

**Комитет образования и науки администрации г. Новокузнецка
муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад №188»**

**654059, Россия, Кемеровская область, г. Новокузнецк, ул. Тореза 38а
Тел. 8(3843)-54-29-18, E-mail:**

**Принято на педагогическом совете
Протокол № 01 от 16.02 2019г.**



**Утверждаю:
Заведующая МК ДОУ
«Детский сад №188»
Н.В. Фомина
Приказ № 50 от 16.02 2019г**

**Рабочая программа
Учителя-дефектолога, учителя-логопеда
4-го года обучения**

**Составитель:
Кадырова Анна Михайловна
учитель-дефектолог,
учитель-логопед**

Новокузнецкий городской округ, 2019

I	ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	3
1.1.	Пояснительная записка	3
1.1.1.	Цели и задачи реализации рабочей программы	3
1.1.2.	Принципы и подходы к формированию рабочей программы	4
1.1.3.	Значимые для разработки и реализации рабочей программы характеристики	5
1.2.	Планируемые результаты освоения рабочей программы	24
II	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	29
2.1.	Образовательная деятельность в соответствии с направлениями развития ребенка (в пяти образовательных областях)	29
2.2.	Вариативные формы, способы, методы и средства реализации рабочей программы с учётом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников	40
2.3.	Образовательная деятельность по профессиональной коррекции нарушений в развитии воспитанников	47
2.4.	Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик	58
2.5.	Способы и направления поддержки детской инициативы	63
2.6.	Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников	64
2.7.	Иные характеристики содержания рабочей программы	66
III	ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	69
3.1.	Материально-технического обеспечения рабочей программы	69
3.2.	Обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания	70
3.3.	Режим дня	70
3.4.	Особенности традиционных событий, праздников и мероприятий	72
3.5.	Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды	75

1. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

Данная рабочая программа предназначена для работы с детьми дошкольного возраста для детей четвертого года обучения с нарушением интеллекта и нарушениями ОДА.

Рабочая программа определяет содержание и организацию коррекционно-образовательного процесса в группе для детей четвертого года обучения с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей.

Срок реализации: 1 учебный год.

Сокращения, используемые в тексте:

ОВЗ – ограниченные возможности здоровья

НОДА – нарушение опорно-двигательного аппарата

ООД – организованно-образовательная деятельность

РППС – развивающая предметно-пространственная среда

ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт

1.1.1 Цели и задачи реализации рабочей программы

Целью Программы является создание особой образовательной среды для обеспечения коррекции детям с ОВЗ и оказание им квалифицированной помощи с учётом возрастных, индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей.

Задачи реализации Программы:

- *сохранение и укрепление* физического и психического здоровья детей, а также формирование ценности здорового образа жизни;
- *обеспечение* равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);
- *развитие* физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических, творческих способностей детей, их стремление к саморазвитию;
- *поддержка и развитие* детской инициативности и самостоятельности в познавательной, коммуникативной и творческой деятельности;
- *формирование* социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;
- *формирование* предпосылок учебной деятельности (у детей старшего дошкольного возраста), необходимых и достаточных для успешного решения ими задач начального общего образования;
- *осуществление* необходимой коррекции недостатков в физическом и психическом развитии воспитанников;
- *вариативность использования* образовательного материала, позволяющая развивать творчество в соответствии с интересами и наклонностями каждого ребенка;
- *обеспечение* психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах охраны и укрепления здоровья, развития и образования детей.

1.1.2 Принципы и подходы к формированию рабочей программы

В соответствии со Стандартом РП построена на следующих принципах:

принцип **развивающего образования**, целью которого является развитие ребенка с ОВЗ, его ориентация на расширение зоны его ближайшего развития и раскрытие потенциальных возможностей;

принцип **интеграции образовательных областей**, предусматривающего взаимосвязь и взаимопроникновение отдельных образовательных областей, которые обеспечивают целостность образовательного процесса в соответствии со спецификой их содержания, задачами образования,

возрастными, типологическими и индивидуальными возможностями и особенностями разных групп детей с ОВЗ;

принцип **комплексно-тематического построения содержания образовательного процесса**, позволяющего обеспечить достижение единства образовательных целей, комплексное решение поставленных задач, приближение содержания образования к жизни и деятельности детей с ОВЗ на протяжении всего времени их пребывания в дошкольном учреждении;

принцип **опоры на совместную деятельность взрослого и детей, и самостоятельную деятельность детей** в образовательном процессе как в рамках непосредственно образовательной деятельности, так и в процессе проведения режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования детей с ОВЗ;

принцип **опоры на ведущий вид деятельности при выборе адекватных возрасту форм построения образовательного процесса** с детьми с ОВЗ, предусматривающего использование игры как основной формы и метода обучения и воспитания в дошкольном учреждении;

принцип **дифференциации и индивидуализации процесса воспитания и обучения**, обеспечивающего развитие детей с ОВЗ с учетом их типологических и индивидуальных образовательных потребностей, и возможностей, склонностей и интересов на основе создания и реализации индивидуальных коррекционно-образовательных программ;

принцип **единства диагностики, коррекции и развития**, отражающий целостность образовательного процесса в образовательном учреждении для детей с интеллектуальной недостаточностью, где в основе создания образовательных программ лежит комплексное психолого-педагогическое изучение ребенка, а процесс реализации имеет коррекционную направленность;

принцип **взаимодействия с семьей**, предполагающий активное участие семьи в реализации Образовательной программы в качестве важного участника образовательных отношений, от которого в большой мере зависит успешность развития каждого ребенка.

Содержание всех образовательных областей выстраивается строго в соответствии с принципом **концентричности**.

Основные подходы к формированию РП:

- **Системный подход** - относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как совокупность взаимосвязанных компонентов: цели образования, субъекты педагогического процесса: педагог и воспитанник, содержание образования, методы, формы, средства педагогического процесса. Задача воспитателя: учет взаимосвязи компонентов.

- **Личностно-ориентированный подход** - личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса. Задача воспитателя: создание условий для саморазвития задатков и творческого потенциала личности.

- **Деятельностный подход** - деятельность рассматривается как основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности. Задачи воспитателя: выбор и организация деятельности ребенка с позиции субъекта познания труда и общения (активность самого).

- **Индивидуальный подход** - учет индивидуальных особенностей каждого ребенка. Задачи воспитателя: индивидуальный подход необходим каждому ребенку, как «трудному», так и благополучному, т.к. помогает ему осознать свою индивидуальность, научиться управлять своим поведением, эмоциями, адекватно оценивать собственные сильные и слабые стороны.

- **Аксиологический (ценностный) подход** - предусматривает организацию воспитания на основе определенных ценностей, которые, с одной стороны, становятся целью и результатом воспитания, а с другой – его средством.

- **Компетентностный подход** – является *основным* результатом образовательной деятельности становится формирование основ компетентностей как постоянно развивающейся способности воспитанников самостоятельно действовать при решении актуальных проблем, т.е. быть готовым: решать проблемы в сфере учебной деятельности; объяснять явления действительности, их сущность, причины, ориентироваться в проблемах современной жизни; решать проблемы, связанные с реализацией определённых социальных ролей.

- **Культурологический подход**— это методологическое основание процесса воспитания, предусматривающее опору в обучении и воспитании на национальные традиции народа, его культуру, национальные и этнические особенности.

В программе заложены возможности предусмотренного стандартом формирования у воспитанников умений и навыков, универсальных способов деятельности и ключевых компетенций детей дошкольного возраста: технологическая компетентность, информационная компетентность, социально-коммуникативная компетентность для синхронного выравнивания речевого и познавательного развития детей с нарушением интеллекта

Технологическая компетентность: умение ориентироваться в новой, нестандартной для ребенка ситуации; умение планировать этапы своей деятельности; умение понимать и выполнять алгоритм действий; умение устанавливать причинно-следственные связи; умение выбирать способы действий из усвоенных ранее способов; умение использовать способы преобразования (изменение формы, величины, функции по воссозданию, аналогии и т.д.); умение понимать и принимать задание и предложение взрослого; умение принимать решение и применять знания в тех или иных жизненных ситуациях; умение организовать рабочее место; умение доводить начатое дело до конца и добиваться результатов.

Информационная компетентность: умение ориентироваться в некоторых источниках информации; умение делать выводы из полученной информации; умение понимать необходимость той или иной информации для своей деятельности; умение задавать вопросы на интересующую тему; умение получать информацию, используя некоторые источники; умение оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой.

Социально-коммуникативная компетентность: умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого и рассказать о нем; умение получать необходимую информацию в общении; умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками; умение спокойно отстаивать свое мнение; умение принимать участие в коллективных делах; умение уважительно относиться к окружающим людям; умение принимать и оказывать помощь; умение не сориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях.

Ведущая деятельность: игровая, коммуникативная, продуктивная, познавательно-исследовательская.

Игровая деятельность представлена в образовательном процессе в разнообразных формах - это дидактические и сюжетно-дидактические, развивающие, подвижные игры, игры-путешествия, игровые проблемные ситуации, игры-инсценировки, игры-этюды и пр.

Коммуникативная деятельность направлена на решение задач, связанных с развитием свободного общения детей и освоением всех компонентов устной речи, освоение культуры общения и этикета, воспитание толерантности, подготовки к обучению грамоте.

Познавательно-исследовательская деятельность включает в себя широкое познание детьми объектов живой и неживой природы, предметного и социального мира (мира взрослых и детей, деятельности людей, знакомство с семьей и взаимоотношениями людей)

сенсорное и математическое развитие детей.

1.1.3 Значимые для разработки и реализации рабочей программы характеристики

Группа №2 является группой 4 года обучения для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением интеллекта 12 часового пребывания, 5 дней в неделю. Наполняемость группы – 19 человек, комплектование производится по разновозрастному принципу, с учетом санитарных норм, по направлению психолого-медико-педагогической комиссии города Новокузнецка. Продолжительность учебного года — с 1 сентября по 31 августа.

В данной группе воспитываются дети в возрасте от 6 лет до 7 лет: с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а так же дети со сложной структурой дефекта, где первичным дефектом является нарушение интеллекта с различной степенью выраженности, речевая патология

(дизартрия, ОНР, системное недоразвитие речи); различные формы эпилепсии, аутистический спектр поведения;

Значимой характеристикой программы является контингент воспитанников с ОВЗ

Контингент воспитанников дошкольных групп неоднороден. Дети посещают ДОУ с различными сочетанными нарушениями развития, выраженность их может быть различна.

Дети с нарушениями интеллекта входят в разные клинические группы, поэтому они очень разнообразны по своим психическим проявлениям, но мало изучены с точки зрения возрастной дифференциации. В связи с этим на основе имеющихся данных и опыта собственных наблюдений, в рамках настоящей Программы представлена характеристика развития детей старшего дошкольного возраста.

Контингент воспитанников дошкольных групп неоднороден. Дети посещают ДОУ с различными сочетанными нарушениями развития, выраженность их может быть различна.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА)

Основными проявлениями ОДА являются замедленность и несформированность двигательных навыков и умений, необходимых в учебной и трудовой деятельности. У некоторых воспитанников, особенно на первых этапах обучения, отмечаются неустойчивая ходьба, плохая координация движений, несформированность реакций равновесия, необычные позы тела, конечностей и головы. У отдельных детей нарушения моторики осложняются насильственными движениями (гиперкинезами) головы, рук, плечей, гримасами лица и т. д., особенно усиливающиеся при волнении, испуге, неожиданном обращении к ребенку, а также при попытках выполнять те или иные целенаправленные действия.

Остановимся более подробно на тех трудностях, которые дети могут испытывать при овладении навыком письма, самообслуживания и трудовыми навыками. В качестве примера приведем особенности овладения навыком письма детей с церебральным параличом.

Трудности при овладении навыком письма у детей с церебральным параличом связаны прежде всего с несформированностью или нарушением хватательной функции кисти, затрудняющими захват и удержание предмета.

Сам акт письма, требующий плавного движения кисти, нарушен за счет слабости мышц, расстройств мышечного тонуса в кисти, насильственных движений, отсутствия возможности последовательного сокращения и расслабления мышц кисти. Такие дети при письме обычно держат ручку неправильно, часто в кулаке, письмо выполняется за счет движений кисти, а иногда используются дополнительно движения всей рукой. Пальцы при этом резко напряжены, неподвижны и плотно сжимают ручку. Это приводит к тому, что дети пишут очень медленно, неразборчивым почерком, буквы прыгают по строке, неравномерны по величине, не соблюдаются строчки. Особенно затруднено соединение отдельных элементов букв в целое, резко нарушена плавность письма.

Можно выделить два основных типа неправильного письма. В одном случае ученик начинает писать с достаточной силой и нормальными по величине буквами, затем их размер изменяется, строки спускаются вниз, разборчивость письма заметно нарушается. В другом наоборот, ученик начинает писать мелкими буквами почти без нажима, затем размеры букв и сила нажима увеличиваются.

Неравномерность письма особенно выражена у воспитанников с гиперкинезом, так как насильственные движения мешают работе пальцев в момент письма. Вот почему у этих детей при хорошем начале строки внезапно письмо обрывается и идет волнистая, прерывистая линия вверх или вниз, часто с прорывом страницы тетради.

Акт письма у детей с церебральным параличом формируется крайне медленно. Вместе с тем и при уже сформированном акте письма или его предпосылках, но при больших объемах письменных работ, при увеличении скорости письменных заданий все эти дефекты моторики руки могут проявиться вновь в большей или меньшей степени.

При формировании трудовых и бытовых навыков значительно проявляются также дефекты моторики рук. При продуктивных видах деятельности такие дети без специальной коррекции затрудняются работать с пластилином: не могут его раскатать, разделить на части, слепить

различные фигурки. Особые трудности они испытывают при работе с природным материалом и бумагой. Несформированность функции дифференциации захвата и удержания предмета, насильственные движения и невозможность соразмерять мышечные усилия с двигательной задачей обуславливают невозможность и большую трудность.

Особенности двигательных нарушений у учащихся с церебральным параличом выражаются в их затруднениях при занятиях физической культурой. Выполнение упражнений затруднено из-за того, что воспитанники не могут воспроизвести правильно исходные положения, сохранить устойчивость в статической позе, выполнить упражнения в нужной амплитуде движений, осуществить движения слитно и в нужном темпе, согласовать движение рук, туловища и ног.

У детей с нарушением ОДА могут отмечаться трудности при упражнении с различными предметами: затруднен захват и удержание предметов различной формы и величины, нарушена точность передачи и броска предметов и т. п. Нарушение двигательной сферы затрудняет, а порой делает невозможным выполнение упражнений, требующих бега, прыжков, лазанья и т. д. Нередко у детей с церебральным параличом при выполнении упражнений отмечается нарушение дыхания; оно становится поверхностным, аритмичным, что еще более затрудняет выполнение упражнений. На начальных этапах обучения выделяется значительная группа воспитанников, которые из-за двигательных нарушений не могут в заданном темпе пройти по залу в общей шеренге, выполнить элементарные упражнения с предметами, на скорость и координацию движений.

Таким образом, двигательные расстройства у детей с нарушением ОДА отрицательно влияют на весь ход их психического развития, формирование навыков самообслуживания, учебной и трудовой деятельности.

Нарушения сенсорных функций.

Патогенез нарушения познавательных процессов у детей с нарушением ОДА чрезвычайно сложен. Вместе с патологией двигательно-кинестетической функциональной системы существенную роль в недоразвитии восприятия играют сенсорные, интеллектуальные и речевые расстройства, наблюдаемые у этих детей.

Сенсорные расстройства включают нарушение зрительного, слухового, тактильного и кинестетического восприятия (восприятия движений). Сенсорные функции имеют большое значение для становления познавательной деятельности ребенка, для формирования у него высших психических функций, что является необходимой предпосылкой для обучения в школе.

У детей с нарушением ОДА наблюдаются существенные трудности пространственного анализа и синтеза, нарушения схемы тела, трудности словесного отражения пространственных отношений. Без организованного специального обучения дети с нарушением ОДА не могут усвоить отдельные признаки формы и величины предметов. Сравнительные исследования особенностей осязательного и зрительного восприятия у дошкольников с церебральным параличом свидетельствуют, что в основе нарушений восприятия и отображения фигур у детей с нарушением ОДА лежит дефицит интегративной функции мозга. При этом степень тяжести двигательного дефекта не всегда является определяющим фактором в недоразвитии сенсорно-перцептивной деятельности у этих детей.

Тактильное восприятие.

У многих детей с церебральным параличом может быть нарушена тактильная чувствительность. Ощущения от касания кончиками пальцев какого-либо предмета у таких детей нечеткие, они сравнимы с впечатлениями, которые испытывает человек, когда берет предмет в плотных перчатках. Недостаточность тактильного восприятия может значительно затруднять усвоение навыков письма. Поэтому необходимы специальные игры-упражнения на тренировку тактильных ощущений.

Особенностью двигательных нарушений при нарушении ОДА является не только трудность или невозможность выполнения тех или иных движений, но и слабость ощущений этих движений, из-за чего у ребенка не формируются правильные представления о движении.

Слабое ощущение своих движений и затруднения действий с предметами являются причиной недостаточности активного осязания, в том числе узнавания предметов на ощупь

(стереогноза). Это препятствует становлению предметных действий, что отрицательно сказывается на общем уровне психического развития детей с нарушением ОДА.

Слуховое восприятие.

При нарушении ОДА из-за недоразвития или снижения моторных функций имеется нарушение деятельности слухового анализатора. Так, может отмечаться снижение слуха, что наиболее часто наблюдается при наличии гиперкинезов. Особенно характерны снижение слуха на высокочастотные тона и сохранность на низкочастотные. При этом наблюдаются характерные нарушения звукопроизношения.

Ребенок, который не слышит звуков высокой частоты (то, **к, с, п, э, ф, ш**), затрудняется в их произношении и в речи пропускает их или заменяет другими звуками. В дальнейшем у таких детей отмечаются трудности при обучении чтению и письму.

Для некоторых детей характерна недостаточность фонематического слуха: они не различают звуки и звукосочетания, сходные по звучанию. Например, они могут однотипно воспринимать на слух такие слова, как коза—коса, дом— том и т. д. В некоторых случаях, когда нет снижения остроты слуха, возможна недостаточность слухового восприятия и слуховой памяти.

Любое нарушение слухового восприятия приводит к задержке речевого, а в тяжелых случаях — к недоразвитию речи.

Очень важно выявить нарушения слуха при нарушении ОДА. Большую помощь в этом могут оказать родители. Ранняя диагностика даже незначительного снижения слуха у ребенка с нарушением ОДА имеет важное значение для предупреждения у него отставания в психическом развитии.

У некоторых детей отмечается повышенная чувствительность к звуковым сигналам, они вздрагивают при любом неожиданном звуке, но дифференцированное восприятие звуков у них недостаточное.

Зрительное восприятие.

Зрительное восприятие у ребенка с нарушением ОДА может быть нарушено за счет ограниченного движения глаз, нарушений фиксации взора, снижения поля зрения, снижения остроты зрения и т. п., поэтому ему трудно отыскать взглядом предмет, рассматривать его и проследивать его перемещение.

Длительное, вынужденное положение в постели, нарушение движений глаз ограничивают поле зрения у таких детей. Недостаточное развитие предметного восприятия в значительной степени зависит от отсутствия у больных детей предметных действий.

Известно, что действия с предметами формируются по мере совершенствования общей моторики. Так, ребенок начинает активно манипулировать предметами, когда хорошо держит голову, устойчиво сидит.

Тяжелые нарушения зрения (слабовидение и слепота) встречаются примерно у 10% детей с нарушением ОДА.

У детей с нарушением ОДА (примерно в 20—30% случаев) отмечаются косоглазие, двоение в глазах, нарушение согласованности движений глаз, опущенное верхнее веко (птоз), произвольные движения глазных яблок (нистагм). Такие особенности зрительного анализатора приводят к дефектному, а в отдельных случаях к искаженному восприятию предметов и явлений окружающей действительности.

Некоторые дети из-за наличия внутреннего косоглазия привыкают пользоваться ограниченным полем зрения, игнорируя его наружные поля. Например, при большом поражении моторного аппарата левого глаза ребенок может выработать привычку игнорирования левого поля зрения. При конструировании из кубиков или палочек он не достраивает части фигуры слева, рисует и пишет только на правой стороне листа, при рассматривании картинок видит также только изображение справа. Те же нарушения отмечаются и при чтении. С такими детьми в дошкольном возрасте необходимо проводить специальные занятия по развитию движений глазных яблок и целостного восприятия предмета.

Нарушения зрительно-моторной координации.

Для формирования предметно-практической и познавательной деятельности важное значение имеет согласованность движений руки и глаза. Вначале здоровый ребенок, двигая рукой в пределах поля зрения, не обращает на неё внимания. Далее взгляд начинает следовать за рукой, а затем и направлять движения руки.

У детей с нарушением ОДА в результате поражения двигательной сферы, а также мышечного аппарата глаз согласованные движения руки и глаза развиты недостаточно, особенно если имеются описанные выше неправильные установки тела, головы и конечностей. В этом случае дети оказываются не в состоянии следить глазами за своими движениями, что препятствует развитию манипулятивной деятельности, конструирования и рисования, а в дальнейшем тормозит формирование учебных навыков (чтения, письма) и познавательной деятельности.

Зрительно-моторная координация особенно важна на начальном этапе обучения чтению, когда движение пальцем ребенок прослеживает глазом, указывает и определяет последовательность букв, слогов, слов. Техника и плавность чтения формируются на этой основе. Такие дети не удерживают рабочую строку в тетради или при чтении, поскольку соскальзывают с одной строки на другую, вследствие чего не могут понять смысл прочитанного и проверить свое письмо.

Несформированность зрительно-моторной координации проявляется не только при чтении и письме, но и при овладении навыками самообслуживания и другими трудовыми и учебными умениями. Так, на занятиях продуктивными видами деятельности таким воспитанникам очень трудно правильно расположить материал, произвести его разметку, расположить выкройку. Особую сложность для них представляет работа с картоном и бумагой.

По этой же причине замедляется процесс формирования навыков самообслуживания. Невозможность проследить глазами за действиями своих рук, скоординировать движения руки и глаза приводит к недостаточной организации произвольного двигательного акта при занятиях физической культурой: дети не могут удержать цель, затрудняются бросать и ловить мяч, овладевать умениями и навыками в других спортивных играх.

Нарушения пространственного анализа и синтеза.

У детей с нарушенной фиксацией взора, с недостаточным прослеживанием предмета и ограничением поля зрения могут наблюдаться нарушения внимания и трудности сосредоточения на выполнении задания, а также выраженные пространственные нарушения.

Особенно дети затрудняются в определении правой и левой сторон своего тела и тела товарища, в показе его частей. Необходимые знания для формирования пространственных понятий о «левом» и «правом» развиваются на основе сохранного восприятия схемы тела. У детей с нарушением ОДА часто отмечаются нарушения схемы тела, особенно они бывают выражены при поражении левых конечностей. Ребенок с трудом воспринимает, запоминает части своего тела, долго путается в определении направления.

На начальных этапах обучения выясняется, как правило, что и другие пространственные представления, такие, как «вверху», «внизу», «слева», «справа», «сзади», детьми не усвоены. Им трудно бывает сложить из частей целое при складывании различных картинок, при сооружении построек из кубиков. У некоторых наблюдается проявление зеркальности при письме, рисовании. Дети затрудняются в пространственном восприятии и воспроизведении букв, цифр, путают написание букв б—д, т—ш, з—е, испытывают трудности в рисовании, лепке из пластилина, конструировании.

Несформированность пространственного анализа и синтеза особенно проявляется при овладении детьми навыками самообслуживания, а также при чтении, письме и на уроках физической культуры. Такие дети затрудняются в дифференциации левой и правой стороны, в сложении целого из частей. Они не могут соблюдать линейки в тетрадях, различать ее правую и левую сторону, могут начать писать или рисовать в любом месте тетради или альбома, читать с середины страницы.

Степень указанных затруднений значительно усиливается при сочетании несформированности пространственного анализа и синтеза с недостаточностью зрительно-моторной координации. В подобных случаях такие дети с опозданием овладевают многими

умениями и навыками самообслуживания: шнуровать ботинки, застегивать и расстегивать пуговицы, застилать постель и т. д. Они длительное время затрудняются в различении и в соотношении правого и левого ботинка, в определении правого и левого рукава пиджака, платья, при надевании фартука не могут различить верх и низ.

Нередко при выполнении заданий по ручному труду им трудно сложить из отдельных частей целое (склеить, составить из конструктора грибок, елочку, домик и т. д.).

Пространственные нарушения проявляются также на занятиях ЛФК и физической культуры при построении в шеренгу, кругом, выполнении команды направо, налево, осуществлении перестройки движений в колонне с изменением направлений по ориентирам.

Несформированность пространственных представлений отражается на начальном этапе усвоения программного материала по математике. При изучении состава числа дети не могут расположить или представить его в виде отдельных групп предметов.

Пространственные нарушения обычно наиболее выражены у детей со спастической диплегией, но могут отмечаться и при других формах заболевания.

Нарушения предметно-практической деятельности.

Нарушение движений оказывает негативное влияние на развитие познавательных процессов у детей. Например, что недоразвитие пространственного восприятия наблюдается у всех детей со всеми формами двигательной недостаточности. Предметные действия являются важной формой активного познания ребёнком окружающего мира и основной формирования сенсорно-перцептивных и мыслительных процессов.

Таким образом, ведущий дефект при ОДА — двигательные нарушения — в значительной степени определяет специфику когнитивных функций детей с этим заболеванием. Несформированность двигательных навыков и умений проявляется не только за счет собственно нарушенной моторики, но и в недостаточности более сложных функций, необходимых для познавательной деятельности, в основе которых лежит движение (зрительно-моторная координация, пространственный анализ и синтез и др.).

Дети с тяжёлыми нарушениями речи.

Характеристика речевых нарушений при нарушении ОДА.

У детей с нарушением ОДА выделяют различные формы речевых нарушений. Они редко встречаются в изолированном виде. Наиболее частая форма речевой патологии при нарушении ОДА — дизартрия.

Дизартрия — нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевой мускулатуры. Дизартрия является следствием органического поражения центральной нервной системы, при котором расстраивается двигательный механизм речи. Ведущими дефектами при дизартрии являются нарушение звукопроизносительной стороны речи и просодики (мелодико-интонационной и темпоритмической характеристик речи), а также нарушения речевого дыхания, голоса и артикуляционной моторики. Разборчивость речи при дизартрии нарушена, речь смазанная, нечеткая. Клиническое, психологическое и логопедическое изучение детей с дизартрией показывает, что эта категория очень неоднородна с точки зрения звуков, нарушениях голосообразования, а также в изменениях темпа речи, двигательных, психических и речевых нарушений. Основные проявления дизартрии состоят в расстройстве артикуляционного ритма и интонации и проявляются в разной степени и в различных комбинациях в зависимости от локализации поражения в центральной или периферической нервной системе, от тяжести нарушения, от времени возникновения дефекта. Классификация клинических форм дизартрии основывается на выделении различной локализации поражения мозга, что отражено в их названии: корковая, подкорковая, мозжечковая, бульбарная и псевдобульбарная. Дети с различными формами дизартрии отличаются друг от друга специфическими дефектами звукопроизношения, голоса, артикуляционной моторики, нуждаются в различных приемах логопедического воздействия и в разной степени поддаются коррекции. Наиболее часто встречающаяся форма детской дизартрии — псевдобульбарная. Псевдобульбарная дизартрия является следствием перенесенного в раннем детстве или в пренатальном периоде органического

поражения мозга в результате родовых травм, опухолей, инфекций и интоксикации. Возникает псевдобульбарный паралич или парез, в результате которого у ребенка нарушается общая и речевая моторика. В раннем возрасте малыш плохо сосет, поперхивается, захлебывается, плохо глотает. Из рта течет слюна, нарушена мускулатура лица. Степень нарушения речевой или артикуляционной моторики может быть различной.

