


Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 6 с. Ломово Корочанского района Белгородской области»

Рассмотрено
на Педагогическом совете
протокол №1 от «19» августа 2024 г.

Утверждено
Приказом № 28 от 26 «августа» 2024 г.
МБДОУ «Детский сад № 6 с.Ломово»
Заведующий  Шаталова Н.В.



РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
учителя дефектолога для детей с ограниченными возможностями здоровья
(ТНР, ЗПР, НОДА, РАС, слабовидящие, слабослышащие)
на 2024-2025 учебный год

Составил:
учитель-дефектолог
Ефанова Л.В.

Ломово, 2024

Содержание

I. Целевой раздел.....	4
1.1. Пояснительная записка.....	4
1.2. Цели, задачи построения рабочей программы коррекционной образовательной деятельности учителя-дефектолога.....	6
1.3 Цели реализации программы.....	6
1.4 Задачи программы.....	6
1.5. Принципы и подходы к формированию реализации программы.....	7
1.5.1 Специфические принципы и подходы к формированию реализации АОП для обучающихся с нарушением зрения.....	7
1.5.2 Специфические принципы и подходы к формированию реализации АОП для обучающихся с ТНР.....	8
1.5.3 Специфические принципы и подходы к формированию реализации АОП для обучающихся с НОДА.....	9
1.5.4 Специфические принципы и подходы к формированию реализации АОП для обучающихся с ЗПР.....	10
1.5.5 Специфические принципы и подходы к формированию АОП для обучающихся с нарушениями слуха:.....	12
1.5.6 Специфические принципы и подходы к формированию АОП для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС).....	13
1.6. Психолого-педагогическая характеристика особенностей психофизиологического развития детей с ОВЗ.....	15
1.7. Особенности осуществления коррекционно-образовательного процесса.....	26
1.8 Планируемые результаты освоения рабочей Программы.....	28
1.9. Система оценки результатов освоения программы воспитанниками.....	28
Дефектологическое обследование.....	29
1.9.1. Проектирование и формы организации коррекционного процесса.....	29
II. Содержательный раздел.....	30
2.1. Содержание коррекционной работы с детьми с ОВЗ.....	30
2.2.1. Учебно-тематическое планирование НОД по разделу программы «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи». Образовательная область /Познание/.....	30
2.2.2. Содержание раздела программы «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи».....	31
2.3.1. Раздел программы «Развитие элементарных математических представлений». Образовательная область /Познание/. Учебно-тематическое планирование НОД по разделу программы.....	34
2.3.2 Содержание раздела программы «Развитие элементарных математических представлений».....	34

2.4. Взаимодействие учителя-дефектолога с педагогами ДООУ в ходе коррекции психо-речевых нарушений у детей с ОВЗ.....	36
2.5. Взаимодействие учителя-дефектолога с педагогами ДООУ в ходе коррекционно-развивающего процесса.....	37
2.6. Особенности взаимодействия учителя-дефектолога с семьями воспитанников.....	38
2.7. Формы, способы, методы и средства реализации рабочей Программы.....	40
2.8. Технологии, используемые для реализации рабочей программы учителя-дефектолога.....	41
III. Организационный раздел.....	42
3.1. Особенности развивающей предметно-пространственной среды.....	42
3.2. Материально-техническое и методическое обеспечение Программы.....	43
3.3. Документация учителя-дефектолога.....	44
3.4. План работы учителя-дефектолога.....	45

I. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

Дошкольные образовательные учреждения являются первой ступенью непрерывного образования и входят в систему общественного дошкольного воспитания. Им принадлежит ведущая роль в воспитании и развитии детей, в подготовке их к школе. Многие проблемы трудностей в обучении кроются в раннем и дошкольном возрасте, и очень часто могут быть обусловлены нарушением психофизического и речевого развития, низким уровнем сформированности познавательных интересов, незрелостью эмоционально-личностной сферы, неблагоприятным социальным окружением или сочетанием тех и других факторов.

Известно, что чем раньше начинается целенаправленная работа с ребёнком, тем более полными могут оказаться коррекция и компенсация дефекта, а также, возможно предупреждение вторичных нарушений развития. Современный этап развития системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения характеризуется повышением требований к организации и осуществлению коррекционно-образовательного процесса и направлено на социальную адаптацию и интеграцию детей в общество. Все вышесказанное, вызывает необходимость разработки Рабочей программы коррекционной образовательной деятельности учителя-дефектолога.

Рабочая программа коррекционной образовательной деятельности учителя-дефектолога (далее Программа) Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 6 с.Ломово» разработана с учётом следующих положений:

1. Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее - Программа) разработана в соответствии с Порядком разработки и утверждения федеральных основных общеобразовательных, утвержденным приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 30 сентября 2022 г. N 874 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 2 ноября 2022 г., регистрационный N 70809) и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования <1> (далее - Стандарт).
2. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года. — ООН 1990.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации».
4. Федеральный закон 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р о Концепции дополнительного образования детей.
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р о Стратегии развития воспитания до 2025 г.
7. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 68 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3147-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к дошкольным группам, размещенным в жилых помещениях жилищного фонда».
8. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-

эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».

9. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 3 июня 2003 г. № 118 (ред. от 03.09.2010) «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03» (вместе с «СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03. 2.2.2. Гигиена труда, технологические процессы, сырье, материалы, оборудование, рабочий инструмент. 2.4. Гигиена детей и подростков. Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы», утв. Главным государственным санитарным врачом Российской Федерации 30 мая 2003 г.) (Зарегистрировано в Минюсте России 10 июня 2003 г., регистрационный № 4673).

10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013г., регистрационный № 30384).

11. Письмо Минобрнауки России от 31 июля 2014 г. № 08-1002 «О направлении методических рекомендаций» (Методические рекомендации по реализации полномочий субъектов Российской Федерации по финансовому обеспечению реализации прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования).

12. Приказа Минобрнауки РФ от 30 августа 2013 года N 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

13. Устава Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 6 с.Ломово».

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования МБДОУ «Детский сад № 6 с.Ломово» является нормативным документом, обосновывающим выбор цели, содержания, применяемых методик и технологий, форм организации воспитательно-образовательного процесса в МБДОУ.

Рабочая программа учителя-дефектолога предназначена для работы с детьми с ОВЗ от 2 до 7 лет.

Основой для разработки данной рабочей коррекционно-образовательной программы послужили следующие программы:

- Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей дошкольного возраста с ТНР
- Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с задержкой психического развития (ЗПР).
- Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей дошкольного возраста с НОДА
- Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для слабослышащих детей
- Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для слабовидящих детей дошкольного возраста
- Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с расстройствами аутистического спектра

1.2. Цели, задачи построения рабочей программы коррекционной образовательной деятельности учителя-дефектолога

1.3 Цель реализации Программы: обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья. Программа содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, способствует реализации прав обучающихся дошкольного возраста на получение доступного и качественного образования, обеспечивает развитие способностей каждого ребенка, формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

1.4 Задачи Программы:

- реализация содержания АОП ДО;
- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с ОВЗ;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с ОВЗ в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ОВЗ как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности обучающихся с ОВЗ, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с ОВЗ;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с ОВЗ;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

1.5 Принципы и подходы к формированию и реализации программы

1. 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.

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 учёт соотношения «актуального уровня развития» ребенка и его «зоны ближайшего развития».

1.5.1. Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с нарушением зрения:

1. Сетевое взаимодействие с организациями социализации, образования, охраны здоровья и другими партнерами, которые могут внести вклад в развитие и образование обучающихся с нарушениями зрения: Организация устанавливает партнерские отношения не только с семьями обучающихся, но и с другими организациями и лицами, которые могут способствовать удовлетворению особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями зрения, оказанию психолого-педагогической, тифлопедагогической и медицинской поддержки в случае необходимости (Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи).

2. Индивидуализация образовательных программ дошкольного образования слепых, слабовидящих, обучающихся с пониженным зрением (амблиопией и косоглазием, функциональными расстройствами и нарушениями зрения): открывает возможности для индивидуализации образовательного процесса, появления индивидуальной траектории развития каждого ребенка с характерными спецификой и скоростью, учитывающей его интересы, мотивы, способности и психофизические особенности.

3. Развивающее вариативное образование: содержание образования предлагается ребенку через разные виды деятельности с учетом зон актуального и ближайшего развития ребенка, что способствует развитию, расширению как явных, так и потенциальных зрительных возможностей ребенка.

4. Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей: всестороннее социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие обучающихся с нарушениями зрения посредством различных видов детской деятельности. Между отдельными разделами Программы существуют многообразные взаимосвязи: познавательное развитие слепых, слабовидящих, обучающихся с пониженным зрением (амблиопией и косоглазием, функциональными расстройствами и нарушениями зрения) тесно связано с речевым, социально-коммуникативным, художественно-эстетическим, физическим, предметно-пространственной ориентировкой, зрительным восприятием. Содержание образовательной деятельности в каждой области тесно связано с другими областями.

5. Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы: Организация должна разработать свою адаптированную образовательную программу, за ней остается право выбора способов их достижения, выбора образовательных программ, учитывающих разнородность состава групп обучающихся, их психофизических особенностей, запросов родителей (законных представителей)

6. Принцип научной обоснованности и практического применения тифлопсихологических и тифлопедагогических изысканий в области особенностей развития обучающихся с нарушениями зрения, коррекционной, компенсаторно-развивающей, коррекционно-развивающей работы с данной категорией обучающихся: адаптированная программа определяет и раскрывает специфику образовательной среды во всех ее составляющих в соответствии с индивидуально-типологическими особенностями обучающихся с нарушениями зрения и их особыми образовательными потребностями: развивающее предметное содержание образовательных областей, введение в содержание образовательной деятельности специфических разделов педагогической деятельности; создание востребованной детьми с нарушениями зрения развивающей предметно-пространственной среды; обеспечение адекватного взаимодействия зрячих педагогических работников с ребенком с нарушениями зрения; коррекционно-развивающую работу.

1.5.2 Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с ТНР:

1. Сетевое взаимодействие с организациями социализации, образования, охраны здоровья и другими партнерами, которые могут внести вклад в развитие и образование обучающихся: Организация устанавливает партнерские отношения не только с семьями обучающихся, но и с другими организациями и лицами, которые могут способствовать удовлетворению особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР, оказанию психолого-педагогической и (или) медицинской поддержки в случае необходимости (Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи).

2. Индивидуализация образовательных программ дошкольного образования обучающихся с ТНР: предполагает такое построение образовательной деятельности, которое открывает

возможности для индивидуализации образовательного процесса и учитывает его интересы, мотивы, способности и психофизические особенности.

3. Развивающее вариативное образование: принцип предполагает, что содержание образования предлагается ребенку через разные виды деятельности с учетом зон актуального и ближайшего развития ребенка, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребенка.

4. Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей: в соответствии со Стандартом Программа предполагает всестороннее социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие обучающихся посредством различных видов детской активности. Деление Программы на образовательные области не означает, что каждая образовательная область осваивается ребенком по отдельности, в форме изолированных занятий по модели школьных предметов. Между отдельными разделами Программы существуют многообразные взаимосвязи: познавательное развитие обучающихся с ТНР тесно связано с речевым и социально-коммуникативным, художественно-эстетическое - с познавательным и речевым. Содержание образовательной деятельности в каждой области тесно связано с другими областями. Такая организация образовательного процесса соответствует особенностям развития обучающихся с ТНР дошкольного возраста;

5. Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы: Стандарт и Программа задают инвариантные ценности и ориентиры, с учетом которых Организация должна разработать свою адаптированную образовательную программу. При этом за Организацией остается право выбора способов их достижения, выбора образовательных программ, учитывающих разнородность состава групп обучающихся, их психофизических особенностей, запросов родителей (законных представителей).

1.5.3 Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с НОДА:

1. Сетевое взаимодействие с организациями социализации, образования, охраны здоровья и другими партнерами, которые могут внести вклад в развитие и образование обучающихся с нарушениями зрения: Организация устанавливает партнерские отношения не только с семьями обучающихся, но и с другими организациями и лицами, которые могут способствовать удовлетворению особых образовательных потребностей обучающихся с НОДА, оказанию психолого-педагогической и (или) медицинской поддержки в случае необходимости (Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, профильные медицинские центры, неврологические и ортопедические клиники).

2. Индивидуализация образовательных программ дошкольного образования обучающихся с НОДА: предполагает такое построение образовательной деятельности, которое открывает возможности для индивидуализации образовательного процесса, появления индивидуальной траектории развития каждого ребенка с характерными для данного

ребенка спецификой и скоростью, учитывающей его интересы, мотивы, способности и психофизические особенности.

