвоения общественного опыта (в том числе и учебных навыков) ребенком с ОВЗ как одна из ведущих задач обучения, иначе говоря — ключ к развитию ребенка и раскрытию его потенциальных возможностей и способностей;
- учет генетических закономерностей психического развития ребенка, характерных для становления ведущей деятельности и психологических новообразований в каждом возрастном периоде;
- деятельностный подход в организации целостной системы коррекционно-педагогического воздействия;
- единство диагностики и коррекции отклонений в развитии;
- анализ социальной ситуации развития ребенка и семьи;
- развивающий характер обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании зоны ближайшего развития;
- включение родителей или лиц, их заменяющих, в коррекционно-педагогический процесс;
- расширение традиционных видов деятельности и обогащение их новым содержанием;
- формирование и коррекция высших психологических функций в процессе специальных занятий с детьми;
- реализация личностно-ориентированного подхода к воспитанию и обучению детей через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы;
- стимулирование эмоционального реагирования, эмпатии и использование для их развития практической деятельности детей, общения и воспитания адекватного поведения;
- расширение форм взаимодействия взрослых с детьми и создание условий для активизации форм партнерского сотрудничества между детьми;
- определение базовых достижений ребенка-дошкольника с ОВЗ в каждом возрастном периоде в целях планирования и осуществления коррекционно-развивающего воздействия, направленного на раскрытие его потенциальных возможностей.

1.1.4. Значимые характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей с ОВЗ

Значимые характеристики определяются на начало реализации АОП и включают в себя следующие показатели: кадровый состав, возрастной и количественный состав детей, материально-техническое состояние ДОУ.

Общие сведения о коллективе детей, работников, родителей.

Основными участниками реализации программы являются: дети дошкольного возраста с ОВЗ, родители (законные представители), педагоги.

Возрастная категория	Направленность групп	Количество групп	Количество детей
До 3 лет	Присмотр и оздоровление	4	70
От 3 до 8 лет	общеразвивающая (дети с ОВЗ + дети с нормой развития)	5	150

Кадровый потенциал

Группа общеразвивающей направленности полностью (100%) укомплектованы кадрами.

Группа присмотра и оздоровления полностью (100%) укомплектованы кадрами.

Коррекционно-образовательную работу ведут 21 педагога, из них: 14 воспитателей и специалисты:

- 1 инструктор по физической культуре;
- 1 музыкальный руководитель;
- 1 педагог-психолог;
- 1 педагог дополнительного образования

Особенности развития детей с ОВЗ.

Подгруппа дошкольников с ограниченными возможностями здоровья неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в неё входят дети с различными нарушениями:

- речи;
- задержкой психического развития (ЗПР);
- интеллекта, «синдрома Дауна»;
- расстройствами аутистического спектра (РДА);
- множественными нарушениями развития (сложная структура дефекта).

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик – от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжёлым поражением центральной нервной системы. От ребёнка, способного при специальной поддержке на равных обучаться совместно со здоровыми сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной образовательной программе. При этом столь выраженный диапазон различий в развитии наблюдается не только по группе детей с ОВЗ в целом, но и внутри каждой входящей в неё категории детей.

Неоднородность состава обучающихся с ОВЗ и максимальный диапазон различий в требуемом уровне и содержании образования обуславливает необходимость разработки дифференцированного стандарта (СФГОС) дошкольного образования, включающего такой набор вариантов развития.

Понятие «**задержка психического развития**» (ЗПР) употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящимся в условиях социальной депривации. Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности, имеющей свои качественные особенности, компенсирующиеся под воздействием временных, лечебных и педагогических факторов.

Психолого-педагогическую классификацию, предполагающую деление детей на какие-либо группы, построить трудно в связи с тем, что категория детей с ЗПР по степени выраженности отставания в развитии и индивидуальным проявлениям в психолого-педагогическом плане очень неоднородна. Общим для всех является отставание в психическом развитии во всех сферах психической деятельности к началу школьного возраста. Это выражается в замедленной по сравнению с нормой скорости приема и переработки сенсорной информации, недостаточной сформированности умственных операций и действий, низкой познавательной активности и слабости познавательных интересов, ограниченности, отрывочности знаний и представлений об окружающем. Дети отстают в речевом развитии (недостатки произношения, аграмматизм, ограниченность словаря). Недостатки в развитии эмоционально-волевой сферы проявляются в эмоциональной неустойчивости и возбудимости, несформированности произвольной регуляции поведения, слабости учебной мотивации и преобладании игровой. Характерны недостатки моторики, в особенности мелкой, затруднения в координации движений, проявления гиперактивности. Существенным” особенностями детей с ЗПР являются неравномерность, мозаичность проявлений недостаточности развития. Для дошкольников с ЗПР импульсивность действий, недостаточную выраженность ориентировочного этапа, целенаправленности, низкую продуктивность деятельности. Отмечаются недостатки в мотивационно-целевой основе организации деятельности, несформированность способов самоконтроля, планирования. Особенности проявляются в ведущей игровой деятельности и характеризуются у старших дошкольников несовершенством мотивационно-потребностного компонента, знаково-символической функции и трудностями в оперировании образами-представлениями. Выражено недоразвитие коммуникативной сферы и представлений о себе и окружающих. О моральных нормах представления нечеткие.

Характерной особенностью дефекта при **умственной отсталости (нарушение интеллекта)** является нарушение высших психических функций — отражения и регуляции поведения и

деятельности. Это выражается в нарушении познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания); страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом.

Дети отстают в развитии от нормально развивающихся сверстников. Они, как правило, позже начинают ходить, говорить, в более поздние сроки овладевают навыками самообслуживания. Эти дети неловки, физически слабы, часто болеют. Они мало интересуются окружающим: не исследуют предметы, не стремятся узнать о них у взрослых, равнодушны к процессам и явлениям, происходящим в природе и социальной жизни. К концу дошкольного возраста их активный словарь беден. Фразы односложны. Дети не могут передать элементарное связное содержание. Пассивный словарь также значительно меньше по объему, чем в норме. Они не понимают конструкций с отрицанием, инструкций, состоящих из двух-трех слов, даже в школьном возрасте им трудно поддерживать беседу, так как они не всегда достаточно хорошо понимают вопросы собеседника.

Без коррекционного обучения к концу дошкольного возраста у этих детей формируется только предметная деятельность. Игровая деятельность не становится ведущей. В младшем дошкольном возрасте у них преобладают бесцельные действия с игрушками (несет кубик в рот, бросает куклу), к старшему дошкольному возрасту появляются предметно-игровые действия (укачивание куклы, катание машины), процессуальная игра — многократное повторение одних и тех же действий. Игровые действия не сопровождаются эмоциональными реакциями и речью. Сюжетно-ролевая игра самостоятельно, без специального коррекционного обучения не формируется. Общение ребенка с нормально развивающимися сверстниками затруднено: его не принимают в игру, так как он не умеет играть. Он становится отверженным в среде сверстников и вынужден играть с более младшими детьми.

Такой ребенок в условиях обычного детского сада испытывает стойкие трудности в усвоении программного материала по формированию элементарных математических представлений, развитию речи, ознакомлению с окружающим, конструированию. Если ребенок не получил в детском саду специальной педагогической помощи, он оказывается не готовым к школьному обучению.

Несмотря на трудности формирования представлений и усвоения знаний и навыков, задержку в развитии разных видов деятельности, дети с незначительной умственной отсталостью все же имеют возможности для развития. У них в основном сохранно конкретное мышление, они способны ориентироваться в практических ситуациях, ориентированы на взрослого, у большинства из них эмоционально-волевая сфера более сохранна, чем познавательная, они охотно включаются в трудовую деятельность. **Общее недоразвитие речи (ОНР)** характеризуется нарушением формирования у детей всех компонентов речевой системы: фонетической, фонематической и лексико-грамматической.

Выделяют три уровня речевого развития при ОНР (Р. Е. Левина). Каждый из уровней может быть диагностирован у детей любого возраста.

Первый уровень — самый низкий. Дети не владеют общеупотребительными средствами общения. В своей речи дети используют лепетные слова и звукоподражания («бо-бо», «ав-ав»), а также небольшое число существительных и глаголов, которые существенно искажены в звуковом отношении («кука» — *кукла*, «ават» — *кровать*). Одним и тем же лепетным словом или звукосочетанием ребенок может обозначать несколько разных понятий, заменять им названия действий и названия предметов («би-би» — *машина, самолет, поезд, ехать, лететь*). Высказывания детей могут сопровождаться активными жестами и мимикой. В речи преобладают предложения из одного-двух слов. Грамматические связи в этих предложениях отсутствуют. Речь детей может быть понятна только в конкретной ситуации общения с близкими людьми. Понимание речи детьми в определенной мере ограничено. Звуковая сторона речи резко нарушена. Количество дефектных звуков превосходит число правильно произносимых. Правильно произносимые звуки нестойки и в речи могут искажаться и заменяться. В большей степени нарушается произношение согласных звуков, гласные могут оставаться относительно сохранными. Фонематическое восприятие нарушено грубо. Дети могут путать сходные по звучанию, но разные по значению слова (*молоко — молоток, мишка — миска*). до трех лет эти дети практически являются без речевыми. Спонтанное развитие полноценной речи у них невозможно. Преодоление речевого недоразвития требует систематической работы с логопедом. Дети с первым уровнем речевого развития должны обучаться в специальном дошкольном учреждении. Компенсация речевого дефекта ограничена,

поэтому такие дети в дальнейшем нуждаются в длительном обучении в специальных школах для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Второй уровень — у детей имеются начатки общеупотребительной речи. Понимание обиходной речи достаточно развито. Дети более активно общаются при помощи речи. Наряду с жестами, звуковыми комплексами и лепетными словами они используют общеупотребительные слова, которые обозначают предметы, действия и признаки, хотя их активный словарь резко ограничен. Дети пользуются простыми предложениями из двух-трех слов с начатками грамматического конструирования. В то же время отмечаются грубые ошибки в использовании грамматических форм («игаюкука» — *играю с куклой*). Звукопроизношение значительно нарушено. Это проявляется в заменах, искажениях и пропусках целого ряда согласных звуков. Нарушена слоговая структура слова. Как правило, дети сокращают количество звуков и слогов, отмечаются их перестановки («тевики» — *снеговики*, «виметь» — *медведь*). При обследовании отмечается нарушение фонематического восприятия.