Условно выделяют три степени псевдобульбарной дизартрии: легкую, среднюю, тяжелую.

1. Легкая степень псевдобульбарной дизартрии характеризуется отсутствием грубых нарушений моторики артикуляционного аппарата. Трудности артикуляции заключаются в медленных, недостаточно точных движениях языка, губ. Расстройство жевания и глотания у ребенка выявляется неярко, в редких поперхиваниях. Произношение у таких детей нарушено вследствие недостаточно четкой артикуляционной моторики, речь несколько замедленна, характерна смазанность при произнесении звуков. Чаще страдает произношение сложных по артикуляции звуков: ж, ш, р, ц, ч. Звонкие звуки произносятся с недостаточным участием голоса. Трудны для произношения мягкие звуки, требующие добавления к основной артикуляции подъема средней части спинки языка к твердому нёбу. Недостатки произношения оказывают неблагоприятные влияния на фонематическое развитие. Большинство детей с легкой степенью дизартрии испытывают некоторые трудности в звуковом анализе. Нарушение структуры слова почти не наблюдается; то же относится к грамматическому строю и лексике. Итак, основным дефектом у детей, страдающих псевдобульбарной дизартрией в легкой степени, является нарушение фонетической стороны речи.

2. Дети со средней степенью псевдобульбарной дизартрии составляют наиболее многочисленную группу. Для них характерна амимичность: отсутствие движений лицевых мышц. Ребенок не может надуть щеки, вытянуть губы, плотно сомкнуть их. Движения языка ограничены. Ребенок не может поднять кончик языка вверх, повернуть его вправо, влево, удержать в данном положении. Значительную трудность представляет переключение от одного движения к другому. Мягкое нёбо бывает часто неподвижным, голос имеет назальный оттенок. Характерно обильное слюнотечение. Затруднены акты жевания и глотания. Следствием нарушения функции артикуляционного аппарата является тяжелый дефект произношения. Речь таких детей обычно очень невнятная, смазанная, тихая. Характерна нечеткая из-за неподвижности губ, языка артикуляция гласных, произносимых обычно с сильным носовым выдохом. Звуки а и н у недостаточно четкие, звуки и и ы обычно смешиваются. Из согласных чаще сохраняются п, т, м, н, к, х. Звуки ч и ц, р и л произносятся приближенно, как носовой выдох с неприятным «хлюпающим» призвуком. Выдыхаемая ротовая струя ощущается очень слабо. Чаще звонкие согласные заменяются глухими. Нередко звуки в конце слова и в сочетаниях согласных опускаются. В результате речь детей, страдающих псевдобульбарной дизартрией, оказывается настолько непонятной, что они предпочитают отмалчиваться. Наряду с обычно поздним развитием речи (в возрасте 5-6 лет) данное обстоятельство резко ограничивает для ребенка опыт речевого общения.

3. Тяжелая степень псевдобульбарной дизартрии – анартрия – характеризуется глубоким поражением мышц и полной бездеятельностью речевого аппарата. Лицо ребенка, страдающего анартрией, маскообразное, нижняя челюсть отвисает, рот постоянно открыт. Язык неподвижно лежит на дне ротовой полости, движения губ резко ограничены. Затруднены акты жевания и глотания. Речь отсутствует полностью, иногда имеются отдельные нечленораздельные звуки. Характерным для всех детей с псевдобульбарной дизартрией является то, что при искаженном произнесении звуков, входящих в состав слова, они обычно сохраняют ритмический контур слова, т. е. число слогов и ударность. Как правило, они владеют произношением двусложных, трехсложных слов; четырехсложные слова нередко воспроизводятся отраженно. Сложным для ребенка является произнесение стечений согласных: в этом случае выпадает один согласный (белка – «бека») или оба (змея – «ия»). Вследствие моторной трудности переключения от одного слога к другому встречаются случаи уподобления слогов (посуда – «посюся», ножницы – «носисы»). Нарушение моторики артикуляционного аппарата приводит к неправильному развитию восприятия речевых звуков. Отклонения в слуховом восприятии, вызванные недостаточным артикуляционным опытом, отсутствие четкого кинестетического образа звука приводят к заметным трудностям при овладении звуковым анализом. В зависимости от степени

речедвигательного нарушения наблюдаются различно выраженные затруднения в звуковом анализе. Большинство специальных проб, выявляющих уровень звукового анализа, детям-дизартрикам недоступно. Они не могут правильно отобрать картинки, названия которых начинаются на заданный звук, придумать слово, содержащее определенный звук, проанализировать звуковой состав слова.

Неточное, носовое произношение гласных звуков приводит к тому, что они почти не различаются по звучанию. Многочисленны и разнообразны замены согласных: л-р: белка – «берка» х-ч: мех – «меч» б-т: утка – «убка» гд: гудок – «дудок» с-ч: гуси – «гучи» б-п: арбуз – «арпус». Характерными являются случаи нарушения слоговой структуры слова за счет перестановки букв (книга – «кинга»), пропуск букв (шапка – «шапа»), сокращение слоговой структуры из-за недописывания слогов (собака – «соба», ножницы – «ножи» и др.). Нередки случаи полного искажения слов: кровать – «дамла», пирамидка – «макте», железная – «неаки». Такие ошибки наиболее характерны для детей с глубокими нарушениями артикуляции, у которых нерасчлененность звукового состава речи связана с искаженным звукопроизношением. Общее речевое развитие детей с грубыми расстройствами артикуляции протекает своеобразно. Позднее начало речи, ограниченный речевой опыт, грубые дефекты произношения приводят к недостаточному накоплению словаря и отклонениям в развитии грамматического строя речи. Большинство детей с расстройствами артикуляции имеют отклонения в словарном запасе, не знают обиходных слов, часто смешивают слова, ориентируясь на сходство по звуковому составу, ситуацию. Многие слова употребляются неточно, вместо нужного названия ребенок использует то, которое обозначает сходный предмет (петля – дырка, ваза – кувшин, желудь – орех, гамак – сетка) или связано с данным словом ситуационно (рельсы – шпалы, наперсток – палец). Характерными для детей-дизартриков являются довольно хорошая ориентировка в окружающей обстановке, запас обиходных сведений и представлений. Однако отсутствие речи или ограниченное пользование ею приводят к расхождению между активным и пассивным словарем. Уровень освоения лексики зависит не только от степени нарушения звукопроизводительной стороны речи, но и от интеллектуальных возможностей ребенка, социального опыта, среды, в которой он воспитывается. Для детей-дизартриков, как и вообще для детей с общим недоразвитием речи, характерно недостаточное владение грамматическими средствами языка.

Основные нарушения при дизартрии:

Нарушение тонуса артикуляционной мускулатуры (мышц лица, языка, губ, мягкого нёба) — по типу спастичности, гипотонии или дистонии.

Спастичность — повышение тонуса в мускулатуре языка, губ, лица и шеи. При спастичности мышцы напряжены. Язык «комом» оттянут назад, спинка его спастически изогнута, приподнята вверх, кончик языка не выражен. Приподнятая к твердому нёбу напряженная спинка языка способствует смягчению согласных звуков (палатализация). Иногда спастичный язык «жалом» вытянут вперед. Повышение мышечного тонуса в круговой мышце рта приводит к спастическому напряжению губ, плотному смыканию рта (произвольное открывание рта при этом затруднено). В ряде случаев при спастическом состоянии верхней губы рот может быть, напротив, приоткрыт. При этом наблюдается повышенное слюнотечение (гиперсаливация). Активные движения при спастичности артикуляционных мышц ограничены. Спастичность мышц отмечается при спастико-паретической дизартрии.

Гипотония — снижение тонуса мышц. При гипотонии язык тонкий, распластанный в полости рта; губы вялые, не могут плотно смыкаться. В силу этого рот обычно полуоткрыт, выражена гиперсаливация. Гипотония мышц мягкого нёба препятствует достаточному продвижению нёбной занавески вверх и ее прижатию к задней стенке глотки; струя воздуха выходит через нос. При этом голос приобретает носовой оттенок (назализация). Гипотония артикуляционных мышц имеет место при спастико-паретической, атак- тической, иногда — при гиперкинетической дизартрии.

Дистония — меняющийся характер мышечного тонуса. В состоянии покоя может отмечаться низкий мышечный тонус, при попытках к речи и в момент речи тонус резко нарастает. Дистония существенно искажает артикуляцию. Характерная особенность звукопроизношения

при дистонии — непостоянство искажений, замен и пропусков звуков. Дистония отмечается при гиперкинетической дизартрии.

У детей с нарушением ОДА часто отмечается смешанный и вариативный характер нарушений тонуса в артикуляционной мускулатуре (так же, как и в скелетной), т. е. в отдельных артикуляционных мышцах тонус может изменяться по-разному. Например, в язычной мускулатуре отмечается спастичность, а в лицевой и губной — гипотония. Во всех случаях имеется определенное соответствие нарушений тонуса в артикуляционной и скелетной мускулатуре.

Нарушение подвижности артикуляционных мышц.

Ограниченная подвижность мышц артикуляционного аппарата — это основное проявление пареза или паралича этих мышц. Недостаточная подвижность артикуляционных мышц языка и губ обуславливает нарушение звукопроизношения. При поражении мышц губ страдает произношение и гласных, и согласных звуков. Нарушается артикуляция в целом. Особенно грубо нарушено звукопроизношение при резком ограничении подвижности мышц языка. Степень нарушения подвижности артикуляционных мышц может быть различной — от полной невозможности артикуляционных движений языка и губ до незначительного снижения их объема и амплитуды. При этом в первую очередь нарушаются наиболее тонкие и дифференцированные движения (прежде всего поднимание языка вверх).

Недостаточность кинестетических ощущений в артикуляционном аппарате.

Отмечается не только ограничение объема артикуляционных движений, но и слабость кинестетических ощущений артикуляционных поз и движений.

Нарушения дыхания.

Нарушения дыхания у детей с дизартрией обусловлены недостаточностью центральной регуляции дыхания. Недостаточна глубина дыхания. Нарушен ритм дыхания: в момент речи оно учащается. Отмечается нарушение координации вдоха и выдоха (поверхностный вдох и укороченный слабый выдох). Выдох часто происходит через нос, несмотря на полуоткрытый рот. Дыхательные нарушения особенно выражены при гиперкинетической форме дизартрии.

Нарушения голоса.

Нарушения голоса обусловлены изменениями мышечного тонуса и ограничением подвижности мышц гортани, мягкого нёба, голосовых складок, языка и губ. Наиболее часто отмечается недостаточная сила голоса (тихий, слабый, иссякающий); отклонения тембра голоса (глухой, сдавленный, хриплый, прерывистый, напряженный, назализованный, гортанный). При различных формах дизартрии нарушения голоса носят специфический характер.

Нарушения просодики.

Мелодико-интонационные расстройства часто относят к одним из наиболее стойких признаков дизартрии. Именно они в большой степени влияют на разборчивость, эмоциональную выразительность речи. Отмечается слабая выраженность или отсутствие голосовых модуляций (ребенок не может произвольно менять высоту тона). Голос становится монотонным, мало- или немодулированным. Нарушения темпа речи проявляются в его замедлении, реже — ускорении. Иногда имеет место нарушение ритма речи (например, скандированность — рубленая речь, когда отмечается дополнительное количество ударений в словах).

Наличие насильственных движений (гиперкинезов и тремора) в артикуляционной мускулатуре.

Гиперкинезы — непроизвольные, неритмичные, насильственные, иногда вычурные движения мышц языка, лица (гиперкинетическая дизартрия).

Тремор — дрожание кончика языка (наиболее выражен в целенаправленных движениях). Тремор языка отмечается при аттической дизартрии.

Нарушение координации движений (атаксия).

Атаксия проявляется в дисметрических, асинергических нарушениях и в скандированности ритма речи.

Дисметрия - это несоразмерность, неточность произвольных артикуляционных движений. Она чаще всего выражается в виде гиперметрии, когда нужное движение реализуется более

размашистым, утрированным, замедленным движением, чем это необходимо (чрезмерное увеличение двигательной амплитуды).

Иногда наблюдается нарушение координации между дыханием, голосообразованием и артикуляцией — **асинергия**.

Атаксия отмечается при атактической дизартрии.

Наличие синкинезий.

Синкинезии - непроизвольные сопутствующие движения при выполнении произвольных артикуляционных движений (например, дополнительное движение нижней челюсти и нижней губ вверх при попытке поднять кончик языка).

Оральные синкинезии - открывание рта при любом произвольном движении или при попытке его выполнения.

Нарушение акта приема пищи.

Отсутствие или затруднение жевания твердой пищи, откусывания; поперхивание, захлебывание при глотании. Нарушение координации между дыханием и глотанием. Затруднение питья из чашки.

Вегетативные расстройства.

Одним из наиболее частых вегетативных расстройств при дизартрии является гиперсаливация. Усиленное слюнотечение связано с ограничением движений мышц языка, нарушением произвольного глотания, парезом губных мышц. Оно часто утяжеляется за счет слабости ощущений в артикуляционном аппарате (ребёнок не чувствует вытекания слюны) и снижения самоконтроля. Гиперсаливация может быть постоянной или усиливаться при определенных условиях. Реже встречаются такие вегетативные расстройства, как покраснение или бледность кожных покровов, повышенное потоотделение во время речи.

Наличие патологических рефлексов орального автоматизма.

При нормальном развитии рефлексы орального автоматизма (губной, хоботковый, сосательный, поисковый и др.) проявляются с рождения, ослабевают к 3-м месяцам и пропадают к 1-му году. У детей с церебральным параличом эти рефлексы могут быть ослаблены или не вызываться совсем в первые недели и месяцы жизни, что будет затруднять кормление этих детей и препятствовать развитию первых голосовых реакций. Сохранение и усиление этих рефлексов после 1 -го года препятствуют развитию произвольных артикуляционных движений и задерживают развитие речи.

Специфические нарушения звукопроизношения:

- стойкий характер нарушений звукопроизношения, особая трудность их преодоления;
- нарушено произношение не только согласных, но и гласных звуков (усредненность или редуцированность гласных);
- преобладание межзубного и бокового произношения свистящих (с, з, ц) и шипящих (ш, ж, и, щ) звуков;
- смягчение твердых согласных звуков (палатализация);
- нарушения звукопроизношения особенно выражены в речевом потоке. При увеличении речевой нагрузки наблюдается, а иногда нарастает общая смазанность речи;
- специфические трудности автоматизации звуков (процесс автоматизации требует большего количества времени). При несвоевременном окончании логопедических занятий приобретённые умения часто распадаются.

В зависимости от типа нарушений все дефекты звукопроизношения при дизартрии делятся на две категории: антропофонические – (искажение звука) и фонологические (замены, смешения). При дизартрии наиболее типичным нарушением звукопроизношения является искажение звука.

При сочетании дизартрического нарушения речи с недоразвитием других компонентов речевой системы важно выделить несколько групп детей с дизартрией: с фонетическими нарушениями фонетико-фонематическим недоразвитием; с общим недоразвитием речи.

Степень выраженности дизартрических нарушений речи зависит от тяжести и характера поражения нервной системы. В лёгких случаях отмечается нерезко выраженная дизартрия - **стёртая дизартрия**. Она проявляется в нарушении звукопроизношения, незначительных

нарушениях речевого дыхания, голосообразования, просодики; в ограничении объема наиболее тонких и дифференцированных артикуляционных движений. Чаще всего при ДЦП имеют место умеренно выраженные проявления дизартрии. При тяжелом поражении центральной нервной системы моторная реализация речи становится невозможной. В этом случае у детей отмечается **анартрия** - полное или почти полное отсутствие звукопроизношения в результате паралича речевых мышц.

Существуют различные подходы к **классификации дизартрии у детей с нарушением ОДА**.

В их основу положены принципы локализации мозгового поражения, степень понятности речи для окружающих, синдромологический подход.

На основе принципа локализации мозгового поражения различают псевдобульбарную, бульбарную, экстрапирамидную (подкорковую), мозжечковую, корковую формы дизартрии (О.В.Правдина и др.)

Классификация дизартрии по степени разборчивости речи для окружающих была предложена французским невропатологом Ж.Тардьё. Им было выделено 4 степени тяжести речевых нарушений у детей с церебральным параличом:

- 1) нарушения звукопроизношения выявляются только специалистом в процессе обследования ребенка;
- 2) нарушения произношения заметны каждому, но речь понятна для окружающих;
- 3) речь понятна только близким ребенка;
- 4) речь отсутствует или непонятна даже близким ребенка (четвертая степень нарушения звукопроизношения, по существу, представляет собой анартрию).

Эта классификация очень удобна для использования воспитателями, психологами.

Для логопедической работы, включающей дифференцированный массаж, артикуляционную и дыхательную гимнастику, более удобна классификация дизартрии на основе синдромологического подхода, при которой выделяют:

- спастико-паретическую,
- спастико-ригидную,
- гиперкинетическую,
- атактическую
- и смешанные формы дизартрии (И.И.Панченко, 1978).

У детей с нарушением ОДА трудно вычленить симптоматику речевых расстройств вследствие сложности поражения речевой моторики, если не соотносить их с общими двигательными нарушениями. При нарушении ОДА общими двигательными нарушениями являются спастический парез, тонические нарушения управления типа ригидности, гиперкинезы, атаксия, апраксия.

В речевой моторике отмечаются аналогичные дефекты. Тип дизартрического нарушения речи определяется по характеру клинического синдрома. Эта классификация дизартрии ориентирует логопеда на качество нарушения артикуляционной моторики, что позволяет более целенаправленно определить выбор средств лечебной и логопедической работы по нормализации тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата. Данной классификацией логопед может пользоваться только совместно с невропатологом, который определяет ведущий неврологический синдром.

При тяжелых поражениях центральной нервной системы наблюдается анартрия. **Анартрия** - это полное или почти полное отсутствие речи (звукопроизношения) при наличии ярко выраженных центральных речевых синдромов. У большинства детей с анартрией проявляются главным образом расстройства управления речевыми артикуляциями (фонаторного, дыхательного, артикуляционного отдела), а не исполнения. У детей с анартрией, кроме патологии центральных исполнительных систем речевой деятельности, нарушено формирование динамического артикуляционного праксиса. Отмечается расстройство произвольного управления речевым аппаратом. Расстройства произносительных способностей у детей с анартрией при ОДА обусловлены различными речевыми нарушениями.

Гораздо реже, чем дизартрия, у детей с церебральным параличом встречается алалия.

Алалия - это отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых

зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка. При ОДА алалия чаще всего сочетается с дизартрией. Патогенез алалии при ОДА связан с двумя факторами:

- повреждением корковых механизмов речи под влиянием личных вредностей, являющихся также и причиной детского церебрального паралича;
- вторичным недоразвитием корковых механизмов.

Повреждение корковых речевых зон при алалии у детей с церебральным параличом сопровождается специфической неврологической симптоматикой, которая находит свое подтверждение энцефалографическом обследовании. Различают моторную и сенсорную алалию.

Дети с церебральным параличом с трудом овладевают навыками чтения и письма. Нарушения письменной речи — **дислексия и дисграфия** обычно сочетаются с недоразвитием устной речи. При нарушении ОДА трудности овладения навыками чтения и письма связаны также с нарушениями зрительного восприятия формы, недостаточным развитием оптико-пространственных представлений, фонематического восприятия, с нарушениями мелкой моторики.

При дислексии у детей с церебральным параличом наблюдаются своеобразные затруднения в усвоении навыка чтения: пропуски и перестановки букв, смешение сходных по начертанию букв (з — в). Дети забывают, как читается та или иная буква, пропускают строчки. Длительное время они читают медленно, по слогам, часто пытаются угадать слово. Даже в среднем школьном возрасте при чтении про себя дети часто не могут понять смысл прочитанного, так как иногда не узнают буквы и целые слова.

Одновременно с нарушениями чтения у детей, страдающих церебральным параличом, отмечаются трудности в овладении письмом. При дисграфии дети долго не запоминают начертания букв, нередко забывают их. Они заменяют буквы или их элементы другими по признаку графического сходства, искажают графический образ букв (неправильно сочетают элементы в изображении отдельных букв). Характерной особенностью нарушений письма при нарушении ОДА является его зеркальность, особенно на начальных этапах обучения. Зеркальность письма наиболее часто наблюдается у детей с правосторонним гемипарезом при письме левой рукой. Дети рисуют и пишут справа налево и асимметричные буквы изображают зеркально. В тех случаях, когда нарушения письма обусловлены недоразвитием фонематического слуха и дефектами произношения, в письменных работах встречаются такие ошибки, как замена фонем, близких по звучанию, пропуск букв в слове, перестановка букв и слогов, недописывание окончаний в словах.

Нарушения чтения и письма носят стойкий характер и с возрастом меняются не качественно, а количественно. Снижается число дислексических и дисграфических ошибок, но характер их сохраняется.

У некоторых детей с церебральным параличом может отмечаться **заикание**. В возникновении заикания при ДЦП играют роль психические травмы (испуг, различные волнения и переживания, изменение привычного жизненного стереотипа, разлука с близкими и др.), ошибки воспитания, органические нарушения речедвигательной функции. Заикание может возникнуть у детей, имеющих такие особенности личностного развития, как повышенная ранимость, глубокое переживание дефекта, страх общения с окружающими. Особенностью заикания при церебральном параличе является преобладание клонико-тонических судорог в дыхательной и артикуляционной мускулатуре. Заикание обычно носит стойкий характер, сопровождается выраженными сомато-вегетативными расстройствами, усиливается в подростковом возрасте. У детей с ДЦП заикание чаще всего возникает на фоне гиперкинетической дизартрии. При этом у детей выражены насильственные движения в артикуляционных и скелетных мышцах. Для этих движений характерна стойкость проявлений, они трудно поддаются коррекционному воздействию.

Алалия является одним из наиболее тяжелых дефектов речи, при котором ребенок практически лишен языковых средств общения: речь его самостоятельно и без логопедической помощи не формируется. Алалия (от греч. а — частица, означающая отрицание, и лат. lalia — речь) — отсутствие речи или системное недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка (до

формирования речи). Дети-алалики представляют собой разнородную в педагогическом отношении группу и различаются по степени выраженности дефекта и продуктивности коррекционной работы. Алалия наблюдается у детей с сохранным периферическим слухом и артикуляционным аппаратом, имеющих достаточные для развития речи интеллектуальные возможности. Отсутствие речи резко ограничивает полноценное развитие и общение ребенка с окружающими. А это в свою очередь приводит к постепенному отставанию в умственном развитии, которое в данном случае носит вторичный характер: по мере становления речи и под воздействием специального обучения интеллектуальное отставание постепенно исчезает.

Нарушения языковых средств общения (компонентов речи):

1. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН), т.е. нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными расстройствами, вследствие дефектов восприятия и произнесения фонем;
2. Общее недоразвитие речи (ОНР 1 – 4 уровня, нерезко выраженное общее недоразвитие речи), которое объединяет сложные речевые расстройства, т.е. те случаи, когда у детей по разным причинам нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой сторонам.

Характеристика детей с I уровнем развития речи.

Первый уровень развития речи характеризуется как отсутствие общеупотребительной речи. Яркой особенностью дизонтогенеза речи выступает стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания, инертность в овладении ребенком новыми для него словами. Такие дети в самостоятельном общении не могут пользоваться фразовой речью, не владеют навыками связного высказывания. В то же время нельзя говорить о полном отсутствии у них вербальных средств коммуникации. Этими средствами для них являются отдельные звуки и их сочетания — звуко-Комплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («кдка» — петушок, «кдй» — открой, «ддба» — добрый, «вида» — дай, «пи» — пить), отдельные слова, совпадающие с нормами языка. Звукокомплексы, как правило, используются при обозначении лишь конкретных предметов и действий. При воспроизведении слов ребенок преимущественно сохраняет корневую часть, грубо нарушая их звуко-слоговую структуру.

Многоцелевое использование ограниченных вербальных средств родного языка является характерной особенностью речи детей данного уровня. Звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с этими предметами. Например, слово «кдка», произносимое с разными интонацией и жестами обозначает «петушок», «кукарекает», «клюет», что указывает на ограниченность словарного запаса. Поэтому ребенок вынужден активно использовать паралингвистические средства общения: жесты, мимику, интонацию.

При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого. Это позволяет им компенсировать недостаточное развитие импрессивной стороны речи. В самостоятельной речи отмечается неустойчивость в произношении звуков, их диффузность. Дети способны воспроизводить в основном одно - двусложные слова, тогда как более сложные слов подвергаются сокращениям («пика ди» — собака сидит, «атд» — молоток, «тя макд» — чай с молоком). Наряду с отдельными словами в речи ребенка появляются и первые словосочетания. Слова в них, как правило, употребляются только в исходной форме, так как словоизменение детям еще не доступно. Подобные словосочетания могут состоять из отдельных правильно произносимых двух-трехсложных слов, включающих звуки раннего и среднего онтогенеза («дять» — дать, взять; «кика» — книга; «пика» — палка); «контурных» слов из двух-трех слогов («атбта» — морковь, «тяпат» — кровать, «тяги» — мячик); фрагментов слов-существительных и глаголов («ко» — корова, «Бея» — Белоснежка, «пи» — пить, «па» — спать); фрагментов слов-прилагательных и других частей речи («босё» — большой, «пака» — плохой); звукоподражаний и звукокомплексов («ко-ко», «бах», «му», «ав») и т. п.

Характеристика детей со II уровнем развития речи.

Данный уровень определяется как начатки общеупотребительной речи, отличительной чертой которой является наличие двух-, трех-, а иногда даже четырехсловной фразы: «Да пить моко» — дай пить молоко; «баска атать ника» — бабушка читает книжку; «дадай гать» — давать играть; «во изй асая мясик» — вот лежит большой мячик.

Объединяя слова в словосочетания и фразу, один и тот же ребенок может как правильно использовать способы согласования и управления, так их и нарушать: «ти ёза» — три ежа, «мога кукаф» — много кукол, «синя кадасы» — синие карандаши, «лёт бадика» — льет водичку, «тасиин петадк» — красный петушок и т. д.

В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги или их лепетные варианты («тидит а туге» — сидит на стуле, «щит а той» — лежит на столе); сложные предлоги отсутствуют.

Недостаточность практического усвоения морфологической системы языка, в частности словообразовательных операций разной степени сложности, значительно ограничивает речевые возможности детей, приводя к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица («Валя папа» — Валин папа, «алил» — налил, полил, вылил, «гибы суп» — грибной суп, «дайка хвот» — заячий хвост и т.п.). Наряду с указанными ошибками наблюдаются существенные затруднения в усвоении обобщающих и отвлеченных понятий, системы антонимов и синонимов. Как и на предыдущем уровне, сохраняется многозначное употребление слов, разнообразные семантические замены. Характерным является использование слов в узком значении.

Одним и тем же словом ребенок может назвать предметы, имеющие сходство по форме, назначению, выполняемой функции и т. д. («муха» — муравей, жук, паук; «тн5фи» — туфли, тапочки, сапоги, кеды, кроссовки). Ограниченность словарного запаса проявляется и в незнании многих слов, обозначающих части тела, части предмета, посуду, транспорт, детенышей животных и т. п. («юкй» — рука, локоть, плечо, пальцы, «стуй» — стул, сиденье, спинка; «миска» — тарелка, блюдец, блюдо, ваза; «лиска» — лисенок, «мйнька вдйк» — волчонок и т. д.). Заметны трудности в понимании и использовании в речи слов, обозначающих признаки предметов, форму, цвет, материал.