3. Развивающее вариативное образование: принцип предполагает, что образовательное содержание предлагается ребенку через разные виды деятельности с учетом зон актуального и ближайшего развития ребенка, что способствует развитию, расширению как явных, так и потенциальных возможностей ребенка.

4. Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей: в соответствии со Стандартом Программа предполагает всестороннее социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие обучающихся посредством различных видов детской активности. Деление Программы на образовательные области не означает, что каждая образовательная область осваивается ребенком отдельно, в форме изолированных занятий по модели учебных предметов в школе. Между отдельными разделами Программы существуют многообразные взаимосвязи: познавательное развитие обучающихся с НОДА тесно связано с двигательным, речевым и социально-коммуникативным, художественно-эстетическое - с познавательным и речевым. Содержание образовательной деятельности в каждой области тесно связано с другими областями. Такая организация образовательного процесса соответствует особенностям развития обучающихся с НОДА раннего и дошкольного возраста.

5. Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы: стандарт и Программа задают инвариантные ценности и ориентиры, с учетом которых Организация должна разработать свою адаптированную образовательную программу. При этом за Организацией остается право выбора способов их достижения, выбора образовательных программ, учитывающих разнородность состава групп обучающихся, их психофизических особенностей, запросов родителей (законных представителей).

1.5.4 Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с ЗПР:

1. Принцип социально-адаптирующей направленности образования: коррекция и компенсация недостатков развития рассматриваются в образовательном процессе не как самоцель, а как средство наиболее полной реализации потенциальных возможностей ребенка с ЗПР и обеспечения его самостоятельности в дальнейшей социальной жизни.

2. Этиопатогенетический принцип: для правильного построения коррекционной работы с ребенком необходимо знать этиологию (причины) и патогенез (механизмы) нарушения. У обучающихся с ЗПР, особенно в дошкольном возрасте, при различной локализации нарушений возможна сходная симптоматика. Причины и механизмы, обуславливающие недостатки познавательного и речевого развития различны, соответственно, методы и содержание коррекционной работы должны отличаться.

3. Принцип системного подхода к диагностике и коррекции нарушений: для построения коррекционной работы необходимо разобраться в структуре дефекта, определить

иерархию нарушений. Следует различать внутрисистемные нарушения, связанные с первичным дефектом, и межсистемные, обусловленные взаимным влиянием нарушенных и сохранных функций. Эффективность коррекционной работы во многом будет определяться реализацией принципа системного подхода, направленного на речевое и когнитивное развитие ребенка с ЗПР.

4. Принцип комплексного подхода к диагностике и коррекции нарушений: психолого-педагогическая диагностика является важнейшим структурным компонентом педагогического процесса. В ходе комплексного обследования ребенка с ЗПР, в котором участвуют различные специалисты психолого-медико-педагогической комиссии (далее - ПМПК), собираются достоверные сведения о ребенке и формулируется заключение, квалифицирующее состояние ребенка и характер имеющихся недостатков в его развитии. Не менее важна для квалифицированной коррекции углубленная диагностика в условиях Организации силами разных специалистов. Комплексный подход в коррекционной работе означает, что она будет эффективной только в том случае, если осуществляется в комплексе, включающем лечение, педагогическую и психологическую коррекцию. Это предполагает взаимодействие в педагогическом процессе разных специалистов: учителей-дефектологов, педагогов-психологов, специально подготовленных воспитателей, музыкальных и физкультурных руководителей, а также сетевое взаимодействие с медицинскими учреждениями.

5. Принцип опоры на закономерности онтогенетического развития: коррекционная психолого-педагогическая работа с ребенком с ЗПР строится по принципу "замещающего онтогенеза". При реализации названного принципа следует учитывать положение о соотношении функциональности и стадиальности детского развития. Функциональное развитие происходит в пределах одного периода и касается изменений некоторых психических свойств и овладения отдельными способами действий, представлениями и знаниями. Стадиальное, возрастное развитие заключается в глобальных изменениях детской личности, в перестройке детского сознания, что связано с овладением новым видом деятельности, развитием речи и коммуникации. За счет этого обеспечивается переход на следующий, новый этап развития. Обучающиеся с ЗПР находятся на разных ступенях развития речи, сенсорно-перцептивной и мыслительной деятельности, у них в разной степени сформированы пространственно-временные представления, они неодинаково подготовлены к счету, чтению, письму, обладают различным запасом знаний об окружающем мире. Поэтому программы образовательной и коррекционной работы с одной стороны опираются на возрастные нормативы развития, а с другой - выстраиваются как уровневые программы, ориентирующиеся на исходный уровень развития познавательной деятельности, речи, деятельности обучающихся с ЗПР.

6. Принцип единства в реализации коррекционных, профилактических и развивающих задач: не позволяет ограничиваться лишь преодолением актуальных на сегодняшний день трудностей и требует построения ближайшего прогноза развития ребенка с ЗПР и создания благоприятных условий для наиболее полной реализации его потенциальных возможностей.

7. Принцип реализации деятельностного подхода в обучении и воспитании: предполагает организацию обучения и воспитания с опорой на ведущую деятельность возраста.

Коррекционный образовательный процесс организуется на наглядно-действенной основе. Обучающихся с ЗПР обучают использованию различных алгоритмов (картинно-графических планов, технологических карт).

8. Принцип необходимости специального педагогического руководства: познавательная деятельность ребенка с ЗПР имеет качественное своеобразие формирования и протекания, отличается особым содержанием и поэтому нуждается в особой организации и способах ее реализации. Только специально подготовленный педагог, зная закономерности, особенности развития и познавательные возможности ребенка, с одной стороны, и возможные пути и способы коррекционной и компенсирующей помощи ему - с другой, может организовать процесс образовательной деятельности и управлять им. При разработке Программы учитывается, что приобретение дошкольниками с ЗПР социального и познавательного опыта осуществляется как в процессе самостоятельной деятельности ребенка, так и под руководством педагогических работников в процессе коррекционно-развивающей работы.

9. Принцип вариативности коррекционно-развивающего образования: образовательное содержание предлагается ребенку с ЗПР через разные виды деятельности с учетом зон его актуального и ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей дошкольника.

10. Принцип инвариантности ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы: Стандарт и Программа задают инвариантные ценности и ориентиры, с учетом которых Организация должна разработать свою адаптированную образовательную программу. При этом за Организацией остается право выбора способов их достижения, выбора образовательных программ, учитывающих разнородность состава групп обучающихся с ЗПР, их психофизических особенностей, запросов родителей (законных представителей).

1.5.5 Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с нарушениями слуха:

1. Налаживание сетевого взаимодействия с организациями социализации, образования, охраны здоровья и другими партнерами, которые могут внести вклад в развитие и образование обучающихся с нарушениями слуха: организация устанавливает партнерские отношения не только с семьями обучающихся, но и с другими организациями и лицами, которые могут способствовать удовлетворению особых образовательных потребностей глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, перенесших операцию по кохлеарной имплантации (далее - КИ), оказанию психолого-педагогической, сурдологической и (или) медицинской поддержки в случае необходимости (Центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, профильные медицинские центры, центры реабилитации слуха, сурдологические кабинеты).

2. Индивидуализация дошкольного образования глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, обучающихся с КИ открывает возможности для индивидуализации образовательного процесса, появления индивидуальной траектории

развития каждого ребенка с характерными спецификой и скоростью, учитывающей его интересы, мотивы, способности и психофизические особенности.

3. Развивающее вариативное образование: содержание образования предлагается ребенку через разные виды деятельности с учетом зон актуального и ближайшего развития ребенка, что способствует развитию, расширению как явных, так и потенциальных возможностей ребенка.

4. Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей: всестороннее социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие обучающихся посредством различных видов детской активности. Между отдельными разделами Программы существуют многообразные взаимосвязи: познавательное развитие глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся тесно связано с двигательным, речевым и социально-коммуникативным, художественно-эстетическое - с познавательным и речевым. Содержание образования в каждой области тесно связано с другими областями.

5. Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы: стандарт и Программа задают инвариантные ценности и ориентиры, с учетом которых Организация должна разработать свою адаптированную образовательную программу, при этом за Организацией остается право выбора способов их достижения, выбора образовательных программ, учитывающих разнородность состава групп обучающихся, их психофизических особенностей, запросов родителей (законных представителей).

1.5.6 Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с РАС:

1 Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера - сегодня - завтра, сначала - потом), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию), процессов воображения (символизации).

2 Основные проявления нарушений пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС: фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа - зрительного, звукового), межмодальная (трудности формирования

полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа); симультанность восприятия; трудности восприятия сукцессивно организованных

процессов. Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений: специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа; организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

3 Развитие социального взаимодействия, коммуникации и ее форм: большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приемы и методы, включенные в этот перечень, ориентированы на обучающихся с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определенные показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

4 Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при РАС способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребенка с РАС непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации. Развитие способности к репрезентации психической жизни других людей происходит только параллельно с развитием социального взаимодействия и коммуникации. Это процесс постепенный, требующий постоянного учета возможностей ребенка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

5 Особенности проблемного поведения ребенка с РАС разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватный смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребенка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми. Коррекция проблемного поведения не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Коррекция проблем поведения должна начинаться в возможно более раннем возрасте (желательно не позднее 2 - 3 лет), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.

6 Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для РАС проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребенка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные).

7 Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а

интеллектуальная недостаточность может включать в себя как обусловленный аутизмом синдром "олиго-плюс", так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без учета структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

8 Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков РАС ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипии.

9 Другие формы проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм) также различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клинко- психологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений - психолого-педагогические методы, при необходимости в сочетании с психотерапией.

10 Нарушения коммуникации и социального взаимодействия – сложные психологические образования, их квалификация может быть самой разной и требует исключительно индивидуального подхода. Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать: выделение проблем ребенка, требующих комплексной коррекции; квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинко- психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная); выявление ведущего уровня нарушений в клинко-психологической структуре; определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям); мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно- образовательной программы.

1.6. Психолого-педагогическая характеристика особенностей психофизиологического развития детей с ОВЗ.

Психолого-педагогическая характеристика и показатели задержки психомоторного и речевого развития

Характерными признаками отставания в развитии ребенка к трехлетнему возрасту являются следующие:

- недоразвитие речи; запаздывание самостоятельной фразовой речи при относительно сохранном понимании обращенной речи;
- недоразвитие навыков самообслуживания;

- снижение познавательной активности;
- недостатки познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания);
- недоразвитие предметно-практической деятельности;
- несформированность возрастных форм поведения.

В данном возрастном периоде задержка психического развития ребенка может проявляться в недоразвитии психомоторных и речевых функций. Это негативно отражается на развитии сенсорно-перцептивной, интеллектуальной, игровой деятельности ребенка.

Недоразвитие речи затрудняет общение со взрослыми и со сверстниками, влияет на формирование представлений об окружающем мире.

Уже в этом возрасте можно увидеть признаки той или иной формы ЗПР. Например, у детей с последствиями раннего органического поражения ЦНС наблюдаются:

- отставание психомоторных функций, наглядно проявляющееся в недостатках мелкой моторики, пространственной организации движений, моторной памяти, координационных способностей;
- задержка в формировании фразовой речи, затруднения в понимании многоступенчатых инструкций, грамматических форм слов, ограниченность словарного запаса, выраженные недостатки слоговой структуры слова и звуконаполняемости, нарушения фонематической стороны речи;
- недостаточность свойств внимания: слабая вработываемость, отвлекаемость, объем внимания и способность к переключению снижены.

Последствия воздействия неблагоприятных психогенных и соматогенных факторов проявляются в недоразвитии ориентировочной основы познавательной деятельности:

- снижение познавательной активности;
- негативные эмоциональные реакции при выполнении заданий, в процессе общения со взрослыми и сверстниками;
- повышенная утомляемость, истощаемость.

Психолого-педагогическая характеристика детей с ДЦП дошкольного возраста

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это тяжелое заболевание нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности ребенка. ДЦП развивается в результате недоразвития или повреждения мозга в раннем онтогенезе.