Дети со вторым уровнем речевого развития нуждаются в специальном логопедическом воздействии длительное время, как в дошкольном, так и школьном возрасте. Компенсация речевого дефекта ограничена, овладение письмом и чтением у этих детей затруднено.

Третий уровень — дети пользуются развернутой фразовой речью, не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков предметов, хорошо знакомых им в обыденной жизни. Они могут рассказать о своей семье, составить короткий рассказ по картинке. В то же время у них имеются недостатки всех сторон речевой системы как лексико-грамматической, так и фонетико-фонематической. Для их речи характерно неточное употребление слов. В свободных высказываниях дети мало используют прилагательных и наречий, не употребляют обобщающие слова и слова с переносным значением, с трудом образуют новые слова с помощью приставок и суффиксов, ошибочно используют союзы и предлоги, допускают ошибки в согласовании существительного с прилагательным в роде, числе и падеже.

Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы. Наличие органического поражения мозга обуславливает то, что эти дети плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях, нередко они жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений (т. е. несформированность общего и орального праксиса). Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т. е. быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдаются заторможенность и вялость. Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, расстройстве сна, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание. Как правило, у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность.

Аутизм как симптом встречается при довольно многих психических расстройствах, но в некоторых случаях он проявляется очень рано (в первые годы и даже месяцы жизни ребенка), занимает центральное, ведущее место в клинической картине и оказывает тяжелое негативное влияние на все психическое развитие ребенка. В таких случаях говорят о **синдроме раннего детского аутизма (РДА)**, который считают клинической моделью особого — искаженного — варианта нарушения психического развития. При РДА отдельные психические функции развиваются замедленно, тогда как другие — патологически ускоренно. Так, нередко развитие гнозиса опережает праксис (при нормальном психическом развитии — наоборот), а иногда не по

возрасту богатый словарный запас сочетается с совершенно неразвитой коммуникативной функцией речи.

По критериям, принятым Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), при артистическом расстройстве личности отмечаются:

- качественные нарушения в сфере социального взаимодействия;
- качественные нарушения способности к общению;
- ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения интересов и видов деятельности.

В числе наиболее характерных проявлений РДА в раннем возрасте можно назвать следующие:

- аутичный ребенок не фиксирует взгляд, особенно на лице, деталях лица другого человека, не выносит прямого зрительного контакта «глаза в глаза»;
- близких людей аутичный ребенок узнает, но при этом достаточно насыщенной и продолжительной эмоциональной реакции не проявляет;
- к ласке ребенок с аутизмом относится необычно: иногда равнодушно (терпит ее) или даже неприязненно, но даже если испытывает приятные ощущения и переживания, то быстро пресыщается;
- отношение к моментам дискомфорта (например, нарушениям режима питания) парадоксальное: аутичный ребенок либо вообще их не переносит, либо безразличен к ним;
- потребности в контактах с другими людьми (даже близкими) также парадоксальны: в одних случаях ребенок не испытывает такой потребности или быстро пресыщается, стремится избегать контактов;
- в более тяжелых случаях к контакту (особенно к тактильному) относится безразлично, вяло.

Для поведения аутичного ребенка весьма характерен *феномен тождества*, проявляющийся в стремлении к сохранению привычного постоянства, в противодействии любым изменениям в окружающем. Внешне эти реакции на изменения могут проявляться в беспокойстве, страхах, агрессии и самоагрессии, гиперактивности, расстройствах внимания, расщеплении. Феномен тождества также обнаруживает себя в разнообразных, отличающихся большой стойкостью стереотипиях: многократном повторении одних и тех же движений и действий — от самых простых (раскачивание, потряхивание руками) до сложных ритуалов; стремлении к жесткому постоянству в бытовых привычках (пища, посуда, одежда, прогулки, книги, музыкальные произведения и т.д.); повторении одних и тех же звуков, слов; ритмичном постукивании по окружающим предметам (кубиком по столу и т.п.), обнюхивании и облизывании иногда совершенно неподходящих для этого предметов и т. п. Стереотипность проявляется и в игре: очень типично однообразное, бессмысленное повторение одних и тех же действий (ребенок вертит бутылку из-под минеральной воды, перебирает между пальцами веревочку и т. п.). Игрушки если и используются, то не по назначению. Дети с аутизмом любят переливать воду, играть с сыпучими материалами, но, играя в песочнице, аутичный ребенок не лепит куличи, а просто пересыпает песок. Неравномерность развития при аутизме отчетливо проявляется в *особенностях моторики*. Движения аутичных детей угловатые, вычурные, несоразмерные по силе и амплитуде. Нередко отдельные сложные движения ребенок выполняет успешнее, чем более легкие, иногда тонкая моторика развивается в отдельных своих проявлениях раньше, чем общая, а движение, свободно, точно и легко совершаемое в спонтанной активности, оказывается трудновыполнимым в произвольной деятельности. Очень рано появляются *страхи*, которые могут быть диффузными, неконкретными, на уровне общей тревоги и беспокойства, и дифференцированными, когда ребенок боится определенных предметов и явлений, причем перечень объектов страха поистине бесконечен: зонты, шум электроприборов, мягкие игрушки, собаки, все белое, машины, подземные переходы и др. Страхи различны по своей природе. В одних случаях причина страха — повышенная чувствительность к звуковым, световым и другим сенсорным воздействиям: например, звук, не вызывающий у большинства людей неприятных ощущений, для ребенка с аутизмом может оказаться чрезмерно сильным, стать источником дискомфорта. В других случаях объект страха действительно является источником определенной опасности, но занимает слишком большое место в переживаниях ребенка, опасность как бы переоценивается. Такие страхи называют сверх ценными, и они свойственны всем детям, но если при нормальном развитии страх постепенно изживается, занимает соответствующее реальности место, то при аутизме повторные взаимодействия с пугающим объектом не только не

смягчают, но и усиливают страх, фиксируют его, делают стойким. И наконец, страх тоже может быть связан с реальным пугающим событием (например, в поликлинике сделали укол), но фиксируется только какой-то его элемент (белый цвет халата медсестры — «обидчицы»), который и становится предметом страха: ребенок боится всего белого. Общей особенностью страхов при РДА вне зависимости от их содержания и происхождения являются их сила, стойкость, трудно преодолимость.

Еще одной особенностью внутреннего мира детей с аутизмом являются *аутистические фантазии*. Их основные черты — оторванность от реальности, слабая, неполная и искаженная связь с окружающим. Эти отличающиеся стойкостью фантазии как бы замещают реальные переживания и впечатления, нередко отражают страхи ребенка, его сверхпристрастия и сверхценные интересы, являются результатом осознания ребенком в той или иной мере своей несостоятельности, а иногда следствием нарушения сферы влечений и инстинктов.

Особенности *речевого развития* аутичных детей многочисленны. К ним относятся:

- *мутизм* (отсутствие речи) у значительной части детей;
- *эхолалии* (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто отставленные, т. е. воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время;
- большое количество *слов-штампов* и *фраз-штампов*, *фонографичность* («попугайность») речи, что при часто хорошей памяти создает иллюзию развитой речи;
- *отсутствие обращения* в речи, несостоятельность в диалоге (хотя монологическая речь иногда развита хорошо);
- *автономность* речи;
- *позднее появление в речи личных местоимений* (особенно «я») и их неправильное употребление (о себе — «он» или «ты», о других иногда «я»);
- *нарушения семантики* (метафорическое замещение, расширение или чрезмерное — до буквальности — сужение толкований значений слов), неологизмы;
- *нарушения грамматического строя* речи; *нарушения звукопроизношения*; *нарушения просодических компонентов* речи.

Все эти знаки отклонений в речевом развитии могут встречаться и при других видах патологии, однако при РДА большинство из них имеет определенные характерные особенности. Кроме того, они, как правило, обусловлены недоразвитием коммуникативной функции речи, что накладывает весьма характерный отпечаток. Большой интерес представляет интеллектуальное развитие детей с аутизмом, главная особенность которого — неравномерность, парциальность развития. Следует отметить особый характер этой парциальности: справляясь с заданиями абстрактного характера, ребенок с трудом выполняет такое же по сложности задание с конкретным насыщением: $2 + 3 = ?$ решается легче, чем задача: «У тебя было два яблока, мама дала еще три, сколько стало?»

Помимо этого, от 2/3 до 3/4 детей с аутизмом страдают той или иной степенью интеллектуальной недостаточности.

У детей с **церебральным параличом** задержано и нарушено формирование всех двигательных функций: с трудом и опозданием формируется функция удержания головы, навыки сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Двигательные нарушения, являясь ведущим дефектом, без соответствующей коррекции оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических функций и речи.

Двигательные нарушения у детей с церебральным параличом могут иметь различную степень выраженности. При тяжелой степени ребенок не овладевает навыками ходьбы и манипулятивной деятельностью. Он не может самостоятельно обслуживать себя. При средней степени двигательных нарушений дети овладевают ходьбой, но ходят неуверенно, часто при помощи специальных приспособлений (костылей, канадских палочек и т. д.). Они не в состоянии самостоятельно передвигаться по городу, ездить на транспорте. Навыки самообслуживания у них развиты не полностью, так же как и манипулятивная деятельность. При легкой степени двигательных нарушений дети ходят самостоятельно, уверенно как в помещении, так и за его пределами. Могут самостоятельно ездить на городском транспорте. Они полностью себя обслуживают, достаточно развита манипулятивная деятельность. Однако у детей могут наблюдаться неправильные патологические позы и положения, нарушение походки, движения недостаточно ловкие, замедленные. Снижена мышечная сила.

Хронологическое созревание психической деятельности детей с церебральными параличами резко задерживается, и на этом фоне выявляются различные формы нарушения психики, и прежде всего познавательной деятельности. Не существует четкой взаимосвязи между выраженностью двигательных и психических нарушений: например, тяжелые двигательные расстройства могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, а остаточные явления ДЦП – с тяжелым недоразвитием психических функций. Для детей с церебральным параличом характерна своеобразная аномалия психического развития, обусловленная ранним органическим поражением головного мозга и различными двигательными, речевыми и сенсорными дефектами. Важную роль в генезе психических нарушений играют ограничения деятельности, социальных контактов, а также условия воспитания и окружения.