Связная речь характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению событий, действий или предметов. Детям со II уровнем речевого развития крайне затруднительно составление рассказов, пересказов без помощи взрослого. Даже при наличии подсказок, наводящих вопросов дети не могут передать содержание сюжетной линии. Это чаще всего проявляется в перечислении объектов, действий с ними, без установления временных и причинно-следственных связей.

Звуковая сторона речи детей в полном объеме не сформирована и значительно отстает от возрастной нормы: наблюдаются множественные нарушения в произношении 16—20 звуков. Высказывания дошкольников малопонятны из-за выраженных нарушений слоговой структуры слов и их звуконаполняемости: «Дандас» — карандаш, «аквйя» — аквариум, «виписёд» — велосипед, «мисанёй» — милиционер, «хадика» — холодильник.

Характеристика детей с III уровнем развития речи.

Для данного уровня развития речи детей характерно наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным является использование простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов, например: «бейка мдтлит и не узнайя» — белка смотрит и не узнала (зайца); «из тубь1 дым тойбы, потамута хойдна» — из трубы дым валит столбом, потому что холодно. В высказываниях детей появляются слова, состоящие из трех-пяти слогов («акваиюм» — аквариум, «татал-лйст» — тракторист, «вадапавдд» — водопровод, «зади-гййка» — зажигалка).

Специальные задания позволяют выявить существенные затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах («взяла с ясика» — взяла из ящика, «тли

ведёлы» — три ведра, «коёбка лезит под стула» — коробка лежит под стулом, «нет количная палка» — нет коричневой палки, «пйсит лама"стел, касит лучком» — пишет фломастером, красит ручкой, «лежит от тдя» — взяла со стола и т. п.). Таким образом, формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и по-прежнему характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления.

Важной особенностью речи ребенка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы и т. д., соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям («хвост — хвостик, нос — носик, учит — учитель, играет в хоккей — хоккеист, суп из курицы — куриный и т. п.)). В то же время они не обладают еще достаточными когнитивными и речевыми возможностями для адекватного объяснения значений этих слов («выключатель» — «ключит свет», «виноградник» — «он садит», «печник» — «печка» и т. п.). Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Так, дети часто подменяют операцию словообразования словоизменением (вместо «ручище» — «руки», вместо «воробыха» — «воробьи» и т. п.) или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием (вместо «велосипедист» — «который едет велисипед», вместо «мудрец» — «который умный, он все думает»). В случаях, когда дети все-таки прибегают к словообразовательным операциям, их высказывания изобилуют специфическими речевыми ошибками, такими, как: нарушения в выборе производящей основы («строит дома — домник», «палки для лыж — палные), пропуски и замены словообразовательных аффиксов («тракторил — тракторист, чйтик — читатель, абрикосный — абрикосовый» и т. п.), грубое искажение звуко - слоговой структуры производного слова Свинцовый — свитеной, свицой)), стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса («гороховый — горохвый, «меховой — мёхный» и т. п.). Типичным проявлением общего недоразвития речи данного уровня являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал. Для этих детей характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением (вместо «одежда» — «пальты», кофнички» — кофточки, «мебель» — «разные столы», «посуда» — «миски»), незнание названий слов, выходящих за рамки повседневного бытового общения: частей тела «человека (локоть, переносица, ноздри, веки), животных; копыта, вымя, грива, бивни), наименований профессий (пианист, балерина, плотник, столяр) и действий, связанных с ними (водит, исполняет, пилит, рубит, строгает), неточность употребления слов для обозначения животных, рыб, насекомых (носорог - «корова», жираф — «большая лошадь», дятел, соловей — «птичка», щука, «рыба», паук — «муха», гусеница — «червяк») и т. п.

Отмечается тенденция к множественным лексическим заменам по различным типам: смешения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видо-родовые смешения, замены в рамках одного ассоциативного поля и т. п. («посуда» — «миска», «нора» — «дыра», «кастрюля» — «миска», «нырнул» — «купался»).

Наряду с лексическими ошибками у детей с III уровнем развития речи отмечается и специфическое своеобразие связной речи. Ее недостаточная сформированность часто проявляется как в детских диалогах, так и в монологах. Это подтверждают трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте. Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребенка, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и однообразие используемых языковых средств. Так, рассказывая о любимых игрушках или о событиях из собственной жизни, дети в основном используют короткие, малоинформативные фразы. При построении предложений они опускают или переставляют отдельные члены предложения, заменяют сложные предлоги простыми. Часто

встречается неправильное оформление связей слов внутри фразы и нарушение межфразовых связей между предложениями.

В самостоятельной речи типичными являются трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и авуконаполняемости: персеверации («неневйк» — снеговик, «хихийст» — хоккеист), антиципации («астдбус» — УМПВбус), добавление лишних звуков («мендвёдь» — медведь), усечение слогов («мисанёл» — милиционер, «ваправод – водопровод»), перестановка слогов («вокрик» — коврик, «восолики» - волосики), добавление слогов или слогаобразующей гласной («корабыль» — корабль, «тырава» — трава). Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в том, что дети с трудом выделяют первый и последний согласный, гласный звук в середине и конце слова, не подбирают картинки, в названии, которых есть заданный звук, не всегда могут правильно определить наличие и место звука в слове и т. п. Задания на самостоятельное придумывание слов на заданный звук не выполняют.

Особенности развития детей дошкольного возраста со сложным дефектом

Дети со сложной структурой дефекта имеют лёгкую или выраженную интеллектуальную недостаточность в сочетании с нарушениями слуха, с нарушениями зрения, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с генетическими нарушениями, с нарушениями аутистического спектра.

Всех детей, несмотря на различия в нарушениях развития, объединяют следующие особенности: отсутствие контакта глаз в период адаптации, ограниченное понимание, а иногда и полное непонимание, обращённой речи и жестов в быту, трудности формирования навыков самообслуживания, протестная реакция с нападающим поведением в ситуации ограничения желаемого, избирательность в пище, отсутствие привязанности или чрезмерная привязанность к родителям, трудности привыкания к режиму.

У детей со сложной структурой дефекта отмечается недостаточная сформированность произвольного внимания, дефицитарность 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, переноса. Особенности познавательной активности детей: избегают умственных усилий, часто протестуют против организованной совместной деятельности; не выражены игровые интересы, наблюдаются неспецифические манипуляции с игрушками и предметами; не проявляют интереса к новому, не замечают дополнений (изменений) в окружающей обстановке; запоминают длительно, воспроизводят неточно. Нарушения речи у детей со сложной структурой дефекта отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности. Особенности речевой сферы детей: издают отдельные звуки, отдельные слова с искаженной звуковой оболочкой; пассивный словарь беден, накапливание слов происходит медленно; артикуляционная моторика развита недостаточно.

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.

Особенности развития детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Дети с расстройствами аутистического спектра имеют сложные симптомы социальных, коммуникативных и поведенческих нарушений. Для этих детей характерны уход в себя, отчужденность и отрешенность, наличие моторных и вербальных стереотипов, ограниченность интересов, нарушения поведения. Суть нарушения при аутизме заключается в том, что мозг у данного ребенка обрабатывает сенсорную информацию иначе, чем это происходит у здорового человека. Эти нарушения являются последствиями расстройства эмоционально-волевой сферы.

Проявления аутизма: равнодушие, отчужденность (ребенок проявляет полное безразличие к своим сверстникам); пассивность (ребенок стремится к уединению, не проявляет никакой инициативы, а

если проявляет активность, то странную, так как ведет односторонний разговор, не выслушивая ответы); эхолалия (бессмысленное повторение фраз, слов); стереотипные действий (повторяющиеся, навязчивые движения).

У этих детей наблюдаются различные страхи, боязнь телесного и зрительного контактов. Возможны немотивированные вспышки агрессии. Дети могут остро реагировать на резкие замечания. Отмечается любовь к природе, животным, поэзии.

Психолого-педагогическая характеристика детей с ОВЗ

Дети проявляют или крайне низкую, или чрезмерно высокую хаотичную двигательную активность.

Эмоциональные реакции часто имеют неадекватный характер, не соответствуют окружающей обстановке и по силе, и по способам выражения. Дети проявляют склонность к «застреванию» на эмоциональных состояниях.

При наличии опыта воспитания в детском саду к взаимодействию со взрослым, опосредованном выполнением игровых действий с предметами, относятся положительно.

Некоторые проявляют желание продуктивно взаимодействовать со сверстниками. Адекватно воспринимают инструкции и требования взрослого.

К 7 годам некоторые способны без помощи взрослого найти себе занятие – действовать с игрушками, вступать друг с другом в общение. Проявляют неглубокий неустойчивый интерес к окружающей обстановке, сверстникам и взрослым, вступают во взаимодействие, если этот интерес поддерживается окружающими. Принимают предложение взрослого участвовать в совместной деятельности. Способны участвовать в организованной взрослым деятельности индивидуально или в подгруппе из 2-3 человек.

Дети знают небольшой круг предметов из ближайшего окружения, их функциональное назначение, знают действия с ними, и стремятся с некоторыми действовать, многократно, стереотипно повторяя одни и те же действия, обычно без эмоционального сопровождения.

Таким образом, дети с – нарушением интеллекта это многочисленная и разнородная по своему составу категория. Определенная группа детей имеет негрубые нарушения со стороны ЦНС, вследствие её раннего органического поражения. У другой группы детей нарушения возникают на фоне функциональной незрелости ЦНС. Ещё одной причиной отставания в нервно-психическом развитии могут стать соматическая ослабленность и наличие хронического заболевания. Неблагоприятные микросоциальные условия также являются причиной у детей с нарушением интеллекта. Нарушения интеллекта проявляются, прежде всего, в замедлении темпа психического развития. При поступлении в школу дети обнаруживают ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мыслительных процессов, недостаточную целенаправленность интеллектуальной деятельности, ее быструю истощаемость, преобладание игровых интересов, чрезвычайно низкий уровень общей осведомленности, социальной и коммуникативной компетентности.

Можно выделить некоторые особенности развития, характерные для большинства детей с нарушением интеллекта:

Недоразвитие игровой деятельности. Дошкольники с нарушением интеллекта не принимают предложенную им игровую роль, затрудняются в соблюдении правил игры, что имеет очень важное значение в подготовке к учебной деятельности. Дети чаще предпочитают подвижные игры, свойственные более младшему возрасту. В процессе сюжетно-ролевой игры возможны соскальзывания на стереотипные действия с игровым материалом, трудности выполнения определенных ролей. Задержка в развитии игровой деятельности наблюдается при всех формах нарушения интеллекта. *Недостаточная познавательная активность*, нередко в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью ребенка. Эти явления могут серьезно тормозить эффективность развития и обучения ребенка. Быстро наступающее утомление приводит к снижению работоспособности, которое негативно отражается на усвоении учебного материала. Недоразвитие обобщенности, предметности и целостности восприятия негативно отражается на формировании зрительно-пространственных функций. Это наглядно проявляется в таких продуктивных видах деятельности, как рисование и конструирование.

Недоразвитие эмоционально-волевой сферы отрицательно влияет на поведение дошкольников с нарушением интеллекта. Они не держат дистанцию со взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, трудно подчиняются правилам поведения в группе, редко завязывают длительные и глубокие отношения со своими сверстниками. Для дошкольников с нарушением интеллекта, особенно к концу дошкольного возраста, характерна значительная неоднородность нарушенных и сохраненных звеньев в структуре психической деятельности. Наиболее нарушенной оказывается эмоционально-личностная сфера, а также такие характеристики деятельности, как познавательная активность, целенаправленность, контроль, работоспособность.

Многие из детей испытывают трудности и в процессе *восприятия* (зрительного, слухового, тактильного). Нарушение восприятия выражается в затруднении построения целостного образа (ребенку может быть сложно узнать известные ему предметы в незнакомом ракурсе). Такая структурность восприятия является причиной недостаточности, ограниченности знаний об окружающем мире. Снижена скорость выполнения перцептивных операций. Ориентировочно-исследовательская деятельность имеет более низкий, по сравнению с нормой, уровень развития: дети не умеют обследовать предмет, не проявляют выраженной ориентировочной активности, длительное время прибегают к практическим способам ориентировки в свойствах предметов. Названные выше недостатки ориентировочно-исследовательской деятельности касаются и тактильно-двигательного восприятия, которое обогащает чувственный опыт ребенка и позволяет ему получить сведения о таких свойствах предметов, как температура, фактура материала, некоторые свойства поверхности, форма, величина. Затруднен процесс узнавания предметов на ощупь. Со стороны слухового восприятия нет грубых расстройств. Дети могут испытывать некоторые затруднения при ориентировке в неречевых звучаниях, но главным образом страдают фонематические процессы.

Внимание детей с нарушением интеллекта характеризуется неустойчивостью, отмечаются периодические его колебания, неравномерная работоспособность. Трудно собрать, сконцентрировать внимание детей и удержать на протяжении той или иной деятельности.

Очевидна недостаточная целенаправленность деятельности, дети действуют импульсивно, часто отвлекаются. Могут наблюдаться и проявления инертности. В этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания на другое. В старшем дошкольном возрасте оказывается недостаточно развитой способность к произвольной регуляции поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа. Нарушения внимания могут сопровождаться повышенной двигательной и речевой активностью. Такой комплекс отклонений (нарушение внимания + повышенная двигательная и речевая активность), не осложненный никакими другими проявлениями, в настоящее время обозначают термином "синдром дефицита внимания с гиперактивностью" (СДВГ). Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с нарушением интеллекта обуславливает своеобразие формирования поведения, их личностные особенности. У многих детей отмечается эмоциональная неустойчивость, быстрая истощаемость, отсутствие интереса, целенаправленности и использования рациональных способов выполнения практической и интеллектуальной деятельности.

Память детей с нарушением интеллекта также отличается качественным своеобразием, при этом выраженность дефекта зависит от генеза задержки психического развития. В первую очередь у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память (они значительно лучше запоминают наглядный материал, чем вербальный). При правильном подходе к обучению дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания.

У детей с нарушением интеллекта наблюдается отставание в развитии всех форм *мышления*. Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в формировании сферы образов-представлений, сложность создания целого из частей и выделения частей из целого, трудности в пространственном оперировании образами. Отмечается репродуктивный характер деятельности детей с нарушением интеллекта, снижение способности к творческому созданию новых образов. Замедлен процесс формирования мыслительных операций. К старшему дошкольному возрасту у детей с нарушением интеллекта не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления: дети не

выделяют существенных признаков при обобщении, обобщают либо по ситуативным, либо по функциональным признакам. Дети испытывают сложности при сравнении предметов, производя сравнение по случайным признакам, при этом затрудняются даже в выделении признаков различия. У таких детей замедлен процесс формирования межанализаторных связей, которые лежат в основе сложных видов деятельности. Отмечаются недостатки зрительно-моторной, слухозрительно-моторной координации. В дальнейшем эти недостатки препятствуют овладению чтением, письмом.

Для данных детей характерно отставание в развитии *общей и мелкой моторики*. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества: быстрота, ловкость, сила, точность и координация. Дети испытывают затруднения в воспроизведении цепочки последовательных действий, хотя сами действия в отдельности выполнить в состоянии. Не сформирован самоконтроль, поэтому они не замечают неправильного выполнения действий. Наиболее страдает у этих детей моторика кистей и пальцев рук, в связи с этим затруднено формирование навыков письма. Технические навыки в изобразительной деятельности, лепке, аппликации, конструировании слабо сформированы. Многие из детей не умеют правильно держать карандаш, кисточку, не регулируют силу нажима при рисовании, с трудом пользуются ножницами.

Нарушения речи преимущественно имеют системный характер и входят в структуру дефекта. Речь детей с нарушением интеллекта развивается с отставанием от возрастной нормы и обладает рядом особенностей.

Нарушения речевого развития у детей данной категории проявляются в раннем возрасте: у большинства детей отсутствует или поздно появляется лепет; первые слова в активной речи — после двухлетнего возраста; фразовая речь — после трех лет. Временной интервал между появлением первых слов и фразовой речи у детей с нарушением интеллекта более длительный, чем у нормально развивающихся детей. Несформированность речевой деятельности выражается в слабости мотивации и снижении потребности в речевом общении; нарушенных операциях программирования речевого высказывания, создания внутренних речевых программ и нарушенных операциях реализации речевой программы и контроля за речью. У таких детей не сформировано фонематическое восприятие, не развит артикуляционный аппарат, отмечаются полиморфное нарушение звукопроизношения, ограниченный словарный запас. Их фразовая речь часто представлена однословными и двусловными предложениями, состоящими из аморфных слов-корней. В речи типичны аграмматизмы, проявляющиеся как в сложных, так и в простых формах словоизменения; нарушено словообразование; характерна слабая сформированность связной речи или ее отсутствие. Характерные особенности просодической стороны речи детей с нарушением интеллекта выражены в том, что их речь монотонна, маловыразительна и лишена эмоций. В речевых нарушениях преобладает семантический (смысловой) дефект. Нарушения речи очень стойки.

Среди детей с нарушением интеллекта есть дети с различным уровнем развития речи:

- совсем не владеющие активной речью;
- владеющие небольшим словарным запасом и простой фразой;
- владеющие формально хорошо развитой речью.

Нарушения звукопроизношения определяются комплексом патологических факторов. Выделяют следующие основные причины нарушений звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта: несформированность познавательных процессов, направленных на овладение звуковым составом речи; позднее развитие фонематического слуха; недоразвитие общей и речевой моторики (нередки остаточные явления параличей, парезов речевой мускулатуры, что резко ограничивает возможности овладения правильным произношением звуков речи); аномалии в строении органов артикуляции: губ, твердого и мягкого неба, челюстей. Инертность нервных процессов, плохая переключаемость процессов возбуждения и торможения проявляются у детей с нарушением интеллекта при постановке и особенно при автоматизации звуков. Коррекция нарушений звукопроизношения связана с формированием речевой функции в целом, так как дефекты звукопроизношения проявляются на фоне системного недоразвития речи детей с ОВЗ.

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

В этих условиях педагог должен строить свою работу с учетом структуры дефекта, уровня актуального развития и состояния здоровья каждого воспитанника. Особенности детей с ОВЗ создают определенные трудности в реализации образовательных областей.

По состоянию интеллекта дети с ДЦП представляют разнородную группу: одни имеют нормальный или близкий к нормальному интеллект, другие отстают в психическом развитии, у третьих наблюдается УО. В последнем случае нарушения психических функций чаще всего носят тотальный характер.

Многие из детей отличаются повышенной впечатлительностью, обидчивостью, болезненно реагируют на тон голоса, замечания, чутко подмечают изменения в настроении окружающих, у них возникают страхи, недержания мочи, рвота и другие нарушения. Опека со стороны взрослых раздражает ребенка и еще хуже влияет на состояние его психики. Нарушения личности связаны с действием биологических, психологических и социальных факторов. Осознание собственной неполноценности существенно влияет на социальную позицию ребенка. Личностная незрелость проявляется в наивности суждений, легкой внушаемости, отсутствии бытовой и социальной ориентированности.

У детей с ДЦП задержано или нарушено формирование всех двигательных функций: удержание головы, навыки сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Большие вариации в сроках развития двигательных функций связаны с формой и тяжестью заболевания, состоянием интеллекта, с временем начала систематической лечебно-коррекционной работы. Поражение ЦНС при ДЦП нарушает работу мышечных схем произвольных движений, что и определяет одну из основных трудностей формирования двигательных навыков, неправильные схемы движений могут закрепляться и приводить к формированию патологических (неправильных) поз положений тела и конечностей, которые препятствуют развитию движений и навыков самообслуживания у детей, мешают ребенку в овладении предметно-практической деятельностью. Отмечаются апраксии (неумение выполнять целенаправленные практические действия, которые формируются в процессе двигательного опыта), основное проявление – замедленность и несформированность двигательных навыков и умений, необходимых в учебной и трудовой деятельности.

Проблемы с овладением навыка письма связаны с несформированностью или нарушением хватательной функции кисти, что затрудняет захват и удержание предмета. Сам акт письма затрудняется из-за слабости мышц, расстройства мышечного тонуса кисти, насильственных движений. Нарушение двигательных функций сказываются и на формировании трудовых и бытовых навыков.

Дети с ДЦП испытывают затруднения на занятиях физкультурой: не могут воспроизвести правильно исходное положение, сохранить устойчивость, осуществить движение слитно и в нужном темпе, согласовать движения ног и рук, туловища, отмечаются трудности в упражнениях с предметами.

Таким образом, серьезные двигательные нарушения при ДЦП влияют на весь ход развития ребенка.

1.2 Планируемые результаты освоения рабочей программы

Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и произвольность) не позволяет требовать от ребенка дошкольного возраста достижения конкретных образовательных результатов и обуславливает необходимость определения результатов освоения образовательной Программы в виде целевых ориентиров. Целевые ориентиры дошкольного образования, представленные в ФГОС ДО, следует рассматривать как социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка. Это ориентир для педагогов и родителей, обозначающий направленность воспитательной деятельности взрослых. Целевые ориентиры, обозначенные в ФГОС ДО, являются общими для всего образовательного пространства Российской Федерации.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования

К семи годам:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в игре, общении, конструировании и других видах детской активности. Способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- ребенок положительно относится к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства. Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;
- ребенок обладает воображением, которое реализуется в разных видах деятельности и прежде всего в игре. Ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, следует игровым правилам;
- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может высказывать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;
- у ребенка развита крупная и мелкая моторика. Он подвижен, вынослив, владеет основными произвольными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;
- ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;
- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей. Склонен наблюдать, экспериментировать, строить смысловую картину окружающей реальности, обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет. Знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п. Способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Исходя из особенностей детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, целевые ориентиры конкретизируются в планируемых результатах освоения Программы и представляют собой характеристики возможных показателей по пяти образовательным областям.

Подлинными достижениями детей с ограниченными возможностями здоровья являются овладение ими основами социально-бытового и коммуникативного поведения, сформированность практически-ориентированных навыков.

Степень реального развития этих характеристик и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьировать у разных детей в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка. Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с учетом сенситивных периодов в развитии.

Дети с различными недостатками в физическом и/или психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни речевого, познавательного и социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры Программы, реализуемой с участием детей с ограниченными возможностями здоровья, должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

Возможность достижения целевых ориентиров зависит от ряда факторов, в том числе: от характера, структуры и степени выраженности первичных нарушений (ОДА, зрения, интеллекта, речи и др.); от наличия и степени выраженности вторичных нарушений: психофизических свойств

детей с ОВЗ (скорости целенаправленных психических процессов, выносливости, эффективности долговременной декларативной памяти), свойств, обеспечивающих управление психическими процессами (устойчивости целенаправленного поведения, гибкости психических процессов, торможения психических реакций, планирования поведения); сенсомоторных возможностей (удержания равновесия и передвижения, зрительно-моторной координации, билатерального взаимодействия рук); интегративных возможностей (зрительно-моторного, слухоречевого подражания, ориентировочно-исследовательского поведения) и др.

В случае невозможности комплексного освоения воспитанниками с ОВЗ программы из-за тяжести нарушений развития, подтверждённых в установленном порядке психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), результаты освоения АООП определяются с акцентом на социальную адаптацию и социальное развитие воспитанников.

Освоение Программы различными категориями детей с ОВЗ, в том числе с:	Особенности планирования целевых ориентиров для детей с ОВЗ				
	Социально-коммуникативное развитие	Речевое развитие	Познавательное развитие	Художественно-эстетическое развитие	Физическое развитие
- нарушения зрения	В пределах нормы	В пределах нормы	Затруднено	Затруднено	Затруднено
- нарушениями речи	В пределах нормы или затруднено (у детей с заиканием и тяжёлыми нарушениями речи)	Затруднено	Затруднено или в пределах нормы	В пределах нормы	В пределах нормы
- нарушениями ОДА	В пределах нормы	Затруднено или в пределах нормы	В пределах нормы	Затруднено	Затруднено
- ДЦП	Затруднено	Затруднено	Затруднено	Затруднено	Затруднено
- нарушения интеллекта	Затруднено освоение всего содержания Программы либо освоение Программы невозможно; необходимо осуществление социальной адаптации (для детей с тяжёлыми нарушениями интеллекта)				
- ЗПР	В пределах нормы	Затруднено	Затруднено	В пределах нормы	В пределах нормы
- расстройства аутичного спектра	Затруднено	Затруднено	Затруднено или в пределах нормы	Затруднено или в пределах нормы	В пределах нормы
- множественными нарушениями	Затруднено				

Система оценки результатов освоения программы.

В соответствии с ФГОС ДО, целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестацией воспитанников. Как следует из ФГОС ДО, целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая:

- аттестацию педагогических кадров;
- оценку качества образования.

Планируемые результаты для детей 4 года обучения:

Показатели социального развития к концу четвертого года обучения.

Дети должны научиться:

- § здороваться при встрече со знакомыми взрослыми и сверстниками, прощаться при расставании;
- § благодарить за услугу, подарок, угощение;
- § адекватно вести себя в знакомой и незнакомой ситуациях;
- § проявлять доброжелательное отношение к знакомым и незнакомым людям;
- § выражать свои чувства - радость, удивление, страх, гнев, жалость, сочувствие, в соответствии с жизненной ситуацией, в социально приемлемых границах;
- § устанавливать элементарную связь между выраженным эмоциональным состоянием и причиной, вызвавшей его, отражая это в речи или в пантомимике;
- § проявлять элементарную самооценку своих поступков и действий;
- § адекватно реагировать на доброжелательное и недоброжелательное отношение к себе со стороны окружающих;
- § замечать изменения настроения близкого взрослого или сверстника;
- § начинать и продолжать диалог со своими сверстниками и близкими взрослыми;
- § владеть одним-двумя приемами разрешения возникших конфликтных ситуаций (пригласить взрослого, уступить сверстнику);
- § быть партнером в игре и в совместной деятельности со сверстниками, обращаться к ним с просьбами и предложениями о совместной игре или практической деятельности;
- § положительно реагировать на просьбу взрослого убрать игрушки, покормить животных в живом уголке, полить растения, убрать мусор, сервировать стол, помыть посуду, протереть пыль;
- § уважать труд взрослых и положительно относиться к его результатам.

Показатели развития ФЭМП к концу четвертого года обучения.

Дети должны научиться:

- § осуществлять количественный счёт в прямом и обратном порядке, счет от средних членов ряда, порядковый счет в пределах семи;
- § пересчитывать предметы и изображения предметов на картинках, расположенных в ряд, при разном их расположении; предметы и изображения предметов, имеющих различную величину, цвет, форму;
- § осуществлять преобразования множеств, предварительно проговаривая действие;
- § определять место числа в числовом ряду и отношения между смежными числами; решать задачи по представлению и отвлеченно в пределах пяти;

§ измерять, отмеривать непрерывные множества, используя условную мерку; уметь использовать составные мерки.

§ Дети должны усвоить представление о сохранении количества; знать цифры от нуля до пяти, соотносить их с числом предметов.

Показатели «Ознакомления с окружающим» к концу четвертого года обучения.

