

ПРИНЯТА:  
Педагогическим советом  
МАДОУ ДСКВ «Колокольчик»  
Дятьковского района  
протокол № 1 от 28 августа 2023 года

УТВЕРЖДАЮ:  
заведующий МАДОУ ДСКВ  
«Колокольчик» Дятьковского района  
Е.А. Базалюк  
Приказ № 58 от 29.08.2023 года



**Адаптированная образовательная программа  
дошкольного образования для обучающихся  
с ограниченными возможностями  
муниципального автономного дошкольного  
образовательного учреждения детского сада  
комбинированного вида «Колокольчик»  
Дятьковского района**

г. Дятьково, 2023 год

## 1. Общие положения.

1. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья МАДОУ ДСКВ «Колокольчик» Дятьковского района (далее - Программа) разработана в соответствии с, Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья утвержденной приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. N 1022 и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования<sup>1</sup> (далее - Стандарт).

2. Программа является документом, в соответствии с которым МАДОУ ДСКВ «Колокольчик» Дятьковского района, осуществляющее образовательную деятельность на уровне дошкольного образования (далее - МАДОУ) самостоятельно разрабатывает и утверждает адаптированную образовательную программу дошкольного образования (далее - АОП ДО) для обучающихся раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ):

АОП ДО для обучающихся с нарушениями слуха (глухих и слабослышащих).

АОП ДО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее - ТНР).

АОП ДО для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС).

3. Содержание и планируемые результаты (целевые ориентиры), разработанных МАДОУ АОП ДО для обучающихся раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, должны быть не ниже соответствующих содержания и планируемых результатов Программы.

4. Рамочный характер Программы раскрывается через представление общей модели образовательного процесса в МАДОУ, возрастных нормативов развития, общих и особых образовательных потребностей обучающихся раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, определение структуры и наполнения содержания образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка в пяти образовательных областях. Образовательные области, содержание образовательной деятельности, равно как и организация образовательной среды, в том числе предметно-пространственная и развивающая образовательная среда, выступают в качестве модулей, из которых создается основная образовательная программа МАДОУ ДСКВ «Колокольчик» Дятьковского района.

5. Структура Программы в соответствии с требованиями Стандарта включает три основных раздела - целевой, содержательный и организационный.

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

5.2. Содержательный раздел Программы включает описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие; формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия со педагогическим работником; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся (программу коррекционно-развивающей работы).

5.2.1. Программа определяет базовое содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в различных видах деятельности, таких как:

1. Предметная деятельность.

2. Игровая (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры).

3. Коммуникативная (общение и взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми).

4. Познавательно-исследовательская (исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними), а также такими видами активности

ребенка, как:

восприятие художественной литературы и фольклора,  
самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице),  
конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал,  
изобразительная (рисование, лепка, аппликация),  
музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах),  
двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

5.2.2. Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и включение обучающихся с ОВЗ в социум.

Программа коррекционно-развивающей работы:

1. Является неотъемлемой частью адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ в условиях дошкольных образовательных групп комбинированной направленности.

2. Обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала.

3. Учитывает особые образовательные потребности обучающихся раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

Программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования обучающихся раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дошкольных образовательных групп комбинированной направленности.

5.3. Организационный раздел программы содержит психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка той или иной нозологической группы, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды, календарный план воспитательной работы с перечнем основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы МАДОУ.

6. Объем обязательной части основной образовательной программы составляет не менее 60% от ее общего объема. Объем части основной образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений, должен составлять не более 40% от ее общего объема.

7. В соответствии с Программой описание традиционных событий, праздников и мероприятий с учетом региональных и других социокультурных особенностей включено в часть, формируемую участниками образовательных отношений самостоятельно.

8. Программа также содержит рекомендации по развивающему оцениванию достижения целей в форме педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, а также качества реализации основной образовательной программы МАДОУ. Система оценивания качества реализации программы МАДОУ направлена в первую очередь на оценивание созданных Организацией условий внутри образовательного процесса.

9. Программы для разных нозологических групп разрабатываются с учетом особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся указанных групп.

## **II. Целевой раздел Программы.**

10. Пояснительная записка.

10.1. 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.

## 10.2. Задачи Программы:

реализация содержания АОП ДО МАДОУ ДСКВ «Колокольчик» Дятьковского района ;  
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.

10.3. В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих принципах:

1. Поддержка разнообразия детства.
2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.
3. Позитивная социализация ребенка.
4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников МАДОУ) и обучающихся.
5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
6. Сотрудничество МАДОУ ДСКВ «Колокольчик» Дятьковского района с семьей.
7. Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор МАДОУ содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

### 10.3.1. Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с нарушениями слуха:

1. МАДОУ устанавливает партнерские отношения не только с семьями обучающихся, но и с другими организациями и лицами, которые могут способствовать удовлетворению особых образовательных потребностей глухих и слабослышащих обучающихся, оказанию психолого-педагогической, сурдологической и (или) медицинской поддержки в случае необходимости (Центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи).
2. Индивидуализация дошкольного образования глухих и слабослышащих обучающихся, 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 и слабослышащих 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 МАДОУ разработывает свою адаптированную образовательную программу, при этом за МАДОУ остаётся право выбора способов их достижения, выбора образовательных программ, учитывающих разнородность состава групп обучающихся, их психофизических особенностей, запросов родителей (законных представителей).

### **10.3.2. 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 остаётся право выбора способов их достижения, выбора образовательных программ, учитывающих разнородность состава групп обучающихся, их психофизических особенностей, запросов родителей (законных представителей).

### **10.3.3. 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 её форм: большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на обучающихся с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые 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 ребёнка 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 учёта возможностей ребёнка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

5. Особенности проблемного поведения ребёнка с РАС разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, 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 ребёнка 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 учёта 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 клинико-психологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений - психолого-педагогические методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.

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 ребёнка, требующих комплексной коррекции;

квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинико-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);

выявление ведущего уровня нарушений в клинико-психологической структуре;

определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);

мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

#### **10.4. Планируемые результаты.**

В соответствии со Стандартом специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с ОВЗ к концу дошкольного образования.

Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики развития ребенка с ОВЗ. Они представлены в виде изложения возможных достижений обучающихся на разных возрастных этапах дошкольного детства.

##### **10.4.1. Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с нарушениями слуха.**

В соответствии с особенностями психофизического развития обучающихся с нарушениями слуха, планируемые результаты освоения Программы предусмотрены в ряде целевых

ориентиров.

10.4.1.1. Целевые ориентиры для глухих и слабослышащих обучающихся - к концу первого полугодия жизни ребенок при условии целенаправленного педагогического воздействия и адекватного звукоусиления (бинауральное слухопротезирование, кохлеарная имплантация):

- 1) поддерживает зрительный контакт с говорящим человеком, улыбается, издает радостные звуки в ответ на голос и улыбку педагогического работника;
- 2) оживляется, подает голос, когда на него смотрят или к нему обращаются, переводит взгляд с одного говорящего человека на другого;
- 3) активно гулит;
- 4) различает голоса близких людей, слушая говорящего, и реагирует на прекращение разговора. Реагирует, когда теряет взгляд близкого человека или когда он собирается уходить;
- 5) обнаруживает выраженную потребность в общении с педагогическим работником, родителями (законными представителями): проявляет интерес и положительные эмоции в ответ на их обращения, сам инициирует общение, привлекая педагогического работника, родителей (законных представителей) с помощью голоса, улыбок, движений, охотно включается в эмоциональные игры;
- 6) отчетливо находит глазами источник звука, внимательно смотрит на объект, издающий звук;
- 7) проявляет поисковую и познавательную активность по отношению к предметному окружению: рассматривает игрушки и другие предметы, следит за их перемещением, прислушивается к издаваемым ими звукам, радуется, стремится взять игрушку в руки, обследовать ее; удерживая в одной руке игрушку, другой - тянется ко второй и захватывает ее, перекладывает предмет из руки в руку.