Аномалии развития психики при ДЦП включают нарушения формирования познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и личности. Структура интеллектуального дефекта при ДЦП характеризуется рядом специфических особенностей:

1. Неравномерно сниженный запас сведений и представлений об окружающем. Это обусловлено несколькими причинами: а) вынужденная изоляция, ограничение контактов ребенка со сверстниками и взрослыми людьми в связи с длительной обездвиженностью или трудностями передвижения; б) затруднение познания окружающего мира в процессе предметно-практической деятельности, связанное с проявлением двигательных расстройств; в) нарушение сенсорных функций.

При ДЦП отмечается нарушение координированной деятельности различных анализаторных систем. Патология зрения, слуха, мышечно-суставного чувства существенно сказывается на восприятии в целом, ограничивает объем информации, затрудняет интеллектуальную деятельность детей с церебральным параличом. Ощупывание, манипулирование с предметами, т. е. действенное познание, при ДЦП существенно нарушены. Дети с церебральным параличом не знают многих явлений окружающего предметного мира и социальной сферы, а чаще всего имеют представления лишь о том, что было в их практике.

Неравномерный, дисгармоничный характер интеллектуальной недостаточности, т. е. нарушение одних интеллектуальных функций, задержка развития других и сохранность третьих. Мозаичный характер развития психики связан с ранним органическим поражением мозга на ранних этапах его развития, причем преимущественно страдают наиболее «молодые» функциональные системы мозга, обеспечивающие сложные высокоорганизованные стороны интеллектуальной деятельности и формирование других высших корковых функций. Несформированность высших корковых функций является важным звеном нарушений познавательной деятельности при ДЦП. Причем чаще всего страдают отдельные корковые функции, т. е. характерна парциальность их нарушений. У некоторых детей развиваются преимущественно наглядные формы мышления, у других, наоборот, особенно страдает наглядно-действенное мышление при лучшем развитии словесно-логического. 3. Выраженность психоорганических проявлений — замедленность, истощаемость психических процессов, трудности переключения на другие виды деятельности, недостаточность концентрации внимания, снижение объема механической памяти. Большое число детей отличаются низкой познавательной активностью, что проявляется в отсутствии интереса к заданиям, плохой сосредоточенности, медлительности и пониженной переключаемости психических процессов. Низкая умственная работоспособность отчасти связана с церебрастеническим синдромом, характеризующимся быстро нарастающим утомлением при выполнении интеллектуальных заданий. Наиболее отчетливо он проявляется в школьном возрасте при различных интеллектуальных нагрузках. При этом нарушается целенаправленная деятельность. По состоянию интеллекта дети с церебральным параличом представляют крайне разнородную группу: одни имеют нормальный или близкий к нормальному интеллект, у других наблюдается задержка психического развития, у остальных имеет место олигофрения. Дети без отклонений в психическом (в частности, интеллектуальном) развитии встречаются относительно редко. Основным нарушением познавательной деятельности является задержка психического развития (церебрально-органического генеза). Для детей с церебральным параличом характерны расстройства эмоционально-волевой сферы, у одних детей они проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других — в виде заторможенности, застенчивости, робости. Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Так, начав плакать или смеяться, ребенок не

может остановиться. Повышенная эмоциональная возбудимость нередко сочетается с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, реакцией протеста, которая усиливается в новой для ребенка обстановке и при утомлении. Иногда отмечается радостное, приподнятое, благодушное настроение со снижением критики (эйфория). Нарушения поведения могут проявляться в виде двигательной расторможенности, агрессии, реакции протеста по отношению к окружающим. У некоторых детей можно наблюдать состояние полного безразличия, равнодушия, безучастности. У детей с церебральным параличом своеобразная структура личности. Достаточное интеллектуальное развитие часто сочетается с отсутствием уверенности в себе, самостоятельности, с повышенной внушаемостью. Личностная незрелость проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах. У детей и подростков легко формируются иждивенческие установки, неспособность и нежелание к самостоятельной практической деятельности. Выраженные трудности социальной адаптации способствуют формированию таких черт личности, как робость, застенчивость, неумение постоять за свои интересы. Это сочетается с повышенной чувствительностью, обидчивостью, впечатлительностью, замкнутостью.

Различные нарушения двигательной сферы обуславливают разнообразие речевых расстройств. Для каждой формы детского церебрального паралича характерны специфические нарушения речи: дизартрия, задержка речевого развития, алалия, нарушения письменной речи.

У детей **со сложной структурой дефекта** отмечается недостаточная сформированность произвольного внимания, дефицитность основных свойств внимания: концентрации, объема, распределения. Память характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия.

Отмечается низкий уровень сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса. Дефекты речи у детей со сложной структурой дефекта отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности.

Кроме того, характерными свойствами детей этой группы детей является крайняя медлительность, инертность, трудность переключения с одного задания на другое, вялость, безынициативность, неумение использовать оказываемую им помощь. Затруднения при решении любых задач, направленных на выявление особенностей наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

«Синдром Дауна» - самая распространенная из всех известных на сегодняшний день форма хромосомной патологии. Характерной особенностью ребенка с синдромом Дауна, является замедленное развитие.

Дети с синдромом Дауна проходят те же этапы развития, что и обычные дети. Общие принципы обучения разработаны на основе современных представлений о развитии детей дошкольного возраста с учетом специфических особенностей, присущих детям с синдромом Дауна. К ним относятся:

1. Медленное формирование понятий и становление навыков:
 - снижение темпа восприятия и замедленное формирование ответа;
 - необходимость большого количества повторений для усвоения материала;
 - низкий уровень обобщения материала;
 - утрата тех навыков, которые оказываются недостаточно востребованными.
2. Низкая способность оперировать несколькими понятиями одновременно, с чем связаны:
 - трудности, возникающие у ребенка, когда ему необходимо объединить новую информацию с уже изученным материалом;
 - сложности с перенесением усвоенных навыков из одной ситуации в другую. Замена гибкого поведения, учитывающего обстоятельства, паттернами, т. е. однотипными, заученными многократно повторяемыми действиями;
 - трудности при выполнении заданий, требующих оперирования несколькими признаками предмета, или выполнения цепочки действий;
 - нарушения целеполагания и планирования действий.
3. Неравномерность развития ребенка в различных сферах (двигательной, речевой, социально-эмоциональной) и тесная связь когнитивного развития с развитием других сфер.
4. Особенностью предметно-практического мышления, характерного для этого возраста, является необходимость использования нескольких анализаторов одновременно для создания целостного образа (зрение, слух, тактильная чувствительность). Наилучшие результаты дает зрительно-

телесный анализ, т. е. лучшим объяснением для ребенка оказывается действие, которое он выполняет, подражая взрослому или вместе с ним.

5. Нарушение сенсорного восприятия, что бывает связано со сниженной чувствительностью и часто встречающимися нарушениями зрения и слуха.

6. Дети с синдромом Дауна обладают различным исходным уровнем, и темпы их развития также могут существенно различаться. В основу программы когнитивного развития легли: предметность мышления дошкольников, необходимость использовать их чувственный опыт, опора на наглядно-действенное мышление как базу для дальнейшего перехода к наглядно - образному и логическому мышлению, использование собственной мотивации ребенка, обучение в игровой форме, а также возможность индивидуального подхода к каждому ребенку, учитывающего его особенности, предпочтения и скорость обучения. Дети с синдромом Дауна имеют недостатки развития речи (как в произношении звуков, так и в правильности грамматических конструкций). Отставание в развитии речи вызвано комбинацией факторов, из которых часть обусловлена проблемами в восприятии речи и в развитии познавательных навыков. Любое отставание в восприятии и использовании речи может привести к задержке интеллектуального развития.

Общие черты отставания в развитии речи:

- меньший словарный запас, приводящий к менее широким знаниям;
- пробелы в освоении грамматических конструкций;
- способность скорее осваивать новые слова, чем грамматические правила;
- большие, чем обычно, проблемы в изучении и использовании общепринятой речи;
- трудности в понимании заданий.

Глубокое недоразвитие речи этих детей (выраженные повреждения артикуляционного аппарата, заикание) часто маскирует истинное состояние их мышления, создает впечатление более низких познавательных способностей. Однако при выполнении невербальных заданий (классификация предметов, счетные операции и пр.) некоторые дети с синдромом Дауна могут показывать те же результаты, что и другие воспитанники. В формировании способности к рассуждению и выстраиванию доказательств дети с синдромом Дауна испытывают значительные затруднения. Дети труднее переносят навыки и знания из одной ситуации на другую.

Дети с синдромом Дауна характеризуются гипомнезией (уменьшенный объем памяти), им требуется больше времени для изучения и освоения новых навыков, и для заучивания и запоминания нового материала. Для них характерна неустойчивость активного внимания, повышенная утомляемость и истощаемость. Короткий период концентрации внимания, дети легко отвлекаются, истощаются.

1.2. Планируемые результаты как ориентиры освоения воспитанниками АОП ДО Образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».

Основная цель – овладение навыками коммуникации и обеспечение оптимального вхождения детей с ОВЗ в общественную жизнь. В результате освоения этой образовательной области нами планируется максимально возможное:

- 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 умений использовать вербальные средства общения в условиях адекватного сочетания с невербальными средствами в контексте различных видов детской деятельности и в свободном общении;
- развитие способности к социальным формам подражания, идентификации, сравнению, предпочтению.

Образовательная область «Познавательное развитие».

Основная цель – формирование познавательных процессов и способов умственной деятельности, усвоение и обогащение знаний о природе и обществе; развитие познавательных процессов. Познавательные процессы окружающей действительности дошкольников с ОВЗ обеспечиваются процессами ощущения, восприятия, мышления, внимания, памяти. В результате освоения этой образовательной области нами планируется максимально возможное:

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

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 языком своего народа. В результате освоения этой образовательной области нами планируется максимально возможное:

- 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.

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. 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.

Образовательная область «Физическое развитие».

Основная цель – совершенствование функций формирующегося организма, развитие двигательных навыков, тонкой ручной моторики, зрительно-пространственной координации. В результате освоения этой образовательной области нами планируется максимально возможное:

- формирование двигательных умений и навыков;
- формирование физических качеств и способностей, направленных на жизнеобеспечение, развитие и совершенствование организма;
- формирование пространственных и временных представлений;
- развитие речи посредством движения;
- управление эмоциональной сферой ребенка, развитие морально-волевых качеств личности, формирующихся в процессе специальных двигательных занятий, игр, эстафет;
- формирование в процессе двигательной деятельности различных видов познавательной деятельности.

