Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад №14 «Воробышек» города Евпатории Республики Крым»

ПРИНЯТО
Педагогическим советом
Протокол №1
от «30» 08 2021 г.

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий МБДОУ
«ДС №14 «Воробышек»
Дубинич О.М.
«30» 08 2021 г.

Рабочая программа учителя-логопеда для детей с умственной отсталостью и расстройством аутистического спектра

Составитель:
Велиулаева Э.А.

ЕВПАТОРИЯ

2021г.

СОДЕРЖАНИЕ

	ВВЕДЕНИЕ	3
1.	**ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ**	17
1.1	Пояснительная записка	17
1.2	Цели и задачи реализации Программы	18
1.3	Принципы и подходы к формированию Программы	20
1.4	Ожидаемые образовательные ориентиры (целевые ориентиры)	24
2.	**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**	26
2.1	Общие положения	26
2.2	Содержание образовательной деятельности с детьми Образовательная область «Познавательное и речевое развитие»	28
2.3	Программа коррекционной работы с детьми дошкольного возраста «Познавательное и речевое развитие»	35
3.	**ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ**	72
3.1	Планирование образовательной деятельности	72
3.2	Условия реализации программы Организация развивающей пространственной среды	72
3.3	Требования к условиям реализации Программы	75
3.4	Кадровые условия реализации Программы	76
3.5	Мониторинг освоения образовательной Программы	78
3.6	Взаимодействие учителя-логопеда с семьей	79
3.7	Взаимодействие учителя-логопеда с воспитателями	81
3.8	Учебно-методическое обеспечение Программы	82
3.9	Список литературы	84

ВВЕДЕНИЕ

Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с умственной отсталостью

В подавляющем большинстве случаев умственная отсталость является следствием органического поражения ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Негативное влияние органического поражения ЦНС имеет системный характер, когда в патологический процесс оказываются вовлеченными все стороны психофизического развития ребенка - мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно- двигательная; эмоционально-волевая сфера, а также когнитивные процессы: восприятие, мышление, деятельность, речь, поведение. В соответствии с МКБ-10 на основе психометрических исследований выделяют 4 степени умственной отсталости: легкая (IQ - 50 – 69, код F70), умеренная (IQ - 35 – 49, код F71), тяжелая умственная отсталость (IQ - 20 – 34, код F 72), глубокая умственная отсталость (IQ ниже 20, код F 73) и другие формы умственной отсталости (код F 78). При разных степенях нарушений деятельности нервной системы развитие ребенка происходит по разному. Поэтому необходимость в индивидуальном подходе к изучению, обучению и воспитанию умственно отсталых детей очень велика.

В дошкольный период у ребенка в норме происходят большие изменения во всем психическом развитии. Чрезвычайно усиливается его познавательная активность: развивается восприятие, наглядное мышление, появляются зачатки логического мышления. Росту познавательных возможностей способствует становление смысловой памяти, произвольного внимания и т.д. Значительно возрастает роль речи, как в познании окружающего мира, так и в общении, и разных видах детской деятельности.

У дошкольников появляются возможности выполнения действий по словесной инструкции, усвоения знаний на основе объяснений, но только при опоре на четкие наглядные представления.

Формируются новые виды деятельности: игра — первый и основной вид совместной деятельности дошкольников; изобразительная, конструктивная — первые виды продуктивной деятельности ребенка; элементы трудовой деятельности. Происходит интенсивное развитие личности ребенка. Начинается формирование воли. Ребенок, усваивая нравственные представления, формы поведения, становится маленьким членом человеческого общества.

К концу дошкольного возраста у нормально развивающихся детей появляется готовность к школьному обучению. Для детей с умственной отсталостью дошкольный возраст оказывается лишь началом развития перцептивного действия. На основе появившегося интереса к предметам, к игрушкам начинается ознакомление с их свойствами и отношениями.

Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия. Перцептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения отдельных эталонов, которому способствует усвоение слов, обозначающих свойства и отношения. В ряде случаев выбор по слову оказывается у детей с нарушениями интеллекта лучше, чем выбор по образцу, так как слово для них выделяет подлежащее восприятию свойство. Развитие восприятия детей с нарушением интеллекта имеет значительные отличия от развития детей с нормальным интеллектом.

Весьма страдает формирование целостного образа: у половины детей образ не может стать основой действия, и не воспроизводится ими ни в какой форме (ни в форме предметного изображения, ни при складывании разрезной картинки), у другой половины - имеются искаженные, неполноценные образы-представления. В том случае, когда дети с нарушением интеллекта осуществляют выбор по образцу, т.е. пользуются зрительной ориентировкой, они не используют поисковые способы (примеривание, пробы). Если у них в действиях встречаются затруднения, ошибки, они не могут их исправить, так как не используют пробы, практическую ориентировку. Подлинные пробы отсутствуют в действиях ребенка, также как и «примеривание», имеется лишь внешне сходные с ними формальные действия. Это объясняется отсутствием ориентировочно-исследовательской деятельности у умственно отсталых детей. У детей указанной категории развитие восприятия происходит неравномерно, усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными являются взаимоотношения между восприятием свойства, знанием его названия, возможностью действовать с учетом данного свойства и возможностью производить на его основе простейшие обобщения.

Таким образом, для детей с умственной отсталостью характерны большое отставание в сроках развития восприятия, замедленный темп развития. У них поздно и часто неполноценно происходит соединение восприятия со словом, а это, в свою очередь, задерживает формирование представлений об окружающем предметном мире.

Развитие мышления

Первая форма мышления у ребенка в норме — наглядно-действенное мышление, которое возникает в практической деятельности (в бытовой и предметно-игровой) и направлено на ее обслуживание.

Наглядно-действенное мышление содержит в себе все основные компоненты мыслительной деятельности: определение цели, анализ условий, выбор средств достижения. При решении практической проблемной задачи проявляется ориентировочно-познавательная деятельность не только на внешние свойства и качества

предметов, но и на внутренние взаимосвязи между предметами в определенной ситуации.

Наглядно-действенное мышление — не только самая ранняя форма мышления. Оно является исходной, на ее основе возникает сначала наглядно-образное, а затем и словесно-логическое мышление. Поэтому развитие наглядно-действенного мышления во многом определяет формирование всей познавательной деятельности ребенка. При нормальном развитии первые проявления наглядно-действенного мышления можно наблюдать в конце первого — в начале второго года жизни.

В дошкольном возрасте ребенок свободно ориентируется в условиях, возникающих перед ним практических задач, может самостоятельно найти выход в проблемной ситуации. В наглядно-действенном мышлении проблемная ситуация разрешается с помощью использования вспомогательных средств или орудий.

К концу дошкольного возраста в норме дети справляются с весьма сложными проблемно-практическими задачами, включающими в себя необходимость учета механических связей и отношений (типа рычага), вычленения существенных свойств объектов и т.д. Вслед за наглядно-действенным возникает наглядно-образное мышление, которое становится основным видом мышления ребенка-дошкольника. Здесь задача решается уже не практически, а мысленно. Дети решают в уме те задачи, которые раньше уже решали на практике. В дальнейшем дети начинают оперировать в уме сложными представлениями о предметах, их свойствах, связях и отношениях. К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление становится все более обобщенным. Дети могут понимать сложные схематические изображения, представлять на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создавать такие изображения. Развитие наглядно-образного мышления тесно связано с речью, в которой фиксируются (закрепляются) образы-представления. Однако, фактически, ребенок и на этом этапе пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами. При этом речь играет очень важную, но пока только вспомогательную роль. На основе образного мышления в дошкольном возрасте начинает формироваться словесно-логическое мышление, которое дает возможность решения более широкого круга задач, усвоения научных знаний. У детей с нарушением интеллекта наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития.

Далеко не всем детям к концу дошкольного периода оказывается доступным выполнение даже таких практических задач, в которых действие, выполненное рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата, т.е. на перемещение предмета, его использование или изменение. Между тем, дети в норме решают эти задачи в младшем дошкольном возрасте. У них отсутствует активный поиск решения, они часто

остаются равнодушными как к результату, так и к процессу решения задачи даже в тех случаях, когда задача выступает как игровая. У тех детей, которые пытаются выполнить задание, как правило, имеется лишь ориентировка на цель без учета условий ее достижения.

Дети дошкольного возраста с умственной отсталостью, в отличие от нормально развивающихся сверстников, не умеют ориентироваться в пространстве, не используют прошлый опыт, не могут оценить свойства объекта и отношения между объектами, испытывают ряд трудностей моторного характера. В связи с тем, что оценка свойств орудия у детей с интеллектуальной недостаточностью очень затруднена (эта палка короткая, не достану, надо длинную), они анализируют ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. Фактически, у них отсутствуют подлинные пробы. Особо следует отметить, что, в отличие от детей в норме, у детей изучаемой категории изменения, которые происходят с возрастом в развитии наглядно-действенного мышления, без коррекционного обучения незначительны.

До конца дошкольного возраста у них фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. Безусловно, страдает у этих детей и становление предпосылок словесно-логического мышления, их развитие замедленно и имеет качественное своеобразие.

Развитие речи

Общеизвестно, что речь продолжает интенсивно развиваться на протяжении всего дошкольного возраста. Идет накопление словаря, количество слов в словарном запасе у ребенка в норме непрерывно увеличивается, и темп их прироста в дошкольном возрасте остается очень высоким. Наряду с количественным происходит также качественное изменение словаря: в него включаются все части речи, с каждым годом изменяется значение слов, их смысловая нагрузка. Уровень развития речи, помимо логической ее стороны, определяется семантической стороной, т.е. смысловой нагрузкой слова и грамматическим строем языка, в котором воплощаются логические связи и отношения, а также ролью, которую речь может играть в общении, в понимании и в деятельности человека, т.е. ее функциями.

У детей с умственной отсталостью развитие речи существенно отличается от того, которое описано выше. Отставание в развитии речи начинается у них с младенчества и продолжает накапливаться в раннем детстве. Соответственно, к переходу в дошкольный возраст у них нет готовности к ее усвоению языковых средств: не сформированы такие предпосылки речевого развития, как предметная деятельность, интерес к окружающему,

эмоционально-волевая сфера, в частности, эмоциональное общение со взрослыми, не сформирован фонематический слух, не развиты органы артикуляционного аппарата. Дети с выраженным нарушением интеллекта не начинают говорить не только к началу дошкольного возраста, но и к пятому-шестому году жизни.

По уровню речевого развития дети этой категории представляют собой весьма разнородную группу. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности — с другой. Речь не отражает интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений.

Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений. Особенно страдает у детей связная речь. Одной из характерных особенностей фразовой речи у них оказывается стойкое нарушение согласования числительных с существительными.

Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный, но это касается, как правило, восприятия отдельных изолированных слов, и то не во всех случаях. Есть слова, которые ребенок с нарушением интеллекта может произносить в привычном окружении, но не понимает, когда их произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у умственно отсталых детей длительно сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у них намного меньше, чем у детей в норме того же возраста.

Речь взрослого часто либо совсем не понимается, либо понимается неточно и даже искаженно. В то же время слово взрослого может играть в организации деятельности ребенка с нарушением интеллекта существенную роль. Оно может собрать его внимание, направить на деятельность, даже поставить перед ним несложную задачу. При этом нужно не следует пользоваться изолированной словесной инструкцией, ее необходимо сочетать с показом, образцом, совместными действиями взрослого и ребенка на протяжении всего периода дошкольного детства.

Без целенаправленного обучения у детей с нарушением интеллекта не развивается способность регулировать деятельность с помощью собственной речи: в отдельных случаях наблюдается сопровождающая речь, но совсем не возникает фиксирующая и планирующая. Сопровождающая речь у них часто производит впечатление неотнесенной к ситуации, в ряде случаев отмечается эхолаличная речь.

Речь у умственно отсталых детей настолько слабо развита, что не может

осуществлять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестикуляторными; амимичное (лишенное мимики) лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов отличают детей с нарушением интеллекта от безречевых детей и от детей с другими нарушениями (с нарушением слуха, моторной алалией). В результате к школьному возрасту, необученные дети с интеллектуальной недостаточностью приходят с существенным речевым недоразвитием.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика и особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу с различной степенью проявления особенностей и образовательных потребностей. Они характеризуются своеобразием эмоциональной, волевой, когнитивной сфер и поведения в целом. Имеют неравномерно недостаточный уровень развития психических функций, который по отдельным показателям может соответствовать нормативному уровню, либо уровню развития детей с задержкой психического развития, либо уровню развития детей с интеллектуальной недостаточностью. При этом адаптация этих детей крайне затруднена, прежде всего, из-за нарушений коммуникации и социализации и в связи с наличием дезадаптивных форм поведения.

Уже в раннем возрасте ребенок с РАС проявляет особую сенсорную ранимость по отношению к звуку, свету, запаху, прикосновениям. Он быстро пресыщается даже приятными переживаниями, проявляет стереотипность в контактах с людьми и окружающей средой. В результате вторичной сенсорной и эмоциональной депривации у детей развивается тенденция аутостимуляции, которая заглушает дискомфорт и страхи ребенка.

В речи ребенок с РАС часто использует речевые штампы, простые фразы, произнесенные близкими людьми или услышанные при просмотре мультфильмов и телепередач. Мышление ребенка конкретно, буквально и фрагментарно. При этом дети способны к символизации, построению сложных схем и последовательностей. Ребенку сложно адекватно реагировать на окружающую среду и адаптироваться в пространстве.

У детей с РАС наблюдается отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуациях общения, расстройства поведения, повышенная эмоциональная истощаемость – все это в совокупности мешает усвоить ребенку правила коммуникативного поведения и полноценно взаимодействовать с окружающей средой.

Приводим характеристики групп детей с РАС, наиболее значимые для организации дошкольного образования, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

Первая группа. Со слов родителей, такой ребенок с раннего возраста поражает окружающих своим «внимательным взглядом, взрослым, осмысленным выражением лица». Он обычно спокоен, «удобен», рано начинает реагировать на лицо взрослого, отвечать улыбкой на его улыбку, но активно контакта не требует, на руки не просится. Он активно ничего не требует, «очень удобен». В самом раннем возрасте отмечается специфическая чувствительность к сенсорным стимулам повышенной интенсивности, особенно к звукам. Родители отмечают созерцательность ребенка, его «завороженность» отдельными сенсорными впечатлениями.Для детей первой группы характерны проявления полевого поведения, ребенок отрешен, автономен, не вступает в контакт не только с чужим человеком, но с близкими, не откликается на обращение и зов, но в то же время может реагировать на неречевые звуки, особенно на музыкальные, хотя и отсрочено по времени. У такого ребенка отсутствует так называемое «разделенное» со взрослым внимание. «Случайно» столкнувшись с каким бы то ни было предметом, в т.ч. и заданием, он может, как бы не фиксируясь, выполнить его (например, сложить доску Сегена или пазл и т.п.). Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, а могут просто все сбрасываться на пол, при этом создается впечатление, что именно акт падения и привлекает ребенка. При попытке взрослого вмешаться в действие или пассивно уходит от контакта, утекает» (как говорят специалисты), или не реагирует вовсе. У детей даже старшего дошкольного возраста могут вызываться смех и признаки удовольствия на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п.

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичности ребенка оценить, как правило, не удается в силу невозможности установления какого-либо продуктивного контакта с ним. Характер деятельности, ее целенаправленность также трудно оценить однозначно. Произвольность регуляции собственных действий, самоконтроль чаще всего вообще невозможно проверить какими-либо диагностическими методами или приемами. Ребенок явно неадекватен в поведении и не может быть вписан в какие-либо «шаблоны» адекватности.

Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно вследствие уже фиксированных ранее трудностей оценки продуктивности деятельности, но со слов родителей, ребенок «как бы непроизвольно схватывает на лету» Но произвольно «вызвать» повторение — практически не удается.

Познавательная деятельность. Выявить уровень развития отдельных психических процессов и функций, как правило, чрезвычайно трудно, но часто ребенок демонстрирует блестящую механическую и сенсомоторную память, иногда внезапно (как бы непроизвольно) может прочитать название или вывеску, начать перечислять предметы

и т.п. В целом можно говорить о грубейшей неравномерности в развитии психических процессов, отягощенных искажением не только аффективного развития, но и грубом искажении сферы произвольной регуляции.

Игровая деятельность такого ребенка скорее похожа на перебирание предметов: длительное без пресыщения выстраивание гармоничных узоров из мозаики, аналогичные действия с неигровыми предметами, пересыпание, игры с бликами света.

Эмоциональное реагирование такого ребенка отчасти может быть описано как схожее со способами реагирования, характерными для существенно более раннего возраста. Так ребенок 4-5 лет может «вестись» на приемы, специфичные для выстраивания контакта с детьми совсем раннего возраста (игры в «ку-ку», тормошение, раскачивание и т.п.).

Прогноз дальнейшего развития и адаптации таких детей представляется чрезвычайно сложным. Он будет зависеть от своевременности начатой психолого-педагогической и медицинской помощи. Большую роль играет возможность подключения эффективных медикаментозных и дополнительных средств (например, гомеопатия или пищевые добавки) и своевременность начатых коррекционных мероприятий.

Особенности поведения на ПМПК: поведение «полевое», не откликается на зов, автономен, пассивно уходит от контакта. Заворожен, отрешен от происходящего. Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, он просто сбрасывает их на пол, но он, как правило, не смотрит на сам процесс. При попытке взрослого вмешаться в действие пассивно уходит от контакта, «утекает» или не реагирует вовсе. У детей могут возникать признаки удовольствия, смех в ответ на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п. Взрослый выступает как инструмент для достижения предмета. Часто действует рукой взрослого. Отдельно изредка возникающие слова уходят и не возвращаются, ребенок чаще всего — мутичен.

Вторая группа. Особенности раннего развития детей этой группы протекают куда более драматично, и проблем, связанных с уходом за такими детьми, значительно больше. Они активнее, требовательнее в выражении своих желаний и неудовольствия, избирательнее в первых контактах с окружающим миром, в т.ч. и с близкими. Уже в раннем возрасте у детей с данным вариантом развития проявляются достаточно сложные и разнообразные стереотипные формы аутостимуляции. Наиболее ранние и частые из них — раскачивания, прыжки, потряхивания ручками перед глазами. Ребенка начинает привлекать скрипение зубами, игра с языком, он как бы занимается поиском особых тактильных ощущений, возникающих от раздражения поверхности ладони, от фактуры

бумаги, ткани, сжимания целлофановых пакетов, верчения колесиков и т.п. Нередко выраженный дискомфорт и страх может вызывать даже умеренный раздражитель (прикосновение к голове, капля сока или воды на коже). В большинстве случаев отмечаются упорные страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т.п.

Внешний вид, специфика поведения. Внешне такие дети выглядят как наиболее страдающие — они напряжены, скопаны в движениях, но при этом демонстрируют стереотипные иутостимулирующие движения, может проявляться двигательное беспокойство, в т.ч. стереотипные прыжки, бег по кругу, кружение, пронзительный крик и страх войти в кабинет. Речь — эхолаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью или монотонностью, часто не связанная по смыслу с происходящим. Речевые стереотипии могут выглядеть и как повторение одного и того же фрагмента или выступать как аутостимуляция звуками («тики-тики», «диги-диги» и т.п.).

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность оценить у детей достаточно трудно, так как малейшее напряжение вызывает усиление стереотипий, эхолалий и других способов аутистической защиты.

Характер деятельности — произвольность регуляции собственных действий и целенаправленность, самоконтроль трудно проверить. Ребенок захвачен собственными стереотипными способами аутистической защиты. При этом вмешаться в деятельность ребенка возможно лишь подключившись к его стереотипиям. Таким образом, удается удержать простые алгоритмы деятельности, заданные взрослым.

Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно, вследствие трудностей организации продуктивной деятельности. Часто (со слов родителей) ребенок обучается бытовым и социальным навыкам, но жестко привязывает их к конкретной ситуации, и они не переносятся в какие-либо другие ситуации. У такого ребенка отмечается значительная неравномерность и специфика в развитии психических процессов. Восприятие фрагментарно, избирательно, речь эхолалична, часто не привязана к контексту и стереотипно скандирована или монотонна, нередко «отраженная», часто не связана по смыслу с происходящим. Задания конструктивного плана выполняет механистично часто, даже после пяти лет, действуя методом проб и ошибок.

Игровая деятельность чаще всего представляет долгое стереотипное «зависание» на отдельных манипуляциях. Для такого ребенка типично выстраивание предметов рядами, стереотипные действия с предметами, возможно и достаточно сложные, Фактически невозможна никакая игровая символизация.

Особенности эмоционального развития. Отмечается большая чувствительность и ранимость в контактах, непереносимость визуального контакта, хотя ребенок «по-

раннему» выражает свои переживания, часто переходит на крик, реже на агрессию. Недоступно считывание контекста ситуации, но ребенок как бы чувствует «эмоциональный знак» ситуации.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации будет зависеть как от своевременности начатой психолого-педагогической, так и медицинской, в т.ч. медикаментозной помощи, и включенности семьи в коррекционную работу. При этих условиях возможно формирование различных новых бытовых и учебных стереотипов, что позволяет подготовить ребенка к включению в мини-групповую деятельность. При анализе условий, необходимых для адаптации ребенка 2-й группы в дошкольной образовательной организации, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при любых изменениях старой ситуации легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке. Среди условий можно выделить необходимость постоянного присутствия с ребенком специалиста сопровождения (тьютора) при посещении группы детей, дозирование времени пребывания в группе.

Особенности поведения на ПМПК: ребенок неадекватен, напряжен, активно избегает контакта, неадекватен, демонстрирует множество моторных или речевых стереотипий, испуган, могут наблюдаться проявления агрессии и аутоагрессии, демонстрирует стереотипные движения, двигательно беспокоен, стереотипно прыснет, бегает по кругу, кружится и т.п. Речь эхолаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью. Может демонстрировать и достаточно сложные ритуалы, которые ребенок воспроизводит в определенных ситуациях, они выглядят нелепо, неадекватно.

Третья группа. Специфичным для раннего развития детей третьей группы является снижение порогов восприятия — возникает так называемая «сенсорная ранимость». В первые месяцы жизни наблюдается беспокойство, напряженность. Отмечается повышенный мышечный тонус. Двигательное беспокойство ребенка может сочетаться с «нечувствованием» опасности края. При этом онтогенетически типичный страх чужого лица в определенном возрасте порой не возникает вообще. Ребенок рано выделяет близких, но именно для родителей этих детей характерны тревоги относительно эмоциональной адекватности и эмоциональной «отдачи» ребенка. Он как бы дозирует свое общение. Когда ребенок начинает ходить, он порывист, экзальтирован и не видит препятствий на пути к желаемому впечатлению. Иногда возникает впечатление бесстрашия ребенка.

Такой ребенок и в речевом отношении может опережать сверстников. Так, первые слова нередко появляются до года, быстро растет словарь, фраза быстро становится правильной и сложной. Речь малыша удивляет своей взрослостью. Однако уже в этот

период родители отмечают, что, несмотря на «развитую» речь, поговорить с ним невозможно. При этом речь активно используется для аутостимуляции: они, в более старшем возрасте, «дразнят» близких, произнося «плохие» слова. Речь остается эхолаличной и стереотипной. Уже в возрасте до трех лет для ребенка характерны длинные монологи на аффективно значимые для него темы, использование штампов и цитат. Характерно и повышенное внимание к собственно звуковой стороне слова. Внешний вид и особенности поведения. Дети демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, выражение «энтузиазма» В то же время именно речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуацией, маломодулированностью, иногда скандированностью, как правило, на высоких тонах. Внешне обращает на себя внимание сценичность, выражение энтузиазма, но для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной продукции. У детей этой группы феноменологическая картина порой ошибочно производит более благоприятное впечатление с точки зрения коммуникации ребенка и уровня его развития. Именно у таких детей часто выявляют варианты парциальной одаренности. Такие дети часто выглядят как захваченные своими собственными стойкими интересами, и их родители обращаются уже не за помощью вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с трудностями во взаимодействии с таким ребенком, его конфликтностью, невозможностью уступить, непонимания правил социума в целом, резкой дезадаптацией в среде сверстников. Именно таким детям чаще всего ставится ошибочный диагноз — «гиперактивность с дефицитом внимания».

Дети моторно неловки, отмечаются нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство. Бытовая неприспособленность, невозможность выработать простые навыки самообслуживания не соответствует интеллектуальному уровню (как показатель именно искажения). Эти дети часто оживлены, многословны, громки. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя, и продуктивность деятельности, и ее темп, и работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту. Активны и неутомимы эти дети исключительно в сфере своих стереотипных интересов. Их речь на «излюбленные» темы становится быстрой, движения энергичными. Ребенок много жестикулирует.

Обучаемость. Отмечается выраженная неравномерность развития психических функций. Эти дети могут легко усваивать сложные вещи (например, сложные виды вычислений или чтение сложных по своей структуре текстов), но в то же время с трудом обучаться элементарным навыкам (как то: графическим навыкам, навыкам

самообслуживания, включая даже завязывание шнурков и т.п.). И у этих детей наблюдаются выраженные трудности обучения, связанные с пониманием условностей, скрытого смысла рассказов, подтекстов и метафоризации в подаче материала.

Также отмечается и своеобразие познавательной сферы. Это очень «вербальные» дети, их речь изобилует книжными цитатами, сложными малочастотными словами. Развитие мыслительной деятельности наиболее искажено. Ребенок может понять закономерности и причины того или иного и, в то же время, не соотносить все это с действительностью. Могут наблюдаться и легкие проявления искажения мыслительной деятельности. Чаще всего отмечается хорошая слухоречевая память.

Особенности поведения на ПМПК: в поведении нелеп, неадекватен, бездистантен. Сверхзахвачен своими собственными, стойкими стереотипными интересами. Контакт есть, он активный и абсолютно формальный. Речь стереотипная, часто штампованная. Демонстрирует псевдообращенность к собеседнику, оживление, которое носит несколько механистичный характер, что может оцениваться как высокое интеллектуальное развитие, речь взрослая, может быть с большим запасом слов.

Четвертая группа. Для детей этой группы характерна чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Родители, приходящие с этими детьми, чаще жалуются не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом. Существенно, что дети этой группы, несмотря на аутистическую «болезненность» контактов с окружающими, пытаются все же строить правильные формы поведения в обществе. Но поскольку это происходит на фоне трудностей адекватного «эмоционального гнозиса» (восприятия и эмоциональной оценки выражения лица) — это значительно усложняет их адаптацию.

Внешний вид, специфика поведения. Для детей чаще характерна физическая хрупкость, болезненность внешнего вида. Они выглядят скованными, их движения неловки и угловаты. Для них характерна вялость, замедленность речи, проблемы плавности речи, в частности, ее просодической стороны — монотонна, интонационно мало окрашена, иногда на высоких тонах. Взгляд на лицо взрослого прерывистый, они могут отвечать полуотвернуто от взрослого («удерживая» его в периферических полях зрения), но в то же время в целом производят впечатление патологически робких и застенчивых. В поведении бросается в глаза отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к

матери. В тревожащих ребенка ситуациях начинают проявляться двигательные стереотипии (преимущественно руками) или речевые стереотипии, всегда усиливающиеся в сложных, незнакомых ситуациях. Дети замедлены в своей деятельности, застревают в ней, отвечают с большой отсрочкой (латенцией), нередко невпопад. Работают, как правило, тщательно, как бы боясь что-либо сделать неправильно. Поощрение зачастую вызывает убыстрение деятельности. Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться.

В целом эти дети демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя часто излишне тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки со стороны близких. На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время собственно в общении, оценке ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста, оценке эмоционального состояния окружающих, практически в любой ситуации взаимодействия и с детьми, и со взрослыми они оказываются выраженно неадекватными.

Им свойственна чрезмерная критичность, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя порой как и дети с тотальным недоразвитием, они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности.

Обучаемость ребенка может быть достаточной в том случае, когда педагог понимает особенности ребенка и знает о трудностях восприятия им фронтальной инструкции. Часто обучаемость бывает несколько замедлена, не только в силу стереотипности, инертности деятельности, но и за счет специфики речевого развития и понимания условностей, невозможности понять метафоризации в подаче материала, свойственной нашей культуре, общим трудностям понимания контекста ситуации.

Основным в квалификации их познавательной деятельности является то, что часто возникает ощущение, непонимания ребенком инструкции и потребности (иногда неоднократным) ее повторения. При этом невербальные (перцептивно-действенные и перцептивно-логические) задания могут выполняться достаточно хорошо. Это часто и является причиной диагностической ошибки и квалификации состояния ребенка как традиционной ЗПР (или ОНР). Часто отмечаются трудности целостного восприятия, фрагментарность зрительного восприятия. Налицо проблемы речевого развития: речь бедна, аграмматична, но эти аграмматизмы — нетипичные для ОНР — чаще в роде и числе, имеются нарушения и звукопроизносительной стороны речи. Наблюдаются и трудности работы с вербально организованным материалом, а также трудности интерполяции и предвосхищения, дословное понимание метафор, образных выражений,

недоступность понимания скрытого смысла и подтекстов тех или иных рассказов, пословиц, поговорок. За счет сниженных операциональных характеристик деятельности и общей вялости ребенка возможны и иные негативные проявления при исследовании познавательной деятельности такого ребенка.

Для ребенка дошкольного возраста фактически невозможна игра со сверстниками, но есть «игра рядом». В то же время, нельзя говорить и об отсутствии потребности в совместной игре. Дети в игре робки, часто очень формально следуют правилам, чем и раздражают сверстников, а это, в свою очередь, усиливает неуверенность в коммуникациях и увеличивает уязвимость ребенка. В игре с трудом учитывается обратная связь (как эмоциональная, так и сюжетная).

Естественно, что отмечаются специфичные особенности и эмоционального развития детей — повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, тормозимость, которая как бы «прикрывается» внешней отрешенностью. Специфично и наличие страхов, в т.ч. конкретных (страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого звука). Почти всегда наблюдается сверхзависимость от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека. Дети очень привязываются к специалистам, которые с ними занимаются, глубоко переживают прекращение занятий, страдают от этой разлуки. Их можно охарактеризовать, как эмоционально «астеничных», утомляемых. Основным радикалом этого варианта отклоняющегося развития следует считать огромные трудности организации продуктивного взаимодействия при одновременном наличии выраженной потребности в общении.

Особенности поведения на ПМПК: наблюдается отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ситуациях — двигательные или речевые стереотипии. Ребенок повышенно раним, тормозим в контактах, не «считывает амоциональный контекст ситуации. В речи встречаются эхолалии, ошибки употребления местоимений.Вследствие представленной неоднородности состава детей с РАС требуется дифференциация содержания дошкольного образования. Этим будет обеспечены образовательные потребности и возможности детей с РАС и плавный переход к школьному обучению.

1.ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1 ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Рабочая программа дошкольного образования для детей с умственной отсталостью и для детей с расстройством аутистического спектра (далее – Программа) - это образовательная программа, адаптированная для обучения воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (умственная отсталость, расстройство аутистического спектра) с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц (№273 –ФЗ гл.1 ст.28), разрабатываемая, утверждаемая и реализуемая: - Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155);

- Санитарно-эпидемиологическими требованиями к организации воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» СП 2.4.3648-20 (утверждены Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020г. №28)

Содержание образовательного процесса МБДОУ «ДС №14 «Воробышек» выстроено на основе:

· «Инновационной программы дошкольного образования» «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ» / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э.М Дорофеевой — 6-е изд., доп. – М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2021

Дополнительными программами:

· «Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с нарушением интеллекта» - одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 07.12.2017г. Протокол №6/17

· Проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС дошкольного образования для детей раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

· «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» Е. А. Екжанова Е.А. Стребелева – М., «Просвещение» 2003г.

· «Крымский веночек» - парциальная региональная программа по гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в Республике Крым направлена на воспитание детей в многонациональной Республике Крым (под ред. Л.Г. Мухомориной).

· Обучение детей с расстройством аутистического спектра. / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.

Адаптированная основная образовательная программа предназначена для работы с детьми дошкольного возраста с умственной отсталостью и для детей с расстройством аутистического спектра.

Нормативно-правовая база

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. ФГОС дошкольного образования (приказ № 1155 Минобрнауки РФ от 17.10.13 г, действует с 01.01.2014 г).
3. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями на 28 июня 2014 года).
4. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».
5. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (Утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской от 15 мая 2013 года №26 «Об утверждении САНПИН» 2.4.3049-13).
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.04.2014 № 293 «Об утврждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.05.2014 N 32220).
7. Устав Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 14 «Воробышек» города Евпатории Республики Крым».

1.2.ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Цель программы - создание условий для всестороннего развития личности, деятельности детей с умственной отсталостью разного возраста, формирование способов и приемов взаимодействия этих детей с миром людей и окружающим их предметным миром. Разрабатываемая на основе Стандарта Программа ориентирована на повышение социального статуса дошкольного образования; сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования; обеспечение равенства возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования; обеспечение преемственности и вариативности основных образовательных программ обучения детей в разных возрастных периодах.

Целью Программы: является проектирование социальных ситуаций развития ребенка с расстройствами аутистического спектра, развивающей предметно-

пространственной среды, обеспечивающих позитивную социализацию, мотивацию и поддержку индивидуальности через общение, игру, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками.

Основные задачи реализации Программы:

Основные задачи реализации Программы для детей с умственной отсталостью:

- преодоление негативизма при общении и установлении контакта с ребенком;
- развитие коммуникативной (вербальной и невербальной) стороны речи;
- развитие слухового восприятия и фонетико-фонематических процессов;
- работа над дыханием, просодикой, артикуляцией и звукопроизношением;
- совершенствование артикуляционной моторики и координации мелких движений пальцев рук и кистей;
- развитие лексико-грамматической стороны речи;
- развитие связной речи, речевого общения.

Основные задачи реализации Программы для детей с расстройством аутистического спектра:

- Обучение альтернативным средствам коммуникации (при необходимости);
- Создание предпосылки к развитию речи и формированию языковой способности;
- Стимулирование речевой активности ребенка на фоне эмоционального подъема;
- Развитие артикуляционной моторики, внимания к звукам окружающей действительности; развитие слухового восприятия;
– При наличии фразовой речи – развитие элементарных диалоговых навыков (инициирование и завершение диалога, обращаясь к человеку по имени, используя стандартные фразы поддержать диалог на определенную тему в различных социальных ситуациях, делясь информацией с собеседником).

Адаптация содержания программы с учетом особых образовательных потребностей детей с УО и детей РАС:

1. Определение оптимального содержания программного материала в соответствии с поставленными специальными задачами и возможностями детей с УО и РАС.

2. Восполнение пробелов предшествующего развития, формирование готовности к восприятию программного материала с постепенным его усложнением.

3. Индивидуализация темпов освоения образовательной программы. Использование методов и приемов обучения и развития с ориентацией на «зону ближайшего развития» ребенка, создание оптимальных условий для реализации его

потенциальных возможностей.

4. Применение психолого-педагогической диагностики как механизма адаптации коррекционно-образовательного содержания Программы.

5. Обеспечение практической направленности содержания Программы, ее связи с бытовой, предметно-практической, игровой, продуктивной деятельностью детей.

6. Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения в процессе реализации Программы (уменьшение объема, введение дополнительных стимулов, дозирование помощи со стороны педагога и другое.

Условия реализации Программы

• коррекционно-развивающая направленность воспитания и обучения, способствующая как общему развитию ребенка, так и компенсации индивидуальных недостатков развития;

• организация образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей ребенка, выявленных в процессе специального психолого-педагогического изучения особенностей развития ребенка, его компетенций;

• создание особой образовательной среды и психологического микроклимата в группе с учетом особенностей здоровья ребенка и функционального состояние его нервной системы;

• преемственность в работе всех специалистов ДОУ;

• «пошаговое» предъявление материала, дозированная помощь взрослого, использование специальных методов, приемов и средств, способствующих достижению минимально возможного уровня, позволяющего действовать ребенку самостоятельно;

• проведение непрерывного мониторинга развития ребенка и качества освоения Программы в специально созданных условиях;

1.3 ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОГРАММЫ

Содержание программного материала основано на возрастном, онтогенетическом и дифференцированном подходах к пониманию всех закономерностей и этапов детского развития.

- Возрастной подход учитывает уровень развития психологических новообразований и личные достижения каждого ребенка.

- Онтогенетический – ориентирует на учет сенситивных периодов в становлении личности и деятельности ребенка.

- Дифференцированный – учитывает индивидуальные достижения ребенка с позиции понимания ведущего нарушения, его характера, глубины и степени выраженности и наличия вторичных отклонений.

При реализации данной Программы рассматриваются вопросы воспитания и обучения ребенка и детей указанной категории, учитывается общий фон витальных и образовательных потребностей каждого конкретного ребенка, общие и специфические особенности и направленность на формирование компенсаторных механизмов и коррекцию имеющихся нарушений в развитии.

Ребенок с умственной отсталостью не включается в освоение пласта социальных и культурных достижений общечеловеческого развития. Он затрудняется использовать традиционную «взрослую» культуру как источник развития высших психических функций, специфических человеческих способностей и способов деятельности.

По отношению к умственно отсталому ребенку перестают действовать традиционные для каждого возрастного этапа способы решения воспитательно-образовательных задач. Из-за такого «выпадения» умственно отсталого ребенка из традиционного образовательного пространства нарушаются условия для его «врастания в культуру», не реализуется его право на наследование социального и культурного опыта человечества.

Возникает объективная потребность в «обходных путях», других способах педагогического воздействия, т. е. ином, специально организованном образовательном пространстве, которое может обеспечить и такому ребенку все необходимые условия для «врастания в культуру», реализации своего права на наследование общественно-исторического опыта.

Преодоление ограничений в этом праве, коррекция, предупреждение вторичных отклонений в развитии (реализация особых образовательных потребностей) происходят в сфере образования и с помощью его средств. Но в данном случае имеется в виду не массовое и традиционное, а специально организованное, особым образом построенное образование.

Содержание программного материала учитывает общие принципы воспитания и обучения, принятые в дошкольной педагогике:

- научность,
- системность,
- доступность,
- концентричность изложения материала,
- повторяемость,

- единство требований к построению системы воспитания и обучения детей-дошкольников,

- учет возрастных особенностей ребенка. Однако они дополняются принципами специальной дошкольной педагогики:

- учет возрастных возможностей ребенка к обучению,

- принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;

- принцип учета вида, структуры и характера нарушений (первичного нарушения и вторичных отклонений в развитии);

- генетический принцип, ориентированный на общие возрастные закономерности развития с поправкой на специфику степени выраженности нарушения при разворачивании этого развития, когда психика чрезвычайно чувствительна даже к незначительным внешним воздействиям;

- принцип коррекции и компенсации (коррекционная направленность на формирование компенсаторных механизмов);

- направленность на учет соотношения «актуального уровня развития» ребенка и его «зоны ближайшего развития»

Принципиально значимыми положениями в данной Программе являются:

- приоритетное формирование способов усвоения общественного опыта умственно отсталым ребенком (в том числе и учебных навыков) как одна из ведущих задач обучения, которое является ключом к его развитию и раскрытию потенциальных возможностей и способностей;

- учет генетических закономерностей развития ребенка, характерных для становления ведущей деятельности и психологических новообразований в каждом возрастном периоде;

- деятельностный подход к организации целостной системы коррекционно-педагогического воздействия; - принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;

- анализ социальной ситуации развития ребенка и его 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 психических 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;

Общие дидактические принципы и особенности их применения при реализации адаптированной основной образовательной программы для детей с расстройством аутистического спектра и программы коррекционной работы.