**10.4.1.2. Целевые ориентиры для глухих и слабослышащих обучающихся: к концу первого года жизни ребенок при условии целенаправленного педагогического воздействия:**

- 1) активно проявляет потребность в эмоциональном общении, избирательное отношение к близким и посторонним людям;
- 2) активно обследует разнообразные предметы, интересуется и манипулирует ими, пытается подражать действиям педагогических работников, родителей (законных представителей) проявляет инициативу и настойчивость в желании получить ту или иную игрушку и действовать с ней по своему усмотрению;
- 3) во взаимодействии со педагогическим работником, родителями (законными представителями) пользуется разнообразными средствами общения: мимикой, естественными жестами, голосовыми проявлениями; стремится привлечь педагогического работника, родителей (законных представителей) к совместным действиям с предметами, различает поощрение и порицание педагогическим работником своих действий по их мимике, жестам;
- 4) переходит от гуления к лепету, в котором постепенно появляются всё новые и новые звуки; это важнейший показатель вступления ребенка на путь естественного развития речи;
- 5) рассматривает картинки, узнает, что на них изображено, по просьбе педагогического работника, родителей (законных представителей) может показать названный предмет, пытается сам использовать мелки и карандаши;
- 6) стремится проявлять самостоятельность при овладении навыками самообслуживания (есть ложкой, пить из чашки);
- 7) проявляет двигательную активность: свободно изменяет позу, сидит, ползает, встает на ножки, переступает ногами, ходит самостоятельно или при поддержке педагогических работников, родителей (законных представителей).

Основополагающим критерием оценки уровня сформированности функции является представление о том, что процесс созревания биологической структуры организма ребенка как базиса для оцениваемых умений и навыков имеет сугубо индивидуальный темп.

**10.4.1.3. Целевые ориентиры для глухих и слабослышащих обучающихся раннего возраста - к трем годам ребенок:**



1) интересуется окружающими предметами, активно действует с ними, исследует их свойства, экспериментирует; знает назначение бытовых предметов и умеет пользоваться ими (совершает предметные действия);

2) стремится к общению с педагогическим работником, родителями (законными представителями) активно подражает им в движениях и действиях, умеет действовать согласованно;

3) отличается следующими характеристиками речевого развития:

при условии занятий с ребенком с первого года жизни) путь становления речи приближен к тому, как это происходит у слышащих: понимание слов и фраз в конкретной ситуации, самостоятельные слова, фразы, устная речь становится такой же потребностью, как для слышащих детей, увеличивается звуковой багаж, появляется интонационная структура речи; при условии, что обучение началось в 1,5 - 2 (3) года речь, формируемая возникает понимание речи в узкой конкретной ситуации (игра, кормление, туалет, прогулка, сон); самостоятельная речь ограничена:

у ребенка развивается слуховое восприятие, в том числе самоподражание, подражание окружающим близким людям;

проявляет интерес к другим детям, наблюдая за их действиями и подражая им;

проявляет самостоятельность в бытовых и игровых действиях, стремится достичь результата своих действий;

владеет простейшими навыками самообслуживания;

любит рассматривать картинки, двигаться под музыку, вступает в контакт с детьми и педагогическим работником, родителями (законными представителями);

включается в продуктивные виды деятельности (изобразительную деятельность, конструирование).

#### **10.4.1.4. Целевые ориентиры для глухих обучающихся на этапе завершения освоения адаптированной программы.**

Представленные целевые ориентиры, возрастные показатели отличаются от онтогенетических нормативов, что связано со спецификой развития глухих обучающихся дошкольного возраста.

На начало дошкольного возраста глухой ребенок (при условии, что обучение началось в первые месяцы жизни, до 1,5 лет):

1) демонстрирует установку на положительное отношение к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства, активно взаимодействует с другими детьми и педагогическим работником, участвует в совместных играх, способен сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства;

2) проявляет интерес к игрушкам, желание играть с ними, стремится играть рядом с другими в игровом уголке, принимает участие в разных видах игр (дидактических, сюжетно-ролевых, театрализованных, подвижных), эмоционально откликается на игру, предложенную педагогическим работником, подражает его действиям, принимает игровую задачу, умеет взаимодействовать с другими детьми, организовывать своё поведение;

3) выражает свои просьбы, отвечает на вопросы доступными средствами общения, понимает и выполняет поручения, предъявляемые устно и письменно (инструкции, опорный словарь);

4) называет любимые сказки и рассказы, отражает прочитанное при подборе иллюстраций, в схематических рисунках, лепке, постройках макетов;

5) ребёнок владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими; способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

6) обладает начальными знаниями о себе, о природном мире, в котором он живёт;

7) владеет практическими умениями в области гигиены и самостоятельно выполняет доступные возрасту культурно-гигиенические процедуры (культура еды, умывание), владеет навыками самообслуживания (уход за внешним видом, уход за одеждой);

- 8) соблюдает усвоенные элементарные правила поведения в Организации, на улице, в транспорте, в общественных местах, стремится к самостоятельности, владеет приёмами сопоставления своих действий или своей работы с образцом;
- 9) правильно надевает и снимает наушники, индивидуальный слуховой аппарат, включает и выключает его; различает на слух неречевые и речевые звучания, бытовые шумы;
- 10) воспроизводит слитные речевые звучания, знакомый речевой материал (со стационарной аппаратурой, с индивидуальным слуховым аппаратом и без него).

На этапе завершения освоения адаптированной программы (к семи годам) глухой обучающийся, имеющий перспективу сближения с возрастной нормой при значительной систематической специальной поддержке:

- 1) принимает и осваивает социальную роль обучающегося, у него формируются мотивы учебной деятельности;
- 2) стремится к организованности и аккуратности;
- 3) представляет собственные возможности и ограничения, умеет адекватно оценивать свои силы, пользоваться индивидуальными слуховыми аппаратами;
- 4) проявляет этические чувства (доброжелательность, благодарность, сочувствие, сопереживание, отзывчивость, уважение к старшим);
- 5) интересуется культурой общества, бережно относится к результату чужого труда;
- 6) стремится проявлять заботу и внимание по отношению к окружающим людям, животным;
- 7) проявляет самостоятельность, личную ответственность за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах;
- 8) стремится к использованию приобретенных знаний и умений; проявляет любознательность;
- 9) владеет элементарными навыками вербальной и невербальной коммуникации и принятыми нормами социального взаимодействия для решения практических и творческих задач;
- 10) имеет представления о безопасном, здоровом образе жизни;
- 11) умеет понимать причины успеха (неуспеха), деятельности, старается конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;
- 12) имеет элементарные представления, отражающие существенные связи и отношения между объектами и процессами;
- 13) понимает обращения и выполняет задания;
- 14) понимает вопросы;
- 15) умеет сообщать о выполнении задания, о своем желании;
- 16) умеет обращаться к другим детям, педагогическим работникам с просьбой, с вопросами (с помощью воспитателя и самостоятельно);
- 17) выполняет инструкции при решении учебных задач;
- 18) определяет материалы, инструменты, учебные принадлежности, необходимые для достижения цели;
- 19) определяет последовательность действий, операций;
- 20) сопоставляет результаты с образцом, содержанием задания;
- 21) участвует в коллективной деятельности вместе с другими детьми;
- 22) выражает радость, удовлетворение, сожаление результатами деятельности; использует при общении различные виды речевой деятельности;
- 23) умеет получать необходимую информацию об объекте деятельности, используя образцы, рисунки, схемы;
- 24) умеет создавать модели несложных объектов из пластилина, деталей конструктора и различных материалов;
- 25) умеет использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для выполнения домашнего труда;
- 26) соблюдает правила личной гигиены;
- 27) испытывает уважение к стране, ее истории и культуре, чувство гордости за победы и свершения России, уважительно относится к родному краю, своей семье;
- 28) способен давать элементарную нравственную оценку собственному поведению и

поступкам других людей;

29) умеет выражать свое отношение к результатам собственной и чужой творческой деятельности (нравится или не нравится);

30) называет членов своей семьи, их имена;

31) выражает приветствие, просьбу, желание;

32) соблюдает правила поведения в Организации;

33) активно включается в общение и взаимодействие с обучающимися на принципах уважения и доброжелательности, взаимопомощи и сопереживания;

34) проявляет дисциплинированность, трудолюбие и упорство в достижении поставленных целей;

35) желает и умеет пользоваться звукоусиливающей аппаратурой, включая индивидуальные слуховые аппараты;