Основным клиническим симптомом ДЦП является нарушение двигательной функции, связанной с задержкой развития или неправильным развитием статокинетических рефлексов, патологией мышечного тонуса, парезами. К двигательным расстройствам в большей части случаев присоединяются нарушения зрения и слуха (20-25%), речи и др. У некоторых детей могут наблюдаться сопутствующие синдромы: судорожный, мозжечковый, гипертензионный, гиперкинетический и иные. Такая сложная клиническая картина и вынужденная обездвиженность создает дефицитарный характер психического развития ребенка с ДЦП, что весьма отрицательно сказывается на его познавательной деятельности в целом. Наиболее распространенной формой нарушения психического развития при данном заболевании является задержка психического развития (50% всей популяции детей с ДЦП) и примерно 20-25% имеют умственную отсталость различной степени выраженности.

Следует отметить, что ДЦП не является прогрессирующим заболеванием. С возрастом при правильном лечении, реабилитации и коррекционно-педагогической работе состояние ребенка, как правило, улучшается.

Степень тяжести двигательных нарушений варьируется в большом диапазоне, где на одном полюсе находятся грубейшие нарушения, на другом – минимальные. Психические и речевые расстройства, также как и двигательные имеют разную степень выраженности, и может наблюдаться целая гамма различных сочетаний.

Двигательные нарушения у детей с церебральным параличом имеют различную степень выраженности.

Тяжелая. Дети не овладевают навыками ходьбы и манипулятивной деятельностью. Они не могут себя обслуживать.

Средняя. Дети овладевают ходьбой, но передвигаются с помощью ортопедических приспособлений (костылей, канадских палочек и т.п.) Навыки самообслуживания у них развиты не полностью из-за нарушений манипулятивной функции.

Легкая. Дети ходят самостоятельно. Они могут себя обслуживать, у них достаточно развита манипулятивная деятельность. Однако у больных могут наблюдаться неправильные патологические позы и положения, нарушения походки, движения недостаточно ловкие, замедленные. Снижена мышечная сила, имеются недостатки мелкой моторики.

Одной из особенностей, характеризующих детский церебральный паралич, является нарушение моторики рук. При некоторых формах заболевания в течение многих лет сохраняются тонические рефлексы периода новорожденности, которые препятствуют развитию двигательной сферы (Семенова К.А., Махмудова Н.М., 1979).

Нарушение центрального отдела двигательного анализатора приводит к сложным и стойким расстройствам моторики рук, которые характеризуются не только паретичностью, нарушением тонуса мышц, наличием насильственных движений - гиперкинезов, но и неправильной установкой конечностей и контрактурами суставов. Нарушения ряда корковых функций обуславливают наличие атаксий и дизметрий, что проявляется в виде неточности движений рук. Все эти двигательные расстройства с возрастом имеют тенденцию к усилению. Особенно отчетливо они проявляются при выполнении произвольных движений, что препятствует правильному формированию и фиксации в памяти схемы этих движений.

Для детского церебрального паралича характерно нарушение и высших кинестетических функций, (т.е. - нарушение мышечно-суставного чувства), определяющих в значительной степени не только тонус мышц, но и развитие произвольных движений (К.А. Семенова 1999).

У больных при сохранности правильного восприятия отдельных движений нет возможности синтезировать эти движения в единое целое.

Кроме того, установлено, что при ДЦП имеют место расстройства пальцевого праксиса, пальцевого гнозиса, нарушение стереогноза.

Известно, что формирование представлений о своем теле находится в тесной связи с развитием двигательных функций, с развитием тактильных, зрительных и кинестетических ощущений и соответствия движений, в процессе которых осознается взаиморасположение частей тела - схемы тела.

Познавательная деятельность детей с ДЦП нарушается в связи с особенностями их психического развития. Многие авторы (М.Б. Эйдинова, К.А. Семенова, Р.Я. Абрамович-

Лехтман, Е.И. Кириченко, И.Ю. Левченко) относят нарушения психического развития у детей с ДЦП к аномальному психическому развитию и утверждают, что эти нарушения в значительной степени зависят от локализации и времени поражения головного мозга.

У ребенка с ДЦП в силу двигательной недостаточности формирование всех видов восприятия может быть нарушено на самых ранних этапах его развития.

Причиной являются такие факторы, как нарушение моторного аппарата глаз, недоразвитие статокинетических рефлексов, способствующее ограничению полей зрения у таких детей. Известно, что развитие полей зрения тесно связано с формированием произвольного внимания и всех видов восприятия, в том числе и пространственного.

У детей с ДЦП при недостаточности предметных действий недостаточно развито предметное восприятие, а предметные действия невозможны без развития и совершенствования общей моторики. В результате предметной деятельности происходит развитие осязания. Кроме того, двигательная недостаточность препятствует не только нормальному зрительному и кинестетическому восприятию и их развитию, но и мешает формированию интерсенсорных условных связей, особенно зрительно-моторных.

Часто ребенок с церебральным параличом не ориентируется в частях собственного тела; развитие схемы тела тесно связано с формированием пространственного восприятия. У больных нарушения пространственного восприятия могут проявляться в сочетании. У них трудно формируются понятия «лево», «право», проявляются элементы пальцевой агнозии, трудности в усвоении письма, чтения, счета. Наряду со зрительным и кинестетическим восприятием в развитии пространственного представления имеет значение деятельность слухового анализатора.

У ребенка с церебральным параличом в силу недостаточности слухового восприятия, недоразвития общей моторики может иметь место недостаточность пространственно-различительной деятельности слухового анализатора, что тоже затрудняет развитие пространственного представления.

Больной ребенок часто не способен различить, обозначить и дифференцировать свои пальцы, не замечая при этом своей несостоятельности. Пальцевая агнозия иногда сочетается с невозможностью обозначения элементов лица. Эти больные не могут нарисовать человека, особенно его лицо и руки. Большие трудности они испытывают при овладении письмом, особенностью этого письма может быть его зеркальность. Кроме того, у тех, же больных может отмечаться синдром конструктивной апраксии.

В речи могут выявляться нарушения по типу моторной алалии, легкие анамнестические нарушения и недоразвитие семантической стороны речи.

Среди исследователей утвердилось мнение о положительной динамике в развитии ребенка с ДЦП при условии своевременного целенаправленного коррекционного воздействия. У группы детей, прогностически благоприятных, нарушения психического развития носят обратимый характер при активном и комплексном воздействии на основные компоненты дефекта развития.

Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения

Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития.

Зрительный дефект - это биологическое неблагополучие ребенка. Недостаточность зрения предопределяет процесс взаимодействия ребенка с социальной средой. При резком

снижении зрения или его отсутствии возникают ограничения в знакомстве с окружающим миром, ориентировке в пространстве и окружающей среде, трудности передвижения, общения и обучения. То есть нарушение зрения обуславливает весь ход психофизического развития детей. В зависимости от степени нарушения зрительной функции людей можно разделить на слепых и лиц с ослабленным зрением, слабовидящих.

По степени нарушения зрения и зрительным возможностям на лучше видящем глазу выделяют следующие подкатегории (классификация В.З. Денискиной):

I. Слепые дети. К категории слепых (незрячих) относятся:

- тотально слепые или дети с абсолютной слепотой (полностью отсутствуют зрительные ощущения, что детерминирует неспособность отличить свет от тьмы, ориентироваться во времени суток);
- дети со светоощущением (имеют место только зрительные ощущения, что, с одной стороны, обуславливает наличие способности воспринимать свет, с другой - не позволяет данной группе учащихся воспринимать величину, форму, цвет объекта, степень его удаленности);
- дети с остаточным зрением или с практической слепотой (острота зрения от 0,04 до 0,005 на лучше видящий глаз в условиях оптической коррекции, что позволяет данной группе лиц воспринимать свет, цвет, контуры, силуэты предметов и объектов, степень их удаленности);
- дети с прогрессивными заболеваниями с сужением поля зрения (до 10-15 °) с остротой зрения до 0,08.

В познавательной и ориентировочной деятельности они весьма ограниченно могут использовать зрение.

В зависимости от времени наступления дефекта выделяют две категории детей:

- слепорожденные - это дети с врожденной тотальной слепотой или ослепшие в возрасте до трех лет. Они не имеют зрительных представлений, и весь процесс психического развития осуществляется в условиях полного выпадения зрительной системы;
- ослепшие - дети, утратившие зрение в дошкольном возрасте и позже. Наличие у ослепших зрительных представлений требует постоянной их активизации посредством включения их в деятельность (воссоздание образов зрительной памяти путем словесного их описания). Если не активизировать сохранившиеся у ослепших зрительные образы, то произойдет постепенное их стирание.

II. Слабовидящие дети. В категорию слабовидящих входят дети, у которых на фоне органических поражений зрительной системы или анатомического несовершенства органа зрения острота зрения находится в пределах от 0,05 до 0,4 на лучшем или единственном глазу в условиях оптической коррекции. У данной категории людей нарушение остроты зрения часто сочетается с нарушениями периферического зрения (сужение поля зрения до 35 °) или (и) цветоощущения.

III. Дети с пониженным зрением или дети с пограничным зрением между слабовидением и нормой.

Если у ребенка имеются только функциональные нарушения зрения, то чаще всего зрительные функции его глаз (прежде всего остроту зрения) можно восстановить путем лечения. По остроте зрения (особенно в период лечения) эти дети оказываются чаще всего в подкатегории «Дети с пониженным зрением», то есть с пограничным зрением между слабовидением и нормой. Большую часть детей с функциональными нарушениями составляют дети с амблиопией и косоглазием.

Дети с нарушением зрения, относящиеся к подкатегории «Дети с пониженным зрением», в специально организованном обучении в условиях массовой общеобразовательной школы не нуждаются и с точки зрения инклюзивного образования не рассматриваются. Однако необходимо учитывать, что в период проведения лечения возможности поврежденного зрительного анализатора могут резко снизиться. На это время организация обучения должна соответствовать зрительным возможностям ребенка с учетом рекомендаций врача.

В последние годы в категорию детей с нарушениями зрения, нуждающихся в специальном сопровождении, наряду со слепыми и слабовидящими, включены дети, имеющие: амблиопию (стойкое снижение остроты зрения без видимой анатомической причины); миопию (близорукость), гиперметропию (дальнозоркость), астигматизм (снижение преломляющей оптической системы глаза); косоглазие (нарушение содружественного движения глаз)

Необходимость оказания тифлопедагогической помощи таким детям вызвана тем, что в образовательном процессе они испытывают значительные трудности, связанные со снижением остроты зрения, нарушениями зрительно- моторной координации, бинокулярного зрения.

Негативное влияние на познавательную и учебную деятельность таких детей оказывает, прежде всего, снижение остроты зрения. Трудности различения цветов и оттенков, локализации форм и размеров, мелких предметов и деталей, а также недостаточная способность различения линейных и угловых величин приводят к трудностям узнавания предметов и их изображений, смешению сходных по форме изображений и предметов. Это снижает скорость и точность восприятия, негативно отражается на формировании как предметных, так и пространственных представлений. В учебном процессе они испытывают трудности в восприятии линий и клеток в тетради, обозначений и рисунков, имеющих место в учебниках и учебных пособиях.

Кроме снижения остроты зрения у многих из них имеет место нарушение бинокулярного зрения, что затрудняет процесс рассматривания иллюстраций, и проявляется в трудностях выделения различных планов, установления причинно-следственных связей между персонажами и т. п.

Вместе с тем, вследствие часто возникающих нарушений зрительно-моторной координации, у детей значительно снижается скорость и качество выполнения видов работ, в основе которых лежит зрительное восприятие.

Частые ситуации неуспеха могут стать причиной заниженной самооценки у такого ребенка, снизить положительную мотивацию к учебной деятельности и могут явиться причиной формирования отрицательных качеств личности.

Нарушение зрения (слепота, слабовидение) приводит к нарушению социальных отношений, ограничению поступающей извне информации и возникновению негативных социальных установок (избегание зрячих, иждивенческие настроения, неадекватное ситуативное поведение др.).

Ограниченные возможности зрительного восприятия и пространственной ориентировки ограничивают свободу незрячего человека в передвижении, ориентировке в пространстве, в изучении, освоении и использовании окружающей его предметно-материальной среды, в овладении тонкостями межличностных отношений. Человек с нарушением зрения не в состоянии самостоятельно обрести многие навыки общения, в том числе в полной мере овладеть невербальными средствами общения (жест, мимика,

пантомимика), и особенно спонтанным путем через естественное наблюдение и подражание, как это имеет место у зрячих.

Характерной чертой, объединяющей всех детей с нарушением зрения, является чувство неуверенности. Дети не уверены в своих возможностях и ограничениях. При этом излишняя опека со стороны зрячих тормозит развитие у ребенка самостоятельности.