В соответствии со ФГОС ДО Программа для детей РАС базируется на следующих принципах: 1) Общие принципы и подходы к формированию программы:

Поддержка разнообразия детства: сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.

Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников ДОУ) и детей, уважение личности ребенка.

Дифференцированный подход к построению Программы для детей РАС, учет их особых образовательных потребностей, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования. Это обусловливает необходимость создания разных вариантов адаптированной основной образовательной программы, в том числе и на основе индивидуального учебного плана.

2) Специфические принципы и подходы к формированию программы:

Принцип учета возрастно-психологических, индивидуальных особенностей и личных интересов ребенка с РАС обеспечивает условия для максимального развития ребенка и предоставляет ему возможность социализироваться и адаптироваться в обществе. Педагог должен уметь устанавливать контакт с ребенком через предметы, к которым он проявляет интерес (определенная книга, кусок ткани, блестящие фигурки, вода, песок и т.д.). Это дает возможность включать ребенка в элементарную совместную деятельность и взаимодействие с другими детьми.

Принцип системности коррекционных, воспитательных и развивающих задач обеспечивает стимулирование и обогащение содержания развития ребенка при моделировании реальных жизненных ситуаций.

Принцип комплексности методов коррекционного воздействия подчеркивает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала коррекционной педагогики и специальной психологии при реализации Программы для детей с РАС.

Принцип усложнения программного материала позволяет реализовывать Программы на оптимальном для ребенка с РАС уровне трудности. Это поддерживает интерес ребенка и дает возможность ему испытать радость преодоления трудностей. Учет объема, степени разнообразия, эмоциональной сложности материала обеспечивает постепенное увеличение объема программного материала и его разнообразие.

Принцип сочетания различных видов обучения: объяснительно-иллюстративного, программированного и проблемного обучения способствует развитию самостоятельности, активности и инициативности ребенка.

Принцип интеграции образовательных областей. Каждая из образовательных областей, выделенных в образовательной программе (физическое развитие, социально - коммуникативное развитие, речевое развитие, познавательное развитие, художественно - эстетическое развитие), осваивается при интеграции с другими областями.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию в реализации Программы для детей с РАС. Система отношений ребенка с РАС с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления являются важной составляющей в ситуации развития ребенка.

Принцип междисциплинарного взаимодействия специалистов заключается в обеспечении широкого видения проблем ребенка командой специалистов, в которую входят воспитатели, музыкальный руководитель, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, тьютор и др., их способности обсуждать проблемы при соблюдении профессиональной этики в единстве профессиональных ценностей и целей.

1.4 ОЖИДАЕМЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ (ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ)

Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы:

- пользоваться невербальными формами коммуникации (при необходимости);
- пользоваться указательным жестом, согласуя движения глаза и руки;

-слушать и проявлять интерес к речевым высказываниям взрослых, рассказам, стихам, потешкам;

-воспроизводить знакомые звукоподражания, лепетные слова и усеченные фразы;

- выполнять действия по простым речевым инструкциям, отвечать на простые вопросы о себе и ближайшем окружении.

-подражать движениям артикуляционного аппарата взрослого, выполнять упражнения для пальцев рук (нанизывает бусы, прикрепляет прищепки, повторять игры на сопровождение речи движением);

- высказывать свои потребности в активной фразовой речи (при наличии фразы);

-строить фразу, состоящую из двух-трех слов.

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу. Поэтому, в данном разделе описаны целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования ребенком с РАС с интеллектуальными нарушениями, с задержкой психического развития и с развитием в пределах возрастной нормы.

Педагогам необходимо обратить внимание на то, как ребенок с РАС:

– владеет альтернативными способами коммуникации (при необходимости);

– реагирует на собственное имя, узнает себя в зеркале, на фотографии;

– уходит, подходит и садится по речевому требованию взрослого;

– фиксирует взгляд на понравившемся предмете; показывает понравившейся предмет;

– выражает доступным для себя способом свои основные потребности и желания (в том числе – при помощи навыков альтернативной коммуникации);

– принимает помощь взрослого; допускает физический контакт во время игры со взрослым; удерживает зрительный контакт в течение короткого времени;

– положительно реагирует на взрослого во время простой контактной игры;

– проявляет попытки подражать простым движениям взрослого, вызывающим стук, хлопкам в ладоши и др.;

– имитирует некоторые звуки, звукокомплексы, соединяет звуки в простые восклицания и слова;

– берет в руки небольшие предметы (игрушки, шнурки, тряпочки), целенаправленно складывает предметы один на другой (коробки, кубики), опускает один в другой (шарики в коробки), садится без помощи взрослого;

– находит спрятанную под платком игрушку, может поднять упавший предмет, реагирует на сигнальный шум (колокольчик).

2.СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1 ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

На основе требований ФГОС ДО и с учетом образовательных потребностей умственно отсталых детей дошкольного возраста в программе выделены пять предметных областей:

- Социально-коммуникативное развитие
- Познавательное и речевое развитие
- Формирование деятельности
- Художественно-эстетическое развитие
- Физическое развитие

Расстройство аутистического спектра часто сочетается с другими нарушениями. Значительная часть детей с РАС имеют сопутствующие умственной отсталости, расстройства моторики и координации, нарушения сна и др. Для детей с РАС также характерны особенности восприятия информации, трудности с концентрацией внимания и раздражительность. Поэтому, для детей с тяжелыми нарушениями развития содержание образования формируется индивидуально на основе углубленной психолого-педагогической диагностики, рекомендаций ППК и ИПР.

Большинство детей с РАС характеризуются неравномерностью развития. При описании образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, следует учесть, что в адаптации нуждаются только те предметные области, освоение которых в полном объеме ребенком с РАС оказывается невозможным. Данный раздел посвящен определению содержания Программы, описанию вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра и специфики их образовательных потребностей и интересов, взаимодействия взрослых с детьми с РАС, характера взаимодействия ребенка с РАС с другими детьми, системы отношений ребенка к миру, другим людям, к самому себе и взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей с РАС.

При адаптации содержания Программы необходимо учитывать такие трудности ребенка с РАС как: особенности понимания речевых инструкций, наличие аффективных вспышек, агрессивные и аутоагрессивные проявления, сложности в организации собственной продуктивной деятельности, особенности организации деятельности в быту и самообслуживания (переодевание, туалет, поведение в на прогулке, в раздевалке, во время дневного сна и т.п.).

Используемые в реализации Программы формы, способы, методы и средства должны:

– помогать ребенку с РАС лучше адаптироваться в окружающем пространстве, в помещении, в процессе образовательной деятельности;

– побуждать ребенка с РАС к самостоятельной деятельности;

– способствовать переносу знаний в жизненные ситуации;

– содействовать коммуникации ребенка с РАС с другими детьми и с взрослыми.

Программы реализуется в различных формах: индивидуальное занятие, подгрупповая работа, отработка навыка в повседневной деятельности, в режимных моментах, формирование навыков в рамках непосредственно-образовательной деятельности, формирование навыка в рамках самостоятельной деятельности детей, в совместной деятельности и в играх с другими детьми и т.д.

Для ребенка с РАС предусмотрен гибкий режим посещения образовательной организации. Гибкий и постепенный характер включения ребенка с РАС в образовательный процесс обеспечивается последовательностью следующих этапов:

- подготовительный этап,

- частичное включение,

- полное включение.

На подготовительном этапе педагоги устанавливают эмоциональный контакт с ребенком, формируют элементарные коммуникативные навыки. Ребенок посещает группу, досуговые мероприятия и праздники в сопровождении взрослого (педагога-психолога, социального педагога, помощника-ассистента и др.) в течение ограниченного промежутка времени.

Частичное включение характеризуется систематическим посещением ребенком группы по индивидуальному графику. Постепенно время пребывания ребенка в группе увеличивается, он активнее участвует в режимных моментах, взаимодействует с взрослыми и детьми. В группе педагогами специально должны создаваться ситуации, направленные на формирования позитивных взаимоотношений между детьми, основанных на актуальных интересах ребенка с РАС.

При полном включении ребенок может посещать группу наравне со своими сверстниками, соблюдать режим дня, общаться с детьми, участвовать в различных видах детской деятельности.

На начальных этапах работы с ребенком, имеющим РАС, целесообразно проводить

индивидуальные занятия с постепенным переходом на подгрупповые. Переход от индивидуальной к подгрупповой форме работы осуществляется по следующей схеме:

- формирование навыка в паре: ребенок – специалист;

- закрепление навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком (учителем-логопедом, педагогом-психологом, социальным педагогом и другими), и с родителями;

- закрепление навыка в малой группе детей при участии специалистов.

Для освоения программного содержания Программы ребенком с РАС необходимо корректировать объем заданий. Это обеспечивается установлением границ задания (задания должны иметь четкое начало и конец, чтобы ребенок имел четкое представление о том, что от него требуется и в каком объеме), сокращением объема заданий, предъявление задания маленькими порциями, заменой задания другим.

В связи с трудностями понимания устной и письменной речи ребенком с РАС, а так же буквальностью интерпретаций сказанного другими людьми, педагогам необходимо:

- давать инструкцию, привлекая внимание ребенка, называя его по имени, использовать несложные инструкции и объяснения,

- проверять понимание ребенком услышанных фраз, избегать длинных глагольных цепочек в объяснениях.

Если ребенок умеет читать, допустимо написать инструкцию на листе. При реализации направлений, связанных с развитием речи, необходимо специальное обучение ребенка абстрактным понятиям, пониманию синонимов, разбору ключевых понятий, ответам на вопросы, выделению главной мысли, осмысленному восприятию текста.

2.2 СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ

Образовательная область «Познавательное и речевое развитие»

Сенсорное воспитание является основой становления всех видов детской деятельности и направлено на формирование у детей перцептивных действий (рассматривания, выслушивания, ощупывания), а также на обеспечение освоения систем сенсорных эталонов.

На этапе раннего детства сенсорное воспитание направлено на развитие ориентировочных реакций, а затем – поисково-исследовательской деятельности. В дальнейшем оно становится основой для становления всех видов детской деятельности и

подготавливает становление высших психических функций.

Другой важной задачей сенсорного воспитания является своевременное и правильное соединение сенсорного опыта ребенка со словом. Соединение того, что ребенок воспринимает, со словом, обозначающим воспринятое, помогает закрепить в представлении образы предметов, свойств и отношений, делает эти образы более четкими, систематизированными и обобщенными. Развитие восприятия во всех случаях идет от различения предметов, их свойств, отношений к их восприятию на основе образа, а затем и к фиксации образа в слове, т. е. к появлению образа-представления.

Занятия с детьми проводятся по следующим направлениям:

v развитие ориентировочных реакций на зрительные, слуховые и тактильные стимулы,

v развитие внимания и памяти,

v развитие зрительного, слухового внимания и восприятия,

v развитие тактильно-двигательного и вкусового восприятия.

Все эти направления реализуются как на специально организованных занятиях, так и в процессе разнообразной детской деятельности.

Формирование мышления в программе представлено как единый диалектический процесс, где каждый из видов мышления является необходимым компонентом общего мыслительного процесса. При коррекционно-педагогической работе с умственно отсталыми детьми за основу берется фундаментальное положение отечественной психологии о генетической связи разных форм мышления.

В раннем возрасте основной акцент делается на формировании целенаправленных действий с предметами. В дошкольном возрасте он смещается на взаимодействие всех основных форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического. Указанные формы мышления образуют тот единый процесс познания реального мира, в котором в различные моменты может преобладать то одна, то другая форма мышления.

На начальном этапе мышление формируется в плане действия, с опорой на восприятие, оно развивается в осмысленных целенаправленных предметных действиях. Действуя с реальными предметами, перемещая их в пространстве, меняя их функциональные зависимости, ребенок получает возможность преодолеть статичность восприятия. При этом он осознает динамичность окружающей среды, а главное, познает возможность воздействовать на динамику предмета в соответствии со своим замыслом или теми задачами, которые ставит перед ним взрослый. Такая возможность непосредственного воздействия ребенка на окружающие объекты создает благоприятные

условия для развития соотношения между формами наглядного и словесно-логического мышления.

Важнейший этап развития мышления связан с речью. В процессе действий с предметами у ребенка появляется побудительный мотив для собственных высказываний: фиксации выполненного действия, рассуждений, умозаключений. Словесное обобщение ребенком собственных действий ведет к возникновению и совершенствованию полноценных образов и оперированию ими в мысленном плане. Именно на этой основе формируются образы-представления, которые становятся более гибкими, динамичными.

Поэтому содержание коррекционно-педагогической работы по формированию мышления детей с нарушением интеллекта направлено на развитие ориентировочно-поисковой деятельности, на укрепление взаимосвязи между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом.

Эти важные задачи решаются в процессе проведения специальных занятий и в процессе решения ежедневных жизненных ситуаций. Формированием мышления занимается учитель-дефектолог на протяжении всех лет обучения, а начиная с третьего года жизни ребенка один раз в неделю в процессе специально организованных занятий.

Планирование занятий тесно связано с темами других подразделов программы: «Обучение игре», «Ознакомление с окружающим» (с ручным трудом, хозяйственно-бытовым трудом, изобразительной деятельностью и др.).

Ознакомление с окружающим направлено на формирование у детей целостного восприятия и представлений о различных предметах и явлениях окружающей действительности, а также представления о человеке, видах его деятельности и взаимоотношениях с природой.

В ходе ознакомления с окружающим у детей формируются представления о предметном мире, созданном руками человека. Ознакомление с окружающим обогащает чувственный опыт ребенка, учит быть внимательным к тому, что его окружает. Важно научить умственно отсталого ребенка смотреть и видеть, слушать и слышать, ощупывать и осязать, а затем обобщать увиденное в словесных высказываниях. При формировании адекватных представлений об окружающем у детей создается чувственная основа для слова. Ребенок подготавливается к восприятию словесных описаний объектов, явлений и отношений (стихов, рассказов, сказок, песен).

Кроме того, в подраздел «Ознакомление с окружающим» включена работа по формированию временных представлений, ориентировки во времени, с тем, чтобы дети начинали осознавать значимость структурирования и темп собственной деятельности, а также овладели первоначальными навыками контроля и соотнесения своей деятельности с

природными явлениями.

В процессе ознакомления с природой у детей формируются образы-представления о живом и неживом мире, о взаимосвязи объектов и явлений природы, а также о жизни и деятельности человека. Детей учат видеть и понимать реальные причинные зависимости. При этом большое внимание уделяется экологическому воспитанию и бережному отношению к природе.

Занятия по ознакомлению с окружающим проводятся по следующим направлениям:

· ознакомление с явлениями социальной жизни;

· ознакомление с предметным миром, созданным человеком;

· ознакомление с природой (живой и неживой) и явлениями природы.

Каждое из этих направлений имеет свою специфику, знакомит детей с определенным типом свойств, связей и отношений, специфических для данной области действительности.

Ознакомление с окружающим ведет к существенным сдвигам в умственном развитии детей лишь в том случае, если им даются не отдельные знания о предмете или явлении, а определенная целостная система знаний, отражающая существенные связи и зависимости в той или иной области.

Планирование занятий по ознакомлению с окружающим осуществляется параллельно с работой, представленной в разделе о социально-коммуникативном развитии. Занятия проводятся 2—3 раза в неделю учителем-дефектологом в первой половине дня и воспитателем во второй половине дня.

Развитие речи у детей происходит во всех видах детской деятельности, в повседневной жизни, в процессе общения с членами семьи, а также на специальных занятиях.

На начальных этапах работы большое внимание уделяется развитию у детей невербальных форм общения — фиксации взгляда на лице взрослого, пониманию указательного и приглашающего жестов, выполнению жестового ритуала приветствия и прощания, объятиям, поцелуям как формам эмоционального общения. В дальнейшем, наряду со становлением вербального общения, эти формы не утрачивают своей значимости и продолжают развиваться и совершенствоваться.

На специальных занятиях по развитию речи систематизируется и обобщается речевой материал, приобретенный детьми в процессе других видов деятельности,

расширяется и уточняется словарь, активизируется связная речь. Кроме того, решаются специфические коррекционные задачи: формируются основные функции речи — фиксирующая, сопровождающая, познавательная, регулирующая и коммуникативная; осуществляется работа по коррекции звукопроизношения у детей.

Обучение грамоте включает в себя развитие ручной моторики и подготовку руки к письму, а также обучение элементарной грамоте. Последнее проводится в подготовительной к школе группе и в семье на седьмом году жизни ребенка. У детей формируют элементарные представления о звуко- буквенном анализе. Эти занятия способствуют развитию у детей интереса к знаково-символическим средствам.

В ходе занятий дети переходят на новый уровень общения — элементарно-деловой — при контактах со взрослым и с коллективом сверстников. Работа по развитию ручной и тонкой ручной моторики также входит в данный подраздел и проводится на специальных занятиях.

Уже на начальном этапе обучения большое внимание уделяется общему развитию рук ребенка, формированию хватания, выделению каждого пальца, становлению ведущей руки и развитию согласованности действий обеих рук. В ходе проведения занятий у детей отрабатываются навыки удержания пальцевой позы, переключения с одной позы на другую, одновременного выполнения движения пальцами и кистями обеих рук. Эти и подобные им движения выполняются вначале по подражанию действиям взрослого, а затем в сочетании с речевым сопровождением и с опорой на зрительные и тактильные образы-представления.

Развитие всех видов ручной моторики и зрительно-двигательной координации служит основой для становления типичных видов деятельности, является предпосылкой для становления устной и письменной речи, а также способствует повышению познавательной активности детей.

Вся эта система работы предлагается детям на различных занятиях и в свободно организованной деятельности. Проведению этих упражнений с детьми обучаются также родители в ходе групповых и индивидуальных консультаций. В целом занятия по подготовке детей к обучению грамоте ориентированы на формирование не только учебных навыков, но и умения сотрудничать в процессе осуществления совместной познавательной деятельности, в ходе которого у детей повышается самооценка и совершенствуется умение давать реальную оценку своей деятельности и результатам деятельности сверстников.

Дети с РАС с тяжелыми интеллектуальными нарушениями

В области познавательного развития необходимо:

– способствовать привлечению внимания ребенка к голосу взрослого и к звукам окружающей действительности;

– способствовать прослеживанию взглядом за движением предмета в горизонтальной и вертикальной плоскости;

– поощрять стремление ребенка дотянуться до интересного предмета, схватить предмет пальцами, переложить предмет из одной руки в другую, рассматривать предмет в руке, прослеживать взглядом за упавшим предметом, искать накрытый предмет или предмет в муфте (чтобы мог действовать сразу двумя руками, «встретиться» с рукой сверстника или взрослого), манипулировать предметом;

– развивать сенсорное восприятие: выделять отдельные предметы из общего фона, различать качества предметов, учитывать знакомые свойства предметов при элементарной деятельности («Положи большой шарик в большую коробку»), пользоваться методом проб при решении практической задачи;

– обучать использованию предметов с фиксированным назначением в практических и бытовых ситуациях;

– обучать использованию коммуникативного альбома, показывать на фотографиях себя и своих близких;

– помогать узнавать реальные и изображенные на картинках предметы.