36) умеет различать, опознавать и распознавать на слух знакомый по значению и необходимый речевой материал (фразы, слова, словосочетания);

37) понимает жизненные ситуации, в которых звучит музыка, эмоционально относится к ней;

38) выполняет правила при участии в музыкальных подвижных играх;

39) различает и опознает на слух звучание элементарных музыкальных инструментов (игрушек);

40) различает и опознает на слух социально значимые неречевые звучания окружающего мира;

41) ребенок отличается следующими характеристиками речевого развития:

имеет потребность в речевом общении, мотивацию к развитию устной речи;

понимает и употребляет в речи материал, используемого для организации учебного процесса;

обращается к другому ребенку и педагогическому работнику с просьбой;

употребляет в диалогической речи слова, обозначающие предмет и действие;

употребляет в речи слова, отвечающие на вопросы кто? что? что делает?;

понимает и выполняет простые поручения;

употребляет в речи словосочетания типа что делает? что?;

называет слово и соотносит его с картинкой;

употребляет в речи слова, обозначающие цвет и размер предмета;

понимает и выполняет поручения с указанием направления действия (включение словосочетаний с предлогами в, на, под);

составляет простые нераспространённые предложения на материале сюжетных картинок, по демонстрации действия;

составляет небольшие рассказы о близких его жизненному опыту ситуациях, по сюжетной картинке (самостоятельно или с помощью);

владеет техникой аналитического чтения (устно или устно-дактильно), пишет печатными буквами;

понимает при прочтении простые, доступные по словарю, тексты, близкие личному опыту ребенка (самостоятельно или с помощью).

#### **10.4.1.5. Целевые ориентиры для слабослышащих и позднооглохших обучающихся на этапе завершения освоения Программы:**

1. Обучающийся с высоким уровнем общего и речевого развития (приближенный к возрастной норме):

овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в игре, общении, конструировании и других видах детской активности. Способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

положительно относится к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства. Активно взаимодействует с педагогическим работником, другими детьми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

обладает воображением, которое реализуется в разных видах деятельности и прежде всего в

игре. Обучающийся владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, следует игровым правилам;

владеет устной речью, может высказывать свои мысли и желания, использовать устную речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

у обучающегося развита крупная и мелкая моторика. Он подвижен, вынослив, владеет основными произвольными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях с педагогическим работником, родителями (законными представителями) и другими детьми, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

обучающийся проявляет любознательность, задает вопросы педагогическим работником, родителям (законным представителям), другим детям, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей. Склонен наблюдать, экспериментировать, строить смысловую картину окружающей реальности, обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет. Знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории. Способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

2. Обучающийся без дополнительных отклонений в развитии, отстающий от возрастной нормы по уровню общего и речевого развития, но имеющий перспективу сближения с ней, при значительной систематической специальной поддержке:

обучающийся демонстрирует установку на положительное отношение к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства, активно взаимодействует с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми, участвует в совместных играх, способен сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства;

обучающийся проявляет интерес к игрушкам, желание играть с ними, стремится играть рядом с другими детьми в игровом уголке, в играх использует предметы-заменители и воображаемые предметы и действия, принимает участие в разных видах игр (дидактических, сюжетно-ролевых, театрализованных, подвижных), эмоционально откликается на игру, предложенную педагогическим работником, подражает его действиям, принимает игровую задачу, подчиняет свои действия логике сюжета, умеет взаимодействовать с другими детьми, организовывать своё поведение, в самостоятельной игре сопровождает доступными формами речи свои действия;

обучающийся владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими, способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях с педагогическим работником и другими детьми, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

обучающийся обладает начальными знаниями о себе, о природном мире, в котором он живёт, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики;

обучающийся владеет практическими умениями в области гигиены и самостоятельно выполняет доступные возрасту культурно-гигиенические процедуры (культура еды, умывание, профилактика зубных заболеваний), владеет навыками самообслуживания (уход за внешним видом, уход за одеждой);

обучающийся соблюдает усвоенные элементарные правила поведения в Организации, на улице, в транспорте, в общественных местах; имеет опыт правильной оценки хороших и плохих поступков, стремится к самостоятельности, владеет приёмами сопоставления своих действий или своей работы с образцом;

обучающийся правильно надевает и снимает наушники, индивидуальный слуховой аппарат, включает и выключает его, владеет операциями опознавания и распознавания на слух слов, фраз, использует слух, воспроизводит знакомый речевой материал (со стационарной аппаратурой, с индивидуальным слуховым аппаратом и без него).

3. Обучающийся отличается следующими характеристиками речевого развития:

понимает и употребляет в речи материал, используемого для организации учебного процесса;

обращается к другому ребенку и педагогическому работнику с просьбой;

употребляет в диалогической речи слова, обозначающие предмет и действие;

употребляет в речи вопросительные предложения;

употребляет в речи слова, отвечающие на вопросы "кто?" "что?" "что делает?";

понимает и выполняет поручения с указанием действия и предмета;

употребляет в речи словосочетания, например, "что делает?" "что?" "кого?";

называет слово и соотносит его с картинкой;

понимает и выполняет поручения, содержащие указания на признак предмета;

употребляет в речи слова, обозначающие цвет и размер предмета;

понимает и выполняет поручения с указанием направления действия (включение словосочетаний с предлогами "в", "на", "под", "над", "около");

составляет простые нераспространённые предложения и распространённые предложения на материале сюжетных картинок, по демонстрации действия;

составляет небольшие рассказы о близких его жизненному опыту ситуациях, по сюжетной картинке и по серии картинок (самостоятельно или с помощью);

владеет техникой аналитического чтения (устно или устно-дактильно), пишет печатными буквами;

понимает при прочтении простые, доступные по словарю, тексты, близкие личному опыту ребенка (самостоятельно или с помощью).

4. Обучающийся с дополнительными нарушениями в развитии, значительно отстающий от возрастной нормы, перспектива сближения с которой маловероятна даже при систематической и максимальной специальной:

владеет нормами поведения в быту, в различных общественных учреждениях, развито доброжелательное отношение к педагогическим работникам и другим детям, владеет различными формами и средствами взаимодействия с другими детьми, сформированы положительные самоощущения и самооценка;

у обучающегося развивается мышление (наглядно-действенное, образное, элементы логического), внимание, образная и словесная память, воображение, происходит формирование способов мыслительной деятельности (анализа, сравнения, классификации, обобщения);

происходит развитие языковой способности, речевой активности обучающегося, овладение значениями слов и высказываний и обучение их использованию в различных ситуациях общения, развитие разных видов речевой деятельности (слухо-зрительного восприятия, говорения, дактилирования, глобального и аналитического чтения, письма), формирование элементарных навыков связной речи, прежде всего разговорной;

наблюдается развитие сенсорного опыта, развитие эмоциональной отзывчивости, формирование интереса к красоте окружающего мира, знакомство и освоение разных видов художественной деятельности (изобразительной, театрализованной, музыкальной), формирование художественных способностей.

#### **10.4.2. Целевые ориентиры реализации АООП ДО для обучающихся с ТНР.**

В соответствии с особенностями психофизического развития ребенка с ТНР, планируемые результаты освоения Программы предусмотрены в ряде целевых ориентиров.