Дети должны научиться:

§ называть свое имя, фамилию, возраст;

§ называть город (населенный пункт), в котором они проживают;

§ называть страну;

§ узнавать и показывать на картинках людей следующих профессий: врач, учитель, повар, парикмахер, продавец, почтальон, шофер;

§ выделять на картинках изображения предметов мебели, транспорта, продуктов, инструментов, школьных принадлежностей и называть их;

§ различать деревья, траву, цветы, ягоды и называть их;

§ называть отдельных представителей диких и домашних животных, диких и домашних птиц, их детенышей;

§ определять признаки четырех времен года;

§ различать время суток: день и ночь.

Показатели речевого развития к концу четвертого года обучения.

Дети должны научиться:

§ выражать свои мысли, наблюдения и эмоциональные переживания в речевых высказываниях;

§ пользоваться в повседневном общении фразовой речью;

§ употреблять в речи названия предметов и детенышей животных с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов;

§ понимать и использовать в активной речи предлоги в, на, под, за, перед, около, у, из, между;

§ использовать в речи имена существительные и глаголы в единственном и множественном числе;

§ использовать в речи глаголы настоящего и прошедшего времени;

§ строить фразы и рассказы по картинке, состоящие из трех-четырёх предложений;

§ читать наизусть 2-3 разученных стихотворения;

§ отвечать на вопросы по содержанию знакомой сказки, перечислять ее основных персонажей;

§ знать 1-2 считалки, уметь завершить потешку или поговорку;

§ планировать в речи свои ближайшие действия.

Обучение грамоте показатели к концу четвертого года обучения.

§ составлять предложения из двух и более слов (длинные и короткие предложения) по действиям детей с игрушками и сюжетным картинкам;

§ определять количество слов в предложении и место слов в предложении;

§ делить слова на слоги (части), определять количество слогов в слове;

§ определять первый звук (а, у, и, о, м, ш, р, к, с) в слогах и словах; соотносить звуки (а, у, и, о, м, ш, р, с, к) с буквой.

2.Содержательный раздел

2.1 Образовательная деятельность в соответствии с направлениями развития ребенка

Содержание дошкольного образования направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста. Содержание Программы включает совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям – физическому, социально-личностному, познавательному, речевому и художественно-эстетическому. Педагогический процесс строится с учётом интеграции областей и комплексно - тематического планирования.

Образовательная область

«Социально-коммуникативное развитие» охватывает следующие блоки психолого-педагогической работы с детьми:

- формирование у ребенка представлений о самом себе и воспитание элементарных навыков для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения ребенка к себе (концентр «Я сам»);
- развитие сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками и воспитание навыков продуктивного взаимодействия в процессе совместной деятельности (концентр «Я и другие»);
- формирование адекватного восприятия окружающих предметов и явлений, воспитание положительного отношения к предметам живой и неживой природы, создание предпосылок и закладка первоначальных основ экологического мироощущения, нравственного отношения к позитивным национальным традициям и общечеловеческим ценностям («Я и окружающий мир»).

Основополагающим содержанием образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» является формирование сотрудничества ребенка со взрослым и научение малыша способам усвоения и присвоения общественного опыта. В основе его сотрудничества со взрослым лежит эмоциональный контакт, который является центральным звеном становления у ребенка мотивационной сферы.

При выборе стратегии коррекционно-развивающего обучения целесообразно создавать специальные педагогические условия для формирования сотрудничества ребенка со взрослым. Среди этих условий можно выделить следующие:

- эмоционально-положительный контакт взрослого с ребенком;
- правильное определение способов постановки перед ребенком образовательно-воспитательных задач, учитывающих актуальные и потенциальные его возможности;
- подбор способов передачи общественного опыта, соответствующих уровню развития ребенка.

На начальном этапе коррекционной работы важно формировать у ребенка готовность к усвоению общественного опыта через совместные действия взрослого и ребенка, действия по образцу и речевой инструкции, поисковые способы ориентировочно-познавательной деятельности (целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка). Педагог-дефектолог обучает детей способам действия по самообследованию, по обследованию предметов и объектов из ближайшего окружения, обеспечивает сочетание зрительных и тактильно-двигательных способов обследования, обобщает полученный ребенком практический жизненный опыт, приобретенный в ходе наблюдений, прогулок, практической деятельности.

Задачи:

- Воспитывать у детей потребность в любви, доброжелательном внимании значимых взрослых и сверстников.

- Формировать у детей умение видеть настроение и различные эмоциональные состояния близких взрослых и детей (радость, печаль, гнев), умение выражать сочувствие (пожалеть, помочь).
- Учить детей умение называть свое имя и фамилию, имена близких взрослых и сверстников.
- Учить детей называть свой возраст.
- Формировать у детей интересы и предпочтения в выборе любимых занятий, игр, игрушек, предметов быта.
- Учить детей обращаться к сверстнику с элементарными предложениями, просьбами, пожеланиями.
- Развивать у детей коммуникативные умения -приветливо здороваться и прощаться, вежливо обращаться по имени друг к другу, доброжелательно взаимодействовать.
- Учить детей осуществлять элементарную оценку результатов своей деятельности и деятельности сверстников.
- Формировать у детей потребность, способы и умения участвовать в коллективной деятельности сверстников.

Основное содержание работы

I квартал

Создавать условия для проявления детьми своих чувств и переживаний: радость на приход в группу, восторг на знакомого предмета, игрушки, сочувствие к плачущему сверстнику и т. п. Учить детей узнавать на картинках и фотографиях выражение разнообразных эмоций у людей (страх, удивление, Учить детей выражать словами и мимикой разнообразные человеческие эмоции и определять причину их появления Учить детей выполнять несложные поручения, связанные с бытом детей в группе и в семье, доводить порученное. Учить детей оценивать словами хорошо, плохо, старался, не старался выполнение сверстниками поручения. Закреплять у детей умение поддерживать диалог с партнером или партнерами во время игры и в другой совместной

II квартал

Создавать условия для формирования у детей умений определять эмоциональное состояние человека по картинке. Продолжать учить детей определять связь эмоционального состояния человека с причиной его возникновения. Закреплять у детей умения определять доброжелательность и недоброжелательность со стороны окружающих. Закреплять у детей умения дать адекватную самооценку в знакомых видах деятельности. Формировать словесные формы выражения адекватной самооценки

III квартал

Учить детей регулировать свои эмоциональные проявления, уважая чувства окружающих людей. Учить общаться с детьми и со взрослыми в определенной ситуации (обращаться с просьбой, уметь выслушать). Знакомить детей со способами предотвращения и прекращения конфликтных ситуаций.

Закреплять у детей умения осуществлять совместную деятельность с партнером. Формировать у детей адекватные формы поведения в новых жизненных ситуациях.

Образовательная область

«Познавательное развитие» включает следующие подразделы «Формирование элементарных количественных представлений», «Ознакомление с окружающим», «Развитие речи и формирование коммуникативных способностей».

«Формирование элементарных количественных представлений»: Математическое развитие ребенка в дошкольном возрасте идет в единстве с процессом развития восприятия, овладения речью и развитием наглядных форм мышления.

Задачи:

- Формировать математические представления во взаимодействии с другими видами деятельности

(изобразительной, конструктивной и игровой).

- Создавать условия для использования детьми полученных на занятиях математических знаний и умений в самостоятельной игровой и практической деятельности.
- Продолжать развивать познавательные способности детей: умение анализировать, классифицировать, обобщать, сравнивать, устанавливать закономерности, связи и отношения, планировать предстоящие действия.
- Расширять и углублять математические представления детей. Учить пользоваться условными символами (цифрами) при решении арифметических задач, выполнении арифметических действий.
- Учить самостоятельно составлять арифметические задачи.
- Знакомить с цифрами в пределах пяти.
- Учить устному счету до десяти в прямом порядке и от семи в обратном порядке.
- Способствовать осмыслению воспитанниками последовательности чисел и места каждого из них в числовом ряду.
- Учить счету от заданного числа в пределах десяти. Продолжать формировать измерительные навыки, знакомить детей с использованием составных мерок.

Основное содержание работы

I квартал

Повторять материал предыдущего года обучения (счет и различные операции с множествами в пределах трех). Учить детей выделять 4 предмета из группы по подражанию, по образцу, по слову; соотносить количество предметов с количеством пальцев. Учить детей соотносить две группы предметов по количеству в пределах четырех без пересчета (столько ..., сколько ...). Учить пересчитывать предметы в пределах четырех; осуществлять пересчет однородных предметов, расположенных в ряд, при разном их расположении, а также предметов, различных по назначению, цвету, размеру. Учить детей определять количество предметов, изображенных на картинках, в пределах трех, четырех при одинаковом и разном расположении. Продолжать учить сравнивать по количеству две группы предметов, сравнивать по количеству протяженные, жидкие и сыпучие тела, используя практические способы сравнения (приложение, переливание и т.п.) и пересчет. Упражнять в преобразовании множеств предметов (без счета и на основе счета), используя разные способы преобразования; преобразование непрерывных множеств: из неравных делать равные и наоборот (досыпая, доливая или убавляя некоторое количество). Продолжать формировать представления о сохранении количества (количество предметов не зависит от цвета, величины и пространственного расположения; определенное количество жидких и сыпучих тел не меняется независимо от объема сосудов), использовать прием приложения и счет как способы проверки.

II

Знакомить с порядковым счетом в пределах шести, учить понимать вопрос какой по счету? и отвечать на него

Учить выполнять арифметические действия на наглядном материале в пределах шести. Учить решать арифметические задачи на нахождение суммы и остатка в пределах шести. Знакомить с местом числа. Учить детей отвечать на вопросы: «Какое число идет за числом 2? за числом 3?», «Назови соседей числа 4», «Найди между смежными числами (2 больше 1, 3 больше 2 и т. д.), используя наглядное моделирование числового ряда. Закреплять умения измерять, отмерять, сравнивать и преобразовывать непрерывные множества, используя условную. Знакомить с использованием составных мерок (для измерения протяженных величин можно использовать, например, красные и голубые промежутки длиной по 10 см)

III

Учить пересчитывать предметы в пределах семи, называя итоговое число

Учить отсчитывать предметы в пределах семи

Учить детей осуществлять счет в обратном порядке и от заданного до заданного числа в пределах семи

Учить детей устному счету в пределах десяти

Учить детей соотносить количество реальных предметов с условными символами и значками в пределах шести. Продолжать учить определять отношения между смежными числами, используя наглядный материал и без наглядности, Учить осуществлять порядковый счет в пределах семи.

Использовать для этого практические ситуации и фрагменты из сказок. (Сказка «Репка»: «Кто первым пришел тянуть стоит внучка?»).

Продолжать формировать представления о сохранении количества.

Знакомить с цифрами 4 и 5, узнавать цифры путем зрительного и осязательно-двигательного обследования; соотносить Знакомить детей со структурой задачи (условие, вопрос), учить детей придумывать и решать задачи по представлению Упражнять детей в счете элементов множеств, воспринимаемых на слух (звуки), на ощупь (предметы), движении. Учить сопоставлять по количеству предметы и звуки, предметы и движения, звуки и движения в пределах семи. Упражнять детей в сравнении непрерывных множеств, используя практические способы сравнения; в преобразовании. Закреплять умения измерять, отмерять, сравнивать и преобразовывать непрерывные множества, используя условную мерку. Упражнять в измерении, используя составные мерки.

Образовательная область

Основная задача «ознакомления с окружающим» состоит в том, чтобы сформировать у детей целостное восприятие и представление о различных предметах и явлениях окружающей действительности.

Ознакомление с окружающим обеспечивает существенные сдвиги в умственном развитии детей лишь в том случае, когда дети получают не отдельные знания о предмете или явлении, а определенную целостную систему знаний, отражающую существенные связи и зависимости в той или иной области.

ООД по ознакомлению с окружающим включают в себя ознакомление с явлениями социальной жизни; ознакомление с предметным миром, созданным человеком; ознакомление с явлениями живой и неживой природы.

Во время ООД детей знакомят с определенным типом свойств, связей и отношений, специфическим для каждого из четырех основных направлений коррекционно-педагогической работы, выделенных в программе: «Человек», «Предметный мир», «Живая природа», «Неживая природа». Ознакомление с явлениями социальной жизни вводит детей в мир социальных отношений и формирует представления о человеке, о строении его тела, об основных функциях организма, о видах деятельности человека, о его чувствах и взаимоотношениях в социуме. Таким образом, ребенок приобщается к нормам поведения в человеческом обществе.

В ходе коррекционно-развивающего обучения с детьми проводят ООД «Социальное развитие и ознакомление с окружающим». Образовательная деятельность носит интегрированный характер по тем задачам, которые на них решаются, по уровню постановки целей и методическому оснащению.

Задачи:

- Продолжать расширять у детей представления о свойствах и качествах предметов и явлений, объектах живой и неживой природы.
- Пополнять представления детей вновь изучаемыми категориями свойств и признаков.
- Формировать у детей представления о вариативности выделяемых признаков и различных основаниях для осуществления классификации и сериации.
- Формировать у детей представления о видах транспорта.
- Формировать у детей временные представления (о временах года, об их последовательности, о времени суток, о днях недели).
- Закреплять у детей представления о времени и расширять умение соотносить свою деятельность с категорией времени.

- Продолжать формировать у детей представления о труде людей и значимости той или иной профессии в жизни людей.
- Развивать у детей элементы самосознания на основе понимания изменчивости возраста и времени.

Основное содержание работы

I квартал

Закреплять представления детей о возрасте и о его связи с трудом и деятельностью человека (малыш — сидит или с детьми; школьник — ходит в школу; взрослые — работают; пожилые люди — дома заботятся о внуках, отдыхают)

Учить детей называть свой домашний адрес.

Знакомить детей с профессиями парикмахера, учителя.

Уточнять представления детей об овощах и фруктах, учить их дифференцировать

Учить детей дифференцировать диких и домашних животных.

Продолжать знакомить детей с птицами; учить дифференцировать диких и домашних птиц (воробей, ворона, голубь, Закреплять представления детей о свойствах бумаги.

Знакомить детей со свойствами ткани.

Учить детей различать отдельные деревья и кустарники

Учить детей называть признаки четырех времен года и определять их последовательность.

Знакомить детей с поведением и образом жизни животных и птиц осенью

Продолжать учить детей различать и называть части суток: утро, день, вечер, ночь

Закреплять знания детей о правилах поведения на улице и в транспорте.

II квартал

Закреплять представления детей о своем возрасте, семье, именах близких родственников.

Закреплять умение детей называть свой домашний адрес.

Знакомить детей с профессией почтальона.

Уточнять представления детей о роли профессиональной деятельности в жизни людей.

Знакомить детей с обобщающим словом транспорт.

Учить детей соотношению профессий и вспомогательных предметов и орудий для осуществления профессиональной деятельности парикмахера.

Формировать у детей представления о школе и деятельности ребенка в ней.

Знакомить детей со школьными принадлежностями, знать их назначение.

Знакомить детей со свойствами стекла.

Учить детей находить предметы, сделанные из стекла, и бережно к ним относиться

Учить детей называть дни недели.

Формировать у детей представления о занятиях в выходные дни.

Закреплять умения детей различать и называть время суток: утро, день, вечер, ночь.

III квартал

Учить детей называть город (населенный пункт), в котором они проживают.

Учить детей называть название страны — Россия.

Учить детей называть столицу России.

Уточнять представления детей о значении профессий в жизни людей

Стимулировать самостоятельные действия детей при организации игры с опорой на их представления о профессиональной Закреплять представления детей об окружающем их предметном мире, созданном руками человека (орудия труда: Учить детей выполнять классификацию объектов и предметов по категориям «живое», «неживое»

Учить детей описывать характерные признаки, образ жизни и повадки диких и домашних животных и птиц

Знакомить детей с отдельными представителями насекомых (пчела, бабочка, муха, муравей)

Учить детей находить в ближайшем окружении и дифференцировать предметы, сделанные из бумаги, стекла, ткани, Расширять у детей представления о явлениях природы (гром, молния, гроза)

Знакомить детей с некоторыми цветами и ягодами (одуванчик, тюльпан, ромашка, колокольчик, клубника, малина, Учить детей называть признаки четырех времен года, определять их последовательность

Учить детей называть время суток: утро, день, вечер, ночь

Образовательная область

«Речевое развитие»

В ходе коррекционно-развивающего обучения с детьми проводят ООД «По развитию слухового восприятия, фонематического слуха и развитие речи».

Образовательная деятельность носит интегрированный характер по тем задачам, которые на них решаются, по уровню постановки целей и методическому оснащению.

Развитием речи ребенка и формированием его коммуникативных способностей родители и педагоги занимаются на протяжении всей жизни ребенка как в дошкольном учреждении, так и в семье. В то же время на ООД планомерно и поэтапно решаются специфические задачи, направленные на обобщение, систематизацию и обогащение культуры речи ребенка, и развитие его языковых способностей.

Индивидуальный уровень достижений в этой области у всех воспитанников специального дошкольного учреждения очень различен. Но постоянное внимание взрослых к речевой деятельности детей, акцентирование достижений каждого ребенка, отслеживание позитивной динамики придают этой работе первоочередное значение.

Образовательная область «Речевое развитие» включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте. Основные направления работы по развитию речи дошкольников:

Развитие словаря. Овладение словарным запасом составляет основу речевого развития детей, поскольку слово является важнейшей единицей языка. В словаре отражается содержание речи. Слова обозначают предметы и явления, их признаки, качества, свойства и действия с ними. Дети усваивают слова, необходимые для их жизнедеятельности и общения с окружающими. Для детей с нарушением интеллекта особое значение имеет словарная работа, которая проводится на основе ознакомления с окружающей жизнью. Её задачи и содержание определяются с учётом познавательных возможностей детей и предполагают освоение значений слов на уровне элементарных понятий. Главное в развитии детского словаря – освоение значений слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение.

Воспитание звуковой культуры речи. Данное направление предполагает: развитие речевого слуха, на основе которого происходит восприятие и различение фонологических средств языка; обучение правильному звукопроизношению; воспитание орфоэпической правильности речи; овладение средствами звуковой выразительности речи (тон речи, тембр голоса, темп, ударение, сила голоса, интонация).

Формирование грамматического строя речи. Формирование грамматического строя речи предполагает развитие морфологической стороны речи (изменение слов по родам, числам, падежам), способов словообразования и синтаксиса (освоение разных типов словосочетаний и предложений).

Развитие связной речи. Развитие связной речи включает развитие диалогической и монологической речи. Диалогическая речь является основной формой общения детей дошкольного возраста. Важно учить ребенка с нарушением интеллекта вести диалог, развивать умение слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его,

отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения. Не менее важно и то, что в диалогической речи развиваются умения, необходимые для более сложной формы общения – монолога, умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов.

Формирование элементарного опознавания явлений языка и речи: Наиболее значимым видом работы по развитию речи является чтение художественной литературы. Художественная литература, являясь сокровищницей духовных богатств людей, позволяет восполнить недостаточность общения детей с ОВЗ, расширить кругозор, обогатить жизненный и нравственный опыт. Литературные произведения вовлекают детей в раздумья над поступками и поведением людей, происходящими событиями; побуждают к их оценке и обогащают эмоциональную сферу. Чтение художественной литературы имеет коррекционную направленность, так как стимулирует овладение детьми словесной речью, развитие языковой способности, речевой деятельности.

Организация деятельности по образовательной области «Речевое развитие» осуществляется в:

- режимных моментах (рассматривание иллюстраций, упоминание отрывков из литературных произведений, специальные коммуникативные игры, наблюдения, свободное общение с детьми на разные темы);
- совместной деятельности с педагогом (НОД, совместные с педагогом и сверстниками игры, использование всех видов театра (пальчиковый, теневой, бибабо, плоскостной), беседы о прочитанном, свободное общение с детьми на разные темы, рассматривание иллюстраций, картин, наблюдения, экскурсии, отгадывание загадок, пересказ);
- самостоятельной деятельности детей (пересказ друг другу содержания сказок, рассматривание иллюстраций, совместные со сверстниками игры: сюжетно-ролевые; режиссерские; театрализованные; игры-фантазирования; строительно-конструктивные; дидактические; развивающие интеллектуальные; подвижные по мотивам литературных произведений):
 - интеграции с другими образовательными областями:
 - совместной деятельности с семьей совместной деятельности с семьей (вовлечение родителей в образовательный процесс, совместные поисково-исследовательские проекты, психолого-педагогическое просвещение через организацию активных форм взаимодействия).

Задачи:

- Развивать у детей вербальные формы общения со взрослыми и сверстниками.
- Продолжать учить детей выражать свои впечатления, чувства и мысли в речи.
- Закрепить умение детей пользоваться в речи монологическими и диалогическими формами.
- Учить детей выполнять действия с разными глаголами и составлять фразы по картинке.
- Продолжать учить детей рассказыванию по картинке и по серии сюжетных картинок.
- Закрепить у детей интерес к сказкам, воспитывая у них воображение и умение продолжать сказку по ее началу, восстановить утраченный элемент сюжета сказки.
- Учить детей составлять предложения и небольшой рассказ по сюжетной картинке.
- Продолжать учить детей рассказыванию об увиденном.
- Учить детей придумывать различные рассказы по наглядной модели-схеме.
- Продолжать разучивать с детьми стихи, загадки, считалки, пословицы и поговорки; поощрять их использование детьми в процессе игры и общения.
- Формировать у детей умение регулировать свою деятельность и поведение посредством речи.
- Закрепить у детей в речевых высказываниях элементы планирования своей деятельности.

- Продолжать воспитывать культуру речи детей в повседневном общении и на специально организованных занятиях..

Основное содержание работы

I квартал

Продолжать учить детей умению поделиться своими впечатлениями от увиденного или услышанного («Как провели Продолжать учить детей рассказывать о давно произошедшем событии или случае с опорой на фотографии, детские понравилось в прошлом году?»)

Закреплять умение детей пользоваться глаголами прошедшего и настоящего времени в процессе составления

Учить детей составлять рассказ по нескольким игрушкам («Два мальчика, мячик и самокат»)

Учить детей составлять описания двух игрушек (мишка и белка, заяц и цыпленок и т. д.)

Уточнять понимание детьми значения предлога между, активизировать его использование детьми в речи

Учить детей понимать прочитанные ими тексты и отвечать на вопросы по тексту

Продолжать формировать у детей интерес к сказкам

Закреплять у детей умение согласовывать прилагательное с существительным в роде, числе и падеже на материале Продолжать заучивать с детьми считалки, стихи и песни про осень

Учить составлять рассказы об изменениях в осенней природе (живой и неживой) по наводящим вопросам и по картинке

Учить детей отгадывать и загадывать друг другу загадки о повадках животных и птиц

Закреплять у детей умение вежливо общаться друг с другом, используя диалогические формы взаимодействия

II квартал

Разучивать с детьми песни (2—3), связанные с празднованием Нового года

Продолжать разучивать с детьми стихи о Новом годе и учить рассказывать их с выражением

Учить детей составлять рассказ по сюжетной картине («Новогодний праздник», «Зимние забавы детей»)

Продолжать учить детей понимать содержание текста (В. Сутеев. «Мышонок и карандаш»)

Уточнять значение предлога из, упражнять детей в составлении словосочетаний и предложений с этим предлогом

Закреплять в речевых высказываниях детей употребление существительных в родительном падеже с предлогами

Учить детей составлять описание любой игрушки (кукла, мишка, лиса, кошка, белка, Чебурашка, петушок и т. д.) заяц, Буратино и Чебурашка, белка и ежик)

Познакомить детей со сказкой «Кот, петух и лиса»

Учить детей пересказывать текст В. Чарушина.

Закрепить использование детьми в речи изученных грамматических форм

Учить детей осуществлять планирование своей деятельности в речи при сборах на прогулку, при подготовке к занятиям,

III квартал

Продолжать учить детей составлению высказываний о результатах наблюдений изменений в природе весной

Учить детей отвечать на вопрос о погоде (хмурая, солнечная, дождливая, теплая, холодная, ветреная); составлять Закрепить у детей умение составлять рассказы по демонстрации педагогом последовательности событий (педагог Уточнить понимание значения предлога около

Познакомить детей с использованием однокоренных слов в речи

Закрепить у детей умение образовывать слова с помощью суффиксов и приставок

Учить строить фразы из трех-четырех слов по картинкам с использованием предлогов на, под, в, за, между, около, Закрепить умение детей задавать вопросы с наличием наглядной опоры (по картине) и без нее (по результатам Учить детей употреблять глаголы с разными приставками и составлять фразы по картинке («Мальчик закрыл дверь Учить детей понимать и употреблять в речи глаголы настоящего, прошедшего и будущего времени

Познакомить детей со сказкой «Зайкина избушка», учить отвечать на вопросы по тексту и пересказывать

Формировать у детей понимание прочитанного текста (Н. Сладков. «Медведь и Солнце»)

Учить детей составлять различные рассказы по наглядной модели-схеме

Задачи коррекционно-логопедической работы:

Рекомендации по организации, планированию и содержанию индивидуальных логопедических занятий определены основными направлениями и задачами, которые целесообразно реализовывать поэтапно.

I этап

Расширение понимания речи. Стимуляция у детей звукоподражания и общения с помощью аморфных слов-корней (машина — «би-би»; мишка — «ми»). Стимуляция подражания «Сделай, как я»; звукового подражания «Как мычит корова? Как собачка лает? Как лягушка квакает?». Научить ребенка сортировать предметы по цвету, форме, величине, показывать части тела, приносить игрушки по словесной инструкции. Соотносить предметы с их словесными обозначениями. Стимулировать формирование первых форм слов. Научить ребенка сначала проговаривать ударный слог, а затем воспроизводить два и более слогов слитно. Постепенно учить ребенка объединять усвоенные слова в двусловные предложения. Выражать свои потребности словами «дай пить», «хочу спать», «спасибо».

II этап

Расширять понимание обращенной речи. Формировать двусловные предложения. Осуществить постановку звуков.

III этап

Совершенствовать фразовую речь. Развивать понимание грамматических форм существительных и глаголов. Продолжать работу по словоизменению и словообразованию. Продолжать работу по коррекции звукопроизношения (постановка, автоматизация и дифференциация звуков).

Формирование правильного звукопроизношения проводят в индивидуальной и подгрупповой (по 2 ребенка) работе. В течение года 3 раза в неделю. Продолжительность индивидуальных занятий 10-15 мин, подгрупповых — 15 мин.

Основное содержание логопедической работы:

Обследование речи детей и разработка индивидуальных программ обучения.

Развитие слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, речевого дыхания, силы голоса, развитие чувства ритма, развитие фонематического восприятия, общей моторики и мелкой моторики пальцев рук.

Формирование правильного звукопроизношения в индивидуальной и подгрупповой (2 ребенка) работе

Работа по формированию, уточнению и обогащению словаря.

Формирование лексико-грамматических средств языка:

1) Множественное число существительных в именительном и родительном падежах.

2) «Назови ласково» (брат — братик — братец, мама — мамочка — мамуля, заяка — зайныка — зайчишка...)

3) Приставочные глаголы: бежать, подбежать, выбежать; писать, подписать, переписать; шел, вошел, пришел, ушел и т. д.

4) «Кто что делает?» (одушевленные и неодушевленные предметы)

Собака — лает, кусает, охраняет, сторожит, служит...

Самолет — летит, гудит, взлетает, приземляется... и т. д.