Дети с РАС с легкой степенью интеллектуальных нарушений

Познавательное развитие предполагает:

– насыщение ребенка приятными сенсорными впечатлениями, стимулирование ориентировочной активности, привлечение внимание ребенка к предметам и явлениям;

– совершенствование навыка фиксации взгляда на объекте;

– развитие целостного восприятия объектов, способности узнавать предметы обихода, соотносить предмет и его изображение, прослеживать за движением предметов, ориентироваться в пространстве;

– развитие зрительно-двигательной координации, конструктивного праксиса, навыков конструирования по подражанию и по образцу;

– понимание и выполнение инструкции взрослого;

– обучение ребенка предметно-игровым действиям, элементарному игровому сюжету;

– развитие навыков самообслуживания, самостоятельного приема пищи, одевания и раздевания, навыков личной гигиены (при необходимости - с использованием визуального подкрепления последовательности действий);

– обучение ребенка застегивать пуговицы, шнуровать ботинки, пользоваться ножницами, раскрашивать картинки, проводить линии, рисовать простые предметы и геометрические фигуры;

– постепенное введение в питание разнообразных по консистенции и вкусовым качествам блюд.

Дети с РАС с тяжелыми интеллектуальными нарушениями

В области речевого развития необходимо:

– комментировать происходящие действия простыми для понимания ребенком словами; – поддерживать улыбку ребенка и его вокализаций;

– помогать соблюдать очередность в «диалоге» с взрослым;

– создавать предпосылки к развитию речи и формированию языковой способности;

– стимулировать копирование звучания и интонации речи взрослых, знакомых звукоподражаний, лепетных слов и усеченных фраз;

– использовать имеющиеся вокализации ребенка, вносить их в смысловой контекст происходящих событий;

– стимулировать речевую активность на фоне эмоционального подъема;

– поощрять выражение эмоции с помощью звуков и подражание некоторым звукам окружающего мира.

Дети с РАС с легкой степенью интеллектуальных нарушений

Речевое развитие включает:

– совершенствование навыков звукоподражания;

– развитие артикуляционной моторики, внимания ребенка к звукам окружающей действительности;

– совершенствование слухового восприятия (неречевые звуки, бытовые шумы с определением источника звука);

– формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события, персонажей из книг, мультфильмов;

– определение принадлежности собственных и чужих вещей; называние знакомых людей по имени;

– комментирование действий.

2.3 ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ

ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ (возраст 5-6 лет)

Задачи обучения и воспитания

- Формировать у детей умение воспринимать отдельные предметы, выделяя их из общего фона.

- Развивать тонкие дифференцировки при восприятии легко вычленяемых свойства предметов, различающихся зрительно, тактильно-двигательно, на слух и на вкус.

- Развивать умение различать свойства и качества предметов: мягкий - твердый, мокрый — сухой, большой — маленький, громкий — тихий, сладкий — горький.

- Учить детей определять выделенное свойство словесно (сначала в пассивной форме, а затем в отраженной речи).

- Формировать у детей поисковые способы ориентировки — пробы при решении игровых и практических задач.

- Создавать условия для восприятия свойств и качеств предметов в разнообразной деятельности — в игре с дидактическими и сюжетными игрушками, в строительных играх, в продуктивной деятельности (конструирование, лепка, рисование).

Основное содержание работы по кварталам

Развитие зрительного восприятия и внимания

Материал по развитию зрительного восприятия и внимания представлен в программе по следующему алгоритму (буквенные обозначения (А, Б, В, Г, Д, Е) используются для фиксации каждого шага алгоритма с целью систематизации и обобщения материала):

А: развитие зрительного внимания, подражания, формирование целостного образа предметов;

Б: восприятие формы;

В: восприятие величины;

Г: восприятие цвета;

Д: восприятие пространственных отношений и ориентировка в пространстве группового помещения;

Е: формирование представлений о воспринятом.

I квартал

А: Учить детей выделять предмет из фона (Игра «Ку-ку»). Учить детей ожидать появления куклы за экраном в одном и том же месте и прослеживать движение куклы за

экраном, ожидая ее появления в двух определенных местах. Развивать у детей зрительное внимание и подражание путем воспроизведения действий взрослого сначала без предметов («Ручками тук-тук, ручками хлоп- хлоп»), а потом с предметами (сюжетными игрушками, кубиками, предметами обихода: «Ляля топ-топ», «Зайка прыг-скок»). Учить детей сличать парные игрушки (предметы). Учить детей сличать парные картинки.

II квартал

Б: Учить детей различать объемные формы в процессе дидактической игры по подражанию действиям взрослого (из 2-х элементов: куб, шар) («Дай, что катится», «Возьми, что не катится»).

В: Учить детей подбирать крышки к коробочкам одинаковой величины, но разной формы (круглая, квадратная).

Б: Знакомить детей со словами «шар», « кубик». Учить детей выполнять действия, соотнося форму крышки и форму коробки по подражанию («Спрячь шарик», «Спрячь кубик»).

Учить детей проталкивать объемные геометрические формы (шар, кубик) в соответствующие прорези коробки, пользуясь методом проб (шар и кубик).

А: Учить детей узнавать знакомые предметы среди незнакомых (находить свою игрушку среди других; выделять названную педагогом игрушку среди других). Учить детей хватать большие предметы (шары, кубы, мячи, мешочки, подносы) двумя руками, маленькие - одной рукой.

Учить детей складывать из двух частей разрезную предметную картинку.

Г: Учить детей воспринимать (сличать) цвет - красный, желтый («Дай такой»).

III квартал

В: Учить детей воспринимать величину предметов (большой, маленький). Учить детей захватывать широкие предметы всей ладонью, узкие (шнурки, палочки) – пальцами.

Г: Знакомить детей с названиями двух цветов: красный, желтый («Дай красный шарик», «Возьми желтую ленточку»). Учить детей различать цвета красный и желтый в ситуации подражания действиям взрослого (постановка кубиков друг на друга попарно; подбор одежды для кукол).

А: Учить детей соотносить предметы с их изображением картинкой в пределе двух трех предъявленных образцов. Учить детей находить парные предметы, расположенные в разных местах игровой комнаты.

Учить детей восприятию игрушек, находящихся на столе у педагога, при выборе из двух (найти и по возможности назвать) (Пример: «Саша играет с петушком. Тетя спрятала петушка. Возьми петушка» - на выбор дается два предмета – петушок и тележка).

Развитие слухового восприятия и внимания

Работа по развитию слухового восприятия у детей проводится в соответствии с этапами становления функций слухового анализатора в онтогенезе. Сначала у ребенка развивают ориентировку на слуховые раздражители, затем проводят работу по различению звуковых характеристик предметов или явлений.

Материал по развитию слухового восприятия и внимания представлен в программе по следующему алгоритму:

А: развитие слухового внимания, подражания, формирование целостного образа предметов;

Б: восприятие звуковых характеристик предметов и явлений (тихо — громко, близко — далеко, быстро — медленно, долго — кратко);

В: опознание предметов и явлений по звуковым характеристикам;

Г: дифференциация предметов и явлений по звуковым характеристикам;

Д: восприятие пространственного местоположения звучащего предмета и ориентировка в пространстве знакомого помещения;

Е: формирование представлений о воспринятом.

I квартал

А: Формировать интерес у детей к играм на музыкальных инструментах (детское пианино, металлофон, барабан, бубен). Знакомить детей дифференцированно реагировать на звучание музыкальных игрушек (колокольчик, маракасы, погремушки). Вырабатывать у детей по подражанию разные двигательные реакции в ответ на звучание разных инструментов (шагать под барабан, хлопать в ладоши под бубен).

В: Учить детей дифференцировать на слух звучание музыкальных инструментов, реагируя действиями на звучание определенного инструмента – выбор из двух.

II квартал

А: Учить детей реагировать на звучание детского пианино (в ответ на звучание дети «пляшут»).

В: Учить детей дифференцировано реагировать – выполнять действия – на звучание определенных инструментов – выбор из трех: пианино, барабан, металлофон).Учить детей соотносить игрушку с соответствующим звукоподражанием: «ав-ав» - собака; «мяу» - кошка; «ку-ка-ре-ку» - петух; «пи-пи» - цыпленок (игра «Кто в домике живет?»).

III квартал

В: Развитие фонематического слуха детей (глобальное различение на слух резко различных по слоговому и звуковому составу слов, без фонетического анализа). Учить

детей различать на слух слова: дом-барабан, рыба - машина, шар - самолет, дом - мишка, мяч – кукла.

Учить детей различать три слова с опорой на картинки.

Учить детей дифференцировать звукоподражания (игра «Кто тебя позвал: кошка, лягушка, собака?: Выбор из двух - трех предметов или картинок).

Показатели развития к концу первого года обучения (возраст 6 лет)

Дети должны научиться:

- воспринимать отдельные предметы из общего фона, выделяя их по просьбе взрослого: «Возьми чашку», «Дай пирамидку», «Покажи, где стульчик»;

- различать свойства и качества предметов: мокрый – сухой, большой – маленький, сладкий – горький; горячий – холодный;

- воспроизводить, в отраженной речи некоторые знакомые свойства и качества предметов (большой - маленький, горячий - холодный, кубик - шарик);

- сличать два основных цвета (красный, желтый) «Покажи, где такой кубик»;

- дифференцировано реагировать на звучание определенных музыкальных инструментов (выбор из трех);

- складывать разрезную картинку из двух частей;

- учитывать знакомые свойства предметов в предметно-практической и игровой деятельности (шарик – катится, кубик стоит, не катится; большой домик для большой матрешки, маленький – для маленькой);

- дифференцировать звукоподражания («Кто тебя позвал?» – выбор из двух - трех предметов или картинок):

- воспринимать отдельные предметы из общего фона, выделяя их по просьбе взрослого: «Возьми чашку», «Дай пирамидку», «Покажи, где стульчик»;

-различать свойства и качества предметов: мокрый — сухой, большой - маленький, сладкий — горький, горячий — холодный;

-воспроизводить в отраженной речи некоторые знакомые свойства и качества предметов (большой — маленький, горячий — холодный, кубик - шарик);

-сличать два основных цвета (красный, желтый): «Покажи, где такой кубик»;

- дифференцированно реагировать на звучание определенных музыкальных инструментов (выбор из трех);

-складывать разрезную картинку из двух частей;

- учитывать знакомые свойства предметов в предметно-практической и игровой деятельности (шарик катится; кубик стоит, не катится; большой домик для большой матрешки, маленький - для маленькой); -

дифференцировать звукоподражания («Кто тебя позвал?»: выбор из двух-трех предметов или картинок).

ВТОРОЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ (возраст 6-7 лет)

Задачи обучения и воспитания

- Учить детей дифференцировать внешние, чувственно воспринимаемые свойства, качества и отношения предметов.

- Учить детей выделять основной признак в предметах, отвлекаясь от второстепенных признаков.

- Формировать у детей образы восприятия, учить запоминать и называть предметы и их свойства.

- Продолжать формировать поисковые способы ориентировки - пробы, примеривание при решении практических или игровых задач.

- Формировать у детей целостные образы предметов, образы-представления о знакомых предметах, их свойствах и качествах.

- Создавать условия для практического использования знакомых свойств и качеств предметов в разнообразных видах детской деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой).

- Учить воспринимать свойства предметов в разнообразной деятельности: в игре с сюжетными игрушками, строительных играх, продуктивной деятельности (конструирование, лепка, рисование, аппликация).

Основное содержание работы по кварталам

Развитие зрительного восприятия и внимания

I квартал

Б: Учить детей различать объемные формы в процессе конструирования по подражанию действиям взрослого (из 3-х элементов: куб, брусок, треугольная призма).

В: Учить воспринимать величину – большой, маленький, самый большой.

Б: Учить дифференцировать объемные формы (шар, куб, треугольная призма) и плоскостные (круг, квадрат, треугольник).

Д: Формировать у детей ориентировку в пространстве групповой комнаты (у окна, у двери); Учить детей воспринимать пространственные отношения между предметами по вертикали: внизу, наверху.

Г: Учить детей сличать четыре основных цвета – красный, желтый, зеленый, синий.

Б: В: Формировать у детей интерес к игре с объемными формами на основе их

включения в игры с элементами сюжета («Домик для зайчика»).

Г: В: Д: Ввести в пассивный словарь детей названия воспринимаемых свойств и отношений предметов: красный, желтый; круглый; большой, маленький, самый большой; внизу, наверху.

II квартал

Б: Учить детей различать формы в процессе конструирования по образцу (куб, брусок, треугольная призма).

Б: Учить детей дифференцировать объемные формы в процессе игровых заданий (шар, куб).

А: Учить детей соотносить действия, изображенные на картинке, с собственными действиями ребенка, изображать действия по картинкам. Учить детей соотносить реальный предмет с рисунком, с лепкой, выполненными у них на глазах педагогом.

В: Учить детей складывать с учетом величины трехсоставную матрешку, пользуясь методом проб. Учить детей складывать пирамиду из трех-четырех колец с учетом величины, пользуясь методом практического примеривания.

Г: Учить выделять основные цвета (4) предметов по образцу «Принеси цветочки такого цвета, как у меня в вазе»; Учить детей воспринимать цвет предмета при выборе по названию: «Заведи красную машину».

А: Учить детей складывать разрезную предметную картинку из трех частей.

Г: Учить детей равномерно чередовать два цвета при раскладывании предметов в аппликации и конструировании: «Сделаем узор», «Построим забор».

III квартал

Б: Учить детей по образцу, а затем и по словесной инструкции строить из знакомых объемных форм поезд, башню.

В: Учить детей выбирать по образцу резко различные формы (круг, квадрат; прямоугольник, овал).

Б: Учить детей в качестве способа соотнесения плоскостных форм пользоваться приемом накладывания одной формы на другую.

В: Учить детей при складывании пирамиды понимать словесную инструкцию: «Возьми большое кольцо».

Б: Учить детей выбирать по слову круглые предметы из ближайшего окружения. Учить детей производить проталкивание в прорези коробки больших и маленьких кубов или шаров попарно.

Г: Учить детей вычленять цвет, как признак, отвлекаясь от назначения предмета: к красному шарику подобрать красную ленточку, в зеленую машину поставить зеленый

кубик; куколке в желтом платье подобрать желтый бантик и т.п..

А: Продолжать учить детей складывать разрезную предметную картинку из трех частей.

Г: Учить детей раскладывать кружки одного цвета внизу от заданной черты, а наверху другого цвета по образцу и по словесной инструкции: «Положи наверху», «Положи внизу».

Б: В: Г: Учить детей группировать предметы по одному заданному признаку – форма, величина или цвет («В этом домике – все игрушки красные, а здесь – все белые»).

Б: учить вычленять форму как признак, отвлекаясь от назначения («Соберем в коробку все круглое»).

Развитие слухового восприятия и внимания

I квартал

В: Учить детей дифференцировать звучание трех музыкальных инструментов (металлофон, барабан, дудочка). Учить детей определять последовательность звучания двух-трех музыкальных инструментов (барабан, дудочка; дудочка, металлофон, барабан).

Г: Учить детей решать познавательные задачи, связанные со слуховым анализатором, на сюжетном материале (игра «Кто пришел в гости?»: - Кто пришел первым? Кто потом? Кто пришел последним?).

Б: Учить детей различать громкое и тихое звучание одного и того же музыкального инструмента.

II квартал

В: Учить детей дифференцировать звукоподражания при выборе из трех-четырех предъявленных: «би-би», «ту-ту», «тук-тук», «чух-чух-чух». Учить детей дифференцировать близкие по звучанию звукоподражания: «ку-ка-реку» - «ку-ку», «ко-ко-ко» - «ква-ква».

А: Учить определять последовательность звучания звукоподражаний (игры: «Кто в домике живет?», «Кто первый пришел в домик?»). Учить детей выделять заданное слово из предложенной фразы и отмечать какимлибо действием (хлопком, поднятием флажка): Например, «Кукушка на суку поет «ку-ку», «Кабина, кузов, шины – вот наша машина», «К нам приехал паровоз, он подарки нам привез» и т.п..

III квартал

В: Учить детей дифференцировать звучание трех - четырех музыкальных инструментов (металлофон, барабан, дудочка, гармонь), реагируя на изменение звучания определенным действием.

Г: Учить детей дифференцировать слова, разные по слоговому составу – машина,

дом, кукла, цыпленок – с использованием картинок; Учить детей дифференцировать слова, близкие по слоговому составу: машина-малина, лягушка-подушка. Продолжать учить детей выделять заданные слова из предъявленной фразы, реагируя на них определенным действием.

Развитие тактильно-двигательного восприятия

1 квартал

- Учить детей воспринимать на ощупь форму и величину предметов (дифференцировать в пределах трех).

- Учить детей выбирать знакомые игрушки на ощупь по слову («Дай куклу» (мишку, пирамидку) – выбор из трех).

- Учить детей производить выбор по величине по слову («Дай большой мяч». «Дай маленький мяч») - выбор на ощупь.

- Учить детей проводить выбор на ощупь из двух предметов: мячей – большого и маленького (образец предъявляется зрительно). То же самое предлагается с двумя кубами и шарами.

- Учить детей воспринимать и дифференцировать на ощупь твердые и мягкие предметы (шарик из пластилина – деревянный шарик, выбор из двух).

II квартал

- Учить детей дифференцировать на ощупь предметы по форме или по величине (выбор из трех).

- Учить детей обследовать предметы зрительно-тактильно и зрительно-двигательно. Зрительно-тактильное обследование применять при восприятии объемных предметов, зрительно-двигательное – при восприятии плоскостных форм или объектов, а также при вычленении контура из объемного предмета.

- Учить детей правильно ощупывать предметы, выделяя при этом характерные признаки. Знакомить детей с различными качествами поверхностей материалов: железа, дерева (железо – холодное, дерево – теплое).

- Закрепить умения детей различать предметы по температуре (холодный - теплый).

III квартал

- Учить детей на ощупь дифференцировать шар, овал, куб.

- Учить детей выполнять на ощупь выбор предметов разной формы (или величины, материалу) по словесной инструкции («Дай шар деревянный, шар пластилиновый, шар железный»).

- Формировать у детей координацию руки и глаза: узнавать на ощупь предметы резко различной формы при выборе из двух – трех (образец дается на ощупь)

- Продолжать учить детей различать на ощупь величину предметов (выбор из трех) выбор по образцу или словесной инструкции.

Показатели развития к концу второго года обучения (возраст 6 лет)

Дети должны научиться:

- различать свойства и качества предметов: маленький — большой - самый большой; сладкий - горький - соленый;

-доставать знакомые предметы из «волшебного мешочка» по тактильному образцу (выбор из двух);

-учитывать свойства предметов в разнообразной деятельности: в игре с сюжетными игрушками, в строительных играх, в продуктивной деятельности (конструирование, лепка, рисование);

-складывать разрезную предметную картинку из трех частей;

-выполнять группировку предметов по заданному признаку (форма, величина, вкус, цвет);

-пользоваться методом проб при решении практических или игровых задач;

-выполнять задания по речевой инструкции, включающей пространственные отношения между предметами: внизу, наверху, на, под («Поставь матрешку под стол»);

- называть в собственной активной речи знакомые свойства и качества предметов («Лимон какой?» - «Лимон кислый и желтый». «Яблоко какое?» - «Яблоко круглое и сладкое»);

-дифференцировать звучание трех музыкальных инструментов (металлофон, барабан, дудочка), реагируя на изменение звучания определенным действием;

-дифференцировать слова, разные по слоговому составу: матрешка, кот, домик (с использованием картинок);

-выделять знакомое (заданное) слово из фразы.

ТРЕТИЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ (возраст 7-8 лет)

Задачи обучения и воспитания

- Учить детей соотносить действия, изображенные на картинке, с реальными действиями; изображать действия по картинкам.

- Формировать у детей целостный образ предметов: учить их самостоятельно складывать разрезные картинки из четырех частей с разной конфигурацией разреза.

- Учить детей соотносить плоскостную и объемную формы: выбирать объемные формы по плоскостному образцу, плоскостные формы по объемному образцу.

- Развивать у детей восприятие и память: вести отсроченный выбор предметов, различных по форме, цвету и величине, с использованием образца (отсрочка по времени 10 с).