##### **10.4.2.1. Целевые ориентиры освоения Программы детьми младшего дошкольного возраста с ТНР:**

1) способен к устойчивому эмоциональному контакту с педагогическим работником и обучающимися;

2) проявляет речевую активность, способность взаимодействовать с окружающими, желание

- общаться с помощью слова, стремится к расширению понимания речи;
- 3) понимает названия предметов, действий, признаков, встречающихся в повседневной речи;
  - 4) пополняет активный словарный запас с последующим включением его в простые фразы;
  - 5) понимает и выполняет словесные инструкции, выраженные простыми по степени сложности синтаксическими конструкциями;
  - 6) различает значения бытовой лексики и их грамматические формы;
  - 7) называет действия, предметы, изображенные на картинке, выполненные персонажами сказок или другими объектами;
  - 8) участвует в элементарном диалоге (отвечает на вопросы после прочтения сказки, используя слова, простые предложения, состоящие из двух-трех слов, которые могут добавляться жестами);
  - 9) рассказывает двестишья;
  - 10) использует слова, простые предложения, состоящие из двух-трех слов, которые могут сопровождаться жестами;
  - 11) произносит простые по артикуляции звуки;
  - 12) воспроизводит звукослоговую структуру двухсложных слов, состоящих из открытых, закрытых слогов;
  - 13) выполняет отдельные ролевые действия, носящие условный характер, участвует в разыгрывании сюжета: цепочки двух-трех действий;
  - 14) соблюдает в игре элементарные правила;
  - 15) осуществляет перенос, сформированных ранее игровых действий в различные игры;
  - 16) проявляет интерес к действиям других обучающихся, может им подражать;
  - 17) замечает несоответствие поведения других обучающихся требованиям педагогического работника;
  - 18) выражает интерес и проявляет внимание к различным эмоциональным состояниям человека;
  - 19) показывает по словесной инструкции и может назвать два-четыре основных цвета и две-три формы;
  - 20) выбирает из трех предметов разной величины "самый большой" ("самый маленький");
  - 21) усваивает сведения о мире людей и рукотворных материалах;
  - 22) считает с соблюдением принципа "один к одному" (в доступных пределах счета);
  - 23) знает реальные явления и их изображения: контрастные времена года (лето и зима) и части суток (день и ночь);
  - 24) эмоционально положительно относится ко всем видам детской деятельности, ее процессу и результатам;
  - 25) владеет некоторыми операционально-техническими сторонами изобразительной деятельности, пользуется карандашами, фломастерами, кистью, мелом, мелками;
  - 26) планирует основные этапы предстоящей работы с помощью педагогического работника;
  - 27) с помощью педагогического работника и самостоятельно выполняет ритмические движения с музыкальным сопровождением;
  - 28) осваивает различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание);
  - 29) обладает навыками элементарной ориентировки в пространстве, (движение по сенсорным дорожкам и коврикам, погружение и перемещение в сухом бассейне);
  - 30) действует в соответствии с инструкцией;
  - 31) выполняет по образцу, а затем самостоятельно простейшие построения и перестроения, физические упражнения в соответствии с указаниями инструктора по физической культуре (воспитателя);
  - 32) стремится принимать активное участие в подвижных играх;
  - 33) выполняет орудийные действия с предметами бытового назначения с незначительной помощью педагогического работника;
  - 34) с незначительной помощью педагогического работника стремится поддерживать опрятность во внешнем виде, выполняет основные культурно-гигиенические действия, ориентируясь на образец и словесные просьбы педагогического работника.

#### **10.4.2.2. Целевые ориентиры освоения Программы детьми среднего дошкольного**

## **возраста с ТНР.**

К концу данного возрастного этапа ребенок:

- 1) проявляет мотивацию к занятиям, попытки планировать (с помощью педагогического работника) деятельность для достижения какой-либо (конкретной) цели;
- 2) понимает и употребляет слова, обозначающие названия предметов, действий, признаков, состояний, свойств, качеств;
- 3) использует слова в соответствии с коммуникативной ситуацией;
- 4) различает разные формы слов (словообразовательные модели и грамматические формы);
- 5) использует в речи сложносочиненные предложения с сочинительными союзами;
- 6) пересказывает (с помощью педагогического работника) небольшую сказку, рассказ, с помощью педагогического работника рассказывает по картинке;
- 7) составляет описательный рассказ по вопросам (с помощью педагогического работника), ориентируясь на игрушки, картинки, из личного опыта;
- 8) владеет простыми формами фонематического анализа;
- 9) использует различные виды интонационных конструкций;
- 10) выполняет взаимосвязанные ролевые действия, изображающие социальные функции людей, понимает и называет свою роль;
- 11) использует в ходе игры различные натуральные предметы, их модели, предметы-заместители;
- 12) передает в сюжетно-ролевых и театрализованных играх различные виды социальных отношений;
- 13) стремится к самостоятельности, проявляет относительную независимость от педагогического работника;
- 14) проявляет доброжелательное отношение к детям, педагогическим работником, оказывает помощь в процессе деятельности, благодарит за помощь;
- 15) занимается различными видами детской деятельности, не отвлекаясь, в течение некоторого времени (не менее 15 мин.);
- 16) устанавливает причинно-следственные связи между условиями жизни, внешними и функциональными свойствами в животном и растительном мире на основе наблюдений и практического экспериментирования;
- 17) осуществляет "пошаговое" планирование с последующим словесным отчетом о последовательности действий сначала с помощью педагогического работника, а затем самостоятельно;
- 18) имеет представления о времени на основе наиболее характерных признаков (по наблюдениям в природе, по изображениям на картинках); узнает и называет реальные явления и их изображения: времена года и части суток;
- 19) использует схему для ориентировки в пространстве;
- 20) владеет ситуативной речью в общении с другими детьми и с педагогическим работником, элементарными коммуникативными умениями, взаимодействует с окружающими, используя речевые и неречевые средства общения;
- 21) может самостоятельно получать новую информацию (задает вопросы, экспериментирует);
- 22) в речи употребляет все части речи, кроме причастий и деепричастий, проявляет словотворчество;
- 23) сочиняет небольшую сказку или историю по теме, рассказывает о своих впечатлениях, высказывается по содержанию литературных произведений (с помощью педагогического работника и самостоятельно);
- 24) изображает предметы с деталями, появляются элементы сюжета, композиции;
- 25) положительно эмоционально относится к изобразительной деятельности, ее процессу и результатам, знает материалы и средства, используемые в процессе изобразительной деятельности, их свойства;
- 26) знает основные цвета и их оттенки;
- 27) сотрудничает с другими детьми в процессе выполнения коллективных работ;
- 28) внимательно слушает музыку, понимает и интерпретирует выразительные средства

- музыки, проявляя желание самостоятельно заниматься музыкальной деятельностью;
- 29) выполняет двигательные цепочки из трех-пяти элементов;
- 30) выполняет общеразвивающие упражнения, ходьбу, бег в заданном темпе;
- 31) описывает по вопросам педагогического работника свое самочувствие, может привлечь его внимание в случае плохого самочувствия, боли;
- 32) самостоятельно умывается, следит за своим внешним видом, соблюдает культуру поведения за столом, одевается и раздевается, ухаживает за вещами личного пользования.

#### 10.4.3.3. Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы.

К концу данного возрастного этапа ребенок:

- 1) обладает сформированной мотивацией к школьному обучению;
- 2) усваивает значения новых слов на основе знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- 3) употребляет слова, обозначающие личностные характеристики, многозначные;
- 4) умеет подбирать слова с противоположным и сходным значением;
- 5) правильно употребляет основные грамматические формы слова;
- 6) составляет различные виды описательных рассказов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания, составляет творческие рассказы;
- 7) владеет простыми формами фонематического анализа, способен осуществлять сложные формы фонематического анализа (с постепенным переводом речевых умений во внутренний план), осуществляет операции фонематического синтеза;
- 8) осознает слоговое строение слова, осуществляет слоговой анализ и синтез слов (двухсложных с открытыми, закрытыми слогами, трехсложных с открытыми слогами, односложных);
- 9) правильно произносит звуки (в соответствии с онтогенезом);
- 10) владеет основными видами продуктивной деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности: в игре, общении, конструировании;
- 11) выбирает род занятий, участников по совместной деятельности, избирательно и устойчиво взаимодействует с детьми;
- 12) участвует в коллективном создании замысла в игре и на занятиях;
- 13) передает как можно более точное сообщение другому, проявляя внимание к собеседнику;
- 14) регулирует свое поведение в соответствии с усвоенными нормами и правилами, проявляет кооперативные умения в процессе игры, соблюдая отношения партнерства, взаимопомощи, взаимной поддержки;
- 15) отстаивает усвоенные нормы и правила перед ровесниками и педагогическим работником, стремится к самостоятельности, проявляет относительную независимость от педагогического работника;
- 16) использует в играх знания, полученные в ходе экскурсий, наблюдений, знакомства с художественной литературой, картинным материалом, народным творчеством, историческими сведениями, мультфильмами;
- 17) использует в процессе продуктивной деятельности все виды словесной регуляции: словесного отчета, словесного сопровождения и словесного планирования деятельности;
- 18) устанавливает причинно-следственные связи между условиями жизни, внешними и функциональными свойствами в животном и растительном мире на основе наблюдений и практического экспериментирования;
- 19) определяет пространственное расположение предметов относительно себя, геометрические фигуры;
- 20) владеет элементарными математическими представлениями: количество в пределах десяти, знает цифры 0, 1-9, соотносит их с количеством предметов, решает простые арифметические задачи устно, используя при необходимости в качестве счетного материала символические изображения;
- 21) определяет времена года, части суток;
- 22) самостоятельно получает новую информацию (задает вопросы, экспериментирует);
- 23) пересказывает литературные произведения, составляет рассказ по иллюстративному



материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт обучающихся;

24) составляет рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры;

25) составляет с помощью педагогического работника небольшие сообщения, рассказы из личного опыта;

26) владеет предпосылками овладения грамотой;

27) стремится к использованию различных средств и материалов в процессе изобразительной деятельности;

28) имеет элементарные представления о видах искусства, понимает доступные произведения искусства (картины, иллюстрации к сказкам и рассказам, народная игрушка), воспринимает музыку, художественную литературу, фольклор;

29) проявляет интерес к произведениям народной, классической и современной музыки, к музыкальным инструментам;

30) сопереживает персонажам художественных произведений;

31) выполняет основные виды движений и упражнения по словесной инструкции педагогических работников: согласованные движения, а также разноименные и разнонаправленные движения;

32) осуществляет элементарное двигательное и словесное планирование действий в ходе спортивных упражнений;

33) знает и подчиняется правилам подвижных игр, эстафет, игр с элементами спорта;

34) владеет элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).

#### **10.4.3. Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС.**

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести.

Согласно требованиям Стандарта результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам.

##### **10.4.3.1. Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС:**

1) локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;

2) эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);

3) реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет ("Нельзя!", "Стоп!");

4) выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику;

5) использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;

6) самостоятельно выполняет действия с одной операцией;

7) самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);

8) демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;

9) самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;

10) самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;

11) завершает задание и убирает материал;

12) выполняет по подражанию до десяти движений;

13) вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;

14) нанизывает кольца на стержень;

- 15) составляет деревянный пазл из трёх частей;
- 16) вставляет колышки в отверстия;
- 17) нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- 18) разъединяет детали конструктора;
- 19) строит башню из трёх кубиков;
- 20) оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- 21) стучит игрушечным молотком по колышкам;
- 22) соединяет крупные части конструктора;
- 23) обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- 24) смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники;
- 25) следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;
- 26) следует инструкциям "стоп" или "подожди" без других побуждений или жестов;
- 27) выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- 28) находит по просьбе 8-10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- 29) машет (использует жест "Пока") по подражанию;
- 30) "танцует" с другими под музыку в хороводе;
- 31) выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- 32) решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;
- 33) снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- 34) уместно говорит "привет" и "пока" как первым, так и в ответ;
- 35) играет в простые подвижные игры (например, в мяч, "прятки");
- 36) понимает значения слов "да", "нет", использует их вербально или невербально (не всегда);
- 37) называет имена близких людей;
- 38) выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- 39) усложнение манипулятивных "игр" (катание машинок с элементами сюжета);
- 40) последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- 41) понимание основных цветов ("дай жёлтый" (зелёный, синий));
- 42) элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- 43) продельывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника);
- 44) иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- 45) выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- 46) пользуется туалетом с помощью педагогического работника;
- 47) моет руки с помощью педагогического работника;
- 48) ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- 49) преодолевает избирательность в еде (частично).

**10.4.3.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития):**

- 1) понимает обращенную речь на доступном уровне;
- 2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- 3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 4) выражает желания социально приемлемым способом;

- 5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- 7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;
- 8) различает своих и чужих;
- 9) поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- 10) отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- 11) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 12) может сличать цвета, основные геометрические формы;
- 13) знает некоторые буквы;
- 14) владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- 15) различает "большой - маленький", "один - много";
- 16) выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогических работников);
- 18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- 19) пользуется туалетом (с помощью);
- 20) владеет навыками приёма пищи.

**10.4.3.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):**

- 1) владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- 2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
- 4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- 5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;
- 7) различает людей по полу, возрасту;
- 8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- 9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 10) знает основные цвета и геометрические формы;
- 11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- 12) может писать по обводке;
- 13) различает "выше - ниже", "шире - уже";
- 14) есть прямой счёт до 10;
- 15) выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 16) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;
- 17) имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 18) владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

**10.4.4.4. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с**

**формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и (или) речевые расстройства отмечаются):**

- 1) владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- 2) инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- 3) может поддерживать диалог (часто - формально);
- 4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- 5) взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);
- 6) выделяет себя как субъекта (частично);
- 7) поведение контролируемо с элементами самоконтроля;
- 8) требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;
- 9) владеет поведением в учебной ситуации;
- 10) владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- 11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- 12) владеет основами безотрывного письма букв);
- 13) складывает и вычитает в пределах 5-10;
- 14) сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- 15) знаком с основными явлениями окружающего мира;
- 16) выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем педагогических работников;
- 18) имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- 20) владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- 21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- 22) умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

10.4.7. Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с УО.

10.4.7.1. Целевые ориентиры младенческого возраста - к концу первого года жизни ребенок:

- 1) проявляет реакции на зрительные, слуховые и тактильные стимулы;
- 2) прослеживает взглядом за матерью и ее указательным жестом;
- 3) поддерживает контакт глаза в глаза, проявляет "комплекс оживления" (улыбку и вербализацию) в процессе взаимодействия с близким педагогическим работником;
- 4) умеет посылать матери сигналы, ориентирующие на приглашение к взаимодействию (поворот головы лицом к матери, взгляд в глаза, улыбка);
- 5) берет и удерживает погремушку в руках;
- 6) перемещается в пространстве (ползает);
- 7) издает простейшие вокализации, гулит в определенной ситуации;
- 8) проявляет поведение, ориентированное на режимные моменты: процесс питания, бодрствование и сон.

При выраженной ЗПР:

- 1) проявляет реакции на зрительные, слуховые и тактильные стимулы в специально создаваемой и знакомой для него ситуации;
- 2) узнает мать, близкого педагогического работника;
- 3) может недолго удерживать погремушку;
- 4) может переворачиваться;
- 5) издает произвольные звуки;
- 6) может пить из бутылочки.

10.4.7.2. Целевые ориентиры обучающихся раннего возраста с легкой умственной отсталостью - к трем годам ребенок умеет:

- 1) визуально контактирует с близким педагогическим работником в процессе телесных игр;
- 2) самостоятельно перемещается в пространстве (ходьба);
- 3) проявляет интерес к окружающим предметам и действует с ними разными способами;

- 4) вовлекается в действия с игрушками и другими предметами;
- 5) использует специфические, культурно фиксированные предметные действия;
- 6) знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша) и умеет пользоваться ими;
- 7) владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится к опрятности и самостоятельной ест ложкой;
- 8) проявляет интерес к игрушке и различным предметно-игровым действиям с ней;
- 9) откликается на свое имя;
- 10) использует коммуникативные средства общения со педагогическим работником (жесты, слова: "привет, пока, на, дай").

При умеренной и тяжелой умственной отсталости:

- 1) откликается на свое имя;
- 2) понимает и использует отдельные жесты и слова, вступая в контакт со знакомым педагогическим работником;
- 3) может пользоваться ложкой по назначению;
- 4) владеет прямохождением (самостоятельно ходит);
- 5) проявляет интерес к взаимодействию с новым педагогическим работником (педагогом) в процессе эмоционального общения и предметно-игровых действий;
- 6) показывает по просьбе педагогического работника свои основные части тела и лица (глаза, руки, ноги, уши, нос);
- 7) проявляет адекватные реакции в процессе выполнения режимных моментов: переключаясь с одного вида действий на другие, от одного места проведения занятия к другому (от занятия в игровой зоне к занятиям в учебной зоне и музыкальном зале);
- 8) использует коммуникативные средства общения со педагогическим работником (жесты, отдельные звуки);
- 9) показывает по просьбе педагогического работника названный им знакомый предмет (игрушку).