Слепой ребенок без специально организованного обучения не способен овладеть самостоятельно направленной деятельностью ввиду отсутствия или неполного, а иногда и искаженного представления о предметах окружающей действительности и возможных манипуляциях с ними.

Нарушения зрения неоднозначно влияют на отдельные структурные компоненты личности, их компенсация рассматривается, как процесс перестройки психики и адаптации к новым условиям жизни.

Выпадение или нарушение зрительных функций при слепоте приводит к невозможности или затруднённости зрительного отражения мира. В результате из сферы ощущений и восприятия выпадают сигналы, информирующие человека о важных свойствах предметов и явлений. Компенсация пробелов в чувственном опыте возможна только при активном включении сохранных органов чувств, существенная роль в деятельности которых принадлежит вниманию.

Сокращение количества внешних воздействий, обусловленное полным или частичным выпадением зрительных ощущений и восприятия, препятствует развитию внимания, отрицательно сказывается на его объёме, устойчивости, концентрации.

В тоже время однообразие слуховых раздражителей быстро утомляет слепого и ведёт к рассеиванию внимания. «Хотя слепота и вносит некоторые специфические особенности в развитие и проявление внимания, но в целом внимание слепых подчиняется тем же закономерностям, что и у нормально видящих, и может достигать такого же уровня развития». [Выготский Л.С., 1983]. Это обусловлено тем, что внимание формируется в деятельности и зависит от приобретённых волевых, эмоциональных и интеллектуальных свойств личности, от активности человека.

На основе словесных объяснений, подкрепляемых доступными для слепых чувственными данными, лица с глубокими нарушениями зрения получают представления о многих недоступных для их восприятия предметах и явлениях действительности. Благодаря речи слепые контактируют с окружающими людьми, ориентируются в обществе. Недостатки произношения ограничивают круг общения детей с патологией зрения, что тормозит формирование ряда качеств личности или ведёт к появлению отрицательных свойств (замкнутость, аутизм, негативизм и др.).

Речь слепых при правильном формирующем воздействии со стороны родителей, педагогов и воспитателей развивается до нормального уровня и служит мощным средством компенсации, существенно расширяя возможности слепых во всех видах деятельности.

Утраченные зрительные функции замещаются большей частью деятельностью тактильного и кинестетического анализаторов. Это касается только слепых. У слабовидящих ведущим видом ощущений остаётся зрение.

При выпадении функций зрительного анализатора получает компенсаторную функцию вибрационная чувствительность, которая проявляется в сфере пространственной ориентировки слепых. Они способны на расстоянии ощущать наличие неподвижного, не издающего звуков и других сигналов предмета, повышенную способность

дифференцировать термальные и болевые раздражители. Данные ощущения развиваются и совершенствуются в процессе познавательной деятельности, ориентации в окружающем пространстве, в быту. Значительно увеличивается роль вестибулярного аппарата для сохранения равновесия и пространственной ориентировки в связи с выключением зрительного контроля над положением тела в пространстве.

Осязание компенсирует познавательные и контролирующие функции деятельности слепых. Конечно, полное возмещение утраченных функций невозможно. Осязание даёт слепому необходимые знания об окружающем мире и достаточно точно регулирует его взаимодействие с окружающей средой, а культура осязания является одним из основных средств компенсации слепоты.

При своевременной коррекционной работе слепые и слабовидящие приобретают необходимый запас представлений, обеспечивающий нормальную ориентацию в окружающей среде.

Замедленное развитие процесса запоминания у слепых и слабовидящих имеет вторичный характер. Это объясняется недостатком наглядно-действенного опыта, несовершенством методов обучения таких детей. Образы памяти слепых и слабовидящих при отсутствии подкреплений обнаруживают тенденцию к распаду.

Мыслительная деятельность слепых подчиняется в своём развитии тем же закономерностям, что и мышление нормально видящих.

Важная роль в компенсации зрительной депривации принадлежит «воссоздающему воображению». При его помощи слепые на основе словесных описаний и имеющихся зрительных, осязательных, слуховых и других образов формируют образы объектов, недоступных для непосредственного отражения.

Ослепшие на основе сохранившихся зрительных представлений могут создавать новые яркие образы воображения, а наличие остаточного зрения расширяет возможности в этом виде психической деятельности.

Сам факт отсутствия зрения для слепых не является фактором психологическим, они не чувствуют себя «погружёнными во мрак». Психологическим фактором слепота становится только тогда, когда они вступают в общение с нормально видящими людьми. На формирование основных свойств личности нарушения зрения влияют лишь косвенно, ведущая роль принадлежит социальным факторам (ограничение деятельности, негативный опыт общения с нормально видящими и т.п.).

Характерной при слепоте и слабовидении является замедленность формирования основных свойств восприятия:

- активности, на которую влияет отставание в развитии двигательной сферы в целом, а также в формировании установочных и обследующих движений, снижении активности отражательной деятельности;
- избирательности, что выражается в сужении круга интересов, меньшим по сравнению с нормой эмоциональным воздействием объектов внешнего мира, что, обуславливая снижение количества и качества представлений о явлениях и предметах окружающего мира, негативно сказывается на формировании представлений и понятий;
- предметности, что проявляется в отражении лишь отдельных признаков предметов (как при использовании остаточного зрения, так и в процессе осязания), исследовательские действия не имеют планомерного и целенаправленного характера;
- осмысленности и обобщенности, что проявляется в возникновении трудностей при установлении связей между словом и предметом, словом и действием; при установлении

причинно-следственных связей между предметами и явлениями, выделении существенных признаков и т. п., что, в свою очередь, детерминировано недостаточностью чувственного опыта и снижением полноты и точности отображаемого;

- апперцепции (осознанности, осмысленности), что проявляется в значительном ее ослаблении, возникающем из-за бедности опыта, имеющего место у лиц с нарушениями зрения по сравнению с нормально видящими;

- константности, что выражается в значительном ее снижении и возникает в силу сокращения у данной категории людей зоны константного восприятия.

Кроме того, слепота и слабовидение нарушают одновременность и дистантность зрительного восприятия.

Вместе с тем, у слепых и слабовидящих возникают специфические особенности общения (вербализм, формализм, отсутствие эмоциональности и выразительности речи, преобладание монологической речи и др.), психофизического развития (отставание в развитии, нарушение и своеобразие развития двигательной активности; нарушение осанки, походки, положения тела при ходьбе и др.). Кроме того, у лиц с нарушениями зрения имеет место своеобразие эмоционально-волевой сферы (М. И. Земцова, А.И. Зотов, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева и др.). Между нарушениями двигательной активности и своеобразием эмоционально-волевой сферы исследователями отмечена определенная взаимосвязь: дети, перенесшие заболевания центральной нервной системы, нередко имеют нарушения в поведении и работоспособности. Часто у них отмечается раздражительность, плаксивость, склонность к аффектам. Нарушение работоспособности может выражаться в неустойчивости внимания, снижении выполнения объема задания, появлении ошибок, небрежности. При активизации волевых усилий, стимулировании интереса к выполнению задания эти проявления возможно преодолеть.

Зрительная депривация обуславливает возникновение у слепых и слабовидящих детей конкретных специфических трудностей в учебно-познавательной деятельности, которые и определяют особые образовательные потребности учащихся этой категории. Следствием недостаточности зрения или слепоты является отставание в интеллектуальном, социальном и эмоциональном развитии.

Трудности в определении цвета, формы, размера предметов, формирование нечетких, неполных или неадекватных зрительных образов у слепых и слабовидящих детей создают потребность в формировании адекватных зрительных образов. Важной специальной образовательной потребностью является потребность в навыках различного рода пространственной ориентировки (на своем теле, рабочей поверхности, микро- и макропространстве и др.), выработке координации глаз-рука, мелкой и крупной моторики.

Низкий уровень развития зрительно-моторной координации, плохое запоминание учащимися букв, трудности в различении конфигурации сходных по написанию букв, цифр и их элементов, наличие серьезных затруднений в копировании букв обуславливают специфическую потребность в формировании навыков письма и чтения, в том числе на основе шрифта Брайля и с применением соответствующих технических средств письма, в пользовании соответствующими компьютерными программами.

Трудности в осуществлении мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение), полное или частичное выпадение такого компонента как зрительная память у детей с нарушениями зрения формируют у них потребность в специальном развитии познавательной, интеллектуальной деятельности с опорой на сохранные анализаторы. Существует особая потребность учащихся с нарушениями зрения в овладении широким

спектром практических навыков, которые у зрячих ровесников формируются спонтанно, на основе зрительного восприятия. также существует потребность в формировании целого ряда социальных и коммуникативных навыков, в развитии эмоциональной сферы в условиях ограничения зрительного восприятия.

Психолого-педагогическая характеристика слабослышащих (тугоухих) детей

Слабослышащие (тугоухие) дети – это дети, имеющие частичную слуховую недостаточность, которая затрудняет речевое развитие, посредством прекращения возможности самостоятельно накапливать речевой запас с помощью слухового анализатора.

Причинами тугоухости могут быть индивидуальные психофизические особенности ребенка, социально-педагогические условия воспитания и обучения. Тугоухость приводит к замедлению развития речи или ее искажению.

Основными психолого-педагогическими характеристиками слабослышащих детей являются:

- нарушение разнообразных сторон и функций психики ребенка, которые определяют ход развития его личности;
- речевое недоразвитие, обусловленное неполноценным слухом, которое в свою очередь меняет ход общего развития личности и осложняет социальное взаимодействие ребенка;
- замедление развития речи ребенка, приобретение им замедленного поступательного характера, подчиненного особым закономерностям.

Слабослышащие (тугоухие) дети имеют следующие речевые нарушения: недостатки в произношении; бедный лексический запас; недостаточное усвоение звукового состава слова; слабое или недостаточное понимание произносимых слов и как следствие неправильное их употребление в собственной речи; аграмматизмы; ограничения в понимании устной речи и читаемого текста.

Таким образом, для социальной интеграции детей с нарушением слуха очень важным является как можно более раннее специальное образование, направленное на повышение уровня функционирования.

Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)

«Расстройства аутистического спектра» не является отдельным диагнозом, он обозначает группу состояний, а также отражает идею о высокой вариабельности проявлений и выраженности аутистических нарушений, значительных различий на уровне речевого, когнитивного развития детей этой группы. Раннее развитие детей, у которых выявляются РАС, исследователи отмечают, что существуют несколько вариантов того, как и когда проявляются симптомы аутизма. У части детей особенности взаимодействия с другими людьми отмечаются уже в первые месяцы жизни, вызывая обеспокоенность со стороны близких, хотя члены семьи и не всегда могут озвучить свои тревоги специалистами. Другая часть детей развивается в варианте, приближенному к обычному, а особенности ребенка становятся видны его близким по мере взросления (что часто связывается с возрастанием требований к качеству и содержанию взаимодействия с взрослыми и сверстниками, предъявляемых ребенку по мере взросления), или же происходит регресс в речевом, социальном развитии ребенка, когда близкие замечают у него потерю имеющихся достижений. Начав проявляться в младенчестве или раннем детстве, к трем годам симптомы расстройств аутистического спектра становятся явными. Выделяют четыре группы развития детей с РАС, для каждой из которых характерен свой способ отгораживания от внешнего мира:

1 группа. Полная отрешенность от происходящего вокруг, при попытках взаимодействия с ребенком характерно явление крайнего дискомфорта. Отсутствие социальной активности, даже близко трудно добиться от ребенка какой-либо ответной реакции: улыбки, взгляда.

Дети данной группы стараются не иметь никаких точек соприкосновения с окружающим миром, они могут игнорировать жизненно важные, витальные потребности, например голод. Очень тяжело переносят взгляд глаза в глаза и избегают различных телесных контактов.

2 группа. Активное отвержение окружающей среды. Характеризуется не как отрешенность, а как тщательная избирательность в контактах с внешним миром. Ребёнок общается с ограниченным кругом людей, зачастую это родители, близкие люди. Проявляет повышенную избирательность в еде, одежде. Любое нарушение привычного ритма жизни ведёт к сильной аффективной реакции. Детям данной группы более, чем другим, свойственно испытывать чувство страха, на которое они реагируют агрессивно, бывает, что агрессия принимает формы аутоагрессии (агрессии, направленной на себя). Несмотря на всю тяжесть различных проявлений, эти дети гораздо более адаптированы к жизни, чем дети, относящиеся к 1 группе.