5) Предлоги: в, на, под, за, к, от, над, перед, между (повторение); около, из, из-за, под, из-под

6) Винительный, дательный, родительный и творительный падежи существительных,

7) Согласование числительных с существительными

Развитие навыков связной речи:

- 1) Работа над предложением. Составление предложений по демонстрируемым действиям
 - 2) Составление рассказа по данному образцу
 - 3) Составление рассказа-описания по опорным вопросам и картинке; по предмету и игрушке
 - 4) Пересказ небольшого текста с опорой на предметы и предметные картинки
 - 5) Пересказ короткой сказки по ролям
 - 6) Рассматривание серии сюжетных картин, установление их последовательности и составление рассказа с помощью вопросов логопеда
 - 7) Рассматривание сюжетной картины и составление рассказа с помощью вопросов логопеда
 - 8) Составление рассказа по данному началу
- Развитие интонационной выразительности речи в песенках, потешках, играх, инсценировках, в самостоятельной речи
- Подготовка к обучению грамоте (развитие слухового восприятия).

Технология комплексно-тематического планирования

Планирование коррекционно-развивающей работы – одна из основных функций управления процессом реализации программы. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов вносит в действующую структуру планирования значительные изменения. Одним из условий, которые необходимо соблюдать при планировании образовательной работы, является комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса.

Основой данного принципа является тематическое планирование – особая форма организации психолого-педагогической деятельности в детском саду, объединяющие все виды детской деятельности в течение определённого промежутка времени. Данное комплексно-тематическое планирование образовательного процесса разработано на основе сезонности, дат событийного календаря с учетом регионального компонента.

В основу усвоения образовательного материала мы положили примерный календарь праздников, тематика которых ориентирована на все направления развития ребенка дошкольного возраста. Комплексно-тематический принцип отражает особенности образовательной деятельности дошкольников с ОВЗ, поэтому позволяет достичь лучшего качества образования, более высоких результатов развития детей, создает условия для того, чтобы каждый ребенок на своем уровне возможностей проявлял интерес при освоении учебных задач, участвовал в доступных ему видах детской деятельности. И при этом испытывал адекватные возрасту учебные нагрузки.

Вся работа проводится согласно комплексно-тематическому плану работы с детьми с учетом специфики нарушения и специфики работы данной группы.

Список лексических тем на 2019-2020 учебный год в группе №2

Неделя		
	03.09-14.09	Диагностика
1.	17.09-21.09	Осень. Признаки осени.
2.	24.09-28.09	Овощи
3.	01.10-05.10	Фрукты
4.	08.10-12.10	Деревья
5.	15.10-19.10	Наш детский сад

6.	22.10-26.10	Игрушки
7.	29.10-02.11	Домашние птицы (гусь, индюк).
8.	05.11-09.11	Домашние животные и их детёныши.
9.	12.11-16.11	Одежда. Обувь.
10.	19.11-23.11	Мебель
11.	26.11-30.11	Посуда
12.	03.12-07.12	Зима. Признаки зимы.
13.	10.12-14.12	Дикие животные и их детёныши готовятся к зиме.
14.	17.12-21.12	Зимующие птицы.
15.	24.12-28.12	Зимние забавы. Новый год.
		Каникулы
	07.01-19.01	Диагностика
16.	21.01-25.01	Семья
17.	28.01-01.02	Профессии (парикмахер, учитель, почтальон)
18.	04.02-08.02	Материалы: знакомство со свойствами ткани, стекла. Инструменты (совок, лопата, пила, нож, топор, вилы, молоток).
19.	11.02-15.02	Моя страна, город, улица (Россия, Москва)
20.	18.02-22.02	23 Февраля. Защитники Отечества.
21.	25.02-01.03	Наше тело (позвоночник, сердце); предметы гигиены.
22.	04.03-08.03	Весна. 8 Марта.
	11.03-22.03	Ремонт
23.	25.03-29.03	Мои эмоции: устанавливать связь между эмоциями и их причиной.
24.	01.04-05.04	Транспорт
25.	08.04-12.04	Космос.
	15.04-26.04	Диагностика
	29.04-03.05	Праздники
26.	06.05-10.05	Продукты питания (самостоятельное приготовление фруктовых и овощных салатов).
27.	13.05-17.05	Насекомые
28.	20.05-24.05	Цветы
29.	27.05-31.05	Лето. Признаки лета.

Для реализации дифференцированного подхода к процессу дети распределены по подгруппам по результатам педагогической диагностики, исходя из уровня психофизического развития. Подгруппы варьируются с учетом динамики развития детей.

1 подгруппа		Группа мебели	2 подгруппа		Группа мебели
1	Кротова Оля	1	1	Бочкарев Дима	1
2	Бурматов Захар	2	2	Телегин Кирилл	1
3	Андреев Саша	1	3	Рассолов Тимофей	1
4	Арвард Вова	2	4	Кондрашева Мария	1
5	Левченко Андрей	0	5	Красулина Маша	1
6	Тузовский Никита	1	6	Лашин Виктор	2
7	Колосов Глеб	2	7	Чернышков Димид	2
8	Лебеда Никита	0	8	Петрица Федор	2
9	Ревунов Миша	1	9	Мыльников Алексей	2

2.2. Вариативные формы, способы, методы и средства реализации рабочей программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников

Решению задач по развитию у ребенка дошкольного возраста самостоятельности, целеполагания и мотивации деятельности, нахождения путей и способов ее осуществления, самоконтроля и самооценки, способности получить результат позволяет внедрение современных образовательных технологий в практику работы образовательного учреждения.

В работе с детьми с нарушением интеллекта применяются следующие образовательные технологии:

- здоровьесберегающие технологии;
- технологии проектной деятельности;
- технология исследовательской деятельности;
- информационно-коммуникационные технологии;
- личностно-ориентированные технологии;
- технология портфолио дошкольника и воспитателя;
- игровая технология;
- технология «ТРИЗ».

Данные технологии применяются во всех образовательных областях.

Вариативные формы реализации адаптированной основной образовательной программы

Формы реализации Программы являются внешними выражениями содержания дошкольного образования, способами его существования. Обновление содержания дошкольного образования неизбежно влечёт за собой и обновление его внешних выражений: происходит «сбрасывание» старых (учебное занятие) и возникновение новых (проектная деятельность, ситуации, мастерская, коллекционирование, викторины и конкурсы и др.) форм. Изменяются в соответствии с обновлённым содержанием и старые, классические формы (беседа, разговор, экскурсии, наблюдения, рассматривания и др.), которые не теряют своей актуальности в образовательной

деятельности. Все формы носят интегративный характер, т. е. позволяют решать задачи двух и более образовательных областей, развития двух и более видов детской деятельности.

Игра — это не только ведущий вид деятельности дошкольников, она является основной формой реализации АООП, успешно используется при организации двигательной, познавательно-исследовательской, коммуникативной, музыкально-художественной деятельности. В игре как деятельности детей можно выделить две основные формы — сюжетную игру и игру с правилами.

Сюжетная игра может быть ролевой, в которой ребёнок выполняет роль, действуя от первого лица («Я доктор»), и режиссёрской, при осуществлении которой ребёнок выполняет роль от третьего лица, присваивая её игрушке.

В играх *с правилами*, которые имеют исключительно совместные формы, основным моментом являются конкурентные отношения между играющими, регламентируемые обязательными для всех правилами. *Подвижные игры* — оптимальная основа для физического, личностного и интеллектуального развития ребёнка. Подвижные игры классифицируются по разным параметрам: по возрасту, по степени подвижности ребёнка в игре (игры с малой, средней, большой подвижностью), по видам движений (игры с бегом, прыжками, метанием и т. д.), по содержанию (подвижные игры с правилами, спортивные игры). К подвижным играм с правилами относятся сюжетные и несюжетные игры, в которых дети упражняются в самых разнообразных движениях: беге, прыжках, лазанье, перелезании, бросании, ловле, увёртывании и т. д.; к спортивным играм — баскетбол, городки, настольный теннис, хоккей, футбол и др.

Театрализованные игры имеют особое значение для социализации и культуры дошкольника. Широкое воздействие театрализованной игры на развитие личности ребёнка связано с тем, что в ней, как интегративном виде деятельности, объединяется литературная (текст), музыкальная (напев, танцевальные движения, музыкальное сопровождение) и изобразительная (изготовление элементов декораций, костюмов, фиш) художественная деятельность. Участие детей в театрализованных играх обеспечивает реализацию содержания Программы во всех образовательных областях: «социально-коммуникативное развитие», «познавательное развитие», «речевое развитие», «художественно-эстетическое развитие» и «физическое развитие». Характерными особенностями театрализованной игры является литературная или фольклорная основа содержания и наличие зрителей. Театрализованные игры также можно поделить на две основные группы: *драматизации* и *режиссёрские*.

В игре-драматизации ребёнок, исполняя роль артиста, самостоятельно создаёт образ с помощью комплекса средств вербальной и невербальной выразительности. Видами игры-драматизации являются игра-имитация образов животных, людей, литературных персонажей; ролевой диалог на основе фрагмента текста; инсценирование произведения; постановка спектакля по одному или нескольким произведениям; игра-импровизация с разыгрыванием одного или нескольких сюжетов без предварительной подготовки. В режиссёрской театрализованной игре ребёнок, действуя игрушками или их заменителями, организует деятельность как сценарист и режиссёр, озвучивая роли героев и комментируя сюжет. Виды режиссёрских игр определяются в соответствии с разнообразием театров, используемых в детском саду: настольные плоскостной и объёмный, игрушечный, кукольный (би-ба-бо, пальчиковый, марионеток) и т. д.

В педагогической работе по социально-коммуникативному и познавательному развитию дошкольников большая роль принадлежит *дидактическим играм*: подвижным («Хромая курица», «Колдун», «Коршун», «Олени упряжки» и др.), настольно-печатным («Почини одеяло», «Доведи куклу до дома»), компьютерным («Помоги птенчику», «Поросята и волк» и др.). Дидактические игры для детей дошкольного возраста могут быть объединены в тематические циклы с учётом общности решаемых в ходе реализации Программы задач психолого-педагогической работы или на основе примерного календаря праздников. Педагогически целесообразной формой работы являются различные *игровые ситуации*, направленные на приобретение ребёнком опыта нравственно-ценных действий и поступков, которые он сначала выполняет на основе подражания, по образцу, а затем самостоятельно («SMS здоровья», «Фотограф чистоты», «Ожившие фотографии» и др.).

Чтение — основная форма восприятия художественной литературы как особого вида детской деятельности, а также эффективная форма развития познавательно-исследовательской, коммуникативной деятельности, решения задач психолого-педагогической работы таких

образовательных областей, как «социально-коммуникативное развитие», «познавательное развитие», «художественно-эстетическое развитие», «речевое развитие». Формирование интереса и потребности в чтении (восприятии) книг строится на организации систематического чтения, а также общения взрослого с детьми, имеющего предметный (содержательный) и эмоциональный характер.

При реализации образовательной области «художественно-эстетическое развитие» очевидна необходимость интеграции основных видов продуктивной деятельности (рисования, лепки, аппликации, конструирования и художественного труда) ребёнка. Для развития продуктивной деятельности детей у педагогов существует множество возможностей. Педагоги могут использовать интегрированную образовательную деятельность, интегрированные циклы образовательной деятельности и информирования у детей тех интегративных качеств, которые они должны приобрести в результате освоения Программы.

Одной из форм организации совместной деятельности взрослого с детьми и реализации Программы выступает мастерская. *Мастерская* как форма организации в первую очередь продуктивной деятельности в силу ярко выраженного интегративного характера позволяет также развивать двигательную (мелкую моторику), коммуникативную, познавательно-исследовательскую, трудовую деятельность. К психолого-педагогическим условиям организации образовательной деятельности с детьми в форме мастерской относятся: стиль поведения взрослого (непринуждённо-доверительный); рабочее пространство, на котором разворачивается совместная работа (место воспитателя за общим столом рядом и вместе с детьми); отношение педагога к выполнению общей работы (выполнение определённой части работы или такой же работы, как у детей) и т. п.

Психолого-педагогическая работа по развитию ребёнка-дошкольника в ДОУ предполагает организацию включения его в череду разнообразных, меняющихся *ситуаций*, которые позволяют узнавать что-то новое о людях, семье, обществе, государстве и самом себе. Ребёнок учится предвидеть последствия собственного поведения, анализировать причины того или иного развития событий. Усложняясь, такие ситуации, как правило, позволяют активизировать у ребёнка познавательный интерес, а также сформировать определённый опыт. Источником для разработки педагогами ситуаций разных видов, как формы образовательной работы ДОУ, может послужить многое: факты из окружающей жизни, художественная литература, рассказы людей, средства массовой информации, психолого-педагогическая литература и др. Условно образовательные ситуации можно разделить на следующие виды: ситуации морального выбора, ситуации общения и взаимодействия, проблемные ситуации, игровые ситуации, ситуативный разговор с детьми, практические ситуации по интересам детей, ситуационные задачи и др.

Коллекционирование, как форма работы с детьми, эффективно используется при реализации задач практически всех образовательных областей. Коллекционирование — форма познавательной активности дошкольника, в основе которой лежит целенаправленное собирание чего-либо, имеющего определённую ценность для ребёнка. Коллекционирование способствует систематизации информации об окружающем мире; формированию, развитию и поддержанию индивидуальных познавательных предпочтений детей; развитию мыслительных операций, речи и коммуникативных навыков.

Наряду с развитием индивидуального собирательства в дошкольном возрасте широко используется коллективное коллекционирование. Инициатором групповых коллекций обычно выступает взрослый. Тематика коллективных коллекций отражает программное содержание познавательного развития, подчинена реализации комплексно-тематического планирования работы с детьми и интеграции различных образовательных областей. Коллективное коллекционирование осуществляется в рамках подготовки к праздникам с детьми 5—7 лет (создание коллекций «Школьные принадлежности»; «Значки»; «Военная техника»; и др.). Смежной линией работы по коллекционированию является знакомство детей с индивидуальными коллекциями взрослых (педагогов родителей).

Экспериментирование и *исследовательская деятельность* позволяют ребёнку открывать свойства объектов, устанавливать причинно-следственные связи, появления и изменения свойств объектов, выявлять скрытые свойства, определять закономерности. В поисковой активности ребёнка можно

выделить три формы экспериментирования и исследования: практическое, умственное и социальное.

Практическое экспериментирование и исследовательские действия направлены на постижение всего многообразия окружающего мира посредством реальных опытов с реальными предметами и их свойствами. Благодаря практическому экспериментированию дети могут определять плавучесть предметов, свойства воды и луча света, свойства магнита и др.

Умственное экспериментирование, в отличие от практической формы, осуществляется только в мысленном плане (в уме). Умственные исследования осуществляются с помощью поисков ответов на поставленные вопросы, разбора и решения проблемных ситуаций.

Особое место в работе педагогов с детьми занимает *социальное экспериментирование*, которое актуализируется в старшем дошкольном возрасте. Своеобразным объектом изучения и эксперимента становятся отношения ребёнка со своим социальным окружением: сверстниками, другими детьми (более младшими или более старшими), детьми противоположного пола, с взрослыми (педагогами и близкими).

Проектная деятельность — это создание воспитателем таких условий, которые позволяют воспитанникам самостоятельно или совместно со взрослым открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным, поисковым путём, анализировать его и преобразовывать.

Проектная деятельность дошкольников может быть условно разделена на три вида: познавательно-исследовательского, игрового и творческого характера. По продолжительности проекты бывают краткосрочными (от 1 недели до нескольких месяцев) и долгосрочными (от полугода до нескольких лет). Для детей до 4—5 лет характерны небольшие по продолжительности и простые по результату продуктивной деятельности мини-проекты, организуемые чаще при участии родителей или совместно с родителями. Для детей старшего дошкольного возраста (5—7 лет) проектная деятельность становится более продолжительным занятием, она может активно развиваться, приостанавливаться на какое-то время и снова нарастать по мере активности детей. Метод проектов включает в себя несколько этапов, выделенных Н.Ю. Пахомовой, и только при их соблюдении можно говорить о том, что реализуется проектная деятельность в детском саду: погружение в проект; организация деятельности; осуществление деятельности; презентация результатов. Приведём в качестве примера перечень проектов, позволяющих детям открывать элементарные основы здорового образа жизни: здоровье и болезнь — «Как быть здоровым?», «Кто помогает нам быть здоровым?», «Азбука здоровья»; полезная и вредная пища — «Сладкая, но полезная», «Книга полезных советов»; спорт и здоровье — «Каким спортом заниматься?»; закаливание — «Как закаливаться приятно». *Беседы, загадки, рассказывание, разговор* могут быть использованы при реализации всех образовательных областей Программы. Викторины и конкурсы можно рассматривать как своеобразные формы познавательной деятельности с использованием информационно-развлекательного содержания, в которых предполагается посильное участие детей. Используются они в основном в старшем дошкольном возрасте, однако прообразы этих форм познавательной деятельности детей можно использовать и в младших возрастах (3—5 лет). При этом они будут тяготеть к развлечениям с элементами викторины и конкурса. Викторина — игра в ответы на вопросы, обычно объединённая какой-либо общей темой.

Конкурсы представляют собой дружественное состязание команд соперников. Дети могут состязаться в выполнении каверзных заданий, при поминании стихов и считалок на определённую тему, в поиске различий на картинках, в прохождении лабиринтов, в составлении пазлов, в игре в шашки и уголки и т. п. К формам совместной музыкально-художественной деятельности взрослого и детей относится *слушание музыки, исполнение и творчество*. Исполнительская деятельность детей — это посильное их возможностям пение, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах, которые должны отличаться выразительностью и одновременно сохранять естественность, детскую непосредственность. Это далеко не полный перечень вариативных форм реализации Программы.

Формы работы по образовательным областям используются различные. Выбор форм зависит от задач образовательной деятельности, индивидуальных и возрастных особенностей воспитанников.

Социально-коммуникативное развитие:

Старший дошкольный возраст:

- ☐ наблюдение
- ☐ педагогическая ситуация
- ☐ экскурсия
- ☐ ситуация морального выбора.
- ☐ интегративная деятельность
- ☐ праздник
- ☐ совместные действия
- ☐ совместная деятельность взрослого и детей тематического характера
- ☐ игры и упражнения (в т. ч: СРИ, СКИ, игры с правилами режиссёрские игры, творческие и сюжетные игры); практическая деятельность дошкольников;
- ☐ игра (индивидуальная, совместная с воспитателем, совместная со сверстниками)
- ☐ беседы, творческие и познавательные рассказы, диалоги и монологи различные, составление логических суждений, ситуативный разговор, речевая ситуация, составление и отгадывание загадок, анализ ситуаций, художественных произведений, работа с речевым материалом («сундучок добрых слов» и прочее);
- ☐ театрализованная деятельность (в различных видах);
- ☐ ситуации свободного общения с взрослыми и сверстниками и взрослыми;
- ☐ конкурсы чтецов, рассказов, музыкально-литературные гостиные, праздники группы;
- ☐ работа с дидактическими пособиями, мнемодиаграммами, схемами и т.д.
- ☐ совместная деятельность;
- ☐ дежурство, поручение, задание, реализация проектов, акций, трудовые десанты; хозяйственно-бытовой, ручной (смастерим подарки для... и тд), труд в природе;
- ☐ игры и упражнения, работа с дидактическими пособиями, моделями, схемами, мнемодиаграммами, знаками – символами, составление алгоритмов деятельности
- ☐ беседы, составление рассказов, «правил группы», дневников добрых дел в группе;
- ☐ инсценировки, развлечения, конкурсы, использование традиций группы (новоселье группы и др.), коллекция добрых дел, сундучок волшебных слов и пр.
- ☐ использование художественной литературы, написание рассказов и мини- сочинений (по профессиям, по организации трудового дела), ведение дневников труда, издание книжек - малышек
- ☐ рассматривание иллюстраций, картин, фильмов и передач, виртуальные экскурсии, работа с презентациями и прочее;
- ☐ экспериментальная, творческая и прочая деятельность дошкольников;
- ☐ акции, развлечения, праздники;
- ☐ оформление выставок творческих работ, фотовыставок, мини – музеев (по профессиям и пр.)
- ☐ познавательные рассказы и сообщения, издание газет и листовок.

Речевое развитие:

Старший дошкольный возраст:

- ☐ интегративная деятельность;
- ☐ обсуждение, рассказ, проблемная ситуация;
- ☐ использование различных видов театра;
- ☐ чтение, обсуждение и различные виды анализа текстов, разучивание, сочинение загадок, пересказ, разработка эссе, сочинений, «Новых сказок на старый лад», «досочинение» текста и прочее;
- ☐ работа с иллюстрациями, картинками, схемами, дидактическими пособиями, «Логочас»;
- ☐ музыкально- литературные гостиные по творчеству писателя или теме (в творчестве писателей), развлечения, литературные викторины , КВН, соревнования, акции;
- ☐ издание книжек – малышек, газет, листовок; выставки тематические, создание коллекций литературных произведений (по героям и прочее), создание мини-музея (сказок, писателей и прочее), конкурсы чтецов, рассказов, праздники группы;

- ☐ театрализованная деятельность различных видов, театрализация различных текстов, обыгрывание части текста и прочее;
- ☐ иллюстрирование художественных произведений детскими рисунками, творческими работами, выставки таких работ;
- ☐ ситуации свободного общения с взрослыми и сверстниками (разговор с детьми, ситуативный разговор с детьми).

Познавательное развитие:

Старший дошкольный возраст:

- ☐ элементарная исследовательская деятельность;
- ☐ конструирование;
- ☐ интегративная деятельность;
- ☐ наблюдение, экскурсия, целевая прогулка;
- ☐ решение проблемных ситуаций;
- ☐ коллекционирование, работа с коллекциями («Коллекция тканей», «Подарки времён года»), создание мини-музеев группы (тематических), выставок, альбомами («Портрет месяца» и пр.), объектами природы;
- ☐ моделирование, работа со схемами и мнемотаблицами;
- ☐ реализация познавательных проектов;
- ☐ упражнения и игры (сюжетно-ролевые, подвижные, режиссёрские, дидактические игры и упражнения); практическая деятельность детей, связанная с познавательным развитием;
- ☐ рассматривание картин и иллюстративного материала, презентаций, познавательных фильмов и передач; виртуальные экскурсии;
- ☐ работа в тетрадах, с раздаточным материалом, использование художественной и образовательной литературы;
- ☐ «минутки безопасности»;
- ☐ «издание» газет, книжек-малышек;
- ☐ создание картотек, библиотек, аудиотек и прочее;
- ☐ познавательные сообщения детей, рассказы, мини-сочинения, творческие рассказы;
- ☐ реализация традиций группы, традиции группы;
- ☐ экологические сказки, создание экологических знаков;
- ☐ работа с наглядно – дидактическими пособиями (моделями, макетами, картами, схемами, моделями и пр.)
- ☐ экспериментальная деятельность детей, работа в мини-лабораториях;
- ☐ праздники и развлечения, конкурсы, выставки («Предметы старины», «Моя коллекция» и пр.), соревнования, акции; театрализованная деятельность, связанная с познавательным развитием (математические театры и пр.);
- ☐ оформление фотовыставок, коллекционирование стихов, загадок, картин, презентаций.

Конкретное содержание указанных образовательных областей, подбор средств, форм и методов зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами программы и реализуется в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности - как сквозных механизмах развития ребенка).

Задача педагогов — грамотно конструировать образовательный процесс, согласовывая и интегрируя различные виды детской деятельности и соответственно формы, в которых они осуществляются, между собой. Дошкольный возраст самоценен тем, что позволяет ребёнку «осуществлять разные виды свободной деятельности — играть, рисовать, музицировать, слушать сказки и рассказы, конструировать, помогать взрослым по дому и саду и т. д. Эти виды деятельности ребёнок осуществляет по собственному желанию, сам процесс их выполнения и их итоги, прежде всего, радуют самих детей и окружающих взрослых, не имея при этом каких-либо жёстких норм и правил. Но вместе с тем многообразие этих видов деятельности (именно многообразие) даёт детям достаточно много знаний, умений и даже навыков, а главное — развивает их чувства, мышление, воображение, память, внимание, волю, нравственные качества,

тягу к общению со сверстниками и взрослыми. Таким опосредованным образом и решаются в дошкольном возрасте развивающие и образовательные задачи.

Методы создания условий или организации развития у детей первичных представлений и приобретения детьми опыта поведения и деятельности. Эта группа методов играет ведущую роль в воспитании дошкольников. Охарактеризуем некоторые из них. Наибольшую эффективность на ранних этапах развития детей имеет метод *приучения* к положительным формам общественного поведения.

Смысл приучения состоит в том, что детей в самых разных ситуациях побуждают поступать в соответствии с нормами и правилами, принятыми в обществе (здороваться и прощаться, благодарить за услугу, вежливо разговаривать, бережно обращаться с вещами). Приучение основано на подражании детей действиям значимого взрослого человека, повторяемости определённых форм поведения и постепенной выработке полезной привычки. Приучение эффективно при соблюдении следующих условий: соблюдение режима; наличие доступных, понятных детям правил поведения; единство требований всех взрослых, положительная поддержка и пример взрослых.

Упражнение как метод реализации Программы представляет собой многократное повторение детьми положительных действий, способов и форм деятельности ребёнка и его поведения. Его применение в процессе реализации Программы «Успех» имеет одно существенное ограничение — это должно быть повторение без повторения! Взрослый должен организовать таким образом процесс реализации Программы, чтобы у ребёнка была возможность совершения, например, одного и того же действия в каком-либо виде деятельности, но в разных ситуациях, условиях, обстоятельствах.

Образовательные ситуации — это преднамеренно созданные педагогом или естественно возникшие в ходе реализации Программы жизненные обстоятельства, ставящие ребёнка перед необходимостью выбора способа поведения или деятельности. Образовательные ситуации общих дел, взаимопомощи, взаимодействия с младшими по возрасту детьми, проявления уважения к старшим, прочие помогают дошколятам осваивать новые нормы и способы поведения и деятельности, закреплять уже освоенные. *Методы, способствующие осознанию детьми первичных представлений и опыта поведения и деятельности.* Данная группа методов базируется на положении о единстве сознания и деятельности, в неё входят *рассказ взрослого, пояснение, разъяснение, беседа, чтение художественной литературы, обсуждение, рассматривание и обсуждение, наблюдение* и др. Данная группа методов является традиционной и хорошо знакома практикам.

Вариативные средства реализации адаптированной основной образовательной программы

Для всестороннего развития детей в каждой возрастной группе должна быть создана развивающая среда с учётом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов. Особое место занимают в ней средства реализации Программы — совокупность материальных и идеальных объектов. Общепринято их деление на:

- демонстрационные (применяемые взрослым) и раздаточные (используемые детьми);
- визуальные (для зрительного восприятия),
- аудиальные (для слухового восприятия), аудиовизуальные (для зрительно-слухового восприятия);
- естественные (натуральные) и искусственные (созданные человеком);
- реальные (существующие) и виртуальные (не существующие, но возможные) и др.

С точки зрения содержания дошкольного образования, имеющего деятельностьную основу, целесообразно использовать средства, направленные на развитие деятельности детей:

- двигательной (оборудование для ходьбы, бега, ползания, лазанья, прыгания, занятий с мячом и др.);
- игровой (игры, игрушки);
- коммуникативной (дидактический материал);
- чтения (восприятия) художественной литературы (книги для детского чтения, в том числе аудиокниги, иллюстративный материал);

- познавательно-исследовательской (натуральные предметы для исследования и образно-символический материал, в том числе макеты, карты, модели, картины и др.);
- трудовой (оборудование и инвентарь для всех видов труда);
- продуктивной (оборудование и материалы для лепки, аппликации, рисования и конструирования, в том числе строительный материал, конструкторы, природный и бросовый материал);
- музыкально-художественной (детские музыкальные инструменты, дидактический материал и др.).