- Учить детей производить сравнение предметов по форме и величине, проверяя правильность выбора практическим примериванием.

- Учить детей вычленять цвет (форму, величину) как признак, отвлекаясь от назначения предмета и других признаков.

- Познакомить детей с пространственными отношениями между предметами: высокий - низкий, выше - ниже; близко - далеко, ближе - дальше.

- Учить детей воспроизводить пространственные отношения по словесной инструкции.

- Учить детей опознавать предметы по описанию, с опорой на определяющий признак (цвет, форма, величина).

- Учить детей изображать целый предмет с опорой на разрезные картинки (составление целого из частей в представлении).

- Развивать у детей координацию руки и глаза в процессе обучения способам обследования предметов: зрительно-тактильно — ощупывать, зрительно-двигательно — обводить по контуру.

- Учить детей передавать форму и величину предметов в лепке после зрительно-тактильного обследования.

- Учить детей воспринимать, различать бытовые шумы, шумы явлений природы (сигнал машины, звонок телефона, дверной звонок; шум пылесоса, шум двигателя, шум стиральной машины; шум ветра, журчание воды, шуршание опавших листьев; шум воды, капающей из крана, шум водопада, шум дождя).

- Формировать представления у детей о звуках окружающей действительности.

Основное содержание работы по кварталам

Развитие зрительного восприятия и внимания.

I квартал

А: Учить детей соотносить изображенное на картинке действие с реальным действием. Учить детей производить выбор определенного действия, изображенного на картинке, из ряда предложенных («Покажи, где мальчик бежит; где мальчик сидит; где мальчик рисует»).

Б: Учить детей в процессе выбора заданной формы по образцу отвлекаться от других признаков: цвета и величины, т.е. производить выбор из кругов, квадратов, прямоугольников, овалов, треугольников разного цвета и разной величины. Продолжать

учить детей дифференцировать объемные формы в процессе конструирования по образцу, заранее составленному взрослым за экраном; учить анализировать образец.

В: Учить детей производить выбор величины по образцу из 3 предложенных объектов, проверяя правильность выбора приемом практического примеривания; учить соотносить предметы по величине (три размера) «Расставь игрушки в свои домики».

Г: Учить детей называть основные цвета (6) – красный, желтый, зеленый, синий, белый, черный. Учить детей находить знакомые цвета в окружающей обстановке. Учить детей в игровой деятельности использовать цвет в качестве сигнала к действию (игра «Светофор»).

Д: Продолжать учить детей воспроизводить пространственные отношения между элементами при конструировании по подражанию и по образцу (внизу, вверху, рядом, посередине).

Е: Учить детей узнавать предметы по описанию их цвета, формы, величины).

II квартал

А: Учить детей при сопоставлении предметов находить разницу в деталях (отсутствие банта у куклы, наличие туфелек и пр.). Учить детей запоминанию изображений. Использовать лото. Начинать с выбора из двух картинок, затем из четырех картинок. Отсрочка между предъявлением образца и ответом ребенка (выбором) равна 10 сек.). Учить детей самостоятельно складывать разрезные картинки из трех-четырех частей с разной конфигурацией разреза. Учить детей запоминать местонахождение спрятанных предметов.

Б: Учить детей проталкивать шары и кубы в прорези коробки, чередуя их, предварительно указав, в какое отверстие нужно опустить предмет.

В: Учить детей складывать пирамиду из 6-7 колец, используя для определения величины прикладывание колец друг к другу; пользоваться инструкцией: «бери каждый раз большое кольцо» (повтор инструкции только по мере надобности). Учить детей складывать пятиместную матрешку, пользуясь зрительным выбором и примериванием частей матрешки. Знакомить детей с восприятием величины - «длинный - короткий».

Г: Знакомить детей с новыми цветами: коричневый, оранжевый, и их названиями. Учить детей находить предметы знакомых цветов в окружающей обстановке («Найди, что у нас в группе желтое»).

Д: Учить детей воспроизводить пространственные отношения справа - слева по подражанию и по образцу. Знакомить детей с понятиями словесным обозначением пространственных отношений «справа - слева». Знакомить детей с понятием «далеко - близко».

Е: Ввести в активный словарь детей названия свойств и отношений предметов, с которыми дети познакомились на четвертом году обучения: красный, желтый, круг, круглый, большой, маленький, самый большой, внизу, наверху; Ввести в пассивный словарь ребенка названия свойств и отношений, с которыми дети познакомились на пятом году обучения: синий, зеленый, белый; шар, овал; больше – меньше; высокий, низкий; выше – ниже, на, под, вопрос «где?»

III квартал

А: Учить детей самостоятельно складывать разрезные картинки из 4 частей с разной конфигурацией разреза. Учить детей дополнять целое с опорой на контур изображения и без контура (лото-вкладки и др.). Продолжать учить детей складыванию фигуры из частей (отдельные детали фигуры, элементы конструктора, разборные куклы, разборные машины, домики, самолеты); изображать собранные фигуры в рисунке.

Б: Учить детей использовать различение форм в деятельности детей: чередовать формы в аппликации; использовать форму в качестве сигнала при проведении дидактической игры «Гараж»; Знакомить детей с различением форм в процессе практической деятельности (игры «Что катится, что не катится», «Что стоит, что падает?»).

В: Продолжить знакомство детей с определением величины: высокий – низкий, на примере роста детей и взрослых, определяя высоту деревьев и других узких протяженных объектов. Знакомить детей с относительностью величины, с определением больше - меньше, длиннее - короче. Учить детей использовать величину в играх с дидактическими игрушками из пяти частей (пирамиды, кубы-вкладки и др., каждый раз давать новые объекты, приучая детей использовать усвоенный принцип). Учить детей использовать в аппликации и конструировании представления о величине предметов (большой - маленький дом, высокое - низкое дерево).

Г: Закрепить использование детьми знакомых цветов в рисуночной деятельности. Включить использование цвета в игровую деятельность детей: использовать цвет в качестве сигнала к действию.

Д: Учить детей воспроизводить пространственные отношения по словесной инструкции: «Поставь коробку на шкаф», «Поставь красный кубик на зеленый», «Положи мяч под стол» и т.п. Продолжать учить детей воспроизводить пространственные отношения между элементами при конструировании по образцу и словесной инструкции (внизу, вверху). Учить детей ориентироваться в помещении (игры: «Где мяч?», «Кто первый добежит до двери?» и т.п.). Дети находят предметы, находящиеся в разных местах групповой, находят кратчайший путь от своего места нахождения до указанного места

комнаты; преодолевают препятствия.

Развитие слухового восприятия и фонематического слуха

Работа по развитию слухового восприятия у детей продолжается в соответствии с этапами становления слухового анализатора в онтогенезе. Сначала у ребенка развивается ориентировка на слуховые раздражители, затем ведется работа по различению характеристик предмета или явления по его звуковым параметрам. В дальнейшем формируются опознание предмета по звуковым признакам и тонкие дифференцировки его параметров без опоры на зрительное подкрепление.

Работа эта ведется по нескольким направлениям:

А. Развитие слухового внимания, подражания, формирования целостного образа предметов.

Б. Восприятие звуковых характеристик предметов и явлений (тихо-громко, близкодалеко, быстро-медленно, долго-кратко).

В. Опознание предметов и явлений по его звуковым характеристикам.

Г. Дифференциация предметов и явлений по звуковым характеристикам.

Д. Восприятие пространственного местоположения звучащего предмета и ориентировка в пространстве знакомого помещения.

Е. Формирование представлений о воспринятом.

Основное содержание работы по кварталам

I квартал

А, В: Познакомить детей с бытовыми шумами (звонок телефона, шум пылесоса, сигнал автомобиля).

Г: Учить детей выделять знакомые предметы и явления по их звуковым характеристикам («Угадай, на чем я играю»). Учить детей дифференцировать бытовые шумы (звонок телефона – дверной звонок, сигнал автомобиля – гудок паровоза).

В: Учить детей находить заданное слово в предложенной фразе.

II квартал

А: Продолжать знакомить детей с бытовыми шумами (шум шагов, шуршание листьев, звук рвущейся бумаги) и звуками явлений природы (шум дождя, шум бегущей воды – ручей, морской прибой, завывание ветра, пение птиц).

В: Учить детей дифференцировать бытовые шумы (шум шагов взрослого человека и ребенка, звук рвущейся бумаги и скрип открываемой двери, пение птиц – журчание ручейка, шум ветра – звук морского прибоя).

Е: Формировать у детей целостный образ предмета, опираясь на его звуковые характеристики (в продуктивных видах деятельности и в игре): «Нарисуй, на чем я

играю», «Выбери и наклей животное, которое «говорит» «мяу-мяу».

В, Г: Учить детей находить заданные словосочетания в предложенной фразе (Например: «Хлопни в ладоши, когда услышишь слова «красный шарик», «песенки поет» и т.д.). Г: учить детей дифференцировать слова, близкие по слоговой структуре: дом-кот, удочка-дудочка, мишка-книжка.

III квартал

Г: Продолжать учить детей дифференцировать бытовые шумы и природные явления по звуковым характеристикам (шум дождя - звук морского прибоя, пение птиц - шум ветра, звук работающего пылесоса - звук стиральной машины).

Д: Учить детей определять направление звука и его источник без опоры на зрительный анализатор.

В: Учить детей воспроизводить заданные ритмы (2-3) и дифференцировать их между собой на слух.

Е: Формировать у детей адекватные формы поведения, опираясь на образ предмета или явления, с учетом его звуковых характеристик (спросить, кто пришел, на звучание дверного звонка; закрыть кран с капающей водой; закрыть форточку на звучание грома и сильных порывов ветра; остановиться на сигнал автомобиля; ответить на звонок телефона).

Г: Учить детей дифференцировать слова, близкие по слоговой структуре и звучанию: дом - ком, удочка - уточка, мишка - миска, бабушка - бабочка.

Развитие тактильно-двигательного восприятия

I квартал

- Продолжать учить детей воспринимать на ощупь форму и величину предметов.

- Учить детей передавать форму предметов в лепке после зрительно-тактильного обследования.

- Учить детей дифференцировать предметы на ощупь, разные по форме (выбор из четырех).

II квартал

- Развивать у детей координацию руки и глаза, формировать у детей способы обследования предметов: зрительно-тактильно (ощупывать) и зрительно-двигательно (обводить по контуру).

- Учить детей передавать в лепке величину предметов и их частей после зрительно-тактильного обследования.

- Учить детей дифференцировать предметы на ощупь, разные по величине (выбор из трех).

III квартал

- Учить детей выбирать предметы на ощупь по словесному описанию признаков этого предмета педагогом (предмет не называть).

- Учить детей группировать предметы по кинестетически воспринимаемому признаку – по материалу (деревянный - железный); по качеству поверхности (гладкий – шероховатый.

- Формировать у детей представления детей о различных качествах и свойствах поверхности предметов.

Показатели развития к концу третьего года обучения (8 лет)

Дети должны научиться:

- соотносить действия, изображенные на картине, с реальными действиями; изображать действия по картинкам;

- складывать предметные картинки из четырех разрезанных частей;

- выделять основные свойства знакомых предметов, отвлекаясь от второстепенных свойств;

- соотносить плоскостную и объемную формы: выбирать объемные формы по плоскостному образцу, плоскостные формы по объемному образцу;

- передавать форму предмета после обведения зрительнодвигательного обведения (круг, квадрат, овал);

-производить сравнение предметов по форме и величине с использованием образца из 2-3 объектов, проверяя правильность выбора способом практического примеривания;

- вычленять цвет, как признак, отвлекаясь от назначения предмета, его формы и величины;

- выбирать заданные объекты с дифференциацией соотношений высокий - низкий;

- обследовать предметы с использованием зрительно-тактильного и зрительно-двигательного анализа;

-узнавать бытовые шумы (по аудиозаписи): сигнал машины, звонок телефона, дверной звонок; шум ветра, шум дождя, шум водопада;

-находить заданное слово в предложенной фразе;

-дифференцировать слова, близкие по слоговой структуре и звучанию: подушка-катушка, детки-ветки;

РАЗВИТИЕ РЕЧИ

Известно, что развитие речи тесно связано с общим психическим развитием ребенка. Базовыми предпосылками для развития речи являются коммуникативная направленность общения, интерес ребенка к окружающему миру, слуховое внимание и восприятие, развитый фонематический пух, согласованное взаимодействие нескольких 150 ведущих анализаторов, готовность артикуляционного аппарата, развитие основных функций речи. Развитие этих предпосылок и определяет содержание основных задач, имеющих коррекционную направленность при обучении дошкольников с нарушением интеллекта.

ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ (возраст 5-6 лет)

Задачи обучения и воспитания

- Совершенствовать у детей невербальные формы коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению, выполнять предметно-игровые действия со сверстником, пользоваться жестом, понимать и выполнять инструкции «дай», «на», «возьми», понимать и использовать указательные жесты.
- Продолжать учить детей пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой, телом и глазами.
- Воспитывать у детей потребность в речевом высказывании с целью общения со взрослыми и сверстниками.
- Воспитывать у детей интерес к окружающим людям, их именам, действиям с игрушками и предметами и к называниям этих действий.
- Формировать активную позицию ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающего мира (рассматривать предмет с разных сторон, действовать, спрашивать - Что с ним можно делать?).
- Формировать у детей представление о том, что все увиденное, интересное, новое можно отразить в собственном речевом высказывании.
- Создавать у детей предпосылки к развитию речи и формировать языковые способности детей. Учить детей отвечать на простейшие вопросы о себе и ближайшем окружении.
- Формировать потребность у детей высказывать свои просьбы и желания словами.

Основное содержание работы по кварталам

I квартал

- Формировать у детей невербальные формы общения: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению.

- Учить детей играть в прятки в знакомом пространстве, каждый раз уточняя, кто прячется, кого ищем, учить радоваться, когда находим спрятавшегося ребенка.

- Формировать умения детей пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека, движения рукой, телом и глазами.

- Побуждать детей к речевому высказыванию по результатам действий с игрушками («Ляля топ-топ», «Машина би-би», «Паровозик ту-ту», «Дудочка дуду»). Давать детям возможность тактильно почувствовать голосовые реакции взрослых (рука ребенка лежит на гортани взрослого, который произносит звукоподражания или поет песенку, можно класть руки ребенка на губы взрослого).

- Учить детей воспроизводить звукоподражания (ту-ту, би-би, му-му, пи-пи и пр.).

- Учить детей выполнять простейшие инструкции («Где Ля-ля?», «Где Зайка?», «Принеси машину», «Возьми мяч», «Покажи «ладушки»).

- Учить детей выполнять совместные действия по речевой инструкции (сначала со взрослым, затем со сверстником: «Поймай шарик», «Лови мяч», «Кати мяч», «Брось мяч в корзину». Учить детей отвечать на вопросы: «Как тебя зовут?», «Кто это?», «Что это?»

II квартал

- Продолжать учить детей понимать и выполнять простые инструкции («Принеси и назови», «Я скажу, а ты сделай»).

- Создавать ситуации для активизации речевых реакций детей, закрепив умение играть в прятки, задавая и отвечая на ситуативные вопросы.

- Учить понимать слова дай, на, возьми, иди, сядь, сиди.

- Учить составлять фразу из двух слов по действиям с игрушками («Мишка топает», «Ляля идет», «Машина едет», «Зайка прыгает»).

- Учить детей строить фразы со словами дай, на, иди. Учить детей понимать действия, изображенные на картинке (девочка умывается, мальчик бежит, тетя кушает). Подводить детей к пониманию несложного текста, при чтении комментировать действия персонажей с игрушками. Разучивать потешку «Киска» А. Барто, разыгрывать ее содержание, используя игрушки и «живые» картинки. Знакомить детей с произведениями русского народного фольклора. Знакомить детей со сказкой «Колобок», обыгрывать ее эпизоды с помощью игрушек. Учить детей отвечать на вопросы: «Как зовут маму, папу, тетю?»

III квартал

- Учить детей понимать рассказ педагога, созданного по результатам реальных событий из жизни детей в группе. Учить детей отвечать на вопросы, связанные с практическим опытом («Что ты делал?», «Во что играл?», «Что ты пил?», «Куда идешь?», «Что видел?», «Что слышал?»).

- Учить детей понимать действия, изображенные на картинке («Кто что делает?» - Девочка пьет. Мальчик рисует. Зайка прыгает).

- Учить детей инсценировать небольшие рассказы и стихи с использованием игрушек. Знакомить детей со сказками «Курочка ряба», «Репка», закрепив знакомые звукоподражания и лепетные слова в пассивной и активной речи.

- Учить детей составлять фразы из 2-х слов («Машина едет», «Самолет летит», «Собачка бежит», «Мальчик кушает», «Дядя рисует», «Кошка спит»).

- Учить детей слушать адаптированные тексты и рассматривать иллюстрации к ним (С. Маршака «Сказка о глупом мышонке», Л.Толстого «Рассказы для детей»).

Показатели развития к концу первого года обучения (возраст 6 лет)

Дети должны научиться:

-пользоваться невербальными формами коммуникации;

-использовать руку для решения коммуникативных задач общения;

-пользоваться указательным жестом, согласуя движение глаза и руки;

- проявлять интерес к окружающему - людям, действиям с игрушками и предметами – и рассказать о нем вербальными и невербальными средствами;

- слушать и проявлять интерес к речевым высказываниям взрослых, рассказам, стихам, потешкам, песенкам;

-воспроизводить знакомые звукоподражания, лепетные слова и усеченные фразы;

- выполнять действия по простым речевым инструкциям, отвечать на простые вопросы о себе и ближайшем окружении.

ВТОРОЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ (возраст 5-6 лет)

Задачи обучения и воспитания

- Формировать у детей умения высказывать свои потребности в активной фразовой речи.

- Учить детей узнавать и описывать действия персонажей по картинкам.

- Учить детей пользоваться фразовой речью, состоящей из двух-трех слов. - Воспитывать у детей интерес к собственным высказываниям и высказываниям сверстников о наблюдаемых явлениях природы и социальных явлениях. Разучивать с детьми потешки, стихи, поговорки, считалки.

- Учить детей составлять небольшие рассказы в форме диалога с использованием игрушек.

- Учить детей употреблять глаголы 1 и 3 лица ед. числа и 3 лица множественного числа («Я рисую», «Катя танцует», «Дети гуляют»).

- Формировать у детей грамматический строй речи (согласование глаголов с существительными, родительный падеж имен существительных).

- Учить детей употреблять в активной речи предлоги «на», «под», «в».

- Развивать у детей речевые формы общения со взрослыми и сверстниками.

- Учить детей составлять описательные рассказы по предъявляемым игрушкам.

- Развивать у детей познавательную функцию речи: задавать вопросы и отвечать на вопросы. Стимулировать активную позицию ребенка в реализации имеющихся у него языковых способностей.

Основное содержание работы по кварталам

I квартал

-Учить детей высказывать в речи свои потребности («Хочу пить», «Дай кушать», «Хочу в туалет»).

- Учить детей отражать в речи результаты наблюдений в природе и в быту. Учить детей выполнять инструкции, связанные с употреблением предлога «на», употреблять этот предлог в речевых высказываниях;

- Разучивать с детьми потешки, стихи, поговорки, считалки.

- Учить детей составлять небольшие рассказы в форме диалога с использованием игрушек («Кто в домике живет?», «Куда Маша идет?»

- Учить детей описывать действия по их демонстрации и по картинкам, изображающим действия (построение фразы из двух-трех слов).

II квартал

- Учить детей выполнять инструкции, связанные с употреблением предлога под, употреблять этот предлог в речевых высказываниях.

- Учить детей дифференцировать предлоги на, под (выполнение инструкции и составление фразы).

- Учить детей составлять фразу на основе выполнения инструкции, заданной взрослым.