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой МАДОУ по Программе, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"<sup>2</sup>, а также Стандарта, в котором определены государственные гарантии качества образования.

**10.5.1.** Оценивание качества, то есть оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой Организацией, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании обучающихся с ОВЗ, направлено в первую очередь на оценивание созданных Организацией условий в процессе образовательной деятельности.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности Организации на основе достижения детьми с ОВЗ планируемых результатов освоения Программы.

#### **10.5.2. Целевые ориентиры, представленные в Программе:**

не подлежат непосредственной оценке;

не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития обучающихся с ОВЗ;

не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся с ОВЗ;

не являются основой объективной оценки соответствия, установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся;

не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

Степень реального развития обозначенных целевых ориентиров и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьировать у разных обучающихся в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

**10.5.3.** Программа строится на основе общих закономерностей развития личности

обучающихся дошкольного возраста, с ОВЗ с учетом сенситивных периодов в развитии. Обучающиеся с различными недостатками в физическом и (или) психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности, поэтому целевые ориентиры Программы Организации должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

**10.5.4.** Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития обучающихся, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая:

- 1) педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
- 2) детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;
- 3) карты развития ребенка с ОВЗ;
- 4) различные шкалы индивидуального развития ребенка с ОВЗ.

**10.5.5.** Программа предоставляет МАДОУ право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, в том числе, его динамики.

**10.5.6.** В соответствии со Стандартом дошкольного образования и принципами Программы оценка качества образовательной деятельности по Программе:

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ;
- 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с ОВЗ в условиях современного общества;
- 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ;
- 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников Организации в соответствии:
  - разнообразия вариантов развития обучающихся с ОВЗ в дошкольном детстве;
  - разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;
  - разнообразия местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;
- 5) представляет собой основу для развивающего управления программами дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ на уровне Организации, учредителя, региона, страны, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях их реализации в масштабах всей страны.

**10.5.7.** Система оценки качества реализации Программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ на уровне Организации обеспечивает участие всех участников образовательных отношений и в то же время выполнять свою основную задачу - обеспечивать развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями Стандарта.

**10.5.8.** Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- диагностика развития ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, используемая как профессиональный инструмент педагогического работника с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с ОВЗ по Программе;
- внутренняя оценка, самооценка Организации;
- внешняя оценка Организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

**10.5.9.** На уровне образовательной организации система оценки качества реализации Программы решает задачи:

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;
- реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной

образовательной программы дошкольной организации;  
обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ;  
задания ориентиров педагогическим работникам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации;  
создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с ОВЗ.

**10.5.10.** Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в МАДОУ является оценка качества психолого-педагогических условий реализации, адаптированной основной образовательной программы, и именно психолого-педагогические условия являются основным предметом оценки в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне МАДОУ, что позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы. Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок с ОВЗ, его семья и педагогический коллектив МАДОУ.

**10.5.11.** Система оценки качества дошкольного образования:  
сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в МАДОУ в пяти образовательных областях, определенных Стандартом;  
учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;  
исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы Организации;  
исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;  
способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с ОВЗ, семьи, педагогических работников, общества и государства;  
включает как оценку педагогическими работниками Организации собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации;  
использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в Организации, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

### **III. Содержательный раздел Программы.**

#### **11. Пояснительная записка.**

**11.1.** В содержательном разделе Программы представлены:

- а) описание модулей образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития и психофизическими особенностями ребенка с ОВЗ в пяти образовательных областях: социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития, с учетом используемых вариативных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания. При разработке образовательных программ дошкольного образования могут использоваться образовательные модули по образовательным областям (направлениям развития обучающихся дошкольного возраста) на основании единства и взаимосвязи содержания образовательной программы, форм, методов и средств образовательной деятельности, а также организации образовательной среды, в том числе развивающей предметно-пространственной, представленные в комплексных и парциальных программах;
- б) описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом психофизических, возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучающихся с ОВЗ, специфики их образовательных потребностей, мотивов и интересов;
- в) программа коррекционно-развивающей работы с детьми, описывающая образовательную деятельность по коррекции нарушений развития обучающихся с ОВЗ.

**11.2.** Способы реализации образовательной деятельности определяются климатическими,

социально-экономическими условиями субъекта Российской Федерации, местом расположения МАДОУ, педагогическим коллективом Организации. При организации образовательной деятельности по направлениям, обозначенным образовательными областями, МАДОУ следует общим и специфическим принципам и подходам к формированию Программы, в частности принципам поддержки разнообразия детства, индивидуализации дошкольного образования обучающихся с ОВЗ и другим. Определяя содержание образовательной деятельности в соответствии с этими принципами, следует принимать во внимание неравномерность психофизического развития, особенности речевого развития обучающихся с ОВЗ, значительные индивидуальные различия между детьми, а также особенности социокультурной среды, в которой проживают семьи обучающихся.

11.3. В группах компенсирующей направленности осуществляется реализация АООП ДО для обучающихся, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей.

**12.** Описание образовательной деятельности обучающихся с нарушениями слуха в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях.

Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы приводится с учетом психофизических, возрастных и индивидуальных особенностей глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, обучающихся с КИ, специфики их образовательных потребностей и интересов.

Реализация Программы обеспечивается на основе вариативных форм, способов, методов и средств, представленных в образовательных программах, методических пособиях, соответствующих принципам и целям Стандарта и выбираемых педагогом с учетом многообразия конкретных социокультурных, географических, климатических условий реализации Программы, возраста глухих и слабослышащих обучающихся, состава групп, особенностей и интересов обучающихся, запросов родителей (законных представителей).

Вариативные формы, способы, методы организации образовательной: образовательные ситуации, предлагаемые для группы обучающихся, исходя из особенностей их речевого развития (занятия), различные виды игр и игровых ситуаций, в том числе сюжетно-ролевая игра, театрализованная игра, дидактическая и подвижная игра, в том числе, народные игры, игра-экспериментирование и другие виды игр; взаимодействие и общение обучающихся и педагогических работников и (или) обучающихся между собой; проекты различной направленности, прежде всего исследовательские; праздники, социальные акции, а также использование образовательного потенциала режимных моментов. Все формы вместе и каждая в отдельности могут быть реализованы через сочетание организованных педагогическим работником и самостоятельно иницилируемых свободно выбираемых детьми видов деятельности.

### **12.1. Младенческий и ранний возраст.**

Основной задачей в период младенческого и раннего возраста глухого и слабослышащего ребенка, ребенка с КИ является формирование его базового доверия к миру, к людям и к себе. Создание и поддержание позитивных и надежных отношений, в рамках которых обеспечивается развитие надежной привязанности и базовое доверие к миру как основы здорового психического и личностного развития, является важной задачей педагогических работников. Ключевую роль при этом играет эмоционально насыщенное общение ребенка с нарушенным слухом со педагогическим работником. Особое значение для данного возрастного периода имеет поддержка потребности в поиске, развитие предпосылок ориентировочно-исследовательской активности ребенка.

**12.1.1.** В первом полугодии жизни глухого, слабослышащего ребенка основными задачами образовательной деятельности являются создание условий для: развития надежной привязанности как условия здорового психического и личностного развития на протяжении всей жизни; развития базового доверия к миру; развития эмоционального (ситуативно-личностного) общения ребенка младенческого возраста со педагогическим работником; познавательной активности по отношению к предметному окружению и предпосылок



ориентировочно-исследовательской активности; физического развития ребенка.

В ходе эмоционального общения на данном возрастном этапе закладываются потенциальные возможности дальнейшего развития ребенка с нарушенным слухом, создается основа для формирования таких личностных характеристик, как положительное самоощущение, инициативность, любознательность, доверие и доброжелательное отношение к окружающим людям:

1. В области социально-коммуникативного развития: родители (законные представители), педагогические работники удовлетворяют потребность глухого, слабослышащего ребенка в общении и социальном взаимодействии: обращается к ребенку с улыбкой, ласковыми словами, бережно берет на руки, поглаживает, отвечает на его улыбку и вокализации, реагирует на инициативные проявления ребенка, поощряет их. Создает условия для положительного самовосприятия ребенка: обращается по имени, хвалит, реагирует на проявления недовольства ребенка, устраняет его причину (пеленает, переодевает, кормит), успокаивает.