Должны применяться не только традиционные (книги, игрушки, картинки и др.), но и современные, а также перспективные дидактические средства, основанные на достижениях технологического прогресса (например, электронные образовательные ресурсы). Также следует отметить, что они должны носить не рецептивный (простая передача информации с помощью ТСО), а интерактивный характер (в диалоговом режиме, как взаимодействие ребёнка и соответствующего средства обучения), поскольку наличие обратной связи повышает эффективность реализации Программы.

2.3. Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей с нарушением интеллекта и НОДА

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это дети с различными отклонениями в физическом и (или) психическом развитии, в том числе дети с нарушениями восприятия (зрения, слуха), опорно-двигательные аппарата, интеллекта, речи, задержкой психического развития, расстройствами аутичного спектра, множественными нарушениями в развитии, нуждающиеся в образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям.

Для всех категорий детей с ОВЗ характерно замедленное и ограниченное восприятие, недостатки развития моторики, речи, мыслительной деятельности, недостаточность познавательной активности, пробелы в представлениях об окружающем мире, межличностных отношениях, недостатки в развитии личности (неуверенность в себе и неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм).

Понятие «коррекция» определяется как производное от латинского слова *correctio* — исправление. Коррекция рассматривается как система психолого-педагогических мер, направленных на исправление и (или) ослабление недостатков в психофизическом развитии. В настоящее время под коррекционными воздействиями понимают не только исправления дефектов у лиц с ОВЗ, но и создание оптимальных возможностей и условий для психического развития в пределах нормы.

Обобщённо требования к условиям получения дошкольного образования детьми с ОВЗ отражены в АООП, как совокупность условий, необходимых для реализации АООП, структурированных по сферам ресурсного обеспечения. Вместе с тем отметим, что подобная система условий должна включать в себя специфические компоненты в соответствии с особыми образовательными потребностями детей с ОВЗ в целом и для каждой категории отклоняющегося развития в отдельности. Создаваемые условия должны быть интегративными, а как результат мы будем рассматривать создание специальной образовательной среды, адекватной общим и особым образовательным потребностям, физически и эмоционально комфортной для ребенка с ОВЗ, открытой для его родителей (законных представителей), гарантирующей сохранение и укрепление физического и психологического здоровья воспитанников.

Образовательная среда для ребёнка дошкольного возраста:

- предметно-пространственная развивающая образовательная среда;
- характер взаимодействия со взрослыми;
- характер взаимодействия с другими детьми;
- система взаимоотношений ребёнка к миру, к другим людям, к себе самому.

Создание специальных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В дошкольном образовательном учреждении созданы специальные условия (материально-технические, программно-методические и кадровые) для получения образования детьми с ОВЗ и оказанием им квалифицированной коррекционно-педагогической поддержки.

Коррекционная работа организована в группах для детей с ОВЗ с 6 до 7 лет.

Профессиональная коррекция нарушений – это планируемый и особым образом организуемый процесс, основу которого составляют принципиальные положения:

- коррекционная работа включается во все направления деятельности ДОО;
- содержание коррекционной работы – это система оптимальной комплексной (педагогической, психологической, медицинской) поддержки, направленной на преодоление и ослабление недостатков психического и физического развития дошкольников с ОВЗ.

Комплектование групп осуществляется в соответствии с заключением городской ПМПК. Ведущими специалистами по оказанию квалифицированной помощи для детей с ОВЗ являются учитель-дефектолог, учитель-логопед.

Коррекционно-развивающая работа направлена на:

- формирование способов усвоения детьми с ограниченными возможностями здоровья социального опыта взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности;
- развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности;
- преодоление и предупреждение вторичных отклонений в развитии познавательной сферы, поведения и личности в целом;
- формирование способов ориентировки в окружающей действительности.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется в форме коррекционно-развивающих индивидуальных занятий, подгрупповых и групповых занятий. Они носят игровой характер, насыщены разнообразными играми и развивающими упражнениями, а также другими видами детской деятельности, характерной для дошкольного возраста.

Требования при проведении коррекционно-развивающих занятий:

- материал занятия должны пройти все дети группы (в форме индивидуального, подгруппового или группового занятия), кроме тех, у которых к моменту проведения занятия наблюдаются симптомы патологических состояний;
- каждое занятие должно быть направлено на решение центральной задачи;
- коррекцию нарушения познавательной деятельности и сопутствующих отклонений посредством вариативного усвоения программного материала;
- на каждом занятии происходит неукоснительное соблюдение требований охранительного режима: строгий регламент времени, недопущение психического переутомления, истощения детей, утомления зрения, слуха, оптимальное чередование труда и отдыха, разнообразие видов деятельности, дружелюбие и терпимость педагога к промахам и затруднениям детей, оказание им необходимой помощи;
- занятие должно соответствовать дидактическим требованиям;
- при выборе методов и приемов обучения и воспитания должны учитываться особенности развития детей дошкольного возраста с ОВЗ (частая смена видов деятельности, многократное повторение материала, перенос знаний в новые условия, игровая форма организации занятий, сочетание словесных, наглядных и практических методов работы, безоценочная атмосфера).

Таким образом, можно говорить о целостной системе специальных образовательных условий: начиная с предельно общих, необходимых для всех категорий детей с ОВЗ, до частно-специфических и индивидуально-ориентированных, определяющих эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптированности ребенка в полном соответствии с его конкретными особенностями и образовательными возможностями.

Взаимодействие учителя-дефектолога (учителя-логопеда) с воспитателями направлено на закрепление знаний, умений и навыков у детей, полученных на коррекционных занятиях. Учитель-дефектолог (логопед) оказывает помощь воспитателям по вопросам коррекционной работы с детьми, посещает занятия воспитателя и анализирует усвоение детьми программного материала.

В рекомендациях учителя-дефектолога для воспитателей отражаются:

- коррекционная направленность занятий;
- проведение пальчиковой гимнастики;
- проведение коррекционных игр и упражнений вне занятий;
- требования к качеству демонстрационного и раздаточного материала;
- рекомендации по изготовлению дидактических игр;

- рекомендуемые игры и упражнения, проводимые в свободной деятельности детей.

Особенности организации образовательного процесса с детьми с нарушениями интеллекта

Ребенок с отклонениями в умственном развитии “выпадает” из ситуации социального и культурного пласта общечеловеческого развития,

он затрудняется использовать традиционную “взрослую” культуру как источник развития высших психических функций, специфических человеческих способностей и способов деятельности. В раннем и дошкольном возрасте вся деятельность формируется с опозданием и с отклонениями на всех этапах развития.

Исходя из этого, принципиально значимыми являются следующие условия:

- формирование способов усвоения общественного опыта (в том числе и учебных навыков) умственно отсталым ребенком как одна из ведущих задач образования, которое является ключом 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 детской 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 их для 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 умственно отсталого ребенка-дошкольника в каждом возрастном периоде с целью планирования и осуществления коррекционного воздействия, направленного на раскрытие потенциальных возможностей развития ребенка.

1. **Смена видов деятельности.** Известно, что к началу обучения внимание умственно отсталых детей очень неустойчивое, кратковременное и привлекается только внешним видом предмета. Следовательно, одним из принципов построения занятий является частая смена видов деятельности, так как при смене объектов и видов деятельности внимание ребенка снова привлекается и это дает возможность продуктивно продолжать занятие. По мере обучения количество времени на каждый вид деятельности увеличивается, а количество видов деятельности уменьшается.

На I году обучения умственно отсталые дети могут продуктивно сосредоточивать свое внимание на одном предмете или на одном виде деятельности не более 5 минут. Поэтому смена предметов, которые дети рассматривают или с которыми действуют, или смена самих действий должна происходить каждые 5 минут. К этому времени внимание детей, при правильной организации коррекционно-воспитательной работы, становится более устойчивым, произвольным. Дети могут уже достаточно длительно заниматься одним видом деятельности (7-10 минут) в тех случаях, когда задачи, которые стоят перед ними, носят познавательный, мыслительный, речевой характер. В других случаях, когда задачи связаны с игровой, практической и продуктивной деятельностью –

10-15 минут. Здесь смена видов деятельности может производиться реже. Занятие должно состоять из 2-3 различных заданий.

2. Повторяемость программного материала. Умственно отсталым детям требуется значительно большее количество повторений, чем детям с нормальным интеллектом. Занятия должны строиться так, чтобы повторение одних и тех же заданий происходило в новых ситуациях и на новых предметах. Это необходимо, с одной стороны, для того, чтобы у детей не пропадал интерес к занятиям, а с другой — для формирования переноса полученных знаний на новые объекты и ситуации. На этой основе у детей возникают более обобщенные представления о предметах и явлениях окружающего мира. Повторяемость программного материала, обеспечивающая, с одной стороны, его усвоение и закрепление, а с другой — формирование переноса, может быть также проиллюстрирована на материале элементарных математических представлений.

В программе по формированию элементарных математических представлений на I году обучения в разделе «Величина» есть требования учить детей различать предметы по величине.

Первоначально различение предметов по величине формируется у умственно отсталых детей в действиях с дидактическими игрушками и в предметно-игровой деятельности.

3. Игровая форма. Чрезвычайно важным условием правильной организации занятий оказывается на первых годах обучения игровая форма занятий. С течением времени у детей должен сформироваться интерес к самой деятельности, а затем и познавательный интерес, что позволит уменьшить удельный вес игровой формы занятий.

Игровая форма помогает привлечь детей к занятиям, создать у них положительное эмоциональное отношение к заданию. Но в работе с умственно отсталыми детьми недостаточно придать занятию игровую форму, особенно на первых годах обучения. Им нужно дать игровую задачу. Что это значит? Предположим, педагог проводит занятие, цель которого — научить детей сличать предметы и их изображения. Эта задача — познавательная, учебная, а у детей еще не сформированы ни познавательные интересы, ни учебная деятельность. Эта задача должна существовать только для педагога. Перед детьми же должна быть поставлена совсем другая задача — игровая.

Условия обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Дети с нарушениями ОДА — неоднородная группа, основной характеристикой которой являются задержки формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций. Двигательные расстройства характеризуются нарушениями координации, темпа движений, ограничением их объема и силы, что приводит к невозможности или частичному нарушению осуществления движений.

Большинство детей с нарушениями ОДА — дети с детским церебральным параличом (ДЦП). При ДЦП у ребенка могут выявляться нарушения зрения, слуха, особенности формирования и развития психических функций, расстройства устной речи (дизартрия, алалия).

У детей с ОДА нарушена пространственная ориентация. Это проявляется в замедленном освоении понятий, обозначающих положение предметов и частей собственного тела в пространстве, неспособности узнавать и воспроизводить геометрические фигуры, складывать из частей целое. У детей с ДЦП часто страдает произвольность внимания, его устойчивость и переключаемость. Ребенок с трудом и на короткое время сосредоточивается на предлагаемом объекте или действии, часто отвлекается. Память может быть нарушена в системе одного анализатора (зрительного, слухового, двигательного-кинестетического). Мыслительные процессы характеризуются инертностью, низким уровнем сформированности операции обобщения. Расстройства эмоциональной-волевой сферы у одних детей могут проявляться в виде повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других — наоборот, в виде заторможенности, вялости. С учетом особых образовательных потребностей детей с нарушениями ОДА необходимо соблюдать следующие условия:

- создавать безбарьерную архитектурно-планировочную среду;
- соблюдать ортопедический режим;
- осуществлять профессиональную подготовку и/или повышение квалификации педагогов к работе с детьми с двигательной патологией;

- соблюдать рекомендации лечащего врача по определению режима нагрузок, организации образовательного процесса (организация режима дня, режима ношения ортопедической обуви, смены видов деятельности на занятиях, проведение физкультурных пауз и т. д.);
- организовывать коррекционно-развивающие занятия по коррекции нарушенных психических функций;
- осуществлять работу по формированию навыков самообслуживания и гигиены у детей с двигательными нарушениями;
- оказывать логопедическую помощь по коррекции речевых расстройств;
- подбирать мебель, соответствующую потребностям детей;
- предоставлять ребенку возможность передвигаться по ДОУ тем способом, которым он может, и в доступном для него темпе;
- проводить целенаправленную работу с родителями детей с ОВЗ, обучать их доступным приемам коррекционно-развивающей работы;
- формировать толерантное отношение к детям с ОВЗ у нормально развивающихся детей и их родителей;
- привлекать персонал, оказывающий физическую помощь детям при передвижении по ДОУ, принятии пищи, пользовании туалетом и др.;
- привлекать детей с ОДА к участию в совместных досуговых и спортивно-массовых мероприятиях. При включении ребенка с двигательными нарушениями в образовательный процесс ДОО обязательным условием является организация его систематического, адекватного, непрерывного психолого-медико-педагогического сопровождения.

Условия обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра в настоящее время рассматриваются как особый тип нарушения психического развития. У всех детей с РАС нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Общими для них являются проблемы эмоционально-волевой сферы и трудности в общении, которые определяют их потребность в сохранении постоянства в окружающем мире и стереотипность собственного поведения. У детей с РАС ограничены когнитивные возможности, и прежде всего это трудности переключения с одного действия на другое, за которыми стоит инертность нервных процессов, проявляющаяся в двигательной, речевой, интеллектуальной сферах. Наиболее трудно преодолевается инертность в мыслительной сфере, что необходимо учитывать при организации образовательной деятельности детей с РАС.

Построение коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра отличается своей спецификой и осуществляется в три этапа.

1 этап – формирование стереотипа занятия.

На начальном этапе ребенок должен освоить пространство кабинета учителя-дефектолога, привыкнуть к тому, что с ним занимаются.

Педагог должен:

- соблюдать постепенность и дозирование подачи нового материала;
- учитывать интересы и желания ребенка;
- четко и кратко формулировать просьбы и инструкции, не повторять их несколько раз подряд;
- формировать установки на выполнение задания, усидчивости, удержания внимания (общая организация поведения);
- использовать наблюдение ребенка за действиями взрослого или действие взрослого руками ребенка, если тот разрешает;
- использовать четкий алгоритм при обучении навыкам бытового поведения.

2 этап – формирование пространственно-временного стереотипа занятия.

Порядок специально организованной деятельности не должен быть слишком жестким, необходима гибкость построения режима занятия (за столом делается то, что требует педагог, а вне его – то, что привлекает внимание).

В ходе коррекционной работы рассматриваются задачи и интеллектуального развития.

3 этап – развитие смыслового стереотипа занятия.

Для выработки произвольности внимания, осознанности восприятия, запоминания и воспроизведения информации служит следующее:

- подбор заданий в соответствии с интересами и увлечениями ребенка;
- использование в ходе занятий эмоционально-смыслового комментария;
- комментарий должен иметь сюжетный смысл;
- строгая определенность последовательности видов деятельности в ходе каждого занятия.

Совместная деятельность с ребенком строится по трем основным направлениям:

1. Установление эмоционального контакта и выработка продуктивных форм взаимодействия.
2. Построение программы социально-бытовой адаптации.
3. Подготовка к школе.

Условия обучения и воспитания детей с тяжёлыми нарушениями речи

Дети с нарушениями речи – это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Нарушения речи многообразны, они могут проявляться в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а так же в нарушении темпа речи и плавности.

Основной признак тяжелого нарушения речи - резко выраженная ограниченность средств речевого общения при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Дети, страдающие такими нарушениями, обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Общение с окружающими в этом случае очень ограничено. Несмотря на то, что большинство таких детей способны понимать обращенную к ним речь, сами они лишены возможности в словесной форме общаться с окружающими. Это приводит к тяжелому положению детей в коллективе: они полностью или частично лишены возможности участвовать в играх со сверстниками, в общественной деятельности. Развивающее влияние общения оказывается в таких условиях минимальным. Поэтому, несмотря на достаточные возможности умственного развития, у таких детей возникает вторичное отставание психики, что иногда дает повод неправильно считать их неполноценными в интеллектуальном отношении. Это впечатление усугубляется отставанием в овладении грамотой, в понимании арифметических задач. Потребность в обучении:

- раннее выявление детей с речевой патологией и организация логопедической помощи на этапе обнаружения признаков отклоняющегося психо-речевого развития;
- систематическая коррекционно-логопедическая помощь в соответствии с выявленными нарушениями в раннем или дошкольном возрасте;
- получение обязательной систематической логопедической помощи;
- взаимодействие и координация педагогических, психологических и медицинских средств воздействия при тесном сотрудничестве учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителей и врачей разных специальностей;
- доступность необходимых медицинских услуг, способствующих преодолению и сглаживанию первичного дефекта;
- возможность модификации и адаптации программы;
- применение индивидуально ориентированных специфических приемов и методов логопедической коррекции при различных по формам речевой патологии;
- выбор индивидуального темпа обучения, с возможным изменением сроков продвижения в образовательном пространстве;
- объективная оценка результатов освоения адаптированной образовательной программы;
- щадящий, здоровьесберегающий, комфортный режим;
- психолого-педагогическое сопровождение семьи с целью ее активного вовлечения в коррекционно-развивающую работу с ребенком;
- наличие адаптированной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушением речи, которая будет определять содержание и организацию образовательного процесса на каждом уровне образования;
- реализация индивидуального дифференцированного подхода к обучению ребенка с ТНР (учет структуры речевого нарушения, речевых и коммуникативных возможностей ребенка, его индивидуального темпа обучения и продвижения в образовательном пространстве и т.п.);

- необходимость концентрического подхода к изучению материала, для неоднократном повторении изученного материала;
- создание безбарьерной среды, включая физическую и психологическую составляющие. Организация воспитательной работы с использованием ресурсов системы дополнительного образования;
- Воспитанники с ТНР требуют особого индивидуально-дифференцированного подхода к формированию образовательных умений и навыков.

Особенности организации образовательного процесса с детьми со сложной структурой дефекта

Коррекционно-педагогическая помощь таким детям ориентирована на социализацию. Организация образовательного процесса имеет свои особенности:

- содержание строится таким образом, чтобы оно способствовало повышению социальной мотивации, т.е. чтобы у ребенка возникали потребность и активность в деятельности, в овладении жизненными умениями и навыками в той мере, в какой они для него доступны практически;
- одним из главных звеньев обучения является формирование у ребенка действий. Знания могут быть усвоены им только при выполнении определенных предметных и умственных действий, которые у него специально формируются;
- при фронтальном обучении разнородной по уровню психического развития группы детей предъявляются однородные по характеру задания с различной степенью помощи ребенку;
- занятия с детьми данной категории делятся на две части: первая –образовательная, вторая – игровая;
- длительность и соотношение частей занятия определяется из реальных возможностей нервно-психического здоровья ребенка;
- обучение проводится в очень медленном темпе, с паузами, дающими ребенку возможность проявить собственную активность;
- поэтапное усложнение учебного материала;
- в процессе коррекционно-педагогической работы следует детально формировать каждое действие, а затем производить «укрупнение» единиц деятельности, т.е. включать уже усвоенные действия в более сложные по структуре действия, составляющие деятельность;
- использование игрокоррекции в сочетании со здоровьесберегающими технологиями для исправления нарушенных психических функций (недостаточность зрительного, слухового восприятия, нарушения пространственной ориентировки и др.), вызывающих у детей трудности в развитии познавательных процессов;
- учет зоны ближайшего развития и постепенное снижение видимой помощи взрослого;
- проведение периодического мониторинга динамики развития ребенка с последующей адаптацией индивидуальной программы.

В ДОУ функционирует психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк), в рамках которого, по мере необходимости, осуществляется психолого-медико- педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья на протяжении всего периода его обучения. В ПМПк входят специалисты: учителя-логопеды, учителя-дефектологи, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, воспитатели и медицинские работники – медсестра и врач-невролог. Комплексное изучение ребенка, выбор наиболее адекватных проблеме ребенка методов работы, отбор содержания обучения осуществляется с учетом индивидуально-психологических особенностей детей.

Основными направлениями работы ПМПк в течение всего периода обучения являются:

1. Диагностика познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности воспитанников.
2. Аналитическая работа.
3. Организационная работа.
4. Консультативная работа с педагогами, воспитанниками и родителями.
5. Профилактическая работа (реализация программ, направленных на решение проблем межличностного взаимодействия).
6. Коррекционно-развивающая работа.

Консолидация усилий разных специалистов в области психологии, медицины, педагогики и коррекционной педагогики позволит обеспечить систему комплексного психолого – медико-педагогического сопровождения и эффективно решать проблемы ребёнка с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) можно рассматривать как комплексную технологию психолого- педагогической поддержки и помощи ребенку и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов разного профиля, действующих координировано. Для обеспечения эффективного психолого–медико–педагогического сопровождения в образовательном учреждении разработан координационный план взаимодействия специалистов.

Все специалисты работают под руководством учителя-дефектолога, учителя-логопеда, которые являются организаторами и координаторами всей коррекционно- развивающей работы, составляют совместно с коллегами блочный интегрированный календарно – тематический план, осуществляет постановку диафрагмально–речевого дыхания, коррекцию звукопроизношения, их автоматизацию, дифференциацию, введение их в самостоятельную речь, способствует логопедизации совместной деятельности педагога с детьми в режиме дня, практическому овладению детьми навыками словообразования и словоизменения, развитие всех психических функций, что помогает личностному росту ребёнка, формированию уверенного поведения, чувства достоинства, адаптации в обществе сверстников, взрослых, а в дальнейшем – успешному обучению в школе. Учитель-дефектолог является организатором и координатором всей коррекционно-развивающей работы в группе. Совместно с воспитателями, медицинскими работниками проводит психолого-медико-педагогическое обследование ребенка, выявление его индивидуальных особенностей развития и потенциальных возможностей в целях разработки индивидуальных образовательных маршрутов коррекционного обучения. Учитель-дефектолог осуществляет подбор оптимальных программ для ребенка, разрабатывает индивидуальные образовательные маршруты, осуществляет консультативную помощь родителям и педагогам.

Воспитатели закрепляют приобретённые знания, отрабатывают умения до автоматизации навыков, интегрируя логопедические и дефектологические цели, содержание, технологии в повседневную жизнь детей (в игровую, трудовую, познавательную), в содержание других видов непосредственно образовательной деятельности (ФЭМП, художественное творчество, развитие речи, ознакомление с окружающим миром через наблюдения за явлениями природы и экспериментальную деятельность), а так же в режимные моменты.

Музыкальный руководитель осуществляет подбор и внедрение в повседневную жизнь ребёнка музыкотерапевтических произведений, что сводит к минимуму поведенческие и организационные проблемы, повышает работоспособность детей, стимулирует их внимание, память, мышление. На логоритмических занятиях совершенствуется общая и мелкая моторика, выразительность мимики, пластика движений, постановка дыхания, голоса, чувства ритма), просодическая сторона речи (темп, тембр, мелодика, логическое ударение, выразительность, сила голоса). По мере речевого развития ребёнка усложняется лингвистический материал - от пропевания гласных звуков до участия детей в театрализованной деятельности, играх – драматизациях, инсценировках, музыкальных сказках.

Медицинский работник осуществляет изучение и оценку соматического здоровья и состояния нервной системы ребёнка с ОВЗ в соответствии со средневозрастными критериями.

Инструктор по физической культуре решает традиционные задачи по общему физическому воспитанию и развитию, направленные на укрепление здоровья, развитие двигательных умений и навыков, что способствует формированию психомоторных функций и специальные коррекционно–развивающие: развитие моторной памяти, способности к восприятию и передаче движений по пространственно–временным характеристикам, совершенствование ориентировки в пространстве. Особое внимание обращается на возможность закрепления лексико–грамматических средств языка путём специально подобранных подвижных игр и упражнений, разработанных с учётом изучаемой лексической темой.

Родители: выполняют рекомендации педагогов, осуществляет контроль за выполнением заданий и произношением ребенка; игры и упражнения на развитие артикуляционной моторики ребенка. Определены формы взаимодействия специалистов. Наиболее приоритетными выступили:

педсоветы, консультации, тренинги, семинары – практикумы, деловые игры, круглые столы, анкетирование, просмотр и анализ открытых занятий и др.

Консолидация усилий разных специалистов позволяет обеспечить систему комплексного психолого–медико–педагогического сопровождения и эффективно решать проблемы ребёнка с ОВЗ. Наиболее распространённые и действенные формы организованного взаимодействия специалистов на современном этапе – это служба сопровождения образовательного учреждения, которая представляет многопрофильную помощь ребёнку и его родителям (законным представителям), а также образовательному учреждению в решении вопросов, связанных с адаптацией, обучением, воспитанием, развитием детей с ОВЗ.

Поступательное развитие ребенка возможно только при создании личностно-ориентированного взаимодействия всех специалистов дошкольного учреждения на интегративной основе. Вокруг ребенка совместными действиями различных специалистов создается единое коррекционно-образовательное пространство и определенная предметно-развивающая среда. Только в тесном взаимодействии всех участников педагогического процесса возможно успешное формирование готовности детей с нарушениями развития к школьному обучению, социализации и адаптации их в обществе.

Взаимодействие учителя-дефектолога (учителя-логопеда) с воспитателями направлено на закрепление знаний, умений и навыков у детей, полученных на коррекционных занятиях. Учитель-дефектолог (логопед) оказывает помощь воспитателям по вопросам коррекционной работы с детьми, посещает занятия воспитателя и анализирует усвоение детьми программного материала.

В рекомендациях учителя-дефектолога для воспитателей отражаются:

- коррекционная направленность занятий;
- проведение пальчиковой гимнастики;
- проведение коррекционных игр и упражнений вне занятий;
- требования к качеству демонстрационного и раздаточного материала;
- рекомендации по изготовлению дидактических игр;
- рекомендуемые игры и упражнения, проводимые в свободной деятельности детей.

Проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществление квалифицированной коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья

Индивидуальные коррекционные занятия проводятся специалистами. Они направлены на развитие и поддержку функциональных способностей ребёнка в соответствии с его возможностями, строятся на основе оценки достижений ребёнка и определения зоны его ближайшего развития.

Групповые и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия проводятся специалистом (логопедом, дефектологом). Количество, продолжительность и формы организации таких занятий определяются с учётом: категории детей с ОВЗ, степени выраженности нарушений развития, возраста детей и других значимых характеристик группы; требований СанПиН; рекомендаций адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования; рекомендаций специальных образовательных программ. Тема, цель, содержание, методическая аранжировка занятий определяются в соответствии с рекомендациями специальных образовательных программ для каждой категории детей с ОВЗ. В основе планирования занятий с детьми с ОВЗ лежат комплексно-тематический и концентрический принципы. Комплексно-тематический принцип предполагает выбор смысловой темы, раскрытие которой осуществляется в разных видах деятельности. Выбор темы определяется рядом факторов: сезонностью, социальной и личностной значимостью, интересами и потребностями детей в группе. Одно из важных условий реализации комплексно-тематического принципа — концентрированное изучение темы, обеспечивающего «повторение без повторения» образовательной деятельности — формирование у детей широкого спектра первичных представлений и приобретение ими соответствующего опыта деятельности. В соответствии с концентрическим принципом программное содержание в рамках одних и тех же тем год от года углубляется и расширяется.

Индивидуальные занятия направлены на развитие и поддержку способностей ребенка в соответствии с его возможностями. Они строятся на оценке достижений ребенка и определения зоны его ближайшего развития. Каждое занятие выстраивается с учетом действий всех специалистов, работающих с ребенком. Например, работу логопеда по развитию речи дополняет работа психолога по развитию коммуникативных функций.

Эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса является **организация предметно-развивающей среды**, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности ребенка, обеспечивающей развитие возможностей детей.

Характеристики предметно-развивающей среды:

- безопасность;
- комфортность;
- соответствие возрастным особенностям развития детей и их интересам;
- вариативность;
- информативность.