Прогноз развития ребёнка и предполагаемые результаты в ходе коррекционно-развивающей и образовательной деятельности

Направления ПМП	Предполагаемые итоговые результаты	Фактические результаты при выпуске ребёнка из ДОУ
------------------------	---	--

сопровождения		
Медицинское <i>(формы и сроки сопровождения специалистами ДОУ и поликлиники)</i>	Практически здоров(а) и готов(а) к обучению в школе Хорошая динамика в состоянии здоровья, готов(а) к школьному обучению, но необходимо дальнейшее сопровождение врачами-специалистами _____ _____ __Динамика в состоянии здоровья не значительная, необходимо дальнейшее сопровождение врачами-специалистами _____ _____ Без динамики в состоянии здоровья, необходим индивидуальный подбор формы обучения (индивидуальное, дистанционное, в спец.учреждении и др.) _____ Другое _____	Практически здоров(а) и готов(а) к обучению в школе Хорошая динамика в состоянии здоровья, готов(а) к школьному обучению, но необходимо дальнейшее сопровождение врачами-специалистами _____ _____ __Динамика в состоянии здоровья не значительная, необходимо дальнейшее сопровождение врачами-специалистами _____ _____ Без динамики в состоянии здоровья, необходим индивидуальный подбор формы обучения (индивидуальное, дистанционное, в спец.учреждении и др.) _____ Другое _____
Психологическое <i>(психические процессы, подлежащие коррекции, формы и сроки сопровождения)</i>	Все психические процессы сформированы по возрасту, готов(а) к обучению в школе _____ Хорошая динамика в развитии психических процессов _____ Незначительная динамика в развитии психических процессов _____ Без динамики _____ Другое _____	Все психические процессы сформированы по возрасту, готов(а) к обучению в школе _____ Хорошая динамика в развитии психических процессов _____ Незначительная динамика в развитии психических процессов _____ Без динамики _____ Другое _____
Специальное (логопедическое) <i>(речевые процессы, формы и сроки сопровождения)</i>	Все речевые процессы сформированы по возрасту, готов(а) к обучению в школе _____ Хорошая динамика в развитии речевых процессов _____ Незначительная динамика в развитии речевых процессов _____ Без динамики _____ Другое _____	Все речевые процессы сформированы по возрасту, готов(а) к обучению в школе _____ Хорошая динамика в развитии речевых процессов _____ Незначительная динамика в развитии речевых процессов _____ Без динамики _____ Другое _____

Педагогическое	<p>Полностью усвоил(а) основную образовательную Программу, реализуемую в ДОУ, сформированы интегративные качества по всем направлениям развития _____</p> <p>Частично усвоил(а) основную образовательную Программу, реализуемую в ДОУ, испытывает трудности в усвоении образовательных областей _____</p> <p>–</p> <p>Не усвоил основную образовательную Программу, реализуемую в ДОУ _____</p>	<p>Полностью усвоил(а) основную образовательную Программу, реализуемую в ДОУ, сформированы интегративные качества по всем направлениям развития _____</p> <p>Частично усвоил(а) основную образовательную Программу, реализуемую в ДОУ, испытывает трудности в усвоении образовательных областей _____</p> <p>Не усвоил основную образовательную Программу, реализуемую в ДОУ _____</p>
Социализация и интеграция	<p>Полностью социализирован(а) и интегрирован(а) в среде сверстников</p> <p>Частично социализирован(а) и интегрирован(а) в среде сверстников</p> <p>не социализирован(а) и интегрирован(а) в среде сверстников</p>	<p>Полностью социализирован(а) и интегрирован(а) в среде сверстников</p> <p>Частично социализирован(а) и интегрирован(а) в среде сверстников</p> <p>не социализирован(а) и интегрирован(а) в среде сверстников</p>

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Описание образовательной деятельности

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

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

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

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

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

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

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

Образовательное пространство обеспечения жизнедеятельности детей МБДОУ построено таким образом, что каждый ребенок чувствует себя членом общества, стремящегося стать все более совершенным, содействует общественному воспитанию, развитию у них уважения к правам другого и способности к общему творческому делу. Образовательная среда обеспечивает возможность развития природы ребенка, приобретения тех или других знаний и навыков, развитие и обогащение свободных игр ребенка, усиления для него физического труда, а также удовлетворение всех общественных, научных, эстетических, нравственных запросов. Выстроенная образовательная среда в МДОУ способствует созданию условий для цельной и гармоничной жизни каждого ребенка. Взаимодействие педагогов и детей нацелено 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, 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 19.00 включает в себя:

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

Непосредственно образовательная деятельность по реализации образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», требующая от детей повышенной познавательной активности и умственного напряжения, организуется в первой половине дня. Образовательные области «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие» организуются как в первой, так и во второй половине дня (с детьми в возрасте от 5 до 7 лет).

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

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

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

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

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

2.2. План непрерывной образовательной деятельности

План непрерывной образовательной деятельности МБДОУ детского сада «Малышок» разработан в соответствии с правовыми документами:

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

-Конвенцией о правах ребенка ООН;

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

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

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

В плане непрерывной НОД выделяются 5 образовательных областей, которые реализуются в непрерывно-образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов и в самостоятельной деятельности детей. План НОД строится на принципах дифференциации и вариативности. При составлении учебного плана необходимым условием является соблюдение предельно допустимой нагрузки. середине учебного года (февраль) для детей предусмотрены каникулы (1 неделя), во время которых проводится непосредственно образовательная и самостоятельная деятельность с детьми только физического и художественно-эстетического направлений.

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

«Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.

«Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» Под общей ред. Шевченко С.Г - М.: Школьная пресса

Направления развития	Непосредственно образовательная деятельность	Количество НОД/объем нагрузки
Обязательная часть		
Социально коммуникативное развитие	Ознакомление с окружающим и развитие речи	2/40
	Социальное развитие и ознакомление с окружающим	2/40
Познавательное развитие	Развиваем элементарные количественные представления	2/40
Речевое развитие	Развиваем речь и коммуникативные способности	1/20
	Подготовка к обучению грамоте	1/20
Художественно эстетическое развитие	Приобщаем к изобразительному искусству	2/40
	Приобщаем к музыкальному искусству и развиваем музыкальнохудожественную деятельность	2/40
Физическое развитие	Растим детей активными, ловкими, жизнерадостными	3/60
Количество НОД/итого часов		15 НОД 5 час 00 мин.

Образовательная деятельность по коррекции речевых нарушений проводится в форме подгрупповой и индивидуальной работы. Продолжительность индивидуальной и подгрупповой

работы зависит от речевого диагноза, возраста, индивидуальных и психофизических особенностей развития ребёнка. Ответственным за посещение детьми занятий в логопедическом пункте является учитель-логопед и заместитель заведующего.

Организация деятельности участников коррекционного процесса в течение года определяется поставленными задачами рабочей программы. Основными формами организации работы с детьми, имеющими нарушения речи, являются индивидуальные и подгрупповые занятия. Логопедические подгрупповые и индивидуальные занятия проводятся с 15 сентября по 15 мая.

Количество занятий варьируется в соответствии с количеством нарушенных звуков и тяжестью нарушений: 2-3 раза в неделю (индивидуальные). На каждую подгруппу или ребенка создается индивидуальное планирование на основе перспективного планирования, представленного в данной программе. Индивидуальное планирование может включать в себя все основное планирование либо его часть (в зависимости от нарушений).

Продолжительность занятий не превышает время, предусмотренное физиологическими особенностями возраста детей и санитарно-эпидемиологическими правилами и нормами.

Содержание психолого-педагогической работы

Содержание психолого-педагогической работы направлено на:

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

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.

Коррекция и развитие речевых функций детей с нарушением речи

(ФН, ФФН, ФФН Дизартрия (м. п.)).

Программа предназначена для работы с детьми, имеющими ФНР, ФФНР, в условиях 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 к способам словообразования, к эмоционально-оценочному значению слов;

развитие произвольного внимания и памяти.

Осуществляя коррекционное обучение детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, учитель-логопед учитывает закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме,

которые складываются путем постепенно вырабатываемой 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 ФИЗО:

игры и упражнения на развитие общей, мелкой моторики;

упражнения на формирование правильного физиологического дыхания и фонационного выдоха;

подвижные, спортивные игры с речевым сопровождением на закрепление навыков правильного произношения звуков;

игры на развитие пространственной ориентации.

Родители:

игры и упражнения на развитие артикуляционной моторики ребенка;

контроль за выполнением заданий и произношением ребенка;

совместное выполнение домашнего задания и оформление тетради ребёнка.

В основе индивидуальных и подгрупповых занятий положен: -комплексно-тематический метод;

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

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

Учитывая психологические и возрастные особенности детей, при подаче материала наряду с учебной, 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.

Программа имеет блочно-тематическое построение:

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

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

При отборе программного материала учитывалась структура дефекта детей с ФФНР.

Содержание блока № 1 (по фонетике и фонематическому слуху) календарно соответствуют содержанию блока № 2 (по формированию навыков звукового анализа и синтеза). Данные блоки являются неотъемлемой частью каждого занятия по устранению фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников подготовительной к школе группы. Индивидуальные занятия направлены на формирование артикуляционных укладов нарушенных звуков, их постановку, автоматизацию и развитие фонематического слуха и восприятия. Последовательность устранения выявленных дефектов звукопроизношения определяется индивидуально, в соответствии с речевыми особенностями каждого ребенка и индивидуальным перспективным планом. Постановка звуков осуществляется при максимальном использовании всех анализаторов.

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

На занятиях осуществляется:

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

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

Индивидуально-подгрупповая работа включает в себя:

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

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

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

Внимание детей обращается на основные элементы артикуляции звуков в период первоначальной постановки, которая является лишь одним из этапов изучения нового звука. Частные приемы коррекции определяются и детализируются в зависимости от состояния строения и функции артикуляционного аппарата. При закреплении артикуляции последовательность позиции звука от наиболее благоприятной для произнесения к наименее благоприятной, от легкой к трудной устанавливается логопедом с учетом особенностей артикуляционной базы родного языка. Учитывается следующее:

для первоначальной постановки отбираются звуки, принадлежащие к различным фонетическим группам;

звуки, смешиваемые в речи детей, поэтапно отрабатываются отсроченно во времени;

окончательное закрепление изученных звуков достигается в процессе дифференциации всех близких звуков.