3 группа. Захваченность аутистическими интересами. Дети этой группы стараются укрыться от окружающего мира в своих интересах, при этом их занятия имеют форму устойчивого повторения (стереотипичная форма) и не носят познавательного характера. Увлечения носят циклический характер, ребёнок может годами разговаривать на одну и ту же тему, рисовать или воспроизводить один и тот же сюжет в играх. Интересы зачастую носят мрачный, устрашающий, агрессивный характер.

4 группа. Чрезвычайная трудность во взаимодействии с окружающей средой. Наиболее лёгкий вариант проявления РАС. Основной чертой является повышенная эмоциональная ранимость, что проявляется в избегании отношений, если ребёнок чувствует какую-либо преграду.

У аутистов обычно нарушены коммуникативные способности, т.е. способность к общению с другими людьми. Первые признаки детей-аутистов могут выражаться уже в возрасте до 2 лет. Могут проявляться как симптомы легкой формы, когда нарушен контакт глаза-в-глаза, так и более тяжёлые, когда он полностью отсутствует. Симптомы аутизма у детей до года проявляются тем, что они применяют определённый жест, желая что-то получить, но не стремятся при этом захватить внимание родителей, включив их в свою игру.

Ребёнок не может воспринять целостным образ человека, который пытается с ним общаться. Даже на фото и видео можно распознать, что у такого ребенка мимика не отвечает текущей ситуации. Он не улыбается, когда кто-то пытается его веселить, но может смеяться тогда, когда причина этого никому из близких людей не понятна. Лицо такого ребенка маскообразное, периодически на нём проявляются гримасы.

Жесты ребенок использует только для того, чтобы обозначить нужды. Как правило даже у детей до года резко проявляется интерес, если они увидят интересный объект, – ребенок смеётся, показывает пальцем, демонстрирует радостное поведение.

Аутисты часто не участвуют в диалоге. Обычно то, как выражается другой человек, ими воспринимается как нечто непонятное. Речь аутистов обычно монотонная, лишённая эмоций. Фразы чаще всего оборваны, например, аутист произносит: «хочу воды», вместо того, чтобы сказать «я хочу воды». Часто люди, страдающие аутизмом, повторяют предложения и фразы, сказанные другими людьми. Например, вы можете сказать: «Посмотри на самолёт!», а ребёнок повторяет: «Самолёт», не понимая, что произносит. Такое повторение слов и фраз носит название эхолоалия. В то время как многие люди полагают, что это признак ума (повторение песен и др.), аутисты чаще всего не понимают содержания того, что говорят.

У ребенка, страдающего аутизмом, может наблюдаться острая чувствительность, например, сенсорная или тактильная. В результате у ребенка наблюдается сильная непереносимость громких звуков или толпы, визуальной и тактильной стимуляции. Для некоторых аутистов шумные компании могут иметь опасные последствия. Ярлыки на одежде могут восприниматься как нечто болезненное. Также непереносимыми вещами

могут быть: хождение босиком, игра с моделированием вещей (например, аппликации), праздничный торт. С другой стороны, у ребенка могут наблюдаться неразвитые реакции на такие же виды стимуляции. Аутист вместо того, чтобы говорить, может закричать или подносить что-либо к глазам. Поведение ребенка, страдающего аутизмом, нельзя предсказать. Такие дети часто трогают различные предметы, чтобы ощутить их форму.

У многих детей, страдающих аутизмом, может быть нечто вроде ритуала. Даже такое занятие, как принятие ванны, может быть очень трудным для аутиста: ему требуется определённый объём воды в ванне, точная температура воды, одно и то же полотенце и мыло, которыми он пользовался раньше.

Также может наблюдаться нецеленаправленное поведение или действия. Например, ребенок может постоянно дёргать себя за волосы или наматывать их на палец, ходить на цыпочках, хлопать в ладоши и др. Ребёнок может постоянно играть в одну и ту же игру, или носить с собой одну и ту же игрушку. Например, ребёнок может выстроить все свои игрушки в ряд, повторяя каждый день одно и то же действие. При любой попытке помешать аутисту с его стороны можно ожидать непредсказуемую реакцию, включая то, что он может наброситься. Те предметы, которые можно поворачивать, открывать или закрывать, больше всего привлекают внимание аутистов. Если аутиста оставить одного, то он часами может сидеть в одиночестве, крутить или поворачивать какой-либо предмет, включать или выключать свет. У некоторых аутистов вырабатывается особая «любовь» к каким-либо неодушевленным предметам, таким как скрепки или кусочек бумаги.

1.7 Особенности осуществления коррекционно-образовательного процесса.

При выборе образовательного маршрута, определяемого требованиями рабочей программы, учитывается не только возраст ребенка, но и уровень его психо-речевого развития, а также его индивидуально-типологические особенности.

Таким образом, рабочая программа направлена на:

- ✓ охрану и укрепление здоровья воспитанников, их всестороннее (физическое, социально-коммуникативное, познавательное, речевое и художественно-эстетическое развитие, коррекцию нарушений психо-речевого развития;
- ✓ обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от тяжести нарушения;
- ✓ раскрытие потенциальных возможностей каждого ребенка через осуществление индивидуального и дифференцированного подхода в организации всех форм образовательной деятельности и формирование уровня готовности к школе;
- ✓ использование адекватной возрастным, типологическим и индивидуальным возможностям детей с ОВЗ модели образовательного процесса, основанной на реализации деятельностного и онтогенетического принципов, принципа единства диагностики, коррекции и развития;
- ✓ реализацию преемственности содержания общеобразовательных программ дошкольного и начального общего образования;
- ✓ обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Целенаправленная и последовательная работа по всем направлениям развития детей с ОВЗ в дошкольной образовательной организации обеспечивается целостным содержанием рабочей программы. Включает в себя: образовательную деятельность по пяти образовательным областям, коррекцию речевых нарушений, профилактику возможных

затруднений при овладении чтением, письмом, счетом, развитие коммуникативных навыков в аспекте подготовки к школьному обучению.

Коррекционно-развивающая работа по рабочей программе предусматривает повышение уровня сложности и самостоятельности детей в использовании ими усвоенных навыков и умений.

Организационная форма коррекционно-развивающей работы рассматривается в рабочей программе как специально сконструированный процесс взаимодействия взрослого и ребенка. Особое внимание уделяется построению образовательных ситуаций. Вариативные формы организации деятельности детей учитывают их индивидуально-типологические особенности. Коррекционно-развивающая работа проводится в процессе занятий, экспериментирования, подвижных, дидактических игр.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с ОВЗ в основном представляет собой игровую деятельность. Педагогический замысел каждого игрового занятия направлен на решение коррекционно-развивающих, образовательных и воспитательных задач.

Содержание программного материала изложено в соответствии с концентрическим принципом. Это означает, что ознакомление детей с определенной областью действительности, включенной в содержание коррекционной работы и образовательных областей, от ступени к ступени усложняется, то есть содержание одной и той же темы раскрывается в следующей последовательности: предметная, функциональная и смысловая стороны, сфера отношений, причинно-следственных, временных и прочих связей между внешними признаками и функциональными свойствами.

Кроме того, между разделами программы существуют тесные межпредметные связи, активно используется интеграция коррекционной работы и образовательных областей, а также образовательных областей между собой и т. п. В одних случаях это тематические связи, в других - общность педагогического замысла. Это позволяет формировать у детей достаточно прочные представления об окружающем мире, социализировать детей, обеспечивать их всестороннее развитие, предупреждать и преодолевать психомоторные нарушения.

Многоаспектное содержание «Программы», учитывающее особенности дошкольников с ОВЗ, способствует грамотной организации коррекции отклонений в речевом развитии детей, дает возможность подключить к участию в педагогическом процессе смежных специалистов, родителей или лиц, их заменяющих, что может положительно сказаться на его сроках и эффективности. Эффективность коррекционно - воспитательной работы определяется четкой организацией детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня, координацией и преемственностью в работе всех субъектов коррекционного процесса: учителя-логопеда, родителей, или лиц, их заменяющих, и воспитателя.

Определение приоритетных направлений и установление преемственных связей в коррекционной деятельности участников образовательного процесса с учетом структуры дефекта детей с ОВЗ.

Распределение занятий по коррекции психо-речевого развития, проводятся в течение недели в соответствии с требованиями к максимальной образовательной нагрузке на ребёнка в ДОУ, определёнными СанПиНами № 2.4.1.2660-10.

1.8 Планируемые результаты освоения рабочей Программы

Планируемые результаты освоения рабочей программы предусмотрены в ряде целевых ориентиров.

Целевые ориентиры освоения «Программы» детьми 2-7 лет с ОВЗ

У ребенка:

- ✓ сформировано представление о самом себе. Дети овладевают элементарными навыками для выстраивания адекватной системы, положительных личностных оценок, позитивного отношения к себе.
- ✓ сотрудничество со взрослыми и сверстниками, овладевают навыком продуктивного взаимодействия в процессе совместной деятельности.
- ✓ сформировано адекватное восприятие окружающих предметов и явлений.
- ✓ сформированы перцептивные действия (рассматривания, выслушивания, ощупывания). Овладевают системой сенсорных эталонов. Соединяют сенсорный опыт со словом.
- ✓ овладение единым процессом познания реального мира через тесное взаимодействие трех основных форм мышления: наглядно - действенного, наглядно - образного и словесно - логического.
- ✓ усваиваются количественные и качественные отношения между предметами. Сопоставляет предметы по форме, величине, пространственному расположению и по количеству. Понимает, что количество не зависит от величины, цвета, формы и расположения.
- ✓ формируется представление о различных предметах и явлениях окружающей действительности, о человеке, видах его деятельности и взаимодействия с природой.
- ✓ развита мелкая моторика, сформировано хватание, выделение каждого пальца, выработана согласованность действий обеих рук, определена ведущая рука.
- ✓ интерес к игрушкам, может выполнять предметно-игровые действия, играть со сверстниками.

1.9. Система оценки результатов освоения программы воспитанниками

В соответствии с АОП ДО, целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе, в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Однако, учитель-дефектолог в ходе своей работы должен выстраивать индивидуальную траекторию развития каждого ребенка. Для этого необходим инструментарий оценки своей работы, который позволит ему оптимальным образом осуществлять взаимодействие с детьми.

Дефектологическое обследование

Реализация Программы предполагает оценку индивидуального развития детей. Такая оценка производится учителем - дефектологом в рамках дефектологического обследования (оценки индивидуального развития детей, связанной с оценкой эффективности педагогических воздействий и лежащего в основе их дальнейшего

планирования). Дефектологическое обследование проводится с целью анализа результативности коррекционной работы на каждом этапе, и направлено на:

- определение уровня освоения детьми образовательной программы;
- определение уровня сформированности психических познавательных процессов у детей;
- определение уровня развития двигательной сферы (ручной, мелкой моторики, графических навыков, зрительно-пространственной координации);
- оценивание уровня познавательной активности в обучении, учебной мотивации, произвольной регуляции поведения и деятельности, самоконтроля.

Дефектологическое обследование проводится индивидуально в специально организованной деятельности. Результаты дефектологического обследования заносятся в Карту обследования каждого ребёнка и используются для решения следующих коррекционно-образовательных задач:

- индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);

Обследование развития детей проводится учителем - дефектологом поэтапно 2 раза в год в течение 2-х недель:

I этап – сентябрь. Собираются первоначальные данные об индивидуально-типологических особенностях ребенка, социальной ситуации его развития, выявляется структура дефекта, характер нарушения, разрабатывается индивидуальный план коррекционной работы на год, осуществляется распределение детей по подгруппам для дальнейшего обучения с учетом их личностных особенностей и резервных возможностей.

II этап – май. Определяется характер динамики усвоения программного материала и разрабатывается дальнейший образовательный маршрут ребёнка.

В январе проводится анализ динамики развития ребёнка по результатам деятельности ребёнка в непосредственной образовательной деятельности. При необходимости вносятся коррективы в индивидуальные маршруты сопровождения ребенка.

По результатам диагностики динамика может быть выраженной положительной, устойчивой положительной, слабо выраженной положительной. В случае отсутствия динамики у детей этот вопрос обсуждается на заседании психолого-педагогического консилиума учреждения, а затем на ЦПМПК.

1.9.1 Проектирование и формы организации коррекционного процесса.

Сроки	Содержание работы
1-15 сентября	Диагностика познавательного развития детей. Заполнение дефектологических карт, составление индивидуальных маршрутов сопровождения. Составление перспективных, тематических планов коррекционно-развивающей работы.
16 сентября–15 мая	Индивидуальные занятия по расписанию.
16 мая – 31 мая	Мониторинг результативности освоения воспитанниками программы. Анализ коррекционно-развивающей деятельности за

Программа реализуется учителем-дефектологом в первой и второй половине дня по разделам:

- ознакомление с окружающим миром и развитие речи;
- развитие элементарных математических представлений.