Частота проведения *индивидуальных занятий* определяется характером и степенью выраженности нарушения, возрастом и индивидуальными психофизическими особенностями воспитанников, продолжительность индивидуальных занятий и занятий в мини-группах – 10-15 минут.

Названия занятий, указанные в учебном плане, носят условный характер и могут быть изменены. На каждом занятии в комплексе решаются как коррекционно-развивающие, так и воспитательно-образовательные задачи. Они определяются с учётом специфики различных видов деятельности, возрастных и индивидуально-типологических особенностей детей с ОВЗ.

Содержание коррекционно-развивающей работы в дошкольном учреждении реализуется в организованной образовательной деятельности и имеет сюжетно-тематический, проблемно-поисковый, интегрированный принцип построения учебной деятельности.

Индивидуальные занятия составляют существенную часть работы учителя-дефектолога, учителя - логопеда в течение каждого рабочего дня недели в целом. Они направлены на осуществление коррекции индивидуальных речевых недостатков и иных недостатков психофизического развития воспитанников, создающие определённые трудности в овладении программой.

Последовательность устранения выявленных дефектов звукопроизношения определяется индивидуально, в соответствии с речевыми особенностями каждого ребёнка и индивидуальным перспективным планом. Постановка звуков осуществляется при максимальном использовании всех анализаторов.

Коррекционная работа осуществляется систематически и регулярно. Знания, умения и навыки, полученные воспитанником на индивидуальных логопедических занятиях, закрепляются воспитателями, специалистами и родителями.

Обязательным условием развития детей с ОВЗ является **взаимодействие с другими детьми в микрогруппах**, что способствует формированию социальных навыков общения и взаимодействия. Педагоги способствуют взаимодействию детей в микрогруппах через организацию игровой, проектной и исследовательской деятельности. Для этого можно использовать дополнительные развивающие программы («Маленький исследователь», программы занятий в керамической и столярной мастерских, программы по организации проектной деятельности, программы физического воспитания, музыкального развития и др.). Дети, решая в микрогруппах общие задачи, учатся общаться, взаимодействовать друг с другом, согласовывать свои действия, находить совместные решения, разрешать конфликты. Замечая различия в интересах, способностях, навыках сверстников, дети учатся с помощью взрослого учитывать их при взаимодействии.

Фронтальные формы организации активности детей могут решать как познавательные, так и социальные задачи.

Организация взаимодействия в детско-родительских группах представляет собой комплексные занятия для детей и родителей, включающие в себя игры, творческие, музыкальные занятия. Эти занятия ведут специалисты: учитель-логопед, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель. В ходе взаимодействия специалисты проявляют позитивное отношение ко всем детям, демонстрируют конструктивные способы поведения, оказывают информационную поддержку родителям. В ходе занятий родители принимают участие в играх, упражнениях, пении,

изобразительной деятельности и этим, с одной стороны помогают детям включиться в занятия, а с другой — сами получают эмоциональную разрядку, отдыхают и получают новый опыт общения со своими детьми.

После занятия родители могут задать специалистам вопросы, обсудить волнующие их проблемы, получить информационную и психологическую поддержку. Присутствие на занятии нормально развивающихся детей дает возможность детям с ОВЗ следовать за сверстниками и учиться у них, а те, в свою очередь, получают позитивный опыт общения с детьми с ОВЗ.

Праздники, экскурсии, конкурсы, походы выходного дня, совместные выездные мероприятия, социальные пробы, культурные практики— важная составляющая инклюзивного процесса. Они создают позитивный эмоциональный настрой, объединяют детей и взрослых, являются важным ритуалом группы и всего сада.

Общие принципы коррекции (для всех детей с ограниченными возможностями здоровья):

- своевременность коррекции отклонений в развитии сензитивных периодов в развитии психических процессов;
- учёт общих, специфических и индивидуальных особенностей развития детей с ОВЗ;
- обеспечение общего разностороннего развития дошкольников с ОВЗ на основе изучения их возрастных психофизических возможностей и знаний закономерностей нормального развития ребёнка (с максимальной адаптацией к окружающей действительности);
- проведение всех мероприятий на основе максимально сохранных в своём развитии анализаторов, функций и систем ребёнка с ОВЗ с коррекцией дефектных;
- осуществление комплексного (клинико-физиологический, психолого-педагогический) подхода к диагностике и коррекционной помощи детям с ОВЗ;
- осуществление индивидуального подхода при выполнении коррекционной работы с детьми с ОВЗ (учёт психофизиологических особенностей ребёнка с ОВЗ при подборе длительности мероприятий, темпа усвоения и скорости выполнения заданий);
- конструирование содержания коррекционной работы и подбор темпа при выполнении её заданий на основе непрерывности и преемственности дошкольного материала при соблюдении дидактических требований соответствия содержания возможностям детей;
- осуществление дифференцированного подхода к детям в зависимости от их психофизического состояния и способов ориентации в познании окружающего мира, включая применение специальных форм и методов работы с детьми, оригинальных наглядных пособий, наполняемости групп и методики индивидуально-подгруппового обучения;
- осуществление деятельностного подхода к коррекции недостатков психофизического развития у детей с ОВЗ (проведение коррекционных мероприятий в процессе осуществления деятельности детей);
- обеспечение преемственных связей между ДОУ для детей с ОВЗ и со школами;
- обеспечение непрерывности дошкольного и школьного образования на основе ФГОС и лечения детей с ОВЗ;
- обеспечение системы работы по социально-бытовой адаптации и самореализации детей с ОВЗ;
- обеспечение оптимальных условий для длительной медико-психологической реабилитации детей с ОВЗ.

Эффективность коррекционной работы в МК ДОУ обеспечивают следующие условия: систематичность проведения; распределение материала в порядке нарастающей сложности; подчинённость заданий выбранной цели; чередование и вариативность различных методов и приемов, и т.д.

Коррекционно-развивающая работа проводится в процессе подгрупповых и индивидуальных занятий, экскурсий, экспериментирования, подвижных, дидактических, сюжетно-ролевых и театрализованных игр, коллективного труда и т.д.

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки соответствует санитарно - эпидемиологическим правилам и нормативам СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций" (с изменениями на 28.08.2015).

Продолжительность ООД для детей 4-го года обучения - не более 30 минут. Перерывы между занятиями - не менее 10 минут.

Индивидуальные занятия направлены на осуществлении коррекции индивидуальных недостатков психофизического развития воспитанников, создающие определённые трудности в овладении программой. Частота проведения индивидуальных занятий определяется характером и степенью выраженности нарушения, возрастом и индивидуальными психофизическими особенностями детей, продолжительность индивидуальных занятий 15 минут.

Учебный план

Направления развития	ООД	Продолжительность
Познавательное развитие	ФЭМП	2 (60 мин)
Речевое развитие	по развитию слухового восприятия, фонематического слуха и развитие речи	30 мин
	Обучение грамоте	30 мин
	Развитие речи и формирование коммуникативных навыков	2 (60 мин)
Социально-коммуникативное развитие	по ознакомлению с окружающим и социальному развитию	30 мин
Индивидуальная работа	по всем направлениям развития	15 мин

Общие принципы и правила коррекционной работы:

1. Индивидуальный подход к каждому ребенку.
2. Предотвращение наступления утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала, и средств наглядности).
3. Использование методов, активизирующих познавательную деятельность детей.
4. Постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактическая помощь каждому ребёнку, развитие в нём веры в собственные силы и возможности.

2.4. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик.

Особенностью организации образовательной деятельности является **ситуационный подход**.

Основной единицей образовательного процесса выступает **образовательная ситуация**, т. е. такая форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения определенных задач развития, воспитания и обучения. Образовательная ситуация протекает в конкретный временной период образовательной деятельности. Особенностью образовательной ситуации является появление образовательного результата (продукта) в ходе специально организованного взаимодействия воспитателя и ребенка. Такие продукты могут быть как материальными (рассказ, рисунок, поделка, коллаж, экспонат для

выставки), так и нематериальными (новое знание, образ, идея, отношение, переживание). Ориентация на конечный продукт определяет технологию создания образовательных ситуаций.

Преимущественно образовательные ситуации носят **комплексный характер** и включают задачи, реализуемые в разных видах деятельности на одном тематическом содержании.

Образовательные ситуации используются в процессе организованной образовательной деятельности. Главными задачами таких образовательных ситуаций является формирование у детей новых умений в разных видах деятельности и представлений, обобщение знаний по теме, развитие способности рассуждать и делать выводы.

Воспитатель создает разнообразные образовательные ситуации, побуждающие детей применять свои знания и умения, активно искать новые пути решения возникшей в ситуации задачи, проявлять эмоциональную отзывчивость и творчество. Организованные воспитателем образовательные ситуации ставят детей перед необходимостью понять, принять и разрешить поставленную задачу. Активно используются игровые приемы, разнообразные виды наглядности, в том числе схемы, предметные и условно-графические модели. Назначение образовательных ситуаций состоит в систематизации, углублении, обобщении личного опыта детей: в освоении новых, более эффективных способов познания и деятельности; в осознании связей и зависимостей, которые скрыты от детей в повседневной жизни и требуют для их освоения специальных условий. Успешное и активное участие в образовательных ситуациях подготавливает детей к будущему школьному обучению.

Воспитатель широко использует также ситуации выбора (практического и морального). Предоставление дошкольникам реальных прав практического выбора средств, цели, задач и условий своей деятельности создает почву для личного самовыражения и самостоятельности.

Образовательные ситуации могут включаться в **образовательную деятельность в режимных моментах**. Они направлены на закрепление имеющихся у детей знаний и умений, их применение в новых условиях, проявление ребенком активности, самостоятельности и творчества.

Образовательные ситуации могут «запускать» инициативную деятельность детей через постановку проблемы, требующей самостоятельного решения,

через привлечение внимания детей к материалам для экспериментирования и исследовательской деятельности, для продуктивного творчества.

Ситуационный подход дополняет **принцип продуктивности образовательной деятельности**, который связан с получением какого-либо продукта, который в материальной форме отражает социальный опыт приобретаемый детьми (панно, газета, журнал, атрибуты для сюжетно-ролевой игры, экологический дневник и др.). Принцип продуктивности ориентирован на развитие субъектности ребенка в образовательной деятельности разнообразного содержания. Этому способствуют современные **способы организации образовательного процесса** с использованием детских проектов, игр-оболочек и игр-путешествий, коллекционирования, экспериментирования, ведение детских дневников и журналов, создания спектаклей-коллажей и многое другое. **Организованная образовательная деятельность** основана на организации педагогом видов деятельности, заданных ФГОС дошкольного образования.

Игровая деятельность является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста. В организованной образовательной деятельности она выступает в качестве основы для интеграции всех других видов деятельности ребенка дошкольного возраста. В младшей и средней группах детского сада игровая деятельность является основой решения всех образовательных задач. В сетке непосредственно образовательной деятельности игровая деятельность не выделяется в качестве отдельного вида деятельности, так как она является основой для организации всех других видов детской деятельности. Игровая деятельность представлена в образовательном процессе в разнообразных формах - это дидактические и сюжетно-дидактические, развивающие, подвижные игры, игры-путешествия, игровые проблемные ситуации, игры-инсценировки, игры-этюды и пр. При этом обогащение игрового опыта творческих игр детей тесно связано с содержанием непосредственно организованной образовательной деятельности. Организация сюжетно-ролевых, режиссерских, театрализованных игр и игр-драматизаций осуществляется преимущественно в режимных моментах (в утренний отрезок времени и во второй половине дня).

Коммуникативная деятельность направлена на решение задач, связанных с развитием свободного общения детей и освоением всех компонентов устной речи, освоение культуры

общения и этикета, воспитание толерантности, подготовки к обучению грамоте (в старшем дошкольном возрасте).

В сетке непосредственно организованной образовательной деятельности она занимает отдельное место, но при этом коммуникативная деятельность включается во все виды детской деятельности, в ней находит отражение опыт, приобретаемый детьми в других видах деятельности.

Познавательно-исследовательская деятельность включает в себя широкое познание детьми объектов живой и неживой природы, предметного и социального мира (мира взрослых и детей, деятельности людей, знакомство с семьей и взаимоотношениями людей, городом, страной и другими странами), безопасного поведения, освоение средств и способов познания (моделирования, экспериментирования), сенсорное и математическое развитие детей.

Восприятие художественной литературы и фольклора организуется как процесс слушания детьми произведений художественной и познавательной литературы, направленный на развитие читательских интересов детей, развитие способности восприятия литературного текста и общения по поводу прочитанного. Чтение может быть организовано как непосредственно чтение (или рассказывание сказки) воспитателем вслух, и как прослушивание аудиозаписи.

Конструирование и изобразительная деятельность детей представлена разными видами художественно-творческой (рисование, лепка, аппликация) деятельности. Художественно-творческая деятельность неразрывно связана со знакомством детей с изобразительным искусством, развитием способности художественного восприятия. Художественное восприятие произведений искусства существенно обогащает личный опыт дошкольников, обеспечивает интеграцию между познавательно-исследовательской, коммуникативной и продуктивной видами деятельности.

Музыкальная деятельность организуется в процессе музыкальных занятий, которые проводятся музыкальным руководителем в специально оборудованном помещении.

Двигательная деятельность организуется в процессе занятий физической культурой.

Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов требует особых форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания, обучения и развития ребенка. В режимных процессах, в свободной детской деятельности воспитатель создает по мере необходимости, дополнительно развивающие проблемно-игровые или практические ситуации, побуждающие дошкольников применить имеющийся опыт, проявить инициативу, активность для самостоятельного решения возникшей задачи.

Образовательная деятельность, осуществляемая в утренний отрезок времени включает:

- наблюдения - в уголке природы; за деятельностью взрослых (сервировка стола к завтраку);
- индивидуальные игры и игры с небольшими подгруппами детей (дидактические, развивающие, сюжетные, музыкальные, подвижные и пр.);
- создание практических, игровых, проблемных ситуаций и ситуаций общения, сотрудничества, гуманных проявлений, заботы о малышах в детском саду, проявлений эмоциональной отзывчивости к взрослым и сверстникам;
- трудовые поручения (сервировка столов к завтраку, уход за комнатными растениями и пр.);
- беседы и разговоры с детьми по их интересам;
- рассматривание дидактических картинок, иллюстраций, просмотр видеоматериалов разнообразного содержания;
- индивидуальную работу с детьми в соответствии с задачами разных образовательных областей;
- двигательную деятельность детей, активность которой зависит от содержания организованной образовательной деятельности в первой половине дня;
- работу по воспитанию у детей культурно-гигиенических навыков и культуры здоровья.

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки включает:

- подвижные игры и упражнения, направленные на оптимизацию режима двигательной активности и укрепление здоровья детей;

- наблюдения за объектами и явлениями природы, направленное на установление разнообразных связей и зависимостей в природе, воспитание отношения к ней;
- экспериментирование с объектами неживой природы;
- сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, со снегом, с природным материалом);
- элементарную трудовую деятельность детей на участке детского сада;
- свободное общение воспитателя с детьми.

Культурные практики – это ситуативное, автономное, самостоятельное, инициируемое взрослым или самим ребенком приобретение и повторение различного опыта общения и взаимодействия с людьми в различных ситуациях, командах, сообществах и общественных структурах с взрослыми, сверстниками и младшими детьми. Это также освоение позитивного жизненного опыта сопереживания, доброжелательности и любви, дружбы, помощи, заботы, альтруизма, а также негативного опыта недовольства, обиды, ревности, протеста, грубости. Чтобы стать субъектом культурной деятельности, ребенку нужна особая собственная практика, особые собственные пробы сил. Культурные практики организуются детьми в рамках исследовательской, коммуникативной, художественной и других видах деятельности; представляют собой организационные, образовательные, проектные способы и формы действий ребенка любого возраста. Это обычные для ребенка (привычные) способы самоопределения, саморазвития и самореализации, тесно связанные с «экзистенциальным содержанием его бытия и события с другими людьми». Культурные практики нуждаются в особом педагогическом сопровождении, при котором педагог намеренно приглушает свою субъективность в пользу ребенка. Только при таком условии они становятся средством становления самостоятельной деятельности ребенка и развития его инициативы. В ДОУ организуются разнообразные культурные практики, ориентированные на проявление детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности. В культурных практиках воспитателем создается атмосфера свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик носит преимущественно подгрупповой характер. Совместная игра воспитателя и детей (сюжетно-ролевая, режиссерская, игра-драматизация, строительно-конструктивные игры) направлена на обогащение содержания творческих игр, освоение детьми игровых умений, необходимых для организации самостоятельной игры. Ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта носят проблемный характер и включают в себе жизненную проблему близкую детям дошкольного возраста, в разрешении которой они принимают непосредственное участие. Такие ситуации могут быть реально практического характера (оказание помощи малышам, старшим), условно-вербального характера (на основе жизненных сюжетов или сюжетов литературных произведений) и имитационно-игровыми. В ситуациях условно-вербального характера воспитатель обогащает представления детей об опыте разрешения тех или иных проблем, вызывает детей на душевный разговор, связывает содержание разговора с личным опытом детей. В реально-практических ситуациях дети приобретают опыт проявления заботливого, участливого отношения к людям, принимают участие в важных делах («Мы сажаем рассаду для цветов», «Мы украшаем детский сад к празднику» и пр.). Ситуации могут планироваться воспитателем заранее, а могут возникать в ответ на события, которые происходят в группе, способствовать разрешению возникающих проблем. Творческая мастерская предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений. Мастерские разнообразны по своей тематике, содержанию, например, занятия рукоделием, приобщение к народным промыслам («В гостях у народных мастеров»), просмотр познавательных презентаций, оформление художественной галереи, книжного уголка или библиотеки («Мастерская книгопечатания», «В гостях у сказки»), игры и коллекционирование. Начало мастерской – это обычно задание вокруг слова, мелодии, рисунка, предмета, воспоминания. Далее следует работа с самым разнообразным материалом: словом, звуком, цветом, природными материалами, схемами и моделями. И обязательно включение детей в рефлексивную деятельность: анализ своих чувств, мыслей, взглядов (чему удивились? что узнали? что порадовало? и пр.). Результатом работы творческой мастерской является создание книг-самоделок, детских журналов, составление маршрутов путешествия на природу, оформление коллекции, создание продуктов детского рукоделия и пр. Музыкально-театральная и литературная гостиная (детская студия) – форма организации

художественно-творческой деятельности детей, предполагающая организацию восприятия музыкальных и литературных произведений, творческую деятельность детей и свободное общение воспитателя и детей на литературном или музыкальном материале. Сенсорный и интеллектуальный тренинг – система заданий, преимущественно игрового характера, обеспечивающая становление системы сенсорных эталонов (цвета, формы, пространственных отношений и др.), способов интеллектуальной деятельности (умение сравнивать, классифицировать, составлять сериационные ряды, систематизировать по какому-либо признаку и пр.). Сюда относятся развивающие игры, логические упражнения, занимательные задачи. Детский досуг - вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для игры, развлечения, отдыха. Как правило, в детском саду организуются досуги «Здоровья и подвижных игр», музыкальные и литературные досуги. Возможна организация досугов в соответствии с интересами и предпочтениями детей (в старшем дошкольном возрасте). В этом случае досуг организуется как «кружок». Например, для занятий рукоделием, художественным трудом и пр. Коллективная и индивидуальная трудовая деятельность носит общественно полезный характер и организуется как хозяйственно-бытовой труд и труд в природе.

Для нормативно развивающихся детей эффективной формой работы являются «культурные практики», а для детей с ограниченными возможностями здоровья более адекватны в педагогической деятельности «социальные практики». С учётом мнения Е.В. Бондаревской, Н.Б. Крыловой, А.В. Запесоцкого, Г.М. Беспаловой и Н.М. Виноградовой социальные практики трактуются как – ситуативное, автономное, самостоятельное, инициируемое взрослым или самим ребенком приобретение и повторение различного опыта общения и взаимодействия с людьми в различных группах, командах, сообществах и общественных структурах со взрослыми и сверстниками. Это также освоение позитивного жизненного опыта, сопереживания. Ключевым средством «социальной практики» выступает «социальная проба». По определению авторов, С.М. Азаркиной, Г.М. Беспаловой, Н.М. Виноградовой, Т.И. Кобелевой, А.А. Кочьян, А.В. Кочьян, В.А. Лукова, О.Н. Маловой, Я.В. Миневич это средство, с помощью которого воспитанник получает и присваивает информацию о социальных объектах и явлениях, получает и осознать опыт своего социального взаимодействия. Социальная проба является универсальной формой организации социальной практики.

В работе с детьми ОВЗ могут использоваться социальные пробы: посещение детской библиотеки, где дети выступают в роли читателя; посещение другого детского сада в рамках работы агитбригады, где воспитанники могут производить обмен удачными проектами и театральными представлениями и др; посещение учреждений дополнительного образования в качестве участника мероприятий; на мастер-классах, общаться с детьми, увлечёнными одной темой и др. В рамках выездных мероприятий на природу, на объекты социального и развлекательного назначения в статусе члена детского коллектива напрямую взаимодействующего с социальным окружением. Участие в социально-значимых акциях, флеш-мобах на позиции равных со здоровыми сверстниками и др.

В результате социальных практик воспитанники с ОВЗ получают представления о своем социальном окружении, способах взаимодействия с социумом, уровне своих социальных возможностей; приобретут качественно новый опыт социального взаимодействия.

Таким образом, деятельность педагога по реализации культурных практик и социальных проб будет способствовать успешному освоению детьми с ограниченными возможностями здоровья АООП, их разностороннего развития с учётом особых образовательных потребностей и социальной адаптации.

Во второй половине дня организуются разнообразные **культурные практики**, ориентированные на проявление детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности. В культурных практиках воспитателем создается атмосфера сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик носит преимущественно подгрупповой характер.

В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья применяются следующие виды культурных практик:

□ *совместная игра* воспитателя и детей, направленная на обогащение содержания игр, освоение детьми игровых умений, обогащение кругозора при помощи игры;

- *творческая мастерская* предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений, предоставляет возможность свободного самовыражения на различные темы, обогащает жизнь детей яркими впечатлениями об окружающем мире;
- *музыкально-театральная и литературная гостиная* – форма организации художественно-творческой деятельности детей, предполагающая насыщение информацией речевого общения со взрослыми и сверстниками: использование в общении пословиц и поговорок, прибауток, стихотворных форм, формирование круга любимого чтения;
- *сенсорный и интеллектуальный тренинг* – система заданий, преимущественно игрового характера, обеспечивающая становление системы сенсорных эталонов (цвета, формы, пространственных отношений и др.), способов интеллектуальной деятельности (умение сравнивать, классифицировать);
- *детский досуг* - вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для игры, развлечения, отдыха;
- *коллективная и индивидуальная трудовая деятельность* носит общественно полезный характер и организуется как хозяйственно-бытовой труд и труд в природе.

2.5. Способы и направления поддержки детской инициативы.

В образовательном процессе ребёнок и взрослые выступают как субъекты педагогической деятельности, в которой взрослые определяют содержание, задачи, способы их реализации, а ребёнок творит себя и свою природу, свой мир.

Детям предоставляется широкий спектр специфических для дошкольников видов деятельности, выбор которых осуществляется при участии взрослых с ориентацией на интересы, способности ребёнка.

Ситуация выбора важна для дальнейшей социализации ребёнка, которому предстоит во взрослой жизни часто сталкиваться с необходимостью выбора. Задача педагога в этом случае — помочь ребёнку определиться с выбором, направить и увлечь его той деятельностью, в которой, с одной стороны, ребёнок в большей степени может удовлетворить свои образовательные интересы и овладеть определёнными способами деятельности, с другой — педагог может решить собственно педагогические задачи.

Уникальная природа ребёнка дошкольного возраста может быть охарактеризована как деятельностьная. Включаясь в разные виды деятельности, ребёнок стремится познать, преобразовать мир самостоятельно за счёт возникающих инициатив.

Все виды деятельности, предусмотренные программой ДОУ, используются в равной степени и моделируются в соответствии с теми задачами, которые реализует педагог в совместной деятельности, в режимных моментах и др. Воспитателю важно владеть способами поддержки детской инициативы. Взрослым необходимо научиться тактично, сотрудничать с детьми: не стараться всё сразу показывать и объяснять, не преподносить сразу какие-либо неожиданные сюрпризные, шумовые эффекты и т.п. Необходимо создавать условия, чтобы дети о многом догадывались самостоятельно, получали от этого удовольствие.

Обязательным условием взаимодействия педагога с ребёнком является создание развивающей предметно-пространственной среды, насыщенной социально значимыми образцами деятельности и общения, способствующей формированию таких качеств личности, как: активность, инициативность, доброжелательность и др. Важную роль здесь играет сезонность и событийность образования дошкольников. Чем ярче будут события, происходящие в детской жизни, тем больше вероятность того, что они найдут отражение в деятельности ребёнка, в его эмоциональном развитии.

6-7 лет

Приоритетной сферой проявления детской инициативы в данном возрасте является научение, расширение сфер собственной компетентности в различных областях практической предметности, в том числе орудийной деятельности, а также информационная познавательная деятельность. Для поддержки детской инициативы взрослым необходимо:

- вводить адекватную оценку результата деятельности ребенка с одновременным признанием его усилий и указанием возможных путей и способов совершенствования продукта деятельности;
- спокойно реагировать на неуспех ребенка и предлагать несколько вариантов исправления работы: повторное исполнение спустя некоторое время, доделывание, совершенствование деталей. Рассказывать детям о своих трудностях, которые испытывали при обучении новым видам деятельности;
- создавать ситуации, позволяющие ребенку реализовать свою компетентность, обретая уважение и признание взрослых и сверстников;
- обращаться к детям, с просьбой продемонстрировать свои достижения и научить его добиваться таких же результатов сверстников;
- поддерживать чувство гордости за свой труд и удовлетворение его результатами;
- создавать условия для различной самостоятельной творческой деятельности детей по их интересам и запросам, предоставлять детям на данный вид деятельности определенное время;
- при необходимости помогать детям решать проблемы при организации игры;
- проводить планирование жизни группы на день, неделю, месяц с учетом интересов детей, стараться реализовывать их пожелания и предложения;
- презентовать продукты детского творчества другим детям, родителям, педагогам (концерты, выставки и др.)

2.6. Особенности взаимодействия с семьями воспитанников.

Вопросам взаимосвязи детского сада с семьей в последнее время уделяется все большее внимание, так как личность ребенка формируется, прежде всего, в семье и семейных отношениях. В дошкольном учреждении создаются условия, имитирующие домашние, к образовательно-воспитательному процессу привлекаются родители, которые участвуют в организованной образовательной деятельности, интегрированных занятиях, спортивных праздниках, викторинах, вечерах досуга, театрализованных представлениях, экскурсиях. Педагоги работают над созданием единого сообщества, объединяющего взрослых и детей. Для родителей проводятся тематические родительские собрания и круглые столы, семинары, мастер-классы, организуются диспуты, создаются библиотеки специальной литературы в каждой группе ДООУ. В логопедической группе педагоги привлекают родителей к коррекционно-развивающей работе через систему методических рекомендаций, для того, чтобы как можно скорее ликвидировать отставание детей - как в речевом, так и в общем развитии.

В данных рекомендациях указывается:

- тему недели, лексический материал;
 - упражнения на развитие мелкой, общей и артикуляционной моторики;
- Упражнения на развитие фонетико-фонематических представлений;
- упражнения на развитие графомоторных функций;
 - задания для автоматизации и дифференциации звуков.