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

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

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

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

Гласные: У, А, И, Э, О, Ы.

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

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

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

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

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

Развитие фонематического слуха проводится по следующему плану:

Формирование действия выделения звука на фоне слова (есть данный звук в слове или отсутствует).

Формирование действия вычленения звука из начала и конца слова (по вопросам: «Какой первый звук в слове? Какой последний в слове?»)

Выделение ударной гласной в слове.

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

На подгрупповых занятиях по формированию фонетической стороны речи используются зрительные символы гласных и согласных звуков, поскольку дети с фонетико-фонематическим

недоразвитием речи при обучении навыкам звукового анализа нуждаются дополнительно в слуховой и зрительной опоре.

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

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

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

Формирование функций звукового анализа проводится по следующему плану:

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

Фонематический анализ звукового ряда, состоящего из гласных;

Фонематический анализ звукового ряда, состоящего из согласного и гласного;

Фонематический анализ слова.

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

Сначала анализируются слова, состоящие из закрытого слога, прямого открытого слога, обратного слога, (ум, ус, му, на, мак, дом, сын, кот, сук).

Затем - слова, состоящие из одного слога (мак, бак, сук и т.д.)

слова, состоящие из двух прямых открытых слогов (рама, лапа, луна, козы).

2) слова, состоящие из прямого открытого и закрытого слогов (диван, сахар, пупок, топор, повар и т.д.).

слова, состоящие из двух слогов со стечением согласных, на стыке слогов (кошка, лампа, парка, санки, ведро, утка, арбуз, ослик, карман).

односложные слова со стечением согласных в начале слова (стол, грач, шкаф, врач, крот и т.д.).

односложные слова со стечением согласных в конце слова (волк, тигр).

двусложные слова со стечением согласных в начале слова (трава, слива).

двусложные слова со стечением согласных в начале и середине слова (клумба, крынка, плотник и т.д.).

трехсложные слова (ромашка, кастрюля, мандарин).

Работа по развитию слогового анализа и синтеза проводится вначале:

1. с использованием вспомогательных приемов: хлопки, отстукивание);

2. затем на основе собственного произношения;

наконец, на основе слуховых произносительных представлений.

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

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

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

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

В работе по образовательной области «Познавательное развитие» участвуют воспитатели, педагог-психолог, учитель-логопед. При этом педагог-психолог руководит работой по сенсорному

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

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

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

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

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

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

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

В основе индивидуальных и подгрупповых занятий положен:

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

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

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

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

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

На первой ступени проводится коррекционно-развивающая работа с детьми младшего дошкольного возраста. Она посвящена, прежде всего совершенствованию психофизических механизмов развития детей с ОНР, формированию у них предпосылок полноценного функционирования высших психических функции 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 овладевать средствами и способами получения элементарных знаний, дают возможность проявлять самостоятельность, реализовывать позицию субъекта деятельности. Это позволяет детям в игре, труде, общении усвоить некоторые общие понятия и затем перейти к выделению частных представлений и отношений.

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

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

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

Организуемая 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 проследивать динамику развития каждого воспитанника с расстройством аутистического спектра. Основные направления коррекционной работы:

- Осуществление комплексной коррекционной работы с детьми, направленной на реконструкцию психического развития ребенка, его социальную адаптацию и возможно более полную интеграцию в общество.

Разработка и реализация индивидуальных программ воспитания и обучения детей на основе базовых коррекционных и обучающих программ.

Реабилитационная работа с семьей, обучение родителей и других членов семьи методам взаимодействия с детьми.

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

Модель организации коррекционно-развивающей работы



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

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

Коррекционный блок задач направлен, на формирование способов усвоения умственно отсталым дошкольником социального опыта взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности; на развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности проблемного ребенка; на преодоление и 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).

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

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

Основными методическими приемами обучения детей по разделу «Здоровье» являются подражание, показ и объяснение, в процессе которых учитель-дефектолог сопровождает свои практические действия комментариями. В дальнейшем умения детей необходимо закреплять,

стимулируя их устные высказывания, что способствует выработке у них обобщенных представлений о выполняемом способе действий, формируемом навыке и в целом о здоровом образе жизни.

В непосредственно образовательной деятельности дошкольников сначала учат выделять людей и их изображения среди объектов живой природы, и предметов окружающей среды. С этой целью используются зеркала, фотографии, иллюстрации, различные видеоматериалы, позволяющие детям сконцентрировать внимание на фигуре и лице человека и на своей собственной внешности.

Сопоставление, соотнесение и сравнение внешних признаков и действий людей, животных, растений является эффективным приемом на специализированных занятиях по разделу «Здоровье».

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

Представления детей о том, что здоровый человек бодр и весел, необходимо закреплять в разных видах деятельности и на разном дидактическом материале. На прогулках нужно обращать внимание дошкольников на то, что они могут бегать, прыгать, лазать, играть - и все это благодаря своему здоровью. В процессе общения с детьми взрослый может использовать элементы позитивного самовнушения. Для этого воспитатель вместе с ними становится в круг, все берутся за руки и говорят: «Мы бодры и веселы, мы здоровы и сильны» или «Любим мы смеяться, любим мы дружить, любим улыбаться, весело нам жить».

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

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

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

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

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

Для достижения этой цели необходимо создать ряд педагогических условий. Основное из них - установление эмоционально-личностного контакта взрослого с каждым ребенком для дальнейшего формирования у него ориентировки на взрослого человека как на источник социального опыта.

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

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

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

- выделение частей тела и лица, определение их функций посредством общения со взрослым и действий с различными предметами;

- показ по просьбе взрослого расположения частей тела и лица, а также некоторых их действий;

- называние частей тела и лица, их функций.

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

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

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

- выделение близких ребенку людей, формирование эмоциональных и двигательных реакций на их появление в группе, установление позитивно личностного контакта ребенка с близкими взрослыми;

- формирование тактильно-эмоциональных и речевых способов выражения привязанности, любви к близким взрослым;

- формирование умения узнавать себя, маму и других членов своей семьи на фотографиях;

- формирование представлений о взаимоотношениях в семье и способов их проявления к близким людям.

Не менее важным в работе с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра, является использование повторения как важного дидактического принципа, без применения которого нельзя говорить о прочности усвоения знаний и воспитании чувств. Педагоги должны обращаться к каждодневному опыту детей, стремиться активизировать имеющиеся у них представления. Формирование и пробуждение «личной памяти», своего жизненного опыта, зафиксированного в словесном плане, способствует осознанию ребенком своего «Я», выделению себя в мире вещей и других людей.

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

«Физическое развитие» детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта имеет ряд особенностей, которые связаны в первую очередь с тотальным недоразвитием коры головного мозга, а во-вторых, с нарушениями тонуса и регуляции в деятельности опорно-двигательной системы. У детей часто отмечаются общая моторная неловкость, нарушения осанки, зрительно-

двигательной и зрительно-слухо-двигательной координации, сколиозы и плоскостопие. Этап физического развития детей в раннем возрасте характеризуется низким уровнем развития локомоторных навыков, незавершенностью периода ползания, задержкой становления навыков прямохождения. Все это оказывает негативное влияние на становление двигательных навыков в дошкольный период.

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

Целесообразно выполнять такую методическую установку, как деление занятия на три равноценные части. Одинаковые по ценности для детского организма, а не по продолжительности. Подготовительная часть обеспечивает плавность и

постепенность вработывания детского организма в ситуацию повышенной двигательной нагрузки, основная - посвящается отработке формируемого

двигательного навыка, а заключительная - создает позитивный эмоциональный выход из занятий, закрепляет усвоенное движение и создает условия для его оценки и переноса в новые двигательные комплексы. Пик двигательной нагрузки должен приходиться не на конец деятельности, а на завершение первой трети. При этом важно помнить о необходимости создания условий для поддержания высокой эмоциональной включенности детей, как в освоение основных движений, так и в спортивные игры и задания.

Необходимо создавать условия для переноса усвоенных навыков и закрепления автоматизированных движений (например, бег, разнообразные навыки ходьбы, езда на велосипеде и др.) в самостоятельную деятельность детей. Поскольку при обучении бегу важно формировать энергичное отталкивание и подъем бедра вверх, можно рекомендовать следующие игры для закрепления навыков бега с препятствиями.

На первом году обучения игры выполняются по подражанию действиям воспитателя и, как правило, носят как бессюжетный («Догони мяч», «Ловишки», «Поймай ленточку», «Прокати мяч»), так и сюжетный характер: игры «Лошадки», «Котята», «Зайчики прыгают», «Курочки и петушки». В этих играх важно совершенствовать двигательные навыки детей, развивать их ловкость, энергичность.

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

На третьем году обучения внимание акцентируется на понимании детьми сюжета игр и их правил. Правила являются первым социальным стимулом, регулирующим и направляющим поведение ребенка в соответствии с требованиями коллектива. Именно в игре с правилами у детей возникают ростки глубоких чувств, дружбы, любви.

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

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

Деятельность по сенсорному воспитанию составляют часть НОД учителя-дефектолога. Они могут проходить в виде игры с дидактическими игрушками (матрешками, пирамидками, кубиками-вкладками и др.), дидактической игры, подвижной игры, игры с правилами, которая обеспечивает выделение свойств и отношений предметов. НОД может также проходить в форме конструирования, лепки, рисования, требующих восприятия и воспроизведения свойств изображаемых предметов. В НОД могут быть использованы приемы, характерные для кукольного театра. Таким образом, формы работы весьма многообразны и позволяют педагогу, опираясь на

непроизвольное внимание детей, создавать у них положительное эмоциональное отношение к самим занятиям и к предметам, с которыми они действуют. При этом предметы должны быть крупными, яркими, красочными. Постепенно в ходе деятельности у детей формируется интерес к самим предметам и к деятельности с ними, а также элементы познавательных интересов.

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

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

Наряду с развитием зрительного восприятия необходимо уделять большое внимание развитию у детей осязательных и обводящих движений при узнавании предметов на ощупь. Для этого детям надо предлагать узнавать знакомые предметы, передвигая ладонь и пальцы по предмету: «Найди свою игрушку в мешочке», «Достань такую же игрушку», «Что в мешочке?», при этом ребенок должен опираться только на тактильный образец.