Учебный план составлен на пятидневную рабочую неделю. Основной формой организации коррекционной работы являются и индивидуальные занятия. Коррекционные занятия учитель-дефектолог проводит согласно сетке часов, утвержденной руководителем учреждения. Индивидуальные занятия направлены на осуществлении коррекции индивидуальных недостатков психофизического развития воспитанников, создающие определенные трудности в овладении программой. Рекомендуемая частота проведения индивидуальной работы – не реже 2 раз в неделю с каждым ребенком. Продолжительность занятий не должна превышать время, предусмотренное физиологическими особенностями возраста (СанПиН 2.4.1.3049 от 15.05.2013 № 26).

II. Содержательный раздел

2.1. Содержание коррекционной работы с детьми с ОВЗ

Содержание коррекционной работы с детьми с ОВЗ направлено на всестороннее развитие ребенка на основе деятельностного подхода, обеспечение коррекции и компенсации нарушений психического развития детей и оказание им помощи в усвоении программы для успешной подготовки их к школе.

Программа имеет концентрическое построение, т.е. основные темы повторяются каждый год обучения, но на более высоком уровне. Содержание программы позволяет детям с ОВЗ при выраженности состояния впоследствии продолжить обучение в специальной коррекционной школе, при компенсированном состоянии - в первом классе общеобразовательной школы.

Программа состоит из двух основных разделов:

- Ознакомление с окружающим миром и развитие речи.
- Развитие элементарных математических представлений.

2.2.1. Учебно-тематическое планирование НОД по разделу программы «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи». Образовательная область /Познание/

Основными задачами занятий по этому разделу являются расширение, уточнение и систематизация знаний и представлений детей об окружающей действительности.

Программа включает следующие подразделы:

1. Родная природа
2. Растения
3. Животные
4. Сенсорное развитие. Развитие пространственного восприятия
5. Знакомство с ближайшим окружением
6. Развитие связной речи

Ознакомление с предметным окружением проводится в рамках лексических тем: «Игрушки», «Мебель», «Посуда», «Бытовые электроприборы» и т.п.

Задачи: знакомить с названиями предметов, их назначением, свойствами. Насыщать словарь родовыми понятиями. Учить различать и называть части предметов. Обеспечить активное восприятие предметов всеми анализаторами. Называть знакомые предметы на картинках, их признаки, характеризовать изображенные действия, понимать настроение действующих лиц на сюжетных картинках и в литературных текстах. Развивать связную речь: пересказывать, составлять рассказ по картинке, по серии сюжетных картинок.

Формирование элементарных естественно-научных представлений осуществляется в рамках лексических тем: «Овощи», «Фрукты», «Домашние и дикие животные», «Деревья», «Домашние и дикие птицы», «Водоемы. Рыбы», «Времена года».

Задачи: учить различать и называть по внешнему виду и вкусу овощи, ягоды, фрукты, выделять в них форму, цвет, величину. Знакомить с характерными особенностями животных и птиц, их образом жизни, способом питания, учить различать и называть части тела животных и птиц. Формировать элементарные экологические представления о живой и неживой природе (экологические системы). Понимать сезонные изменения в природе.

Ознакомление с явлениями общественной жизни проводится в ходе лексических тем «Транспорт», «Профессии», «Наш дом, наша улица», «Город».

2.2.2. Содержание раздела программы «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи»

Содержание раздела по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи в младшей группе детей:

1. Родная природа

Знакомить с характерными особенностями следующих друг за другом времен года и теми изменениями, которые происходят в связи с этим в жизни и деятельности взрослых и детей.

2. Растения

Учить отличать и назвать по внешнему виду: овощи (огурец, помидор, морковь, капуста, лук, репа), фрукты (яблоко, груша, апельсин, банан).

3. Животные

Знакомить с домашними животными (собака, корова, коза, лошадь, свинья) и их детенышами, особенностями их поведения и питания,

4. Сенсорное развитие. Пространственные представления.

Закреплять умение выделять цвет, форму, величину как особые свойства предметов.

Группировать однородные предметы по нескольким сенсорным признакам: величине, форме, цвету.

Совершенствовать навыки установления тождества и различия предметов по их свойствам: величине, форме, цвету. Подсказывать детям название формы (круглая, треугольная, квадратная).

Обогащать чувственный опыт детей и умение фиксировать его в речи.

Продолжать показывать разные способы обследования предметов, активно включать движения рук по предмету и его частям.

Совершенствовать восприятие детей, активно включая все органы чувств.

5. Знакомство с ближайшим окружением

Знакомить детей с предметами ближайшего окружения, их назначением.

Обогащать представления детей о людях (взрослых и сверстниках), об особенностях их внешнего вида, половых различиях, о ярко выраженных эмоциональных состояниях (смеется, радуется, плачет).

В жизни и на картинках узнавать и называть процессы умывания, одевания, еды, ухода за внешним видом и поддержания порядка.

6. Развитие связной речи

Учить ребенка понимать обращенную к нему речь с опорой на наглядность, а постепенно и без нее.

Учить реагировать на обращение, используя доступные речевые средства, отвечать на вопросы.

Учить отражать полученные впечатления в речи.

Учить формам объяснительной речи.

Планируемые результаты коррекционной работы:

- Знать и называть изученных домашних и диких животных и их детенышей.
- Выделять наиболее характерные сезонные изменения в природе.
- Называть знакомые предметы, выделять признаки и называть их (цвет, форма, величина).
- Узнавать и называть процессы умывания, одевания, еды, ухода за внешним видом и поддержания порядка.
- Узнавать ярко выраженные эмоциональные состояния (смеется, радуется, плачет) людей.

Содержание раздела по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи в старшей группе

1. Родная природа

Знакомить с характерными особенностями времен года. Учить детей замечать и называть сезонные изменения в природе.

Расширять представления детей об условиях, необходимых для жизни людей, животных, растений (воздух, вода, питание и т. п.).

2. Растения

Продолжать знакомить с фруктами, овощами, ягодами и грибами.

Учить узнавать и называть 3-4 вида деревьев (елка, сосна, береза, клен и др.).

Учить узнавать и называть 3-4 вида цветов.

3. Животные

Расширять представления детей о животных (5-6 видов) и их детенышах, учить различать их по размеру, характерным частям тела, повадкам.

Познакомить детей с домашними птицами (внешний вид, чем питаются, какую пользу приносят). Учить находить признаки сходства и различия.

Расширять представления детей о некоторых насекомых (муравей, бабочка, жук, божья коровка)

4. Сенсорное развитие. Развитие пространственного восприятия

Обогащать сенсорный опыт детей, знакомя их с широким кругом предметов и объектов, новыми способами их обследования.

Учить использовать эталоны как общественно обозначенные свойства и качества предметов (цвет, форма, размер.); подбирать предметы по 1-2 качествам (цвет, размер, материал и т. п.).

Обогащать чувственный опыт детей и умение фиксировать полученные впечатления в речи. Продолжать формировать образные представления.

5. Знакомство с ближайшим окружением

Создавать условия для расширения представлений детей об окружающем.

Продолжать знакомить детей с признаками предметов, учить определять их цвет, форму, величину.

Помогать детям устанавливать связь между назначением и строением, назначением и материалом предметов.

Формировать представления о работах, проводимых в весенний – осенний период в саду и в огороде.

6. Развитие связной речи

Совершенствовать диалогическую речь: учить участвовать в беседе.

Учить описывать предмет, картину; упражнять в составлении рассказов по картине.

Планируемые результаты освоения раздела Программы

Называть домашних животных и знать, какую пользу они приносят человеку

Называть диких животных, их жилища, способы добывания пищи

Различать и называть некоторые растения ближайшего окружения

Называть времена года, их отличительные признаки

Знать и соблюдать элементарные правила поведения в природе

Называть различные предметы в помещениях, на участке, на улице, знать их значение

Называть признаки и количество предметов

С помощью педагога рассказывать о содержании сюжетной картинке, описывать предмет по плану, схеме

Содержание раздела «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи» в подготовительной группе

1. Родная природа

Расширять и уточнять представления детей о природе. Знакомить детей с многообразием родной природы.

Формировать представления детей о чередовании времен года, частей суток.

Учить устанавливать причинно-следственные связи между природными явлениями (сезон - растительность - труд людей).

Показать взаимодействие живой и неживой природы.

2. Растения

Закреплять представления о растениях: деревьях, кустарниках, цветах.

3. Животные

Расширять представления о домашних животных, их повадках, зависимости от человека.

Расширять представления детей о диких животных: где живут, как добывают пищу, сезонная жизнь.

Знакомить детей с животными различных климатических зон.

4. Сенсорное развитие. Развитие пространственных представлений.

Продолжать развивать умение сравнивать предметы, устанавливать их сходство и различие.

Формировать умение подбирать пары или группы предметов, совпадающих по заданному признаку.

Продолжать знакомить с цветами спектра: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, белый, серый и черный.

Учить различать цвета по светлоте и насыщенности, правильно называть их.

Продолжать знакомить детей с различными геометрическими фигурами

5. Знакомство с ближайшим окружением

Продолжать обогащать и систематизировать представления о мире предметов. Рассказывать о предметах, облегчающих труд человека в быту.

Расширять представления детей о людях разных профессий, о важности и значимости их труда.

Развитие связной речи

Учить связно, последовательно пересказывать небольшие рассказы.

Учить (по плану и образцу) рассказывать о предмете.

Планируемые результаты коррекционной работы:

Называть времена года, их последовательность, отмечать их отличительные признаки

Знать о взаимодействии человека с природой в разные времена года

Иметь представление о животных, их подвидах, среде обитания

Называть различные виды растений: деревья, кустарники, цветы

Различать и называть виды транспорта, предметы, облегчающие труд человека в быту

Выбирать и группировать предметы в соответствии с познавательной задачей

Классифицировать предметы, определять материалы, из которых они сделаны

Знать название родного города, его достопримечательности

Составлять по образцу рассказы по сюжетной картинке, по серии сюжетных картинок, пересказывать небольшие литературные произведения

2.3.1. Раздел программы «Развитие элементарных математических представлений». Образовательная область /Познание/. Учебно-тематическое планирование НОД по разделу программы.

Состоит из подразделов:

- Действия с группами предметов
- Размер предметов.
- Геометрические фигуры
- Количество и счет
- Пространственные и временные представления.

2.3.2. Содержание раздела программы «Развитие элементарных математических представлений»

Содержание раздела программы «Развитие элементарных математических представлений» в младшей группе:

1. Действия с группами предметов

Соотношение предметов «одинаковые» - «разные» на основе практических упражнений в сравнении предметов.

Разные способы сравнения: понятия - один, много.

2. Размер предметов

Размер предметов: большой - маленький, высокий - низкий.

Способы сравнения (приложение, наложение);

Сравнение предметов, отличающихся одним параметром;

Составление групп из предметов с заданными свойствами.

3. Цвет предметов (красный, желтый, зеленый)

Знакомить детей с цветом как одним из свойств предмета.

Учить сравнивать предметы по цвету, находить предметы определенного цвета на основе практических действий.

4. Геометрические фигуры

Дать детям представление о круге, квадрате, треугольнике.

Учить обследовать фигуры путем обведения их контуров пальцев и «пробующих» действий.

6. Пространственные и временные представления

Положение предметов в пространстве по отношению к себе: впереди-сзади, сверху - снизу.

Планируемые результаты коррекционной работы:

Сравнивать предметы по размеру, цвету, форме

Сравнивать две группы предметов на основе практического сопоставления и объяснять, где предметов больше, меньше, одинаково

Определять пространственное расположение предметов по отношению к себе: впереди, сзади, вверху, внизу

.Содержание раздела программы «Развитие элементарных математических представлений» в старшей группе

1. Действия с группами предметов

Соотношение предметов «одинаковые» - «разные» на основе практических упражнений в сравнении предметов.

Разные способы сравнения: понятия - много, мало, несколько, столько же, одинаково, поровну, больше, меньше, один, пара.

Сопровождение действий словами - прибавил (убавил), стало поровну (больше, меньше).

2. Размер предметов

Размер предметов: большой - маленький, одинаковые по размеру; высокий - низкий, одинаковые по высоте; длинный - короткий, одинаковые по длине; толстый - тонкий, одинаковые по толщине.

Способы сравнения (приложение, наложение).

Сравнение предметов, отличающихся одним или несколькими параметрами.