- Учить детей составлять фразу на основе действия с двумя игрушками (развитие диалогической речи). Разучить с детьми стихотворение А. Барто «Снег».

- Знакомить детей с взаимодействием персонажей из сказки «Теремок».

- Продолжать учить детей понимать текст с показом на игрушках.

- Учить детей составлять небольшие описательные рассказы по игрушке (неваляшка, заяц).

- Учить детей разучивать потешки и стихи («Водичка-водичка»; А Барто «Зайка»).

- Учить детей составлять небольшой рассказ с использованием игрушек и действий с ним, закрепив это в форме диалога («Что готовит Катя? - Катя готовит суп. Кому готовит суп Катя? - Катя готовит суп кукле»).

- Формировать у детей грамматический строй речи (согласование глаголов с существительными, родительный падеж имен существительных).

- Развивать у детей познавательную функцию речи: задавать вопросы и отвечать на вопросы («Кто там?», «Где собачка?»)

III квартал

- Продолжать учить детей высказывать свои потребности и желания в речи («Хочу играть с большой куклой», «Давайте играть в догонялки», «Почитайте сказку «Три медведя»).

- Учить детей понимать изображение и действия персонажей, нарисованных на картинке, отвечать на вопросы по демонстрируемым картинкам («Что нарисовано на картинке?», «Маша, покажи, что делает девочка на картинке»).

- Учить детей понимать рассказанный или прочитанный текст (В.Чарушин «Кошка» и др.).

- Учить детей отвечать вопросы по прочитанному или рассказанному тексту (сказки В.Сутеева).

- Учить детей составлять рассказ из жизни детей по рисунку педагога.

- Закрепить использование детьми изученных предлогов в активной речи (в, на, под).

- Учить детей составлять короткие рассказы по двум – трем игрушкам (педагог демонстрирует игрушки - куклу и собачку, дети составляют рассказ с помощью педагога: «Жила - была девочка. Девочку звали Катя. У нее была собачка Жучка. Катя и Жучка вместе играли». Аналогичные рассказы можно составить по следующим наборам игрушек: мальчик и мячик; полянка и елочка, грибок; зайчик и лисичка).

Показатели развития к концу второго года обучения (возраст 7 лет)

Дети должны научиться:

- высказывать свои потребности в активной фразовой речи; узнавать персонажей и описывать их действия по картинкам;

- строить фразу, состоящую из двух - трех слов;

- рассказывать разученные детские стихи, поговорки, считалочки;

- понимать значение предлогов и выполнять инструкцию, включающую предлоги на, под, в; отвечать на вопросы, характеризующие действия главных персонажей сказок «Три медведя», «Кто сказал мяу?»;

- узнавать среди других книгу со знакомыми сказками, стихами.

ТРЕТИЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ (возраст 7-8 лет)

Задачи обучения и воспитания

- Воспитывать у детей потребность выражать свои мысли, наблюдения и эмоциональные переживания в речевых высказываниях.

- Продолжать уточнять и обогащать словарный запас дошкольников.

- Начать формировать у детей процессы словообразования.

- Формировать у детей грамматический строй речи, стимулируя использование детьми знакомых и новых речевых конструкций (употребление в речевых высказываниях предлогов – «за», «перед», согласование существительных и глаголов, согласование существительных и прилагательных, местоимений и глаголов, употребление существительных в дательном и творительном падежах).

- Учить детей строить фразы из трех - четырех слов по картинке, употребляя глаголы.

- Учить детей понимать прочитанный текст, устанавливая причинно-следственные отношения, явные и скрытые (с помощью педагога).

- Учить детей понимать прочитанный текст, уметь передавать его содержание по уточняющим вопросам и самостоятельно.

- Учить детей придумывать различные рассказы по наглядной модели-схеме. Поощрять речевые высказывания детей в различных видах деятельности.

Основное содержание работы по кварталам

I квартал

- Учить детей обмениваться с педагогом и друг с другом своими впечатлениями об эмоционально значимых событиях (праздник, свадьба, день рождения, разлука, болезнь).

- Воспитывать у детей потребность и умение выражать свои эмоциональные переживания в речи («Маша огорчилась – мама заболела», «Саша пришел довольный. У него был день рождения. Ему подарили много подарков», «Осенний лес очень красивый. Разноцветные листья – красные, желтые, оранжевые – на земле и на деревьях. Они шуршат под ногами. В лесу интересно и весело играть»). Учить детей выражать свои

чувства и мысли от первого лица («Я принес в группу игрушки. Буду играть с Катей», «Вчера я был у доктора. У меня болел зуб. Доктор полечил зуб. Я уже не плачу»).

- Учить детей использовать предлог за в речи на прогулках и в свободной деятельности («Катя спряталась за деревом», «Маша, спрячь обруч за шкаф»).

- Учить детей образовывать множественное число имен существительных (кукла - куклы, машина - машины, мяч - мячи, рука - руки, яблоко - яблоки, книга - книги и т.д.).

- Учить детей обмениваться в речевых высказываниях результатами наблюдений за явлениями природы и изменениями погоды (ответы на вопросы, беседы, обсуждения).

- Учить детей пониманию текста (С. Маршак «Усатый - полосатый»).

- Учить детей составлять описательный рассказ по игрушке, фиксируя в речи отношение к ней.

II квартал

- Создавать условия для вступления детей в диалог.

- Закрепить умение детей задавать вопросы друг другу, отвечая на них спокойно, глядя в глаза друг другу, не перебивая партнера по общению.

- Учить детей понимать адаптированный текст и отвечать по нему на вопросы (В.Маяковский «Что такое хорошо и что такое плохо», К.Чуковский «Доктор Айболит»).

- Учить детей составлять рассказ по сюжетной картинке («Зима», «Таня не боится мороза»). Продолжать обучать детей рассказывать об увиденном («Новогодний праздник», «Подарок Деда Мороза» и т.д.). Разучивать детские потешки, считалки, песни, стихи о зиме (музыка Л. Бекмана, слова Р. Кудашевой «Елочка» и др.). Познакомить детей со сказкой «Волк и семеро козлят».

- Учить детей планировать в речи свою деятельность (игровую, трудовую).

III квартал

- Продолжать формировать у детей вербальные формы общения с взрослыми и со сверстниками (поддерживать беседу, отвечая на вопросы и самостоятельно задавать вопросы).

- Расширять речевые возможности детей, обучая их употреблению творительного падежа (в орудийном действии).

- Учить детей употреблять в активных высказываниях предлоги за, перед.

- Учить детей отвечать на вопрос «чем?» («Я рисую карандашом», «Пол подметают щеткой»).

- Учить детей составлять рассказ по картинам («Играем в поезд», «Прогулка в лесу»).

- Продолжать учить детей разучиванию стихотворений, считалок, загадок

(К.Чуковский «Мойдодыр», «Телефон», считалочки «Аты-баты, «Колечко, колечко, выйди на крылечко», «Раз, два, три, четыре, пять, вышел зайчик погулять»).

- Познакомить детей с содержанием сказок, текстов, отвечая на вопросы (С. Маршак «Усатый-полосатый»).

- Учить детей составлять описательный рассказ по игрушкам, предметам и явлениям природы (подводя детей к пониманию содержания загадок через описание важнейших признаков предметов и явлений);

- Учить детей составлять рассказ по рисунку педагога.

Показатели развития к концу третьего года обучения (возраст 8 лет)

Дети должны научиться:

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

-пользоваться в повседневном общении фразовой речью, фразы в которой состоят из трех-четырех слов;

-понимать и использовать в активной речи предлоги в, на, под, за, перед;

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

- строить фразы по картинке, состоящие из трех-четырех слов;

-понимать прочитанный текст, устанавливая явные причинно-следственные отношения и отвечать на поставленные вопросы;

- рассказывать наизусть 2-3 стихотворения, петь песенку, уметь поддержать беседу по знакомой сказке;

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ

Коррекционно-развивающая работа на занятиях по обучению грамоте начинается с четвертого года жизни ребенка. Она направлена на формирование как общих интеллектуальных умений (принятие задачи, выбор способов ее решения, оценка результатов своей деятельности), так и специфических предпосылок к учебной деятельности.

Подготовка к обучению грамоте включает в себя два разных направления: развитие ручной моторики, подготовка руки к письму и обучение элементарной грамоте.

На первом году обучения (четвертый год жизни) проводят работу по развитию ручной моторики, которая продолжается на протяжении трех лет, а на четвертом году обучения (седьмой год жизни) – проводятся занятия по подготовке к письму. Обучение элементарной грамоте начинают с формирования у детей умения выполнять

звукобуквенный анализ. Эту работу проводят в подготовительной к школе группе, когда у детей имеются интеллектуальные и речевые возможности овладевать знаково-символическими средствами.

При обучении детей с умеренной степенью умственной отсталости она начинается позже. И если подготовкой руки необходимо заниматься со всеми детьми, то детям с тяжелой степенью умственной отсталости звуко-буквенный анализ может быть недоступен на этапе дошкольного возраста.

Развитие ручной моторики и подготовка руки к письму. Развитие ручной моторики и тонкой моторики пальцев рук имеет выраженную коррекционно-развивающую направленность. Развитие ручной моторики тесно связано с речевым, психологическим и личностным развитием ребенка. Под влиянием интенсивной коррекционной работы активно развиваются высшие психические функции, активизируется межполушарное и межанализаторное взаимодействие. Общеизвестно, что развитие ручной моторики зависит как от физической зрелости коры головного мозга, так и от условий воспитания, которые либо стимулируют ее развитие, либо задерживают.

ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ (возраст 5-6 лет)

Задачи обучения и воспитания

- Развивать у детей ручную и мелкую моторику пальцев рук. - Учить детей выполнять движения кистями и пальцами рук по подражанию действиям педагога с речевым сопровождением.

- Развивать у детей зрительно-двигательную координацию.

- Формировать у детей навык правильной посадки за столом при выполнении графических упражнений.

- Формировать у детей специфические навыки в действиях рук - захват щепотью мелких предметов.

- Учить детей правильно использовать предметы для рисования и письма (мел, фломастеры, ручка, лист бумаги, доска).

- Формировать у детей умения выполнять задания с мелкими предметами по подражанию действиям взрослого.

- Формировать у детей умения проводить плавную непрерывную линию, не отрывая карандаша от бумаги.

Основное содержание работы по кварталам

I квартал

- Учить выполнять движения кистями рук по подражанию с использованием

соответствующих стихотворных текстов (надеть на руки цветные рукавички и выполнять действия; например, надеть зеленые рукавички «Лягушата». «Лягушата прыгают – кваква, ква-ква; лягушата смелые – ква-а-а, ква-а-а»).

- Учить детей выделять указательный палец своей руки, пользоваться им при выполнении определенных действий, познакомить детей с названием этого пальца - указательный (игра «Курочка зовет цыплят - ко-ко-ко»).

- Учить детей действовать отдельно каждым пальцем своей руки по подражанию («игра» на детском пианино).

- Учить детей разрывать пластилин на мелкие кусочки.

- Учить детей захватывать щепотью сыпучие материалы (манная крупа, речной песок), высыпая в различные емкости (игра «Сварим кашу для куклы»).

- Учить детей захватывать предметы щепотью, раскладывая большие и мелкие предметы в прозрачный сосуд (опускать мелкие предметы в прозрачный сосуд, обращая внимание на захват щепотью).

- Учить детей выполнять движения кистями и пальцами рук, используя карандаш (катание ребристого карандаша между ладошек, по столу, вначале отдельно каждой рукой, а потом двумя руками одновременно, катание между подушечками большого пальца и остальных пальцев одной руки, попеременно каждой рукой).

II квартал

- Закрепить умения детей выполнять движения кистями рук по подражанию (игры «Молоточек- тук, тук», «Рыбка плывет», «Поезд едет – ту-ту»).

- Развивать размашистые движения руки: учить детей стирать с доски тряпкой размашистыми движениями слева направо, сверху вниз (по подражанию, самостоятельно по словесной инструкции).

- Учить детей выполнять движения кистями рук и пальцами по подражанию (игры «Зайчики», «Очки», «Пальчики поздоровались»), познакомить с названием большого пальца.

- Продолжать учить выполнять движения кистями рук по подражанию с использованием соответствующих стихотворных текстов (надеть на руки цветные рукавички и выполнять действия, изображая знакомых животных -зайчика, ежика.

- Учить детей выполнять действия пальцами по подражанию с речевым сопровождением.

- Учить детей брать в обе руки (захват ладонями) сыпучие материалы (чечевицу, горох, фасоль) и высыпать их в посуду (в таз), (игра «Спрячем игрушку»).

- Учить детей выполнять движения пальцами обеих рук одновременно вначале по

подражанию, а потом по словесной инструкции (игры с пальцами с речевым сопровождением), закреплять названия указательного и большого пальцев.

III квартал

- Продолжать формировать у детей размашистые движения рук: учить стирать тряпкой с доски размашистыми движениями в направлении сверху - вниз, слева на право.

- Учить детей выполнять определенные движения кистями рук на бумаге: учить проводить прямые линии краской по большому листу бумаги (по подражанию, самостоятельно).

- Продолжать учить детей захватывать щепотью сыпучие материалы (перловая крупа, речной песок, манка), выбрасывая крупу в различные емкости (кастрюльку), (игра «Сварим кашку для куклы»).

- Учить детей выполнять движения пальцами обеих рук одновременно вначале по подражанию, а потом по словесной инструкции (игры с речевым сопровождением), закрепить название указательного и большого пальца.

- Учить детей выполнять движения кистями и пальцами рук, используя карандаш по подражанию (катание ребристого карандаша между ладошек, по столу, вначале отдельно каждой рукой, а потом двумя руками одновременно, катание между подушечками большого пальца и остальных пальцев одной руки, попеременной каждой рукой).

Показатели развития к концу первого года обучения (возраст 6 лет)

Дети должны научиться:

- выполнять движения кистями и пальцами рук по подражанию и образцу;

- соотносить свои движения с речевым сопровождением взрослых (выполнить по просьбе взрослого 2-3 знакомых игры);

- показывать по просьбе взрослого указательный и большой палец;

- уметь захватывать мелкие предметы щепотью и опускать их в сосуд;

-проводить плавную непрерывную линию, не отрывая карандаша от бумаги.

ВТОРОЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ (возраст 6-7 лет)

Задачи обучения и воспитания

- Формировать у детей специфические навыки в действиях рук - захват предметов (или сыпучих материалов) указательным типом хватания.

- Продолжать у детей развивать зрительно-двигательную координацию.

- Продолжать формировать у детей навык правильной посадки за столом при

выполнении графических упражнений.

- Формировать у детей умения выполнять задания с мелкими предметами: -по подражанию действиям взрослого, -по образцу, -по словесной инструкции.

- Формировать у детей графические навыки при рисовании на бумаге по образцу.

- Воспитывать у детей оценочное отношение к результатам графических заданий и упражнений.

- Учить детей выполнять действия кистями и пальцами обеих рук по образцу и речевой инструкции.

Основное содержание работы по кварталам

I квартал

- Учить детей нанизывать крупные бусы из разного материала на шнурок по образцу

- Продолжать учить детей катать пальцами ребристый карандаш по столу одновременно двумя руками (по подражанию).

- Продолжать учить детей бросать мелкие предметы (горох, фасоль, орехи) в сосуд с широким горлышком, используя захват предметов щепотью.

- Учить детей захватывать сыпучие материалы указательным типом хватания («Приготовим обед», «Опусти бусинки»).

- Учить детей проводить пальцами дорожки на листе бумаги от начала до конца (дорожки разной ширины от 2,5 - 2 до 1,5 - 1 см.).

- Учить детей проводить карандашом непрерывную линию от начала до конца дорожки (ширина дорожки от 2,5 – 2 см до 1,5-1 см).

II квартал

- Учить детей выкладывать дорожки из мелких предметов (гороха, фасоли, семечек) по подражанию действиям взрослого, а затем по образцу («Грядки»).

- Продолжать проводить с детьми игры с пальцами с речевым сопровождением по подражанию и образцу (пальчиковая гимнастика).

- Учить детей выкладывать из мозаики дорожки, используя захват мозаики щепотью, чередуя мозаику по цвету, ориентируясь на образец («Дорожки для зайки», «Цыплята пойдут по дорожке к маме»).

- Продолжать учить детей проводить непрерывную линию посередине дорожки сначала пальцами, а затем карандашом от начала до конца (различной ширины дорожки), линия не должна быть прерывистой, не выходить за края и проходить посередине дорожки («Дорожки для ежика»).

- Учить детей проводить прямые линии по пунктирам до определенной точки,

направление – сверху - вниз, слева – направо («Дождик», «Светит солнышко», «Заборчик»).

III квартал

- Учить детей захватывать сыпучие материалы указательным типом хватания («Испечем блины»). Продолжать учить детей выполнять определенные действия пальцами с речевым сопровождением по подражанию (пальчиковая гимнастика).

- Продолжать учить детей выкладывать из мозаики простые предметы по образцу.

- Учить проводить карандашом по образцу прямые линии до определенной точки в направлении сверху вниз (развивать зрительно-двигательную координацию).

- Продолжать учить детей проводить прямые линии по пунктирным линиям в направлении сверху вниз.

- Учить детей проводить прямые линии до определенной точки самостоятельно в направлении слева на право (обращать особое внимание на непрерывность проведения линии).

Показатели развития к концу второго года обучения (возраст 7 лет)

Дети должны научиться:

- брать мелкие предметы указательным типом хватания;

- выполнять знакомые движения руками и пальцами по подражанию, образцу, слову;

-проводить пальцем и карандашом плавную непрерывную линию от начала до конца «дорожек» разной ширины;

- проводить прямые непрерывные линии до определенной точки слева направо, сверху вниз.

ТРЕТИЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ (возраст 7-8 лет)

Задачи обучения и воспитания

- Продолжать учить детей застегивать и расстегивать пуговицы, кнопки.

- Учить детей составлять из частей целый предмет (пристегивать изображения частей для изготовления целых предметов: к середине цветка лепестки, к веточкам листья, к дому крыша и т.д.).

- Формировать у детей умения выполнять шнуровку сверху вниз, без перекрещивания шнурка (дождик, дорожка и т.д.), сначала в две дырочки, а затем увеличивать число дырочек (действия по подражанию, по образцу).

- Учить детей размазывать пальцами пластилин по дощечке, по картону.

- Учить детей проводить непрерывную линию между двумя волнистыми линиями,

повторяя изгибы (ширина между волнистыми линиями от 2,5 см до 1,5 см.).

- Учить детей проводить непрерывные линии между двумя ломанными линиями, повторяя их изгиб. Учить детей обводить по контуру простые предметы.

- Учить детей проводить линию, не отрывая карандаш от бумаги (сначала пальцем, а затем карандашом).

- Учить детей штриховать в одном направлении сверху вниз простые предметы (яблоко, груша, воздушный шар и т.д.).

- Формировать у детей индивидуальные предпочтения при выборе цвета при раскрашивании контурных сюжетных рисунков цветными карандашами.

Основное содержание работы по кварталам

I квартал

- Учить детей застегивать кнопки и пуговицы различной величины и одного цвета.

- Учить детей выполнять знакомые ранее игры с пальцами по речевой инструкции.

- Учить детей размазывать пальцами пластилин по дощечке, по картону.

- Учить детей выкладывать горох, семечки на подготовленную дощечку с размазанным пластилином по контуру простого предмета; контур рисует педагог («Сделай грибок (домик, цветок)» и т.д.).

- Продолжать учить детей проводить непрерывные линии, не отрывая карандаша от бумаги, между двумя линиями по дорожке (ширина дорожки от 1 – 175 0,5 см).

- Учить детей проводить линию (дорожку) не отрывая карандаш от листа бумаги по наклонной линии-образцу (дорожке).