Родители (законные представители), педагогические работники способствуют предречевому развитию глухого, слабослышащего ребенка, ребенка с КИ: сопровождает ласковой речью все свои действия в ходе режимных моментов, комментирует действия ребенка, называет предметы, игрушки, организует эмоциональные игры, напевает песенки.

Для социально-коммуникативного развития ребенка необходимо создание условий, в которых он может слышать речь близких, себя, звуки окружающего мира. Важно осуществлять поддержку гуления и подготавливать к его переходу к лепету.

2. В области познавательного развития: родители (законные представители), педагогические работники создают специальные условия для обогащения глухого, слабослышащего ребенка новыми впечатлениями, поддерживает проявления любознательности: помещает в поле зрения и досягаемости ребенка игрушки и предметы разной формы, величины, цвета, фактуры, звучания; после того, как младенцу исполнится 3 месяца, вкладывает игрушку ему в ручку, время от времени носит ребенка на руках, показывает и называет предметы, находящиеся в помещении.

3. В области физического развития: родители (законные представители), педагогические работники способствуют росту, укреплению здоровья, мышечного тонуса, развитию движений глухого и слабослышащего ребенка: организует питание, правильный режим сна и бодрствования, прогулок; проводит гимнастику, массаж.

**12.1.2.** Во втором полугодии основные задачи образовательной деятельности состоят в создании специально организованных условий для: развития предметно-манипулятивной и познавательной активности, ситуативного-действенного общения глухого или слабослышащего ребенка с педагогическим работником, развития речи ребенка с нарушенным слухом (переходу от гуления к лепету и его развитие), приобщения ребенка к художественно-эстетическим видам деятельности, развития первых навыков самообслуживания, физического развития ребенка:

1. В области социально-коммуникативного развития: родители (законные представители), педагогические работники удовлетворяют потребность ребенка с нарушенным слухом в общении и социальном взаимодействии: играет с ребенком, используя различные предметы. Активные действия ребенка и родителей (законных представителей), педагогических работников при этом чередуются. Они показывают образцы действий с предметами, создает предметно-развивающую среду для самостоятельной игры-исследования, поддерживает инициативу глухого, слабослышащего ребенка, ребенка с КИ в общении и предметно-манипулятивной активности, поощряет его действия.

Родители (законные представители), педагогические работники способствуют развитию у глухого, слабослышащего ребенка, ребенка с КИ интереса и доброжелательного отношения к другим детям, создает безопасное пространство для взаимодействия обучающихся, насыщая его разнообразными предметами, наблюдает за активностью обучающихся в этом пространстве, проявлениями интереса обучающихся друг к другу, взаимодействием обучающихся, называет обучающихся по имени, комментируя происходящее. Родители (законные представители), педагогические работники поддерживают стремление ребенка к

самостоятельности в овладении навыками самообслуживания.

Для социально-коммуникативного развития ребенка необходимо создание условий, в которых он может слышать речь близких, себя, звуки окружающего мира. Важно способствовать переходу от гуления к лепету, поддерживать звуковую активность ребенка.

2. В области познавательного развития: родители (законные представители), педагогические работники способствуют развитию любознательности глухого, слабослышащего ребенка, ребенка с КИ: создает специально организованную среду, обогащает ее предметами, которые можно исследовать и (или) с которыми можно экспериментировать (разбирать на части, соединять и разъединять детали, складывать, выкладывать, извлекать звуки). На регулярных прогулках педагогический работник наблюдает за проявлениями детского любопытства, интереса к природным объектам, разделяя детское удивление и интерес, называя объекты, которые привлекают внимание обучающихся, вместе с ребенком рассматривает камешки, листья, цветы.

3. В области речевого развития: педагогический работник в процессе взаимодействия с глухим и со слабослышащим ребенком внимательно относится к попыткам ребенка выразить свои желания, потребности и интересы, тем самым поощряя начало активной речи. Он пытается понять, чего хочет ребенок, и вербализирует то, что тот хочет "сказать" или спросить. В ходе общения и игр педагогический работник стимулирует понимание ребенком речи. Родители (законные представители), педагогические работники выступают организатором игрового поля, игровой среды ребёнка в соответствии с его индивидуально-типологическими особенностями развития. Педагогическим работником осуществляется поддержка и развитие лепета у ребенка, понимание слов и фраз в узкой определенной ситуации, стимулируются собственные "высказывания" ребенка.

4. В области художественно-эстетического развития: родители (законные представители), педагогические работники организуют предметно-пространственную среду, заполняя ее необходимым оборудованием, предметами и материалами - музыкальными инструментами, репродукциями картин, бумагой, мелками, карандашами, красками.

Педагогические работники организуют прослушивание детьми фрагментов музыкальных произведений, демонстрируют звучание детских музыкальных инструментов, побуждают пританцовывать и (или) позволяет детям свободно двигаться под музыку, рассматривают картинку, репродукции картин, рисуют в присутствии обучающихся, побуждая их тем самым к собственной изобразительной деятельности, предоставляет детям возможность использовать все материалы для самовыражения и (или) экспериментирования. Педагогические работники поддерживают и развивают эмоциональные голосовые реакции ребенка в процессе восприятия звучания, предметов, картинок.

5. В области физического развития: прежде всего, педагогический работник способствует двигательному развитию глухого, слабослышащего ребенка, ребенка с КИ организует полноценное питание, режим дня, включающий сон и регулярное пребывание на свежем воздухе, время от времени проводит массаж.

### **12.1.3. На данном этапе следует придавать особое значение развитию крупной и мелкой моторики:**

1. В области крупной моторики: педагогический работник поощряет самостоятельную активность и развитие свободного движения; организует безопасную предметно-пространственную среду, способствующую развитию свободной двигательной активности, самостоятельному перемещению ребенка с нарушенным слухом в помещении, попыткам делать первые шаги.

2. В области мелкой моторики: педагогический работник насыщает среду предметами из разнообразных материалов (дерева, пластмассы, материи, шерсти) различной величины и формы, ощупывание которых способствует развитию мелкой моторики слабослышащего ребенка. При этом необходимо учитывать требования по обеспечению безопасности жизни и здоровья обучающихся. Развитию мелкой моторики способствует также экспериментирование с карандашами, мелками.

### **12.2. Ранний возраст (1-3 года).**

При определении содержания пяти образовательных областей необходимо учитывать время

начала обучения, проведения коррекционно-развивающей работы с ребенком (с первых месяцев жизни или после 1,5 - 2-х лет). В связи с вышеизложенным содержание АОП ДО относительно обучающихся раннего возраста будет развиваться в двух направлениях в каждой образовательной области.

#### **12.2.1. В области социально-коммуникативного развития:**

1) для глухих, слабослышащих обучающихся, обучение с которыми проводится с первых месяцев жизни, основными задачами образовательной деятельности являются создание условий для развития общения слабослышащего ребенка со педагогическим работником, общения слабослышащего ребенка с другими детьми, игры, навыков самообслуживания;

2) для глухих, слабослышащих обучающихся, обучающихся с КИ, обучение с которыми начато после 1,5 - 2-х лет, основными задачами образовательной деятельности являются установление коммуникации со педагогическим работником и другими детьми, дальнейшее развитие зрительного и слухового сосредоточения, формирование навыков игры, самообслуживания.

##### **12.2.1.1. Для глухих и слабослышащих обучающихся, обучение с которыми проводится с первых месяцев жизни:**

1. В сфере развития общения со педагогическим работником: педагогический работник удовлетворяет потребность глухого, слабослышащего ребенка в общении и социальном взаимодействии, поощряя ребенка к активной речи. Педагогический работник не стремится искусственно ускорить процесс речевого развития. Он играет с ребенком, используя различные предметы, при этом активные действия ребенка и педагогического работника чередуются; показывает образцы действий с предметами, создает предметно-развивающую среду для самостоятельной игры-исследования, поддерживает инициативу ребенка в общении и предметно-манипулятивной активности, поощряет его действия.

Способствует развитию у глухого, слабослышащего ребенка, ребенка с КИ позитивного представления о себе и положительного самоощущения: подносит ребенка к зеркалу, обращая внимание ребенка на детали его внешнего облика, одежды, учитывает возможности ребенка, поощряет достижения ребенка, поддерживает инициативность и настойчивость в разных видах деятельности.