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

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

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

НОД по развитию количественных представлений проводится учителем-дефектологом 2 раза в неделю.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- методы и приемы по формированию игровой деятельности;

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

- формирование элементов трудовой деятельности.

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

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

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

На начальных этапах обучения важно воспитать у детей бережное отношение к игрушкам и научить их играть рядом, не мешая друг другу. Для этого используются специальные приемы:

привлечение внимания ребенка к действиям с игрушкой другого ребенка, обмен игрушками между детьми, положительная оценка ребенком действий сверстника по подсказке взрослого. Взрослый выступает в этом процессе посредником и организатором положительного взаимодействия детей.

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

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

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

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

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

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

Основные методы и приемы работы по трудовому воспитанию

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

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

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

действия при мытье рук, его обучают этому поэтапно. При этом каждое действие воспитатель показывает и словесно обозначает его.

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

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

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

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

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

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

В процессе музыкального воспитания основными методами и приемами работы с детьми являются:

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

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

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

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

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

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

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

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 - игровая деятельность. Необходимо гибкое сочетание различных видов и форм коррекционно-педагогической работы (индивидуальных, подгрупповых и фронтальных).

Основными задачами коррекционно-педагогической работы в дошкольном возрасте являются:

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

Вследствие ДЦП большую роль играет создание поэтапной системы помощи, при которой возможна ранняя диагностика и раннее начало систематической педагогической работы с детьми, страдающими церебральным параличом. Педагогический процесс построен с учетом специфики заболевания детей и связанных с ним особенностей. Основной целью коррекционного обучения и воспитания детей с церебральным параличом является всестороннее развитие ребенка в соответствии с его возможностями и максимальная адаптация к окружающей действительности с тем, чтобы создать базу для дальнейшего школьного обучения. Эта цель может быть достигнута при решении следующих задач:

- дифференциальная диагностика;
- развитие двигательных, психических, речевых функций ребенка, профилактика и коррекция их нарушений;
- 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.

Психологическая помощь включает оценку уровня интеллекта, личностного развития и общих способностей; консультирование по личностным, эмоциональным проблемам и психотерапию; диагностику нарушений способности к обучению; участие в планировании и

проведении образовательных программ; консультирование родителей. Цель - определить способности и потребности, помочь в решении индивидуальных психологических проблем.

Сенсорное воспитание

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

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

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», «последни за самолетом» и т. д., последовательный показ картинок, расположенных горизонтально и вертикально;

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

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

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

В работе по сенсорному воспитанию большое место отводится формированию представлений о форме. При ознакомлении детей с плоскостными и объемными геометрическими фигурами необходимо опираться на двигательно-кинестетический анализатор. Дети должны не только увидеть различия, но и ощутить их при манипуляции с фигурами. Очень важным этапом является формирование зрительнотактильного 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 24 частей, а также из заданного количества палочек знать названия геометрических фигур и употреблять их в собственной речи.

Для развития представлений ребенка о величине можно использовать различные игры-упражнения со строительными материалами — построение башен, домиков и т. п. В быту, в игровой и конструктивной деятельности усваиваются и закрепляются понятия «высокий-низкий», «широкий-узкий». В играх «Построим матрешек, по росту», «Построим лесенку» дети учатся построению сериационных рядов и усваивают понятия «выше-ниже», «длиннее-короче» и др., словарь пополняется прилагательными в сравнительной степени. В ходе занятий дети учатся обозначать размер предметов словесно, овладевают способами сравнения предметов для определения их размера, учатся группировать предметы по величине и строить серии рядов.

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

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

Формирование временных представлений особенно затруднено у детей, не способных к самостоятельному передвижению, так как жизненный опыт у них крайне ограничен. Для формирования временных представлений у детей с ДЦП целесообразно использовать такие упражнения, как рассматривание и обсуждение серий картинок, фотографий, изображающих деятельность детей и взрослых в разные отрезки времени (части суток), игры «Когда это бывает», «Назови соседей ночи». При проведении этих игр хорошо использовать цветовые символы для обозначения разных частей суток. При формировании понятий «неделя», «сегодня», «завтра», «вчера» можно использовать календарь, изготовленный из листков разного цвета, где суббота и воскресенье выделены особо. При изучении времен года и месяцев также желательно сделать календарь. Он может быть в виде часов, где каждое время года представлено своим цветом или картинкой с изображением сезонных изменений в природе. Особое значение в овладении временными представлениями имеет систематическое наблюдение за явлениями природы, деятельностью людей, изменениями в жизни птиц и животных, зависящими от времени года и суток. Очень важно конкретизировать временные единицы через собственную деятельность детей, в первую очередь через режим дня, что особенно важно для детей, не посещающих дошкольные учреждения. К началу школьного обучения дети должны знать временные эталоны и их характеристики.

У подавляющего большинства детей с церебральным параличом имеет место нарушение кинестетического восприятия. Для коррекции этих нарушений целесообразно проводить игры

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

Изобразительная деятельность

Трудности формирования графических способностей у детей с церебральным параличом обусловлены нарушением моторики, зрительно-моторной координации и нарушением сенсорной сферы.

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

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

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

-развивать мелкую моторику руки и зрительно-двигательную координацию для подготовки к овладению навыками письма;

-формировать правильное восприятие формы, величины, цвета и умение передать их в изображении;

-формировать правильное восприятие пространства, корригировать нарушения зрительно-пространственного восприятия;

-формировать целостное восприятие предмета и добиваться его отражения средствами изобразительной деятельности (рисованием, лепкой, аппликацией) ; -развивать навыки конструирования;

-воспитывать положительное эмоциональное отношение к изобразительной деятельности и ее результатам;

-развивать любознательность, воображение;

-расширять запас знаний и представлений.

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

Задания по аппликации способствуют развитию конструктивных возможностей, формированию представлений о цвете и форме. Достоинством этого вида деятельности является и его доступность: аппликацией могут заниматься дети, имеющие низкий уровень графических возможностей вследствие поражения рук. Лепка способствует развитию мелкой моторики рук, точности движений, корригирует нарушение мышечно-суставного чувства. Использование трафарета способствует воспитанию правильного движения, расширению графических возможностей ребенка с пораженными руками.

Тренировочное рисование - система графических упражнений для развития манипулятивной деятельности кисти руки. Тренировочное рисование, как и любая другая изобразительная деятельность, должно проходить в форме игры (например, дается задание иллюстрировать какой-

либо рассказ или действие) . Эти задания рассчитаны на стимулирование движений кисти руки, включающих в работу определенные группы мышц.

Хороший результат дает сотворчество между воспитателем и ребенком: воспитатель в ходе тренировочного рисования изображает тучу, а ребенок - дождь; воспитатель - машину, а ребенок - след от нее. Ребенку предоставляется та часть задания, которую он может выполнить. Это дает возможность развить малейший успех ребенка, создать мотивацию для дальнейших самостоятельных действий. Целесообразно также использовать коллективное творчество. Например, воспитатель на большом листе бумаги рисует дерево, а дети дорисовывают и раскрашивают яблоки на нем. Очень хорошо применять этот прием в лепке. Например, дети совместно лепят избу из бревен. Это позволяет подобрать детям задания в соответствии с возможностями каждого: одни разминают пластилин, изготавливают детали (бревна), другие их соединяют. Важно, чтобы выполнение задания было доступно ребенку, успех вселяет в него уверенность.

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

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

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

Математическое мышление

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

Для коррекции этих нарушений наряду со стандартными приемами обучения счету можно рекомендовать некоторые специальные приемы, адекватные для обучения детей с церебральным параличом. К ним следует отнести, во-первых, введение двигательного-осязательного 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.

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 индивидуальнодифференцированного подхода. Следовательно, с одной стороны, учитываются индивидуальные особенности и образовательные потребности каждого ребенка, а с другой - группы в целом.

На начальных этапах работы (преимущественно с детьми раннего и младшего дошкольного возраста) ставятся задачи формирования психологического базиса (предпосылок) для развития высших психических функций, что предполагает: -стимуляцию познавательной активности и совершенствование ориентировочно - исследовательской деятельности;

-развитие общей и ручной моторики;

-развитие и коррекцию психомоторных функций и межсенсорных связей;

-обогащение сенсорного опыта ребенка и развитие всех видов восприятия -развитие и коррекцию простых модально-специфических функций, таких как -выносливость к непрерывному сосредоточению на задании (работоспособность); -скорость актуализации временных связей и прочность запечатления следов памяти на уровне элементарных мнемических процессов;

-способность к концентрации и к распределению внимания;

-готовность к сотрудничеству со взрослым;

-стимуляцию речевого развития ребенка.

На последующих этапах работа осуществляется в нескольких направлениях:

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

-развитие и тренировку механизмов обеспечивающих адаптацию ребенка к новым социальным условиям;

-профилактику и устранение встречающихся аффективных, негативистских, аутистических проявлений, других отклонений в поведении;

-развитие социальных эмоций;

-создание условий для развития самосознания и самооценки;

-формирование способности к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения; - предупреждение и преодоление негативных черт личности и формирующегося характера.

Развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций:

- развитие сферы образов-представлений;
- формирование мыслительной деятельности: стимуляция мыслительной активности, формирование мыслительных операций, развитие наглядных форм мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного), конкретно-понятийного (словеснологического), в том числе, элементарного умозаключающего мышления;
- развитие пространственногогнозиса и конструктивного праксиса;
- формирование пространственно-временных представлений;
- развитие умственных способностей через овладение действиями замещения и наглядного моделирования в различных видах деятельности;
- развитие творческих способностей;
- совершенствование мнестической деятельности;
- развитие зрительно-моторной координации и формирование графо-моторных навыков.

Развитие речи и коммуникативной деятельности

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

Формирование ведущих видов деятельности (их мотивационных, ориентировочнооперационных и регуляционных компонентов):

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

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, графо-моторных навыков, сенсорно-перцептивной деятельности и др.

2.3. Основные направления коррекционно-педагогической работы

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

Система представлена следующими направлениями работы:

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

Данный этап подготавливает ребенка к подражанию движениям и действиям с предметами. Затем само подражание становится осмысленным и позволяет начать формирование у ребенка поисковые способы ориентировки, в частности метода проб и ошибок. В свою очередь, данный

метод и подражание подготавливают воспитанника к овладению действиями по образцу. Одним из главных требований к занятиям по рассматриваемому этапу работы выступает включение речи.