Составление групп из предметов с заданными свойствами.

3. Цвет предметов

Продолжать знакомить детей с цветом как одним из свойств предмета.

Учить сравнивать предметы по цвету, находить предметы определенного цвета на основе практических действий; выделять цвета, отвлекаясь от других признаков предмета (формы, величины, функционального назначения).

Выявлять закономерность в изменении цвета.

4. Геометрические фигуры: круг, треугольник, квадрат, прямоугольник.

5. Количество и счет

Счет предметов до 10 в различном направлении и пространственном расположении. Понимание того, что последняя числительная относится ко всей группе предметов, а не к последнему из них.

Независимость количества предметов в группе от цвета, формы, расстояния между предметами и направления счета.

Счет предметов на слух, по осязанию, счет движений.

Счет в прямом и обратном порядке, от одного заданного числа до другого.

Присчитывание и отсчитывание предметов по одному с называнием итога: «Сколько всего?», «Сколько осталось?».

Знакомство с цифрами 1-5. Цифра 0.

Соотнесение цифры, числа и количества.

Состав чисел 2-5 из отдельных единиц и из двух меньших чисел на основе практических действий с предметами.

Порядковый счет до 5, умение правильно ответить на вопрос «Который по счету?»

6. Пространственные и временные понятия

Положение предметов в пространстве: около, рядом, посередине, между, перед, справа - слева, спереди - сзади, сверху - снизу, внутри - снаружи, далеко - близко.

Умение ориентироваться в альбоме, на листе бумаги.

Понятия: сегодня, завтра, вчера, раньше, позже.

Части суток, их последовательность.

Планируемые результаты освоения раздела Программы:

Цифры 1-5, соотносить цифру, число, количество

Сравнивать предметы по размеру, цвету, форме

Сравнивать различные предметы в пределах 10

Уметь ответить на вопросы: «Сколько?», «Который по счету?»

Уметь отсчитать заданное количество предметов и уметь обозначить количество соответствующим численным

Сравнивать две группы предметов на основе практических упражнений и выяснять, где предметов больше, меньше, одинаково

Практически иллюстрировать состав числа 2-5 из отдельных единиц и из двух меньших чисел

Ориентировать на странице альбома и листе бумаги

Понимать и определять пространственные и временные отношения: между, за, перед, под, над, раньше, позже

2.4. Взаимодействие учителя-дефектолога и воспитателя в коррекции психо-речевых нарушений у детей с ОВЗ

Успех коррекционно-воспитательной работы определяется продуманной системой, частью которой является оречевление всего учебно-воспитательного процесса.

Поиски новых форм и методов работы с детьми с ОВЗ привели к необходимости планирования и организации четкой, скоординированной работы воспитателей и учителя-дефектолога, в работе которого выделяются следующие основные направления:

- коррекционно-воспитательное;
- общеобразовательное

Воспитатель, совместно с учителем-дефектологом, участвует в коррекции у детей речевых нарушений, а также связанных с ними внеречевых психических процессов. Кроме того, он должен не только знать характер этих нарушений, но и владеть основными приемами коррекционного воздействия для исправления некоторых из них.

Основными задачами в работе учителя-дефектолога и воспитателя в преодолении речевых нарушений можно назвать всестороннюю коррекцию не только речи, но и тесно связанных с нею неречевых процессов и формирование личности ребенка.

Совместная коррекционная работа предусматривает решение следующих задач:

- ✓ учитель-дефектолог формирует первичные познавательные функции, мыслительные операции у детей;
- ✓ воспитатель закрепляет сформированные познавательные функции, мыслительные операции.

В соответствии с этими задачами следует разделить функции учителя-дефектолога и воспитателя.

Функции учителя-дефектолога:

- Изучение уровня познавательных и индивидуально-личностных особенностей детей, определение основных направлений и содержание работы с каждым ребенком;
- Изучение уровня сформированности представлений о себе и окружающей среде;
- Изучение уровня сформированности элементарных математических представлений;
- Совершенствование фонематического восприятия;
- Обучение связной речи;
- Предупреждение нарушения письма и чтения;
- Развитие психических функций.

2.5. Взаимодействие учителя-дефектолога с педагогами ДОУ в ходе коррекционно-развивающего процесса

Успешное сопровождение детей с ОВЗ возможно при условии создания личностно-ориентированного взаимодействия всех специалистов детского сада на интегративной основе. Вокруг ребенка совместными действиями различных специалистов создается единое коррекционно-развивающее пространство.

Специалисты МБДОУ	Направления работы
Учитель-логопед	- формирование правильного речевого дыхания, чувства ритма и выразительности речи, работа над просодической стороной речи. Коррекция звукопроизношения. Совершенствование фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза. Устранение недостатков слоговой структуры слова.
Педагог-психолог	- осуществляет диагностическую, коррекционно-развивающую и консультационную работу с детьми, родителями и сотрудниками

Инструктор физического воспитания	- работает над развитием мелкой моторики детей, формирует у них правильное дыхание, проводит коррекционную гимнастику по развитию умения напрягать или расслаблять мышечный аппарат, развивает у дошкольников координацию движений. Таким образом, данный специалист решает базовые задачи сохранения и укрепления общего физического здоровья дошкольников, обеспечивает формирование кинетической и кинестетической основы движения, создает необходимые условия для нормализации мышечного тонуса ребенка.
Музыкальный руководитель	- развивает у детей музыкальный и речевой слух, обеспечивает развитие способности принимать ритмическую сторону музыки, движений, речи; формирует правильное фразовое дыхание; развивает силу и тембр голоса и т.д.
Воспитатель	- проводит коррекционно-развивающую деятельность с детьми по заданиям индивидуально, с подгруппой детей или же со всеми детьми группы. Закрепляет произношение поставленных учителем-логопедом звуков речи. Развивает связную речь детей, по уточнению, обогащению и активизации словаря, формированию навыков словоизменения и словообразования, развитию связного высказывания. Обогащение представлений об окружающем мире, развитие и совершенствование сохранных анализаторов детей
Медсестра	- участвует в выяснении анамнеза ребенка; дает родителям направление на консультацию и лечение у медицинских специалистов; контролирует своевременность прохождения назначенного лечения или профилактических мероприятий; участвует в составлении индивидуального образовательного маршрута.

2.6. Особенности взаимодействия учителя-дефектолога с семьями воспитанников

Семья и детский сад – два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребенка необходимо их взаимодействие. Взаимодействие детского сада и семьи – необходимое условие полноценного психо-речевого развития дошкольников с задержкой психического развития. Однако подобное согласованное взаимодействие не возникает сразу. Ему предшествует целенаправленная работа учителя-дефектолога, учителя-логопеда, воспитателей, других специалистов дошкольного учреждения, в процессе которых родители приобщаются к проблемам своих детей.

Формы работы учителя-дефектолога с родителями в МБДОУ:

1. Ежегодное плановое обследование детей с целью выявления психо-речевых нарушений, планируется на сентябрь и май. После проведения обследования, приглашаются родители (или законные представители) детей на беседу в индивидуальном порядке.

При индивидуальной беседе родители рассказывают о характере развития ребенка, о его индивидуальных особенностях. Исходя из предварительного дефектологического заключения, даются рекомендации посещения дошкольного учреждения.

2. Ежегодно, совместно с воспитателями МБДОУ проводятся групповые консультации (выступление на родительском собрании) для родителей (законных представителей) в разновозрастных группах МБДОУ.

3. Основной формой взаимодействия учителя-дефектолога с родителями воспитанников, является тетрадь взаимодействия с семьями воспитанников. Упражнения в тетрадях взаимодействия с семьями воспитанников, исходя из индивидуальных планов работы, разрабатываются в индивидуальном порядке для каждого воспитанника группы.

Без родительского участия процесс воспитания невозможен, или, по крайней мере, неполноценен. Опыт работы с родителями показывает, что в результате применения современных форм взаимодействия, позиция родителей становится более гибкой, т.к. становятся активными участниками в жизни своего ребёнка.

Предполагаемый результат:

- Установление партнерских отношений с семьей каждого воспитанника.
- Привлечение к участию в коррекционно-воспитательном процессе.
- Заинтересованность в положительном конечном результате коррекционного процесса.

Дата проведения	Содержание работы
Сентябрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сбор анамнестических данных. 2. Выступление на родительском собрании: «Коррекция психо-речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста» 3. Ознакомление родителей с результатами дефектологического обследования детей. 4. Индивидуальное консультирование по запросу родителей. 5. Оформление стенда для родителей: «Характеристика психо-речевого развития ребенка старшего дошкольного возраста». 6. Методические рекомендации для родителей по выполнению заданий в домашних тетрадях.
Октябрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оформление папки-передвижки для родителей в речевых уголках: «Игры для детей на изучение формы, цвета, величины». 2. Индивидуальное консультирование по запросу родителей. 3. Изготовление картотеки «Речевые игры для детей».
Ноябрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Индивидуальное консультирование по запросу родителей. 2. Подбор практического материала (система упражнений, игр, аудио-видео материалов) для выполнения артикуляционных и дыхательных упражнений.
Декабрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Индивидуальное консультирование по запросу родителей. 2. Оформление папки-передвижки в уголке группы для родителей: «Гиперактивный ребенок». 3. Консультация для родителей на сайте детского сада: «Формирование навыков социально-бытовой ориентации у детей с ОВЗ».
Январь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Индивидуальное консультирование по запросу родителей. 2. Ознакомление родителей с динамикой психо-речевого развития детей. 3. Оформление папки-передвижки в уголке группы для родителей: «Развитие мелкой моторики в быту».

Февраль	1. Индивидуальное консультирование по запросу родителей. 2. Подготовка консультации для родителей: «Формирование пространственных представлений у дошкольников» 3. Методические рекомендации для родителей по выполнению заданий в домашних тетрадах.
Март	1. Индивидуальное консультирование по запросу родителей. 2. Оформление папки-передвижки в уголке группы для родителей: «Как развивать фонематический слух» 3. Мастер-класс для родителей: «Импровизация как средство коррекции психо-речевого развития детей старшего дошкольного возраста».
Апрель	1. Индивидуальное консультирование по запросу родителей. 2. Оформление папки-передвижки в уголке группы для родителей: «Чем заниматься с ребенком по дороге в гости?» 3. Консультация для родителей на сайте детского сада: «Как организовать учебную деятельность ребенка дома».
Май	1. Индивидуальное консультирование по запросу родителей. 2. Выступление на родительском собрании: Чему мы научились за год. 3. Обсуждение с родителями итогов психо-речевой коррекции за учебный год. 4. Подготовка рекомендаций родителям для занятий в летние каникулы.

2.7. Формы, способы, методы и средства реализации рабочей программы

Методы коррекционной работы:

1. Наглядные

- непосредственное наблюдение и его разновидности;
- опосредованное наблюдение (изобразительная наглядность: рассматривание игрушек, картин, рассказывание по игрушкам и картинам);

2. Словесные

- чтение и рассказывание художественных произведений;
- заучивание наизусть стихов, небольших рассказов, чистоговорок, скороговорок;
- пересказ;
- обобщающая беседа;
- рассказывание без опоры на наглядный материал;

3. Практические

- дидактические игры и упражнения;
- игры-драматизации и инсценировки;
- хороводные игры и элементы логоритмики.

Средствами коррекции психо-речевого развития детей с ОВЗ являются:

- Общение детей со взрослыми (родителями, воспитателями, специалистами);
- Культурная языковая среда (дома и в детском саду);
- Обучение родной речи на занятиях, чтение художественной литературы;
- Изобразительное искусство, музыка, театр;
- НОД по разделам образовательной программы ДОУ.

2.8. Технологии, используемые для реализации рабочей программы учителя – дефектолога

Разнообразие, вариативность используемых методик позволяет обеспечить дифференцированный подход к коррекции психо-речевых нарушений, индивидуализировать коррекционно-развивающий процесс, обеспечить индивидуальное сопровождение каждого ребенка в зависимости от вида и структуры речевого нарушения, наличия вторичных нарушений развития, макросоциальных условий жизни воспитанника.

Технология - это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. Педагогическая технология - это такое построение деятельности педагога, в которой все входящие в нее действия представлены в определенной последовательности и целостности. Психологической сущностью новых технологий коррекционного обучения является личностно-ориентированное воздействие.

Применение современных образовательных технологий позволяет сохранять и укреплять интеллектуальное, психологическое, физическое здоровье дошкольников.

В коррекционной работе с детьми 2-7 лет с ОВЗ используются следующие технологии:

✓ Здоровьесберегающие технологии.