Участие родителей предусматривает:

- организацию выполнения ребёнком домашних заданий;
- проведение упражнений с ребёнком на развитие артикуляционных навыков;
- систематическое закрепление изученного материала по автоматизации поставленных звуков и введению их в речь;
- создание положительного эмоционального настроения на логопедические занятия, поощрение успехов ребёнка, формирование мотивации к самостоятельным занятиям, желания научиться говорить правильно.

Домашние задания позволяют объединить усилия педагогов, специалистов и родителей в воспитании гармонично развитой личности и содержат методические рекомендации, помогающие организовать родителям совместную игровую деятельность с ребёнком дома. Так, родители смогут предложить ребенку поиграть в различные подвижные игры, проведут пальчиковую гимнастику, прочитают и стихи, помогут научиться лепить и рисовать, составлять рассказы и

отгадывать загадки. Выполняя с ребенком предложенные задания, наблюдая, рассматривая, играя, взрослые разовьют его речь, зрительное и слуховое внимание, память и мышление, что станет залогом успешного обучения ребенка в школе. Задания подобраны в соответствии с изучаемыми в логопедических группах детского сада лексическими темами и требованиями программы. Для каждой возрастной группы учтены особенности развития детей данного возраста с учётом структуры речевого дефекта.

На эти особенности организации домашних занятий с детьми каждой возрастной группы родителей нацеливают специалисты на своих консультативных приемах, в материалах на стендах родительских уголков в групповой раздевалке. Материалы родительских уголков помогают организовать развивающее общение с ребенком и дома, и на прогулке, содержат описание опытов, подвижных игр, художественные произведения для чтения и заучивания.

Перспективный план работы с родителями на 2019-2020 учебный год.

месяц	мероприятие	цели
Сентябрь-Октябрь	Родительское собрание (Организационное) Индивидуальное консультирование Анкетирование «Общие сведения о детях» Мастер–класс для родителей: «Звуки и буквы» буклет «Знакомство с язычком и его домиком»	- цели, задачи совместной работы, система логопедической работы с детьми - анализ результатов диагностики; - Сбор общих сведений о детях. - Дифференциация основных понятий по формированию фонетической стороны речи и обучению грамоте. - знакомство с органами артикуляции
Ноябрь	Консультация: «Кинезиологические упражнения» Индивидуальная консультация: «артикуляционная гимнастика»	Повысить интерес к коррекционной работе детского сада. Познакомить с понятием кинезиология. - познакомить с основным комплексом артикуляционной гимнастики
Декабрь	Консультация: «дидактические игры со словами» Родительской собрание на середину года	Повысить интерес к коррекционной работе детского сада. Познакомит родителей с играми, способствующими развитию словарного запаса Подведение итогов на середину года. Повысить интерес к коррекционной работе детского сада.
Январь	Индивидуальные консультации: «О правильном речевом дыхании» Уголок логопеда: «Ребенок зарычал. Что дальше?» Консультация ««Меры по преодолению повышенного слюноотделения (саливации)»»	Познакомить с понятием «речевое дыхание». Повысить интерес к коррекционной работе детского сада. Познакомить с особенностями работы логопеда, его методами и приемами по автоматизации звуков. - познакомить родителей с упражнениями, способствующими преодолению повышенного слюноотделения.
Февраль	Индивидуальные	

	консультации: Консультация «Зачем логопед и дефектолог задает домашние задание» Гастрономические артикуляционные упражнения	консультации по работе с индивидуальной тетрадью ребенка для домашних заданий. познакомить с нетрадиционными способами выполнения артикуляционной гимнастики.
Март	Индивидуальные консультации: «Требования к речи взрослого» Уголок дефектолога: «Советы родителям по заучиванию стихов»	Формирование родительской компетенции в заданной области Формирование родительской компетенции в заданной области
Апрель	Индивидуальные консультации: Тема «Правильная речь – одно из условий успешного развития ребенка» Индивидуальные консультации: Тема «Игры на кухне».	Познакомить с особенностями работы логопеда, его методами и приемами. Повысить интерес к коррекционной работе детского сада по развитию дикции, музыкально-ритмических способностей, интонационной выразительности речи. Познакомить родителей с играми, направленными на развитие речи, в домашних условиях
Май	Отчетное родительское собрание «Итоги коррекционной работы» Консультация: «Лето»	Ознакомить родителей с результатами проведенной коррекционной работы. Ответить на интересующие вопросы. Подвести итог совместной работы. Познакомить родителей с играми и упражнениями в летний период.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников. Работа проводится в разных формах (совместная деятельность педагога с детьми, самостоятельная деятельность детей, режимные моменты, совместная деятельность с семьями воспитанников):

- Совместные праздники и развлечения
- Совместные детско-родительские мастер-классы
- Конкурсы и выставки
- Домашние совместные с детьми просмотры мультфильмов, видеороликов и социальной рекламы на рекомендованных сайтах, их анализ и обсуждение
- Совместно с родителями организованные спортивные, музыкальные и фольклорные праздники
- Оформление папок-передвижек

В своей работе используем такие формы работы с родителями, в которых они выступают заинтересованными участниками педагогического процесса. Это позволяет повысить уровень развития детей, используя потенциал каждого ребёнка.

2.7. Иные характеристики содержания Программы, наиболее существенные с точки зрения авторов Программы.

Индивидуализация образовательного процесса.

Индивидуальный образовательный маршрут - это персональный путь реализации личностного потенциала ребенка-дошкольника в интеллектуальном, социальном, эмоциональном,

физическом, эстетическом развитии, строится как взаимосвязанный, гармоничный и целостный процесс, активными участниками которого являются все участники образовательных отношений. Индивидуальный образовательный маршрут определяется с учетом индивидуальных особенностей личности дошкольника (состояние здоровья, уровень физического развития, особенности развития психических процессов, интересов, склонностей, способностей, характера личности) и проектируются для детей:

- которые испытывают трудности в процессе освоения адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования;
- нуждаются в коррекционной помощи специалистов;
- с высоким уровнем развития.

В индивидуальном образовательном маршруте определяется специфическое для данного ребенка соотношение форм и видов деятельности, индивидуализированный объем и глубина содержания, специфические психолого-педагогические технологии, учебно-методические материалы.

Индивидуальный образовательный маршрут отражает процесс изменения (динамики) в развитии и обучении ребенка, что позволяет вовремя корректировать компоненты педагогического процесса.

Принципы проектирования индивидуального образовательного маршрута:

- принцип соблюдения интересов ребенка;
- принцип соотнесения уровня актуального развития и зоны ближайшего развития предполагает выявление потенциальных способностей к усвоению новых знаний, как базовой характеристики, определяющей проектирование развития ребенка;
- принцип тесного взаимодействия и согласованности работы «команды» специалистов, в ходе изучения ребенка, дальнейшей работы с ним;
- принцип непрерывности, когда ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы;
- принцип опоры на детскую субкультуру. Каждый ребенок, обогащая себя традициями, нормами и способами, выработанными детским сообществом, проживает полноценный детский опыт.

Последовательность и этапы разработки индивидуального образовательного маршрута

Процесс создания индивидуального образовательного маршрута состоит из нескольких этапов и имеет следующую структуру:

- диагностический этап (оценка индивидуального развития ребенка производится педагогическим работником в рамках педагогического мониторинга (оценки индивидуального развития воспитанников дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования). При необходимости используется психологическая диагностика развития детей (выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей воспитанников), которую проводят квалифицированные специалисты (педагоги-психологи, психологи). Участие воспитанника в психологической диагностике допускается только с согласия его родителей (законных представителей). Выделение и формирование группы воспитанников, для которых необходима разработка индивидуального образовательного маршрута;
- информационный этап (дополнительные сведения о ребенке на момент разработки индивидуального образовательного маршрута; краткая характеристика состояния его здоровья (если необходимо, то медицинские рекомендации педагогу об учете необходимых данных при организации обучения); психолого-педагогическая работа по подготовке взрослых (педагогов, родителей) к участию в реализации индивидуального образовательного маршрута);
- подготовительный этап (составление индивидуального образовательного маршрута; наполнение конкретным содержанием по направлениям развития воспитанника, которое определяется совместно с воспитателями, специалистами; разработка рекомендаций для родителей по реализации индивидуального образовательного маршрута);
- развивающий этап (организация образовательного процесса, мероприятий, создание индивидуальной образовательной среды, мониторинг и коррекция индивидуального образовательного маршрута).

Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут воспитанника является документом, фиксирующим проводимые педагогом развивающие мероприятия, их эффективность в отношении

воспитанника, характер индивидуальных изменений в обучении и развитии дошкольника, а также данные об усвоении программного материала.

Адаптированная образовательная программа (АОП)

МК ДОУ посещают дети-инвалиды (со сложной структурой дефекта), имеющие адаптированную образовательную программу реабилитации и абилитации. В целях обеспечения освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья в полном объеме АООП, коррекции недостатков их физического и (или) психического развития налажено тесное взаимодействие специалистов. В связи с этим в ДОУ разработана программа АОП для детей-инвалидов со сложной структурой дефекта, в которой учитываются возрастные и индивидуальные особенности ребенка, медицинские показатели, рекомендации ТПМПК. Четко формулируются цели и задачи индивидуальной образовательной программы (определяются формы получения образования, режим посещения занятий, как подгрупповых, так и индивидуальных, дополнительные виды психолого-педагогического сопровождения, определение промежуточных и итоговых результатов и т.д.).

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1 Описание материально-технического обеспечения Программы

Коррекционно - развивающие мероприятия проходят в условиях группового помещения и в кабинете учителя-логопеда, учителя - дефектолога

Кабинет хорошо оснащен, соответствует требованиям, определяемым в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами, в том числе:

- к зданию и помещениям;
- отоплению, вентиляции и т.д.;
- к площади образовательного помещения;
- к санитарному состоянию и содержанию помещений.

Соответствует требованиям пожарной безопасности.

Материально-техническая и методическая база кабинета отвечает основным задачам коррекционно-развивающего процесса. Выбор оснащения, оборудования, пособий и др. осуществляется с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей с ОВЗ.

Развивающая предметно-пространственная среда является **содержательно-насыщенной**. Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования (в кабинете учителя-дефектолога, учителя-логопеда и в группе) обеспечивают:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников;
- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх;
- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;
- возможность самовыражения детей.

Развивающая предметно-пространственная среда является **трансформируемой** и обладает возможностью изменений в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

Развивающая предметно-пространственная среда является **вариативной**, поскольку в кабинете и группе есть различные пространства (для игры, конструирования, индивидуальных занятий и пр.), а также разнообразные материалы, игры, игрушки и оборудование, обеспечивающие свободный выбор детей. Игровой материал периодически сменяется, появляются новые предметы, стимулирующие игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

Развивающая предметно-пространственная среда является **доступной** для воспитанников всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность. У детей есть свободный доступ к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все материалы и оборудование группы находятся в исправном состоянии.

Все элементы предметно-развивающей среды соответствуют требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. Таким образом, развивающая среда является **безопасной**.

В соответствии с образовательными потребностями детей с ОВЗ, их интересами далее представлен перечень элементов развивающей предметно-пространственной среды.

Функциональное использование	Образовательные области	Оснащение
Организованная образовательная подгрупповая деятельность	Социально-коммуникативное развитие	Мебель для практической деятельности (столы и стулья) Шкафы для методической литературы, пособий

Организованная образовательная индивидуальная деятельность	Познавательное развитие	Магнитная доска, набор магнитов
	Речевое развитие Физическое развитие	Набор дидактических игр и упражнений: по развитию математических представлений; по развитию сенсорного восприятия и внимания; по развитию речи; по ознакомлению с окружающим; по развитию ручной и мелкой моторики. Методические пособия Развивающие игры Иллюстративный материал по лексическим темам

В кабинете имеются разнообразные игрушки, настольные-печатные и дидактические игры, пособия, раздаточный и демонстрационный материал по лексическим темам, по развитию основных психических функций и для педагогической диагностики.

Учебная зона соответствует требованиям СанПиНа: стулья и столы промаркированы и соответствуют росту детей, мебель укрепленна. Пособия, игры и оборудование расположено по разделам: познавательное развитие (развитие элементарных математических представлений, формирование целостной картины мира, познавательно-исследовательская деятельность, сенсорное развитие); речевое развитие (игры и пособия по развитию речи); социально-коммуникативное развитие (коррекция эмоциональной сферы).

Обстановка в кабинете создана таким образом, чтобы предоставить ребёнку возможность самостоятельно делать выбор.

3.2 Обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания

Для реализации Программы подобраны научно-методические, дидактические материалы для детей разной возрастной категории. Диагностические альбомы, учебные пособия и тетради по развитию речи, по обучению грамоте, дидактические игровые альбомы по коррекции звукопроизношения и т.д..

Учебные пособия, рабочие тетради выполняют системообразующую, координирующую, и интегрирующую функцию, служат своеобразным «каркасом», объединяющим учебную информацию и методический аппарат (технологии усвоения). Структура учебных пособий подобрана в соответствии с блочно-тематическим принципом, что облегчает педагогу организацию коррекционно-развивающего процесса.

В содержание образовательной деятельности введен региональный компонент в виде виртуальных экскурсий по городу, району, проблемно – творческих заданий, логических игр. Методическое обеспечение программы подробно представлено в документе *«Паспорт кабинета»*

3.3 Режим дня

Режим дня составлен с расчетом на 12-часовое пребывание ребенка в детском саду. Образовательный процесс реализуется в режиме пятидневной недели. Длительность пребывания детей в группе: С 06.30 до 18.30. В детском саду разработан гибкий режим дня, учитывающий возрастные психофизические возможности детей, их интересы, потребности и индивидуальные

особенности ребенка (длительность сна, вкусовые предпочтения, характер и т.д.), обеспечивающий взаимосвязь планируемых занятий с повседневной жизнью детей в детском саду. Кроме того, учитываются климатические условия (в течение года режим дня меняется дважды). В отличие от зимнего в летний оздоровительный период увеличивается время пребывания детей на прогулке. Прогулка организуется 2 раза в день: в первую половину дня – до обеда и во вторую половину – после дневного сна или перед уходом детей домой.

Ежедневная организация жизни и деятельности детей осуществляется с учетом:

- построения образовательного и коррекционного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми: основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра;
- решения программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей, не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования.

При осуществлении режимных моментов необходимо учитывать индивидуальные особенности детей (длительность сна, вкусовые предпочтения, темп деятельности и т.д.). Чем ближе к индивидуальным особенностям ребёнка режим детского сада, тем комфортнее он себя чувствует, тем лучше его настроение и выше активность.

Прием пищи. Важно помнить, что дети едят с разной скоростью, поэтому надо дать им возможность принимать пищу в своем темпе.

Недопустимо, чтобы дети сидели за столом в ожидании еды или после ее приема – это способствует утомлению.

Прогулка. Прогулка является надежным средством укрепления здоровья детей и профилактики утомления. На прогулке они могут удовлетворить свою потребность в двигательной активности (в самостоятельных и организованных подвижных, спортивных играх и упражнениях).

Недопустимо сокращать время прогулок; воспитатель должен обеспечить достаточное пребывание детей на свежем воздухе в соответствии с режимом дня.

Продолжительность прогулки во многом зависит от ее организации. Процесс одевания и раздевания нередко затягивается, особенно в холодное время года. Правильно сформированные навыки самообслуживания, умение аккуратно складывать одежду в определенном порядке, ожидание интересной прогулки – все это помогает детям собираться быстрее и позволяет дольше находиться на свежем воздухе.

Рекомендуемая продолжительность ежедневных прогулок составляет 3-4 часа. При температуре воздуха ниже минус 15°C и скорости ветра более 7м/с продолжительность прогулки рекомендуется сокращать.

Ежедневное чтение. В режиме дня целесообразно выделить постоянное время для ежедневного чтения детям. Читать следует не только художественную литературу, но и познавательные книги, детские иллюстрированные энциклопедии, рассказы для детей по истории и культуре родной страны и зарубежных стран. Чтение книг и обсуждение прочитанного, помогает на примере литературных героев воспитывать в детях социально-нравственные качества, избегая нудных и бесполезных поучений и нотаций. При этом нельзя превращать чтение в занятие – у ребенка всегда должен быть выбор: слушать или заниматься своими делами. Задача педагога – сделать процесс чтения увлекательным и интересным для всех детей.

Дневной сон. Правильное чередование сна и бодрствования способствует нормальной психической деятельности, особенно в дошкольном возрасте. Быстрому засыпанию и глубокому сну способствуют разнообразная активная деятельность детей во время бодрствования; спокойные занятия, снимающие перевозбуждение, перед отходом ко сну. В помещении, где спят дети, следует создать спокойную, тихую обстановку. Постоянный приток свежего воздуха также способствует спокойному и глубокому сну.

Физкультурно-оздоровительная работа

В дошкольной организации необходимо проводить постоянную работу по укреплению здоровья детей, закаливанию организма и совершенствованию его функций.

Под руководством медицинского персонала следует осуществлять комплекс закаливающих процедур с использованием природных факторов: воздуха, солнца, воды, с учетом состояния здоровья детей и местных условий. При проведении закаливающих мероприятий нужно осуществлять дифференцированный подход к детям, учитывая их индивидуальные возможности.

Двигательный режим, физические упражнения и закаливающие мероприятия следует осуществлять с учётом здоровья, возраста детей и времени года.

Важно обращать внимание на выработку у детей правильной осанки.

В помещении следует обеспечивать оптимальный температурный режим, регулярное проветривание; приучать детей находиться в помещении в облегченной одежде.

Необходимо обеспечивать пребывание детей на воздухе в соответствии с режимом дня.

Следует поощрять участие детей в совместных подвижных играх и физических упражнениях на прогулке. Развивать инициативу детей в организации самостоятельных подвижных и спортивных игр и упражнений, поощрять самостоятельное использование детьми имеющегося физкультурного и спортивно-игрового оборудования. Воспитывать интерес к физическим упражнениям, учить пользоваться физкультурным оборудованием вне занятий (в свободное время).

Ежедневно следует проводить с желающими детьми утреннюю гимнастику.

В процессе образовательной деятельности, требующей высокой умственной нагрузки, и в середине времени, отведенного на непрерывную образовательную деятельность, рекомендуется проводить физкультминутку длительностью 2-3 минуты в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей развития детей.

В тёплое время года при благоприятных метеорологических условиях непосредственно образовательную деятельность по физическому развитию рекомендуется организовывать на открытом воздухе.

3.4. Особенности традиционных событий, праздников и мероприятий

Воспитательно-образовательный процесс строится с учетом контингента воспитанников, их индивидуальных и возрастных особенностей, социального заказа родителей. При организации воспитательно-образовательного процесса необходимо обеспечить единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач, при этом следует решать поставленные цели и задачи, избегая перегрузки детей, на необходимом и достаточном материале, максимально приближаясь к разумному «минимуму». Построение образовательного процесса на комплексно-тематическом принципе с учетом интеграции образовательных областей дает возможность достичь этой цели.

Построение всего

образовательного процесса вокруг одной центральной темы дает большие возможности для развития детей. Темы помогают организовать информацию оптимальным способом. У дошкольников появляются многочисленные возможности для практики, экспериментирования, развития основных навыков, понятийного мышления. Выделение основной темы периода не означает, что абсолютно вся деятельность детей должна быть посвящена этой теме. Цель введения основной темы периода — интегрировать образовательную деятельность и избежать неоправданного дробления детской деятельности по образовательным областям. Введение похожих тем в различных возрастных группах обеспечивает достижение единства образовательных целей и преемственности в детском развитии на протяжении всего дошкольного возраста, органичное развитие детей в соответствии с их индивидуальными возможностями.

Тематический принцип построения образовательного процесса позволяет органично вводить региональные и культурные компоненты, учитывать специфику дошкольного учреждения. Одной теме уделяется не менее одной недели. Тема отражена в подборе материалов, находящихся в группе и центрах развития. Организационной основой реализации комплексно-тематического принципа построения Программы являются примерные темы (праздники, события, проекты), которые ориентированы на все направления развития ребенка дошкольного возраста и посвящены различным сторонам человеческого бытия, а так же вызывают личностный интерес воспитанников к:

- сезонным изменениям, явлениям окружающей природы (вода, земля, птицы, животные и др.), их влияние на жизнь человека и животного, растительного мира;
- традиционным для семьи, общества и государства праздничным событиям;

- событиям, формирующим чувство гражданской принадлежности ребенка
- сохранению здоровья, безопасности жизнедеятельности;
- народной культуре и традициям.

Комплексно-тематический план разработан с учетом тематического принципа построения образовательного процесса с учетом региональных особенностей, этнокультурного компонента, учитывает специфику деятельности воспитанников с особыми образовательными потребностями. В ходе освоения воспитанниками тематического содержания каждой из тем предусмотрено итоговое мероприятие. Развитие культурно досуговой деятельности дошкольников по интересам позволяет обеспечить каждому ребенку отдых (пассивный и активный), эмоциональное благополучие, способствует формированию умения занимать себя.

Формы проведения досуговой деятельности:

Праздник и развлечен ия	Выставки	Спортивные досуги	Познавательные	Творческие
<i>Проводятся совместно с родителями</i>				
Обрядовые Различной тематики календаря праздничко в	1. Детского творчества 2. Совместног о творчества взрослых и детей 3. Педагогов 4. Родителей	1. Соревновани я 2. Весёлые страты 3. Олимпиады 4. Парады	1. Акции 2. Путешестви я 3. Походы 4. Сюжетно- игровые	1. Проекты 2. Площадки 3. Мастерские 4. Клубы

Праздники можно разделить на общественно государственные, региональные и посвящённые родному краю, городу. Это необходимо учитывать, т.к. п.1.4. ФГОС ДО раскрывает основные принципы дошкольного образования: приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; учёт этнокультурной ситуации развития детей.

В нашем детском саду имеется свой календарь знаменательных дат.

- День открытых дверей
- День знаний (1 сентября)
- День воспитателя и дошкольного работника (27 сентября)
- Месячник безопасности (сентябрь)
- День матери
- Неделя фольклорных праздников «Осеннины» (октябрь –ноябрь)
- Акция: «Птичья столовая» (ноябрь – декабрь)
- Неделя зимних развлечений и игр (январь)
- Фольклорное развлечение «Проводы зимы» (март –апрель)
- День смеха (1 апреля)
- День Земли
- Неделя здоровья (апрель)
- Концерт ко дню Победы.
- Дни рождения детей во всех разновозрастных группах ДОУ
- День добрых дел

Праздники внутри регионального и городского значения:

26 января – День рождения Кемеровской области.

1-ая суббота июля – день города Новокузнецка.

Третье воскресенье июля – День Metallурга.

Последнее воскресенье августа – День Шахтёра.

В ДОУ традиционно проводятся общие театрализованные праздники-утренники. Сценарии участия для детей с ОВЗ разрабатываются с учётом рекомендаций для каждого возраста и индивидуальных возможностей воспитанников.

Проводимые мероприятия обусловленные региональным компонентом, сезонными явлениями, государственными праздниками, традициями ДОУ.

Задача учителя-логопеда – помочь подготовить ребенка к выступлениям на праздниках и мероприятиях, отработать речевой материал, интонационную выразительность речи. Необходимо учитывать индивидуальные возможности воспитанника.

Направления работы учителя-логопеда:

1. отрабатывать мимику и пантомимику;
2. развивать дыхание и свободу речевого аппарата, правильную артикуляцию, чёткую дикцию, разнообразную интонацию, логику речи.
3. упражнения по формированию выразительности исполнения (вербальной и невербальной);
4. отрабатывать силу голоса, расширять звуковысотного диапазона;
5. отрабатывать умение управлять темпом речи;
6. совершенствовать чувство ритма;

К выступлениям привлекаются все дети без исключения, что способствует повышению уровня самооценки, уверенности в собственных силах, и как следствие, успешной социализации в обществе.

Стоит отметить, что стихотворные тексты подбираются в соответствии с речевыми возможностями дошкольников:

- Если ребенок владеет активной фразовой речью, то выступление носит самостоятельный характер. При этом ребенок контролирует собственное произношение (предварительно, в процессе коррекционной работы, учителем-логопедом отрабатывается интонационная выразительность речи, автоматизация поставленных звуков, выработка направленной воздушной струи, физиологического дыхания, формирование просодической стороны речи...);
- В том случае, если в активной речи дошкольника присутствуют лишь отдельные слова, то во время выступления ребенок либо договаривает стихотворение за педагогом (за другим ребенком), либо произносит самостоятельное слово в заданном стихотворном произведении:

Кто нас крепко любит?

Мама.

Кто нас утром будит?

Мама.

Книжки нам читает

Мама.

Песни напевает

Мама.

Кто нас обнимает?

Мама.

Хвалит и ласкает

Мама.

Автор: И. Арсеев

- Дети, речь которых находится на уровне вокализаций или отсутствует полностью, участвуют в мини-сценках. В основу сценок положены речедвигательные упражнения. Педагог или ребенок, владеющий развернутой фразовой речью, произносит текст, в это время дошкольник с отсутствием речи выполняет движения соответствующие тексту.

3.5. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды
Правильно организованная предметно-пространственная развивающая среда в логопедической группе и кабинете учителя-логопеда создает возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом развитии, позволяет ребенку проявлять свои способности не только в организованной образовательной, но и в свободной деятельности, стимулирует развитие творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, способствует всестороннему гармоничному развитию личности.

Организация развивающей предметно-пространственной среды в кабинете учителя-логопеда

Основное назначение логопедического кабинета - создание рациональных условий, которые соответствуют ФГОС: развивающая предметно пространственная среда должна быть содержательно - насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

Организация развивающей предметно-пространственной среды кабинета в соответствии с требованиями ФГОС ДО, осуществляется в соответствии с принципами:

- ☐ **доступности:** материал для самостоятельных игр расположен на нижних открытых полках, методическая литература и документация логопеда – на верхних полках;
- ☐ **системности:** весь материал систематизирован по разделам; каждое пособие пронумеровано и внесено в картотеку; каждому разделу отведена отдельная полка; составлен паспорт кабинета с перечислением всего имеющегося оборудования;
- ☐ **здоровьесбережения:** имеется основное и дополнительное освещение; проведена пожарная сигнализация; столы и стулья для детей разной группы мебели; стены кабинета теплого, спокойного светлого цвета, поскольку окно выходит на северную сторону; мебель также имеет светлый пастельный тон;
- ☐ **учета возрастных особенностей:** размеры мебели, наглядно-дидактический материал и игры подобраны в соответствии с возрастом детей группы;
- ☐ **мобильности:** дидактическое электронное пособие «Говорящая азбука» легко снимается со стены и переносится во время занятий и игры, напольный стенд «Колобок» и логопедический тренажер «Будильник правильной речи» также легко переносятся, зеркало и окно по мере необходимости закрываются шторами;
- ☐ **вариативности:** наглядно-методический материал и многие пособия многовариантны.

Логопедическая работа направлена на коррекцию следующих речевых параметров:

- коммуникативно - речевых умений;
- развитие артикуляционной моторики и мимики;
- звукопроизносительной стороны речи;
- импрессивной стороны речи;
- лексического развития;
- грамматического строя речи;
- слоговой структуры слова;
- фонематического слуха и восприятия;
- развитие связной речи;
- навыкам звукового анализа.

В соответствии с основными коррекционными направлениями в работе и принципами построения окружающей среды, а также в соответствии с реализуемой программой учреждения, пространство логопедического кабинета условно разделено на центры

Каждый раздел центров каталогизирован и эстетически оформлен. Подробный перечень и содержание разделов представлен в документе «*Паспорт кабинета*»