Таким образом, условия формирования сотрудничества ребенка со взрослым следующие:

-эмоциональный, визуальный и тактильный контакт взрослого и ребенка;

-постановка перед ребенком учебно-воспитательных задач в доступной ему форме; -подбор способов передачи ребенку социокультурного опыта, соответствующих уровню его актуального развития.

Физическое воспитание и развитие умственно отсталых детей.

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

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

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

Программой предусмотрено формирование следующих культурногигиенических навыков:

навыки соблюдения чистоты тела (мытьё рук, умывание лица, культурное пользование туалетом);

культура питания: умение спокойно вести себя за столом, правильно пользоваться столовыми приборами, благодарить за еду, помощь);

навыки аккуратного и бережного обращения с вещами личного пользования и умение самостоятельно пользоваться ими.

Формирование ментальных процессов (умственное воспитание)

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

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

восприятия, слухового восприятия и внимания, тактильно-двигательного и вкусового восприятия.

Формирование мыслительной деятельности.

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

Формирование представлений об окружающем.

Основная задача - формирование у детей целостного восприятия окружающей действительности и целостного представления о ней, а также представления о человеке и его социальных взаимоотношениях, иерархии социокультурных и жизненных ценностей. В процессе ознакомления с окружающим у детей формируется представление о своем «Я», ребенок выделяет

себя в мире, приходит к осознанию своего «Я», посредством пробуждения «личной памяти», жизненного опыта, приобщения к жизни близких людей и формирования ценностных ориентаций, связанных с возрастной и гендерной (половой) дифференциацией.

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

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

Развитие речи, подготовка к обучению грамоте.

-развивать предпосылки к развитию речи, потребность в общении;

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

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

Формирование игровой деятельности детей с умственной отсталостью.

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

Игровая деятельность - формирование сложной ролевой игры, отрабатывать умения использовать предметы-заместители, отрабатывать сюжеты. Коррекционная работа начинается с формирования стойкого интереса к игрушке.

Содержание и организация коррекционной работы направлена, во-первых, на развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности проблемного ребёнка, а во-вторых, на преодоление и предупреждение у воспитанников детского сада вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личностных ориентиров. Основной формой организации коррекционной деятельности в дошкольном образовательном учреждении являются непосредственно образовательная деятельность, на которых педагоги учитывают рекомендации, данные консилиумом по отношению к данному ребёнку, типологические особенности, осуществляет индивидуальный подход.

5.Эстетическое воспитание детей с умственной отсталостью.

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

дидактические игры, музыкально-ритмические движения.

Диагностико-консультативное направление работы для детей с ОВЗ

Диагностико-консультативное направление работы основывается на основополагающем принципе дефектологии: принципе единства диагностики и коррекции. Реализация этого принципа обеспечивается комплексным междисциплинарным изучением и динамическим наблюдением за развитием 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).

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-медикопедагогического 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:

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.

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.

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 групп

Модель взаимодействия специалистов

Ребёнок с ОВЗ			
<p>Семья:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Воспитание нравственных качеств - Общее психическое состояние - Выполнение заданий педагогов 	<p>Воспитатели:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Мелкая и общая моторика - Развитие психических процессов - Развитие познавательной деятельности - Ориентировка в пространстве 	<p>Музыкальный рукооодитель:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Работа над дыханием - Развитие певческих навыков - Общая моторика - Чувство ритма - Координация движений - Ориентировка в пространстве 	<p>Педагог-психолог Учитель логопед:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Развитие психических процессов - Тренировка уверенного поведения - Формирование правильного звукопроизношения - Социальная адаптация

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

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

Одним из приоритетных направлений детского сада является: создание специальных образовательных условий, учитывающих специфику коммуникативной и когнитивной деятельности детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Исходя из выбранного направления, актуальной задачей для учреждения является создание безбарьерной среды и социально-психологического обеспечения для инклюзивного развития ребенка с особыми образовательными потребностями. Для этого на базе детского сада создан Консультационный центр для жителей микрорайона, имеющих детей дошкольного возраста, который включает в себя целый комплекс образовательных и консультативных услуг:

Функционирование группы развития «Особый ребенок» для детей с расстройством аутистического спектра, направлена на оказание систематической психолого-медико-

педагогической помощи детям-инвалидам, формирование предпосылок учебной деятельности, социальную адаптацию, содействие родителям в организации воспитания и обучения.

Создание службы ранней помощи для детей с выявленными нарушениями развития (риском нарушения), не посещающих образовательные учреждения, с целью организации психолого-педагогической и социальной поддержки семьи, подбора адекватных способов взаимодействия с ребенком, его воспитания и обучения, коррекции отклонения в развитии:

-Мобильная бригада (выездная), состоящая из специалистов детского сада (педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога) с целью оказания своевременной психолого-педагогической помощи дошкольникам с

нарушениями в развитии, социальной адаптации ребенка и формирование у него предпосылок к учебной деятельности, консультативно-методическая поддержка их родителей.

-Консультативный пункт для родителей, (законных представителей) детей, не посещающих дошкольное образовательное учреждение, для обеспечения единства и преемственности семейного и общественного воспитания, оказания психологопедагогической помощи родителям в поддержке всестороннего развития личности ребенка.

Создание интегративных групп (общеразвивающие, компенсирующие, оздоровительные группы в разном сочетании) для осуществления ранней, полноценной социальной и образовательной интеграции воспитанников с отклонениями в развитии в среду нормально развивающихся сверстников путем создания условий для разнообразного общения детей в дошкольном образовательном учреждении. Особое внимание будет уделяться интеграции детей раннего возраста, которая способствует достижению ребенком с отклонениями равного или близкого по возрастной норме уровня общего и речевого развития и позволяет ему на более раннем этапе своего развития влиться в среду нормально развивающихся сверстников;

-Группа «Развитие» для детей младшего дошкольного возраста с целью всестороннего развития детей, их социализации в коллективе сверстников и взрослых.

-Группа «Играя, обучаюсь» - обеспечивает освоение детьми старшего дошкольного возраста социального опыта, общение со сверстниками и взрослыми в совместной игровой деятельности, формировании основ готовности к школьному обучению.

Атмосфера сотрудничества, разнообразие ситуаций, в которых будут находиться дети (группы, пары, команды, ориентация на себя и ориентация на взрослого), позволяют удовлетворять потребности всех детей. Вся жизнь детского сада будет строиться по принципу командной работы, обеспечивающего сотрудничество и тесную взаимосвязь педагогов различного профиля и детей на занятиях или в свободной игре, когда ребенок становится равным партнером, проявляет творческие инициативы. Важным условием работы является ориентир не только на обучение и воспитание ребенка, а на сопровождение семьи как целостной системы, в которой каждый элемент незаменим и уникален.

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

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

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

Педагоги реализуют в отношении детей с ОВЗ следующие формы обучения и воспитания: групповая и подгрупповая деятельность, индивидуальная коррекционноразвивающая работа; совместная досуговая деятельность: праздники, развлечения, прогулки, экскурсии; диагностика и консультирование родителей.

Частичная инклюзия детей с ОВЗ.

На основе обследования состояния коммуникативных и социальных навыков, специалисты (учитель-дефектолог, педагог-психолог) определяют характер начальных навыков (диагностика детского аутизма), с целью выбора оптимальных методов и стратегий обучения в инклюзии. На начальном этапе инклюзивного маршрута дети с ОВЗ занимаются индивидуально с одним из

специалистов (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед) в созданной под ребенка «комфортной» среде. Индивидуальная работа помогает сформировать базовую готовность к группе, возможность испытать радость от пребывания с другими людьми, формируются предпосылки диалогического общения.

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

В коррекционно-развивающую работу группы включаются все специалисты, которым ребёнок «доверяет» (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, воспитатели и родители).

Для поэтапного вхождения в коллектив сверстников специалисты детского сада разработали индивидуальный маршрут сопровождения детей с расстройством аутистического спектра

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

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

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

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

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

Введение стратегии самоуправления с активным включением родителей в коррекцию поведения.

2.4. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями

воспитанников

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

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

Развитие интересов и потребностей ребенка;

Распределение обязанностей и ответственности между родителями в постоянно меняющихся ситуациях воспитания детей;

Поддержка открытости во взаимоотношениях между разными поколениями в семье;

Выработка образа жизни семьи, формирование семейных традиций;

Понимание и принятие индивидуальности ребенка, доверие и уважение к нему как к уникальной личности.

2.4.1. Помощь семье в рамках работы группы компенсирующей направленности для детей с ОВЗ

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

-Консультирование по вопросам получения педагогической помощи на дому.

-Подготовка родителей и детей с аутизмом к прохождению ПМПК, рассказ о правах родителей и детей с ОВЗ (информационно-юридическое сопровождение). -Предварительное знакомство со школьной ситуацией. Организация посещения предполагаемой школы родителями «День открытых дверей». Совместно с детьми посещение некоторых уроков, мастерские, присутствие у первоклассников на празднике, т.е. частичная инклюзия.

Специалистами ДОУ разработана программа психолого-педагогического сопровождения родителей (Приложение)

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

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

-гармонизация семейных взаимоотношений,

-установление правильных детско-родительских отношений,

-помощь в адекватной оценке возможностей ребенка (как физических, так и психологических),

-помощь в решении личных проблем (чувство неполноценности, вины) , связанных с появлением аномального ребенка,

-обучение элементарным методам психологической коррекции (аутогенной тренировке, элементам игротерапии, сказкотерапии и т. п.) ,

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

3.ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1.Организация режима пребывания детей в детском саду

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

3.1.1.Ежедневная организация жизнедеятельности детей

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

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

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

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

группа общеобразовательной направленности для детей от 3 до 4 лет - 10 (2 часа 30 мин);

группа общеобразовательной направленности для детей от 4 до 5 лет - 11 (3 часа 20 мин);

группа общеразвивающей направленности для детей от 5 до 6 лет - 12 (5 час.50 мин);

группа общеобразовательной направленности для детей от 6 до 7 лет - 14 (7 час.30 мин)

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

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

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

в младшей группе - 15 мин.,

в средней группе - 20 мин.,

в старшей группе - 25 мин.,

в подготовительной группе - 30 мин.