Цель применения: сохранять и укреплять здоровье детей в педагогическом процессе, формировать необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни и использовать их в повседневной жизни.

Виды работы по сохранению здоровья воспитанников:

1. Артикуляционная гимнастика способствует четкому произношению звуков речи, что улучшает дикцию, внятность речи.

2. Упражнения на развитие мелкой моторики:

- пальчиковая гимнастика, которая включает:

а) упражнения на удержание позы кисти руки;

б) упражнения, состоящие из серии последовательных движений;

- графические задания в тетради:

а) обводка по трафаретам;

б) штриховка в разных направлениях: горизонтально, вертикально, по диагонали;

в) графические диктанты по клеточкам;

г) симметричное дорисовывание;

- упражнения с использованием различных предметов:

а) игры со счётными палочками, бусами;

б) выкладывание изображений из фасоли, пуговиц, танграмм и других мелких предметов.

3. Упражнения на дыхание:

- адаптированные дыхательные упражнения.

4. Логоритмика:

- соотнесение слов с движениями, соблюдение установленного ритма.

5. Логопедический массаж.

6. Арт-педагогические технологии в логопедической коррекции (песочная терапия, водная терапия).

7. Релаксационные упражнения: направлены на расслабление, на развитие умений управлять процессами торможения и возбуждения.

✓ Применение технологии коррекции психомоторного развития (Л.Ю.Сиротюк).

Результат: коррекция нарушений психомоторной сферы, обучение навыкам саморегуляции.

✓ Мнемотехника.

Цель применения: помочь детям научиться запоминать стихотворения, рассказы, развивать память, мышление, внимание и воображение.

Использование мнемотехники:

1. «Пиктограммы» для запоминания не связанных по смыслу слов- названий предметов, явлений, понятий;
2. Мнемотаблицы по методике Ткаченко Т.А. для составления описательных рассказов о предметах;

✓ Развивающее обучение.

Цель применения: организация самостоятельной деятельности воспитанников.

В коррекционной работе используют: развивающие игры: игры со счётными палочками «Составь картинку», головоломки, игры на формирование умения анализировать («Найди лишнее»), загадки, развивающие кубики «Сложи квадрат», развивающие игры.

Результат: дети овладевают умениями сравнивать, обобщать, анализировать.

✓ Игровые технологии.

Цель применения: развитие творческих способностей; навык сотрудничества с другими детьми. На разных этапах коррекционного занятия, в зависимости от цели, используются игровые упражнения:

Дидактические игры («Кто внимательный?», «Чайник», «Змейка» и др.);

Развивающие игры (логические задачи, головоломки, загадки, занимательные таблицы и др.);

✓ Игры на развитие коммуникативных навыков.

Результат: повышается активность детей и их интерес к логопедическим занятиям.

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Особенности развивающей предметно-пространственной среды.

Одним из важнейших условий воспитательно-образовательного процесса в МБДОУ является грамотная организация развивающей предметно-пространственной среды. Правильно организованная предметно – пространственная развивающая среда создает возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом развитии, способствует всестороннему гармоничному развитию личности воспитанников.

Развивающая среда рассматривается педагогами МБДОУ как комплекс психолого-педагогических условий для развития физических, интеллектуальных, специальных, творческих способностей детей в организованном пространстве.

Цель создания развивающей предметно - пространственной среды - обеспечить систему условий, необходимых для развития разнообразных видов детской деятельности, коррекции отклонений в развитии детей и совершенствованию структуры детской личности.

Оборудование групп соответствует СанПиН 2.4.1.3049-13. Мебель соответствует росту и возрасту детей, игрушки – обеспечивают максимальный для данного возраста развивающий эффект.

Развивающая предметно-пространственная среда является: содержательно-насыщенной; трансформируемой; полифункциональной; вариативной; доступной; безопасной.

Основное назначение – создание рациональных условий для коррекционного обучения дошкольников с ОВЗ. Разнообразная коррекционно-развивающая среда позволяет проводить индивидуальные занятия в игровой форме с детьми разного возраста и решать различные коррекционные задачи.

Главное требование к организации предметно-развивающей среды - ее развивающий характер, адекватность реализуемой образовательной программе, особенностям педагогического процесса и творческому характеру деятельности ребенка. Поэтому ценностным ориентиром для каждого педагога в предметно-развивающей среде является содействие развитию ребенка как личности, что предполагает: обеспечение чувства психологической защищенности – доверия ребенка к миру, радости существования; формирование начал личности, развитие индивидуальности каждого ребенка.

3.2. Материально-техническое и методическое обеспечение Программы

В кабинете для занятий находится следующее оборудование:

1. Стол с зеркалом – 1 шт;
2. Стол детский – 2 шт;
3. Стулья детские – 2 шт;
4. Стул для взрослого – 1 шт;
5. Шкаф закрытый для пособий и игрушек – 1 шт;
6. Палас, (60x100) – 6 шт;

На развитие мыслительных процессов - Лото «Цветные фоны» - Дидактическая игра «Подбери пару» - Дидактическая игра «Кто чья мама?» - Крупные предметные картинки - Обучающее пособие «Ассоциации» - Учебно-игровое пособие «Логические блоки Дьенеша - Кубики «Чудо-кубики. Сложи узор». - Пластмассовая игрушка «Подбери окошко» - Наглядно-дидактическое пособие «Найди различие» - Развивающая игра «Картинки-половинки» - Развивающая игра «Цвет, форма, размер» - Матрешки (большие, маленькие) - Пирамиды (3, 4, 5, 6, 7 колец) - Тестовые задания «Готов ли ты к школе 5-7 лет» - Развивающая игра «Цвет, форма, размер» - Развивающая игра «Четвертый лишний» - Матрешка - Развивающая игра «Фрукты, овощи, ягоды» - Игра на мышление «Готов ли ребенок к школе» - «Что откуда берется» - Стаканчики, Вкладыши, Почтовый ящик - Разрезные картинки - Пазлы - Кубики Дидактическая игра с сюжетами - «Времена года» - «Кто что ест?» - Рабочие тетради с заданиями –

На развитие процессов внимания: - Дидактические игры: «Что изменилось?» - «Чего не стало?» - «Найди пару» - «Найди силуэт» - «Готов ли ты к школе. Внимание» - «Найди отличия» - «Чем похожи?» - «Найди свою чашку» - «Найди свой цветок» - «Подбери узор» - «Домино»

На развитие процессов памяти: - Дидактические игры: «Запомни картинки» - «Запоминай-ка» - «Мемо» - «Истории в картинках», - «Домашние животные»
Сенсорное развитие: - «Волшебный мешочек» с мелкими игрушками - «Волшебный мешочек» с геометрическими фигурами - Массажные мячики разных цветов и размеров - Мячи разных цветов, размеров, из разных материалов - Деревянная игрушка «Лесенка» - Набор колокольчиков с различным звучанием - Набор «Лоскутки» – развитие тактильных

ощущений - Наглядно-дидактическое пособие «Тропинка и заплатки» - Белая магнитная доска с набором фломастеров 45 - Цветные магниты - Дидактическое пособие «Повтори узор» - Игра «Волшебная линия». - Мягкие рамки-вкладыши («Фигуры») - «Бассейн» с наполнителем из гороха - «Стол для рисования песком с подсветкой» - Дидактические игры: «Домики» - «Сенсорное развитие детей с мультимедийным сопровождением» - «Цвет, форма, размер» - Игра – лото «Цвет и форма» - «Цветные палочки, стаканчики» - «Почтовый ящик» - Пирамидки

На развитие мелкой моторики: - Шнуровки, - Коробка с фасолью, - «Бусы для куклы»; - «Морковка для зайца», - бусы для нанизывания; - «Мозаика», - «Постройка», - картотека пальчиковых игр;

На развитие связной речи: - Дидактические игры: «Составь рассказ по картинке», - «Составь рассказ по серии картинок», - «В мире слов»

Ознакомление с окружающим миром - наглядно – дидактические пособия: «Домашние птицы», «Домашние животные», «Фрукты», «Овощи», «Посуда», «Дикие птицы», «Детеныши животных», «Музыкальные инструменты», «Расскажите детям о лесных животных», раздаточные карточки: Птицы домашние и декоративные, Фрукты, Транспорт, Музыкальные инструменты, Деревья и кустарники, Овощи, Насекомые, Мебель, Профессии, Ягоды; домино «Фрукты - овощи», «Домашние животные», «Животный мир» и др.

Перечень литературы в логопедическом кабинете

Методическая литература:

1. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие под редакцией Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 2004.
2. Екжанова, Е.А Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М. : Просвещение. – 2005. – 272 с.
3. Семаго, Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 48 с. + Методические рекомендации (22 с.) – (Библиотека психолога образования)
4. Альбом для логопеда, Иншакова О.
5. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. Забрамная С.Д. – М.: Просвещение: Владос, 1995.

3.3. Документация учителя – дефектолога

Формирование правильной речи, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы у детей с речевыми нарушениями представляет собой сложный коррекционно-педагогический процесс. Его эффективность во многом зависит от организации коррекционной работы, грамотного оформления и ведения документации.

С учетом современных подходов и требований к организации коррекционной работы с дошкольниками учитель-дефектолог оформляет следующие документы:

- ✓ Должностная инструкция учителя-дефектолога.
- ✓ Список детей, зачисленных на занятия учителя-дефектолога.

- ✓ Журнал учета посещаемости коррекционных занятий.
- ✓ Карта обследования на каждого ребенка.
- ✓ Расписание занятий, заверенное заведующим МБДОУ.
- ✓ График работы и циклограмма деятельности учителя-дефектолога, утвержденные заведующим МБДОУ.
- ✓ Конспекты, разработки, планы занятий.
- ✓ Рабочая программа учителя-дефектолога.
- ✓ Годовой план работы учителя-дефектолога.
- ✓ Отчеты об эффективности коррекционной работы за учебный год.

3.4. План работы учителя - дефектолога на учебный год

Мероприятие	Содержание	Исполнитель	Сроки
Обследование	Обследование детей с целью определения уровня психо-речевого развития	Учитель-дефектолог	Сентябрь
	Фиксация состояний познавательной деятельности	Учитель-дефектолог	Сентябрь-май
	Фиксация результатов дифференцированной диагностики уровня развития детей.	Учитель-дефектолог	Сентябрь
ПМПК в ДОУ	Предоставление результатов обследования на ПМПК в ДОУ	Учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, медицинский работник	По плану ПМПК
Коррекционно-развивающая работа	Консультативная работа с воспитателями и родителями.	Учитель-дефектолог	В течение года
	Углубленное изучение особенностей обучения детей с психо-речевой патологией с целью определения причин нарушений, планирование коррекционной работы с учетом индивидуальных особенностей детей.	Учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог	В течение года

	Разработка планов коррекционно-развивающей работы с учетом индивидуальных особенностей детей.	Учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог	В течение года
	Реализация содержания коррекционно – развивающего обучения на каждом из этапов при учете индивидуальных проявлений дефекта.	Учитель-дефектолог	В течение года
	Внесение изменений в планы коррекционно – развивающего обучения по результатам промежуточного обследования.	Учитель-дефектолог	Январь
Консультативно – методическая работа с педагогическими кадрами			
Уточнение состояния здоровья детей на начало года	Изучение медицинских карт, карт нервно-психического здоровья, анамнестических данных.	Учитель-дефектолог медицинский работник	Сентябрь-октябрь
	Направление родителей с детьми на консультацию к специалистам поликлиники для уточнения клинических диагнозов	Учитель-дефектолог Медицинский работник	Сентябрь-октябрь
	Фиксация результатов медицинских карт, карт нервно-психического здоровья, анамнестических данных в речевых картах.	Учитель-дефектолог, учитель-логопед, медицинский работник	Сентябрь-октябрь
Взаимодействие логопеда с воспитателями групп и специалистами по профилактике и коррекции недоразвития у детей	Наблюдение за ребенком в течение всего пребывания ребенка в группе.	Воспитатели	В течение года
	Обследование речи и состояния психических процессов у детей	Учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели	Сентябрь
	Совместный анализ результатов обследования групп.	Учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели	Сентябрь
	Консультации.	Учитель-дефектолог	В течение года

Самообразование и повышение квалификации			
	Изучение методической литературы по коррекционной педагогике и специальной психологии.	Учитель-дефектолог	В течение года
	Анализ научной и практической литературы для составления (или разработки) коррекционно-развивающих рабочих программ	Учитель-дефектолог	В течение года