- Учить детей проводить прямую непрерывную линию (дорожку) между двумя волнистыми линиями.

II квартал

- Учить детей составлять из частей целый предмет (пристегивать элементы предметов к основной части);

- Учить детей выполнять шнуровку сверху вниз, без перекрещивания шнурка (дождик, дорожка и т.д.), сначала в две дырочки, а затем увеличивать число дырочек (действия по подражанию, по образцу).

- Учить детей проводить непрерывную линию между двумя волнистыми линиями, повторяя изгибы (ширина между волнистыми линиями от 2,5 см до 1,5 см).

- Учить детей проводить линию пальцем, затем карандашом совместными действиями, а затем самостоятельно по заданному образцу.

\ - Учить детей проводить непрерывные линии между двумя ломанными линиями, повторяя их изгиб (сначала проводить линии пальцем, а затем по образцу карандашом).

- Учить детей обводить по контуру простые предметы.

III квартал

- Продолжать учить выполнять шнуровку слева направо без перекрещивания шнурка (2 дырочки, 6 дырочек – дорожка для зайчика, лисички и т.п.).

- Продолжать проводить игры с пальчиками с речевым сопровождением. Продолжать учить выкладывать горох (фасоль, семечки) на пластилин по контуру, сделанным педагогом (рыбка, яблоко, цыпленок и т.д.). Учить проводить непрерывную линию карандашом по образцу.

- Учить проводить по нарисованному контуру непрерывную линию (пальцем, карандашом).

- Учить детей проводить линию не отрывая палец или карандаш от листа бумаги.

- Учить детей проводить волнистые линии по пунктиру, не отрывая карандаш от листа бумаги.

- Учить детей штриховать в одном направлении сверху вниз простые предметы (яблоко, груша, воздушный шар и т.д.).

- Учить детей раскрашивать контурные сюжетные рисунки цветными карандашами, обращая внимание на то, что при раскрашивании не заходить за контур.

- Учить детей самостоятельно выбирать цвет при раскрашивании сюжетной картинки.

Показатели развития к концу третьего года обучения (возраст 8 лет)

Дети должны научиться:

-застегивать и расстегивать пуговицы на своей одежде;

-проводить непрерывную плавную линию пальцем и карандашом между двумя ломанными линиями, повторяя ее изгиб;

- проводить волнистые линии по пунктиру, не отрывая карандаш от бумаги;

- обводить пальцем по контуру простые нарисованные предметы, следить за тем, чтобы линия была плавной;

- штриховать простые предметы сверху вниз.

ОБУЧЕНИЕ ЗВУКО-БУКВЕННОМУ АНАЛИЗУ

ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ (возраст 6-8 лет)

Задачи обучения и воспитания

- Формировать у детей интерес к процессу обучения грамоте.

- Расширить словарный запас детей. Познакомить детей с понятиями «предложение», «слово», «слог», «звук».

- Познакомить детей со звуко-буквенным анализом слова.

- Учить детей делить слова на слоги.

- Учить детей соотносить звук со зрительным образом буквы.

- Продолжать учить детей развивать фонематический слух.

Основное содержание работы по кварталам

I квартал

- Знакомить детей с предложением.

- Учить детей составлять предложение из 2 и более слов (длинные и короткие предложения) по: действиям детей, игрушкам и сюжетным картинкам.

- Учить детей определять количество слов в предложении и место слов в предложении.

- Учить делить слова на слоги (части), определять количество слогов в слове.

- Знакомить детей со схемой и символами состава предложения: красная полоска бумаги - предложение, желтые квадратики - слова, синие кружочки – слоги.

- Учить составлять предложения, используя символы.

- Учить детей подбирать слова к двустишию, соответствующие по смыслу и значению («Лиза пробовала суп, заболел и Лизы … (зуб)»; («Са-са-са – Вот летит (оса)».

II квартал

- Познакомить детей с гласными звуками: а, у, и, о.

- Учить выделять заданные звуки среди других звуков (а, у, р, м, ш).

- Продолжать учить детей делить слова на слоги.

- Учить определять первый звук в слогах (а, у, и, о).

- Учить детей определять первый звук (а, у, и, о) в словах.

- Учить детей находить на картинках предметы, название которых начинается с заданного звука. Познакомить детей с буквами (а, у, и, о).

- Учить детей находить заданные буквы среди других.

- Учить детей соотносить гласные звуки (а, у, и, о) с буквой: находить соответствующую букву при назывании педагогом слов с определенным звуком, находить предметную картинку, определять первый звук в ее названии и находить соответствующую букву.

III квартал

- Познакомить детей с согласными звуками - м, к, с, р, ш.

- Учить детей выделять на слух слова с определенным звуков, выбирая их из пары названных слов (звук – в середине слова, в конце, вначале); пример: норка-корка; сом-ком, сок-сук.

- Учить детей называть первый согласный звук при делении слов на слоги.

- Учить детей находить на картинках предметы, название которых начинаются с определенных согласных звуков.

- Познакомить детей с буквами – м, к, с, р, ш.

- Учить детей находить эти буквы среди других сходных по написанию букв.

- Учить соотносить согласные звуки с буквой (м, к, с, р, ш).

- Учить детей находить соответствующую букву при назывании педагогом слов с заданным звуком.

- Учить детей соотносить согласные звуки (м, к, с, р, ш) с буквой находить соответствующую букву при назывании педагогом слов с определенным звуком, находить предметную картинку, определять первый звук в ее названии и находить соответствующую букву.

Показатели развития к концу первого года обучения (возраст 8 лет)

Дети должны научиться:

-составлять предложение из 2 и более слов (длинные и короткие предложения) по: действиям детей, игрушкам 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, к, р, с) в слогах и словах;

- соотносить звуки (а, у, и, о, м, ш, р, с , к) с буквами.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Как известно, информация в мозг попадает через сенсорные каналы: глаза, нос, кожу, уши, язык. Но через врожденную или приобретенную недостаточность мозга (одна из теорий возникновения аутизма) информация, полученная через органы чувств поступает в мозг детей с аутизмом как разнообразные части пазлов.

Поэтому они воспринимают окружающий мир фрагментарно и предоставляют другого значения вещам. Из-за фрагментарности восприятия ребенок с аутизмом не замечает связей между вещами. Она не видит целого и не может различать первичные и вторичные вещи (теория «Центральная согласованность»).

Дети с расстройствами аутистического спектра не понимают поведение и эмоции других и не могут их предвидеть им также трудно осознать и выразить личную мотивацию, чувства, мысли. Они практически не понимают своей роли в любой ситуации. Так, когда ребенок с аутизмом бьет другого ребенка, он не осознает, что делает ему больно. При этом, ребенок с аутизмом может быть гипер- или гипочуствительный в определенных сенсорных стимулах. Как пример гиперчувствительность глаз: раздражители, которые действуют на глаза, доминируют, а это означает, что количество «частей пазла» слишком велико.

Очень важно знать, проявляются у ребенка подобные симптомы, поскольку это может помешать дальнейшему познавательного развития. Для детей с аутизмом характерным есть трудности генерализации знаний. Ребенок изучив, что геометрическая фигура зеленого цвета - это квадрат, может не воспринимать за квадрат такую же геометрическую фигуру красного цвета. Могут возникать трудности относительно перенесения этих знаний на реальные предметы и действия с ними.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ

- Совершенствовать умение обследовать предметы разными способами.

- Развивать глазомер в специальных упражнениях и играх. Учить воспринимать предметы, их свойства; сравнивать предметы; подбирать группу предметов по заданному признаку.

- Развивать цветовосприятие и цветоразличение, умение различать цвета по насыщенности; учить называть оттенки цветов.

- Сформировать представление о расположении цветов в радуге.

- Продолжать знакомить с геометрическими формами и фигурами; учить использовать в качестве эталонов при сравнении предметов плоскостные и объемные фигуры.

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

- Развивать слуховое внимание и память при восприятии неречевых звуков.

- Учить различать звучание нескольких игрушек или детских музыкальных инструментов, предметов-заместителей; громкие и тихие, высокие и низкие звуки.

- Развивать зрительное внимание и память в работе с разрезными картинками (4—8 частей, все виды разрезов) и пазлами по всем изучаемым лексическим темам.

- Продолжать развивать мышление в упражнениях на группировку и классификацию предметов по одному или нескольким признакам (цвету, форме, размеру,

материалу).

- Развивать воображение и на этой основе формировать творческие способности. Рекомендуемые игры и упражнения: «Слушай внимательно» (звучание нескольких игрушек), «Угадай-ка» (высокие и низкие звуки), «Петушок и мышка» (тихие и громкие звуки), «Сложи радугу», «Помоги гномам» (цвета спектра), «Геометрическое домино», Геометрическое лото», «Круглое домино» и др.

Направления коррекционной работы в области речевого развития

Для преодоления трудностей речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра предлагается семь взаимосвязанных направлений работы (развитие довербальной коммуникации, понимания речи, развитие речи на уровне первых слов, комбинации слов, предложений, связной речи и альтернативные методы коммуникации).

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ

- Уточнить и расширить запас представлений на основе наблюдения и осмысления предметов и явлений окружающей действительности, создать достаточный запас словарных образов.

- Обеспечить переход от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств.

- Расширить объем правильно произносимых существительных — названий предметов, объектов, их частей по всем изучаемым лексическим темам.

- Учить группировать предметы по признакам их соотнесенности и на этой основе развивать понимание обобщающего значения слов, формировать доступные родовые и видовые обобщающие понятия.

- Расширить глагольный словарь на основе работы по усвоению понимания действий, выраженных приставочными глаголами; работы по усвоению понимания действий, выраженных личными и возвратными глаголами.

- Учить различать и выделять в словосочетаниях названия признаков предметов по их назначению и по вопросам какой? какая? какое?, обогащать активный словарь относительными прилагательными со значением соотнесенности с продуктами питания, растениями, материалами; притяжательными прилагательными, прилагательными с ласкательным значением.

- Учить сопоставлять предметы и явления и на этой основе обеспечить понимание и использование в речи слов-синонимов и слов-антонимов.

- Расширить понимание значения простых предлогов и активизировать их использование в речи.

- Обеспечить усвоение притяжательных местоимений, определительных местоимений, указательных наречий, количественных и порядковых числительных и их использование в экспрессивной речи.

- Закрепить понятие слово и умение оперировать им.

ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ

- Обеспечить дальнейшее усвоение и использование в экспрессивной речи некоторых форм словоизменения: окончаний имен существительных в единственном и множественном числе в именительном падеже, в косвенных падежах без предлога и с простыми предлогами; окончаний глаголов настоящего времени, глаголов мужского и женского рода в прошедшем времени.

- Обеспечить практическое усвоение некоторых способов словообразования и на этой основе использование в экспрессивной речи существительных и прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительных с суффиксами -онок,-енок, - ат-, -ят-, глаголов с различными приставками.

- Научить образовывать и использовать в экспрессивной речи относительные и притяжательные прилагательные.

- Совершенствовать навык согласования прилагательных и числительных с существительными в роде, числе, падеже.

- Совершенствовать умение составлять простые предложения по вопросам, по картинке и по демонстрации действия, распространять их однородными членами.

- Сформировать умение составлять простые предложения с противительными союзами, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

- Сформировать понятие предложение и умение оперировать им, а также навык анализа простого двусоставного предложения из 2—3 слов (без предлога).

РАЗВИТИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА И НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗ

Развитие просодической стороны речи

- Формировать правильное речевое дыхание и длительный ротовой выдох.

- Закрепить навык мягкого голосоведения.

- Воспитывать умеренный темп речи по подражанию педагогу и в упражнениях на координацию речи с движением.

- Развивать ритмичность речи, ее интонационную выразительность, модуляцию

голоса.

Коррекция произносительной стороны речи

- Закрепить правильное произношение имеющихся звуков в игровой и свободной речевой деятельности.

- Активизировать движения речевого аппарата, готовить его к формированию звуков всех групп.

- Сформировать правильные уклады шипящих, аффрикат, йотированных и сонорных звуков, автоматизировать поставленные звуки в свободной речевой и игровой деятельности.

Работа над слоговой структурой и звуконаполняемостью слов

- Совершенствовать умение различать на слух длинные и короткие слова.

- Учить запоминать и воспроизводить цепочки слогов со сменой ударения и интонации, цепочек слогов с разными согласными и одинаковыми гласными; цепочек слогов со стечением согласных.

- Обеспечить дальнейшее усвоение и использование в речи слов различной звукослоговой структуры.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ, НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО И СЛОГОВОГО И СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

- Совершенствовать умение различать на слух гласные звуки.

- Закрепить представления о гласных и согласных звуках, их отличительных признаках.

- Упражнять в различении на слух гласных и согласных звуков, в подборе слов на заданные гласные и согласные звуки.

- Формировать умение различать на слух согласные звуки, близкие по артикуляционным признакам в ряду звуков, слогов, слов, в предложениях, свободной игровой и речевой деятельности.

- Закреплять навык выделения заданных звуков из ряда звуков, гласных из начала слова, согласных из конца и начала слова.

- Совершенствовать навык анализа и синтеза открытых и закрытых слогов, слов из трех-пяти звуков (в случае, когда написание слова не расходится с его произношением).

- Формировать навык различения согласных звуков по признакам: глухой-звонкий, твердый-мягкий.

- Закрепить понятия звук, гласный звук, согласный звук.

- Сформировать понятия звонкий согласный звук, глухой согласный звук, мягкий согласный звук, твердый согласный звук.

- Сформировать навыки слогового анализа и синтеза слов, состоящих из двух слогов, одного слога, трех слогов. Закрепить понятие слог и умение оперировать им.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ И ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

- Воспитывать активное произвольное внимание к речи, совершенствовать умение вслушиваться в обращенную речь, понимать ее содержание, слышать ошибки в чужой и своей речи.

- Совершенствовать умение отвечать на вопросы кратко и полно, задавать вопросы, вести диалог, выслушивать друг друга до конца.

- Учить составлять рассказы-описания, а затем и загадки-описания о предметах и объектах по образцу, предложенному плану; связно рассказывать о содержании серии сюжетных картинок и сюжетной картины по предложенному педагогом или коллективно составленному плану.

- Совершенствовать навык пересказа хорошо знакомых сказок и коротких текстов.

- Совершенствовать умение «оречевлять» игровую ситуацию и на этой основе развивать коммуникативную функцию речи.

- Рекомендуемые игры и игровые упражнения: «Живые буквы», «Подними сигнал», «Слушай и считай», «Кто скорее?», «Кто за деревом?», «Утенок гуляет», «Разноцветные кружки», «Назови гласные», «Раздели и забери», «Когда это бывает?», «Бабочка и цветок», «У кого больше?». Рекомендуемые картины для рассматривания и обучения рассказыванию: «Повара», «На перекрестке», «На стройке», «Золотая рожь», «В пекарне», «Зима в городе», «Мы дежурим», «Мы играем в магазин», «На почте», «На прививку», «На музыкальном занятии», «Корова с теленком», «Лошади и жеребята» и др. Рекомендуемые серии картинок: «Котенок», «Воришка», «Подарок».

ОБУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАМ ГРАМОТЫ

- Закрепить понятие буквы и представление о том, чем звук отличается от буквы.

- Познакомить с буквами Б, Д, Г, Ф, В, Х, Ы, С, З, Ш, Ж, Э.

- Совершенствовать навыки составления букв из палочек, выкладывания из шнурочка и мозаики, лепки из пластилина, «рисования» по тонкому слою манки и в воздухе.

3.ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1 ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебный план в группах компенсирующей направленности является нормативным локальным документом, регламентирующим организацию образовательного процесса с учетом специфики организации педагогического процесса, учебно-методического, кадрового и материально-технического оснащения. Объем образовательной нагрузки в течение недели определен в соответствии с санитарноэпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений (СанПиН 2.4.1.3049-13).

Организованная образовательная деятельность учителя-логопеда проводится в форме индивидуальной и подгрупповой коррекционно-развивающей работы.

Продолжительность организованной образовательной деятельности:

Для детей 6-го года жизни – не более 25 мин.

Для детей 7-го года жизни – не более 30 мин.

С целью предупреждения переутомления детей проводятся физкультминутки, перерывы не менее 10 минут.

Образовательная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста может осуществляться во второй половине дня, но не чаще 2-3 раз в неделю. Длительность - не более 20-30 минут в зависимости от возраста. В середине непосредственно образовательной деятельности статического характера проводят физкультминутку.

Организация образовательной деятельности в течение учебного года.

с 01.09. – 15.09. – адаптационный, диагностический период

с 15.09. – 31.05. – учебный период

с 01.06. – 31.08. – летний оздоровительный период

3.2 УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОСТРАНСВЕННОЙ СРЕДЫ

В соответствии с требованиями ФГОС ДО конкретное содержание образовательных областей может реализовываться в различных видах деятельности:

- игровой (включая сюжетно-ролевую игру, игры с правилами и др.),
- коммуникативной (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками),
- познавательно-исследовательской (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними),
- восприятии художественной литературы и фольклора,

- самообслуживании и элементарном бытовом труде,

- конструировании из различного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал,

- изобразительной (рисование, лепка, аппликация).

- музыкальной (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, театрализованная деятельность),

- двигательной (овладение основными движениями).

Подбор игрушек и оборудования для организации данных видов деятельности в дошкольном возрасте представлен перечнями, составленными по возрастным группам.

Создание специальной предметно-пространственной среды позволяет ребенку полноценно развиваться как личности в условиях всех видов детской деятельности (игровой, познавательной, продуктивной и др.).

Для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, реализации задач соблюдается ряд базовых требований:

1) для содержательного насыщения среды должны быть: средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех категорий детей, экспериментирование с материалами; двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно- пространственным окружением; возможность самовыражения детей;

2) предметно-пространственная среда может трансформироваться в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей детей;

3) в развитии предметно-пространственной среды заложена функция полифункциональности, которая обеспечивает возможность разнообразного использования составляющих (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

4) обеспечивается функция доступности воспитанников к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

5) все элементы предметно-пространственной среды соответствуют требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования, таким как санитарно эпидемиологические правила и нормативы и правила пожарной безопасности, а также

правила безопасного пользования Интернетом.

Предметно-пространственная среда проектируются на основе ряда базовых компонентов, необходимых для полноценного физического, эстетического, познавательного и социального развития ребенка, это: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные зоны, предметно-игровая среда, детская библиотека и игротека, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда для различных видов деятельности и др.

Для реализации требований Программы и ФГОС ДО пространство группы следует организовывать в виде хорошо разграниченных зон («центры», «уголки», «площадки», «мастерские» и пр.), оснащенных большим количеством развивающих материалов (книги, игрушки, материалы для творчества, развивающее оборудование и пр.).

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Важнейшие образовательные ориентиры: ‹

- обеспечение эмоционального благополучия детей; ‹

- создание условий для формирования доброжелательного и внимательного отношения детей к другим людям; ‹

- развитие детской самостоятельности (инициативности, автономии и ответственности);

- развитие детских способностей, формирующихся в разных видах деятельности.

Для реализации этих целей педагогам рекомендуется: ‹

- проявлять уважение к личности ребенка и развивать демократический стиль взаимодействия с ним и с другими педагогами; ‹

- создавать условия для принятия ребенком ответственности и проявления эмпатии к другим людям; ‹

- обсуждать совместно с детьми возникающие конфликты, помогать решать их, вырабатывать общие правила, учить проявлять уважение друг к другу; ‹

- обсуждать с детьми важные жизненные вопросы, стимулировать проявление позиции ребенка;

- обращать внимание детей на тот факт, что люди различаются по своим убеждениям и ценностям, обсуждать, как это влияет на их поведение; ‹ - обсуждать с родителями (законными представителями) целевые ориентиры, на достижение которых направлена деятельность педагогов Учреждения, и включать членов семьи в совместное взаимодействие по достижению этих целей.