Режим организации жизнедеятельности составлен:

в соответствии с функциональными возможностями детей младшего и старшего дошкольного возраста;

на основе соблюдения баланса между разными видами активности детей;

с учетом социального заказа родителей и нормативно-правовых требований к организации жизнедеятельности в ДОУ.

Режим дня и организация воспитательно-образовательного процесса детей

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

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

Режим строится в строгом соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству,

содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (от 15.05.2013 г. № 26).

Ежедневный утренний прием детей проводится воспитателями и (или) медицинскими работниками, которые опрашивают родителей о состоянии здоровья детей. По показаниям (при наличии катаральных явлений, явлений интоксикации) ребенку проводится термометрия. Выявленные больные дети или дети с подозрением на заболевание в дошкольные образовательные организации не принимаются; заболевших в течение дня детей изолируют от здоровых детей (временно размещают в помещениях медицинского блока) до прихода родителей или их госпитализации в лечебно-профилактическую организацию с информированием родителей.

После перенесенного заболевания, а также отсутствия более 5 дней (за исключением выходных и праздничных дней) детей принимают в дошкольные образовательные организации только при наличии справки с указанием диагноза, длительности заболевания, сведений об отсутствии контакта с инфекционными больными.

Режим дня соответствует возрастным особенностям детей и способствует их гармоничному развитию. Максимальная продолжительность непрерывного бодрствования детей 3 - 7 лет составляет 5,5 - 6 часов, до 3 лет - в соответствии с медицинскими рекомендациями.

Рекомендуемая продолжительность ежедневных прогулок составляет 3 - 4 часа. Продолжительность прогулки определяется учреждением в зависимости от климатических условий. При температуре воздуха ниже минус 15 °С и скорости ветра более 7 м/с продолжительность прогулки рекомендуется сокращать. Прогулки организуются 2 раза в день: в первую половину дня и во вторую половину дня - после дневного сна или перед уходом детей домой.

Прием пищи осуществляется с интервалом 3 - 4 часа и дневной сон. Во время сна детей воспитатель присутствует обязательно (или его помощник) в спальне.

На самостоятельную деятельность детей 3-7 лет (игры, подготовка к образовательной деятельности, личная гигиена) в режиме дня отводиться не менее 3 - 4 часов. Для детей раннего возраста от 1,5 до 3 лет длительность непрерывной непосредственно образовательной деятельности не превышает 10 мин. Допускается осуществлять образовательную деятельность в первую и во вторую половину дня (по 8 - 10 минут). Допускается осуществлять образовательную деятельность на игровой площадке во время прогулки.

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в первой половине дня в младшей и средней группах не превышает 30 и 40 минут соответственно, а в старшей и подготовительной - 45 минут и 1,5 часа соответственно. В середине времени, отведенного на непрерывную образовательную деятельность, проводят физкультурные минутки. Перерывы между периодами непрерывной образовательной деятельности - не менее 10 минут.

Образовательная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста осуществляется во второй половине дня после дневного сна. Ее продолжительность составляет не более 25 - 30 минут в день. В середине непосредственно образовательной деятельности статического характера проводятся физкультурные минутки.

Образовательную деятельность, требующую повышенной познавательной активности и умственного напряжения детей, организуется в первой половине дня. Для профилактики утомления детей проводятся физкультурная, музыкальная деятельность, хореография и т.п.

3.1.3. Особенности организации образовательного процесса в группе компенсирующей направленности.

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

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

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

Образовательная деятельность с детьми ОВЗ имеет определенную направленность:

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

-развитие эмоциональной сферы ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи инклюзивного образования:

-создание особой предметной среды в детском саду;

-осуществление педагогической, психологической, коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья;

-создание условий, способствующих освоению детьми с ОВЗ основной образовательной программы и их интеграция в образовательном учреждении; -разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов; -обеспечение возможности обучения и воспитания по дополнительным образовательным программам и получение дополнительных образовательных услуг; -реализация системы мероприятий по социальной адаптации детей с ОВЗ; -оказание консультативной, методической и психологической помощи родителям (законным представителям) детей с ОВЗ.

Виды услуг:

Оздоровительные: логоритмика, спортивные кружок,

Образовательные: изобразительная деятельность, театрализованная деятельность, обучение певческим.

Коррекционные: сенсорные игры, игротерапия, музыкотерапия, 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 занятий, не меняющийся интерьер, наличие мест для уединения.

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

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

-проектную (разрабатывают индивидуальный маршрут сопровождения); -сопровождающую (реализую индивидуальный маршрут сопровождения); -аналитическую (анализируют результаты реализации образовательного маршрута).

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

3.2. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды:

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

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

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

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

-превентивная направленность всех видов ее средств решает вопросы предупреждения появления отклонений в психофизическом развитии ребенка, за счет создания специальных

социально-адаптивных способов взаимодействия ребенка с людьми и окружением, а также обеспеченности специальным дидактическим, игровым и бытовым материалом;

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

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

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

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

Доступность и целесообразность информационного поля предметноразвивающей среды позволяет ребенку интегрировать в окружающую среду.

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

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

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

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

-наличие необходимого оборудования:

-деревянные и пластмассовые строительные наборы, конструкторы;

-разнообразные матрешки, пирамидки, вкладыши;

-звучащие игрушки;

-игры для развития мелкой моторики;

-развивающие настольно-печатные игры;

-игрушки для сюжетно-ролевых игр;

-детские книги;

-материалы для творчества;

-спортивное оборудование;

-игрушки разборного характера;

-куклы-рукавички для формирования социальных навыков;

-сенсорные игры: доски Сегена, рамки Монтессори.

-поддержание порядка (все предметы, вещи и игрушки имеют свое фиксированное место).

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

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

Игровая среда, созданная в группе, направлена на развитие речи и мелкой моторики рук детей. Как правило, дети с РАС обладают ловкостью произвольных движений (быстро и точно могут перелистывать страницы в книге), но стоит их попросить взять мозаику в руки, движения рук становятся неловкими. Поэтому, основная помощь состоит в показе способов действия, движения.

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

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

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

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

Групповые ячейки оборудованы в соответствии с возрастными характеристиками. Так, если для младших детей в группах оборудование расположено по периметру группы, предусматривая достаточно широкие, хорошо просматриваемые пути передвижения для ребенка, то более и для старших детей, организовано по принципу небольших полузамкнутых микропространств (чтобы избежать скученности и способствовать играм небольшими подгруппами). Игровое оборудование детского пространства тоже предусматривает возрастной принцип построения: в группах для детей от 2 до 4 лет предусмотрено крупное игровое оборудование (напольные строительные наборы, горки, сухие бассейны, легкий модульный материал); в группах для детей от 4 до 7 лет - большое пространство выделено для игротеки (сюжетно-ролевые, дидактические, развивающие, логикоматематические игры). Независимо от возраста в каждой группе размещен «сенсорный центр» - место, где подобраны предметы и материалы, познавать которые можно с помощью органов чувств. Если в младшем возрасте это шумовые и музыкальные инструменты, то более в старшем возрасте, это предметы для организации детского экспериментирования и отдельная студия для познавательно-исследовательской деятельности с наличием технических средств.

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

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

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

3.2.3. 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.

2.3. Основные направления коррекционно-педагогической работы

Программы:

Коррекционная программа воспитания и обучения для детей с фонетикофонематическим недоразвитием (Т.Б.Филичева, Т.В.Тумакова);

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

Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи (Каше Г.А., Филичева Т.Б.-.);

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.).

Программно-методическое обеспечение

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

Башина В.М. Ранний детский аутизм, 2010

Войтова И.Д., Гуськова М.А., Лифанова С.Ю., Можейко А.В., Фирсова Л.Е. Психолого-педагогическое сопровождение детей 5 - 6 лет в условиях дошкольного образовательного учреждения/Под ред.А.В.Можейко. Тамбов, 20073. Система работы со старшими дошкольниками с

задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения: Программно-методическое пособие / Под ред. Т. Г. Неретиной. - М.: Баласс; РАО, 2004.

Игры и упражнения с особым ребенком. Руководство для родителей/ перевод Н.Л.Колмагоровой

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

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

Шоплер Э., Ланзинг М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей.

Программно-методическое обеспечение

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

Буденная Т.В. «Логопедическая гимнастика». - СПб.:Детство-Пресс, 2003.

Каше Г.А., Филичева Т.Б. «Дидактический материал по формированию правильного произношения у детей дошкольного возраста». - М.: Просвещение. 1990.

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

Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. «Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН». - М.:Гном-Пресс, 1999.

Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. «Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием» (старшая группа детского сада).-М.: МГОПИ, 1993.

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

Программно-методическое обеспечение

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

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

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

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

Программно-методическое обеспечение

Коррекционно-развивающая работа инструктора по физической культуре осуществляется на основе программно-методического обеспечения, в котором отражается специфика процессов обучения и воспитания детей, имеющих различные отклонения в физическом развитии:

Асачева Л.Ф., Горбунова О.В. Система занятий по профилактике нарушений осанки и плоскостопия, ДЕТСТВО-ПРЕСС,2013.

Железнова Е.Р. Оздоровительная гимнастика и подвижные игры для старших дошкольников, ДЕТСТВО-ПРЕСС,2013.

Мелехина Н.А., Колмыкова Л.А. Нетрадиционные подходы к физическому воспитанию детей в ДОУ, ДЕТСТВО-ПРЕСС,2012;

Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления»

Список литературы

Выготский Л. С. Основы дефектологии. - СПб.: Лань, 2003.

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

Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики: учеб.пособие для вузов / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. - М.: Асаёт^а, 1999.

Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекц.-развивающего обучения / авт. С. Г. Шевченко и др. - М. : АРКТИ, 2004.

Левченко И.Ю., Приходько О.В. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. - М.: Академия, 2001, 192с.

Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб.пособие для вузов / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина; под ред. В. И. Селиверстова. - М. :Владос, 2004.

Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб.пособие для вузов / под ред. И. В. Дубровиной ; авт. И. В. Дубровина и др. - 2-е изд., стереотип. - М.: Асаёт^а, 2001.

Специальная дошкольная педагогика: учеб.пособие для вузов / под ред. Е. А. Стребелевой ; авт. Е. Р. Баенская и др. - М.: Асаёт^а, 2002.

Стреблева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : Кн. для педагога-дефектолога. - М. :Владос, 2004.

Симонова Н.В. Программа воспитания и обучения детей с нарушениями опорнодвигательного аппарата. - М., 1987.