Система дошкольного образования в Учреждении должна быть нацелена то, чтобы

у ребенка развивались игра и познавательная активность. В Учреждении должны быть созданы условия для проявления таких качеств, как: инициативность, жизнерадостность, любопытство и тд.

3.3 ТРЕБОВАНИЯ К УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

- **Психолого-педагогическое обеспечение:**

- обеспечение дифференцированных условий (оптимальный режим учебных нагрузок);

- обеспечение психолого-педагогических условий (коррекционная направленность образовательного процесса; учет индивидуальных особенностей ребенка на адекватной возрасте форме работы с детьми – игровой деятельности, соблюдение комфортного психоэмоционального режима; использование современных педагогических технологий, в том числе информационных, компьютерных для оптимизации образовательного процесса, повышения его эффективности).

- **Программно-методическое обеспечение:**

- обеспечение специализированных условий (выдвижение комплекса специальных задач обучения, ориентированных на воспитанников с нарушением интеллекта; использование специальных методов, приемов, средств обучения, образовательных и коррекционных программ, ориентированных на особые образовательные потребности детей; дифференцированное и индивидуализированное обучение с учетом специфики нарушения развития ребенка; комплексное воздействие на детей, осуществляемое на индивидуальных и микрогрупповых коррекционных занятиях);

- обеспечение здоровье сберегающих условий (оздоровительный и охранительный режим, укрепление физического и психического здоровья, профилактика физических, умственных и психологических перегрузок воспитанников, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм);

-обеспечение участия всех детей с нарушением интеллекта, независимо от степени выраженности нарушений их развития.

- **Кадровое обеспечение:**

-Коррекционная работа должна осуществляться специалистами соответствующей квалификации, имеющими специализированное образование, и педагогами, прошедшими обязательную курсовую или другие виды профессиональной подготовки в рамках обозначенной темы.

- **Материально-техническое обеспечение:**

- Подобранно соответствующее оборудование, дидактические пособия и игрушки (они отвечают требованиям безопасности и эстетики, имеют коррекционно-развивающую направленность).

3.4 КАДРОВЫЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Для реализации Программы ДОУ укомплектован квалифицированными кадрами, в т. ч. руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными работниками.

Согласно ст. 13 п. 1. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» образовательная организация вправе реализовывать Программу как самостоятельно, так и посредством сетевых форм реализации. Следовательно, в реализации Программы может быть задействован кадровый состав других организаций, участвующих в сетевом взаимодействии с образовательной организацией.

Реализация Программы требует осуществления управления, ведения финансово-хозяйственной и хозяйственной деятельности, организации необходимого медицинского обслуживания. Для решения этих задач руководитель вправе заключать договора гражданско-правового характера и совершать иные действия в рамках своих полномочий. Согласно ФГОС ДО реализация Программы осуществляется педагогическими работниками в течение всего времени пребывания воспитанников в детском саду. Норматив расчета количества обучающихся с ОВЗ/инвалидов на ставку специалиста осуществляется на основании ст. 28 ФЗ-273, ФГОС ДО и Приказа Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. N 1014г. «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования». Для преодоления задержки психического развития в группе компенсирующей направленности работает учитель-дефектолог (олигофренопедагог). При наличии в заключении ПМПК рекомендаций по коррекции речи, эту работу выполняет учитель-логопед (из расчета 25 воспитанников в условиях логопункта). Психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает специальный психолог из расчета трех-четырех групп на одного специалиста.

Повышение педагогической компетентности осуществляется за счет курсов повышения профессиональной квалификации, система непрерывного образования, в которой предусмотрены различные формы повышения квалификации (конференции, семинары, мастер-классы, вебинары, стажировочные площадки, самообразование, взаимопосещение, и другое.

В педагогическом коллективе должен поддерживаться положительный микроклимат, который является дополнительным стимулом для слаженной и скоординированной работы сотрудников, повышения квалификации, распространения передового опыта работы и внедрения последних научных достижений.

Непосредственную реализацию коррекционно-образовательной программы осуществляют следующие педагоги под общим руководством заведующего:

· учитель-дефектолог (ведущий специалист),

· учитель-логопед,

· педагог-психолог,

· воспитатель,

·музыкальный руководитель.

Учитель-логопед работает ежедневно с детьми в утренние или вечерние часы по 2 часа.

Задачи по преодолению нарушений речевого развития перераспределяются между учителем-логопедом и учителем-дефектологом.

Учитель-логопед совместно с учителем-дефектологом осуществляют работу по образовательной области «Речевое развитие», а другие педагоги подключаются и планируют образовательную деятельность в соответствии с их рекомендациями.

Основная функция логопеда – коррекция недостатков фонематической, произносительной и лексико-грамматической сторон речи во время непосредственно образовательной деятельности, совместной деятельности с ребёнком и в процессе индивидуальных занятий.

Психолого-педагогический консилиум (ППк), который создается в Учреждении, выполняет организационно-управленческую функцию и координирует деятельность участников коррекционно-педагогического процесса. Его главные задачи: защита прав и интересов ребёнка; углубленная диагностика по проблемам развития; выявление групп детей, требующих особого внимания специалистов; консультирование всех участников образовательного процесса. Консилиум можно рассматривать как механизм психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в Учреждении.

Консилиум разрабатывает и утверждает индивидуальные коррекционные программы, отслеживает их выполнение. Выполняет консультативные функции, а также служит для повышения компетенции педагогических кадров работающих с детьми с ОВЗ. Программа коррекционной работы, создающая условия для успешной реализации Программы утверждается на ППк. ППк обеспечивает обсуждение промежуточных результатов реализации программы коррекционной работы, анализирует динамику развития детей, корректирует содержание коррекционно-развивающих программ, их

формы, используемые технологии, разрабатывает рекомендации для дальнейшей работы педагогов.

3.5 МОНИТОРИНГ ОСОВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Основными направлениями работы являются:

1.Диагностическое направление.

Диагностическая работа учителя-логопеда является составной частью комплексного изучения ребенка специалистами. Мониторинг проводится с 1 по 15 сентября и с 15 мая по 31 мая: в начале года (входящая диагностика), в конце учебного года (итоговая). Длительность педагогического обследования детей – 2 недели в сентябре и 2 недели в мае в отношении высоко формализованных методов. Динамическое наблюдение ведется в течение всего периода обучения и отражается в картах обследования и листах мониторинга, который охватывает показатели динамики эмоционально-волевой и познавательной сферы.

2. Коррекционное направление.

Коррекционное направление работы учителя-логопеда представляет собой систему коррекционного воздействия на учебно-познавательную деятельность ребенка.

Коррекционно-развивающие занятия проводятся на протяжении учебного года, как в индивидуальной, так и в подгрупповой формах. В зависимости от психологических, соматических и интеллектуальных особенностей детей, их возраста.

В процессе коррекционной работы учителем-логопедом используются различные педагогические технологии и методические пособия, компьютерные технологии. Обязательным компонентом коррекционного занятия является соблюдение здоровьесберегающего режима.

3.Консультативное направление

Это направление предполагает оказание помощи педагогам и родителям детей в вопросах воспитания и обучения ребенка, включение родителей в решение коррекционно-воспитательных задач.

Целью первичного мониторинга является определение уровня актуального и «зоны ближайшего развития» ребенка, причин и механизмов трудностей в обучении, разработка индивидуальных образовательных маршрутов.

Внеплановый мониторинг проводится с целью отслеживания динамики развития ребенка, определения соответствия выбранных форм, приемов, методов обучения уровню развития ребенка.

Проведение итоговой диагностики необходимо для констатации результативности и определения эффективности коррекционного воздействия на развитие учебно-познавательной деятельности детей.

Все результаты мониторинга отображаются в индивидуальной карте развития ребенка и обсуждаются специалистами на психолого-педагогическом консилиуме. Определяется дальнейший образовательный маршрут ребенка.

3.6 ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЕЙ

Программа подчеркивает ценность семьи как уникального института воспитания и необходимость развития ответственности и плодотворных отношений с семьями воспитанников.

Вовлечение родителей в образовательный процесс важно для полноценного и всестороннего развитие детей как дома так и в детском саду.

Система взаимодействия с родителями строится на следующих принципах:

- открытость детского сада для семьи;
- сотрудничество педагогов и родителей в воспитании детей; создание единой коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе.

Направления работы с семьей:

- ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного и коррекционного процесса;
- психолого-педагогическое просвещение;
- вовлечение родителей в совместную с детьми и педагогами деятельность;
- помощь семьям, испытывающим какие-либо трудности;
- взаимодействие педагогов с общественными организациями родителей родительский комитет, Совет ДОУ.

Основные задачи:

- Оказание помощи семье в вопросах воспитания, обучения, развития и условий организации деятельности детей
- Вовлечение семьи в образовательный процесс
- Культурно-просветительская работа
- Создание условий для взаимодействия педагогов и родителей с детьми.

Работа с родителями осуществляется в двух формах - индивидуальной и

групповой. При использовании индивидуальной формы работы у родителей формируются навыки сотрудничества с ребенком и приемы коррекционно-воспитательной работы с ним. При групповой форме даются психолого-педагогические знания об условиях воспитания и обучения ребенка в семье.

Эффективная коррекция речевого и сопутствующих нарушений у детей с умственной отсталостью и РАС возможна только при активной, скоординированной работе учителя-логопеда с родителями воспитанников, установление взаимопонимания, доброжелательной, психологически комфортной атмосферы и создание условий для эффективного сотрудничества.

Основные формы взаимодействия с семьей.

Этапы взаимодействия	Формы взаимодействия
Информационно-аналитический и диагностический этап **Цель:** создание системы изучения, анализа и прогнозирования дальнейшей деятельности с семьями воспитанников в детском саду для реализации потребностей родителей в получении образовательных и оздоровительных услуг; для разработки стратегии развития учреждения.	• Распространение информации о работе детского сада: сайт дошкольного образовательного учреждения. • Сбор информации **о ребенке:** - состояние здоровья: анамнез (медицинская карта), психологическая диагностика -индивидуальные особенности ребенка (личносные, поведенческие, общение)**;** **о семье:** - состав семьи; -позиция родителей по отношению к воспитанию ребенка и детскому саду как институту социализации (потребитель, созерцатель, активный участник, партнер) . • Опрос, анкетирование, наблюдение, изучение медицинских карт. • Анализ информации.

Организационно-методический этап **Цель:** создание сообщества единомышленников – родителей, сотрудников детского сада в вопросах воспитания детей с нарушением интеллекта и социальной адаптации их в обществе.	• Просветительская деятельность: - наглядная информация (информационные стенды, папки передвижки, рекламные листы, буклеты), передвижная библиотека (методическая и художественная литература) -консультации; -индивидуальные беседы; -родительские собрания, круглые столы. • Вовлечение родителей в педагогический процесс: -дни открытых дверей; -совместное планирование.
Повышение педагогической культуры родителей	- организация досуговой деятельности; -совместная деятельность с детьми (занятия, игры, конкурсы, досуги).
Контрольно-оценочный этап **Цель:** организация и проведение совместного анализа деятельности коллектива детского сада в вопросах охраны здоровья и личностного развития детей. Привлечение родителей к участию в контрольно-оценочной деятельности.	• Родительские собрания • Круглые столы • Анкетирование

3.7 ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ВОСПИТАТЕЛЯМИ

Специфика работы воспитателя группе для детей с УО и РАС включает в себя организацию и проведение занятий по заданию логопеда. Индивидуальные занятия воспитатель проводит во второй половине дня, сразу же после дневного сна (до или после полдника).

В процессе коррекционной работы воспитателя уделяется большое внимание развитию мелкой моторики. Так, во внеучебное время воспитатель может предложить

детям складывать мозаику, фигуры из спичек, тренироваться в застегивании и расстегивании одежды, развязывании и завязывании шнурков, собирать рассыпанные пуговицы или маленькие шарики, карандаши разного размера.

3.8 УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОГРАММЫ

1.Н. В. Нищева «Тетрадь-тренажер для формирования навыков звукового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с 5 до 6 лет – Санкт-Петербург ДЕТСВО-ПРЕСС, 2018.

2.К. Е .Бухарина «Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Звуки: [с], [с], [з], [з], [ц]. – Санкт-Петербург ДЕТСТВО.

3. К.Е. Бухарина «Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Звуки: [ш], [ж] – Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017

4.К.Е.Бухарина «Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Звуки: [с]-[ш], [з]-[ж] – Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017

5. К.Е.Бухарина «Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Звуки: [ч]-[щ], Дифференциация звуков [ч]- [т], [щ]- [с] – Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017

6.К.Е.Бухарина «Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Звуки: [л], [л]. Дифференциация звуков [л]- [л]- [в]- [в]. Дифференциация звуков [л], [л]- [й] – Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017

7.К.Е.Бухарина «Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Звуки: [р], [р]. Дифференциация звуков [р],[р]-[л],[л] – Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018

8.С.Ю.Танцюра «Играем со звуками [р], [р]. Набор карточек с рисунками для детей 4-7 лет – ООО «ТЦ СФЕРА»

9.С.В.Батяева, Е.В.Савостьянова, В.С.Володина «Большой альбом по развитию речи» - Москва: РОСМЭН, 2017.

10.Г.В. Дедюхина, Е.В. Кирриллова «Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком» - Москва Техинформ МАИ, 1997.

11.А. Бывшева «Грамматика в картинках. Многозначные слова» - Москва МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016.

12. А.Бывшева «Грамматика в картинках. Один-много» - Москва МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.

13.А.Бывшева «Грамматика в картинках. Словообразование» - Москва МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.
14.А.Бывшева «Грамматика в картинках. Говори правильно» - Москва МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.
15.А.Бывшева «Грамматика в картинках. Антонимы» - Москва МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.
16.Н.В.Нищева «Обучение детей пересказу по опорным картинкам. Выпуск 1» - Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
17..Н.В.Нищева «Обучение детей пересказу по опорным картинкам. Выпуск 2» - Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
18.Ю.С.Волкова «Опорные схемы для составления описательных рассказов» - Москва ТЦ СФЕРА,2009.
19.Н.В.Нищева «Картинный материал к речевой карте ребенка с ОНР (от 4 до 7 лет)» - Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015
20.Н.В.Нищева «Картотека сюжетных картинок. Глагольный словарь дошкольника» - Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012
21.Н.В.Нищева «Картотека сюжетных картинок. Употребление предлогов» - Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015
22.О.Э.Литвинова «Картотека сюжетных картинок. Сюжетные картинки для работы с детьми раннего дошкольного возраста» - Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015
23.Н.В.Нищева «Картотека сюжетных картинок. Употребление предлогов. - Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015
24.С.Е.Большакова «Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей»- Москва ТЦ СФЕРА, 2018
25.Т.С. Телепень «Играем с падежами: игры для старших дошкольников с ОНР» - Москва ТЦ СФЕРА, 2018
26.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ! Ребенок и мир животных. Упражнения с пиктограммами» Москва ООО Дрофа,2007
27.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ! Я-ребенок. Упражнения с пиктограммами» Москва ООО Дрофа, 2007
28.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ! Ребенок в семье. Упражнения с пиктограммами» Москва ООО Дрофа 2007.
29.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ! Ребенок и его игрушки. Упражнения с пиктограммами» Москва ООО Дрофа, 2007.

30.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ! Ребенок и явления природы. Упражнения с пиктограммами» Москва ООО Дрофа, 2007.

31.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ! Ребенок в школе. Упражнения с пиктограммами» Москва ООО Дрофа, 2008

32.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ! Ребенок и мир растений. Упражнения с пиктограммами» Москва ООО Дрофа, 2008

33.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ! Ребенок и его дом. Упражнения с пиктограммами» Москва ООО Дрофа, 2008.

33.Упражнения с пиктограммами» Москва ООО Дрофа 2008.

3.9 СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» Е. А. Екжанова Е.А. Стребелева – М., «Просвещение» 2003г.

2. Обучение детей с расстройством аутистического спектра. / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012

3. «Крымский веночек» - парциальная региональная программа по гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в Республике Крым направлена на воспитание детей в многонациональной Республике Крым (под ред. Л.Г. Мухомориной).

4. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС дошкольного образования для детей раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

5. Эрик Шоплер, Маргарет Ланзинд, Лезли Ватерс «Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей» Издательство БелАПДИ «Открытые двери» - Минск, 1997 г.

6. Г.В. Дедюхина, Е.В. Кирриллова «Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком» - Москва Техинформ МАИ, 1997.

7. С.В.Батяева, Е.В.Савостьянова, В.С.Володина «Большой альбом по развитию речи» - Москва: РОСМЭН, 2017.

8.Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования с учетом примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ» (пилотный вариант)/ под ред. Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой. – М.:МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014г.

9.Н. В. Нищева «Тетрадь-тренажер для формирования навыков звукового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с 5 до 6 лет – Санкт-Петербург ДЕТСВО-ПРЕСС, 2018.

10.К.Е. Бухарина «Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Звуки: [с], [с], [з], [з], [ц]. – Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018.

11.К.Е. Бухарина «Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Звуки: [ш], [ж] – Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017

12.К.Е. Бухарина «Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Звуки: [с]-[ш], [з]-[ж] – Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017

13.К.Е. Бухарина «Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Звуки: [ч]-[щ], Дифференциация звуков [ч]- [т], [щ]- [с] – Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017

14.К.Е. Бухарина «Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Звуки: [л], [л]. Дифференциация звуков [л]- [л]- [в]- [в]. Дифференциация звуков [л], [л]- [й] – Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017.

15. К.Е. Бухарина «Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Звуки: [р], [р]. Дифференциация звуков [р],[р]-[л],[л] – Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018

16.С.Ю.Танцюра «Играем со звуками [р],[р]. Набор карточек с рисунками для детей 4-7 лет – ООО «ТЦ СФЕРА»

17. Н.В. Нищева «Обучение детей пересказу по опорным картинкам. Выпуск 1» - Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

18.Н.В.Нищева «Обучение детей пересказу по опорным картинкам. Выпуск 2» - Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

19.Н.В. Нищева «Обучение детей пересказу по опорным картинкам. Выпуск 1» - Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

20.Н.В.Нищева «Обучение детей пересказу по опорным картинкам. Выпуск 2» - Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

21.Н.В.Нищева «Блокнот логопеда» Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017.

22.С.Е.Большакова «Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей»- Москва ТЦ СФЕРА, 2018

23.Т.С. Телепень «Играем с падежами: игры для старших дошкольников с ОНР» - Москва ТЦ СФЕРА, 2018

24. Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ! Ребенок и мир животных. Упражнения с пиктограммами» Москва ООО Дрофа,2007

25.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ! Я-ребенок. Упражнения с пиктограммами» Москва ООО Дрофа 2007

26.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ!
Ребенок в семье. Упражнения с пиктограммами» Москва ООО Дрофа 2007

27.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ!
Ребенок и его игрушки. Упражнения с пиктограммами» Москва ООО Дрофа 2007.

28.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ! Ребенок и явления природы. Упражнения с пиктограммами» Москва, ООО Дрофа 2007

29.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ! Ребенок в школе. Упражнения с пиктограммами» Москва, ООО Дрофа 2008

30.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ! Ребенок и мир растений. Упражнения с пиктограммами» Москва, ООО Дрофа 2008

31.Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Я-ГОВОРЮ! Ребенок и его дом. Упражнения с пиктограммами» Москва, ООО Дрофа 2008.

32.А.С.Фалева «Тактильные чистоговорки. Тетрадь-тренажер. Свистящие звуки. – Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018

33. Интерактивные игры https://mersibo.ru/:

1. Море лексики.
2. Море лексики 2.
3. Игроматика.
4. Читаем по слогам.
5. Звуки в порядке.
6. Звуковой калейдоскоп.
7. Звуковой калейдоскоп 2.
8. Читаем с логопедом.
9. Читаем легко.
10. Игры на память 2.
11. Речевой экспресс.