Педагогический работник способствует развитию у ребенка интереса и доброжелательного отношения к другим детям: создает безопасное пространство для взаимодействия обучающихся, насыщая его разнообразными предметами, наблюдает за активностью обучающихся в этом пространстве, поощряет проявление интереса обучающихся друг к другу и просоциальное поведение, называя обучающихся по имени, комментируя (вербализируя) происходящее. Особое значение в этом возрасте приобретает вербализация различных чувств обучающихся, возникающих в процессе взаимодействия: радости, злости, огорчения, боли, которые появляются в социальных ситуациях. Педагогический работник продолжает поддерживать стремление ребенка к самостоятельности в различных повседневных ситуациях и при овладении навыками самообслуживания. Педагогическим работником осуществляется поддержка и развитие голосовых и речевых реакций ребенка.

2. В сфере развития социальных отношений и общения с обучающимися: педагогический работник наблюдает за спонтанно складывающимся взаимодействием обучающихся между собой в различных игровых и (или) повседневных ситуациях; в случае возникающих между детьми конфликтов не спешит вмешиваться, обращает внимание обучающихся на чувства, которые появляются у них в процессе социального взаимодействия; утешает обучающихся в случае обиды.

В ситуациях, вызывающих позитивные чувства, педагогический работник комментирует их, обращая внимание обучающихся с нарушенным слухом на то, что определенные ситуации и действия вызывают положительные чувства удовольствия, радости, благодарности. Благодаря этому глухие и слабослышащие обучающиеся учатся понимать собственные действия и действия других людей в плане их влияния на других, овладевая таким образом социальными компетентностями. Педагогическим работником осуществляется поддержка и развитие голосовых и речевых реакций ребенка.

3. В сфере развития игры: педагогический работник выступает организатором игрового поля,

игровой среды ребёнка с нарушенным слухом раннего возраста в соответствии с его индивидуально-типологическими особенностями развития. В случае необходимости педагогический работник знакомит обучающихся с различными игровыми сюжетами, помогает им освоить простые игровые действия, организует несложные сюжетные игры с несколькими детьми.

4. В сфере социального и эмоционального развития (обучающиеся с нарушенным слухом этого возраста воспитываются, как правило, в семье): педагогический работник помогает ребёнку найти себе занятия, знакомя его с пространством Организации, имеющимися в нём предметами и материалами. Педагогический работник поддерживает стремление обучающихся к самостоятельности в самообслуживании.

#### **12.2.1.2. Для глухих и слабослышащих обучающихся, обучение с которыми начато после 1,5 - 2-х лет.**

Педагогические работники организуют активную совместную деятельность с глухим, слабослышащим ребёнком, ребёнком с КИ, включают его в неё, предлагают ребёнку совершать разнообразные действия с предметами и игрушками (следует учитывать, что такой ребёнок не умеет играть, он лишь манипулирует с предметами и игрушками).

Педагогический работник стимулирует и поддерживает интерес ребёнка к игровой деятельности. При этом все взаимоотношения ребёнка со педагогическим работником осуществляются при помощи взглядов, естественных жестов, действий, голосовых реакций.

Педагогические работники формируют у ребёнка самостоятельность, навыки самообслуживания.

#### **12.2.2. В области познавательного развития основными задачами образовательной деятельности являются:**

1) для глухих, слабослышащих обучающихся, обучающихся с КИ, обучение с которыми проводится с первых месяцев жизни, - создание условий для ознакомления глухих и слабослышащих обучающихся с явлениями и предметами окружающего мира, овладения предметными действиями; развития познавательно-исследовательской активности и познавательных способностей;

2) для глухих, слабослышащих обучающихся, обучающихся с КИ, обучение с которыми начато после 1,5 - 2-х лет, основными задачами образовательной деятельности являются создание условий для ознакомления обучающихся с явлениями и предметами окружающего мира, знакомства с предметными действиями, формирование познавательных способностей.

#### **12.2.2.1. Для глухих, слабослышащих обучающихся, обучение с которыми проводится с первых месяцев жизни:**

1. В сфере ознакомления с окружающим миром педагогический работник знакомит обучающихся с назначением и свойствами окружающих предметов и явлений в группе, на прогулке, в ходе игр и занятий; помогает освоить действия с игрушками-орудиями (совочком, лопаткой).

2. В сфере развития познавательно-исследовательской активности и познавательных способностей педагогический работник поощряет любознательность и исследовательскую деятельность глухих, слабослышащих обучающихся, обучающихся с КИ, создавая для этого специально организованную насыщенную предметно-развивающую среду, наполняя её соответствующими предметами. Для этого можно использовать предметы быта - кастрюли, кружки, корзинки, пластмассовые банки, бутылки, а также грецкие орехи, каштаны, песок и воду. Педагогический работник с вниманием относится к проявлению интереса обучающихся к окружающему природному миру, к детским вопросам, не спешит давать готовые ответы, разделяя удивление и детский интерес.

**12.2.2.2.** Для глухих и слабослышащих обучающихся, обучение с которыми начато после 1,5 - 2-х лет. Педагогическим работником необходимо формировать у ребёнка соответствующий возрасту интерес к окружающему его миру, взаимоотношениям людей, интерес к предметам и действиям с ними:

#### **12.2.3. В области речевого развития основными задачами образовательной деятельности являются:**

1) для глухих и слабослышащих обучающихся, обучение с которыми проводится с первых

месяцев жизни, - создание условий для развития речи у обучающихся в повседневной жизни, развития разных сторон речи (в том числе и письменной) в специально организованных играх и занятиях;

2) для глухих и слабослышащих обучающихся, обучение с которыми начато после 1,5 - 2-х лет, - организация речевого общения с ребенком как в постоянно повторяющихся ситуациях, так и в ходе специальных игр-занятий, создание условий для развития речи, в том числе письменной.

**12.2.3.1.** Для глухих и слабослышащих обучающихся, обучение с которыми проводится с первых месяцев жизни:

1. В сфере развития речи в повседневной жизни педагогические работники внимательно относятся к выражению детьми своих желаний, чувств, интересов, вопросов, терпеливо выслушивают обучающихся, стремятся понять, что ребенок хочет сказать, поддерживая тем самым активную речь обучающихся. Педагогический работник не указывает на речевые ошибки ребенка, но предлагает правильный образец речи.

Педагогический работник использует различные ситуации для диалога с глухими и слабослышащими детьми, а также создает условия для развития общения обучающихся между собой.

2. В сфере развития разных сторон речи педагогические работники читают детям книги, учитывая при этом степень нарушения слуха (учитывая уровень слухоречевого развития каждого конкретного ребенка) вместе рассматривают картинки, объясняют, что на них изображено, поощряют разучивание стихов, организуют речевые игры, стимулируют словотворчество, проводят специальные игры и занятия, направленные на обогащение словарного запаса, развитие грамматического и интонационного строя речи, на развитие планирующей и регулирующей функций речи.

**12.2.3.2.** Для глухих и слабослышащих обучающихся, обучение с которыми начато после 1,5 - 2-х лет: глухой, слабослышащий ребенок, обучение с которым начато после 1,5 - 2-х лет, не владеет устной речью: не понимает речь и не говорит. В процессе общения он использует отдельные голосовые реакции, как правило, однообразные и монотонные:

Общение педагогических работников с таким ребенком связано в первую очередь с уходом за ним и организацией его деятельности: подъем, кормление, одевание, игра. В этих постоянно повторяющихся ситуациях у ребенка появляется понимание речи.

Речь педагогического работника должна быть естественной, нормального темпа, без утрированной артикуляции звуков, разговорной громкости.

Педагогические работники постоянно побуждают ребенка к совместному со педагогическим работником проговариванию слов и фраз.

Помимо организации речевого общения, с ребенком ежедневно проводятся специальные занятия по развитию речи. В ходе занятий в игровой форме ребенка знакомят со звукоподражательными названиями игрушек и животных, с лепетными и полными словами, обозначающими наиболее часто встречающиеся предметы и явления, а позже - с фразами.

Особую роль приобретает использование письменной речи - письменные таблички, которые являются одним из важнейших вспомогательных средств овладения речью.

Педагогическим работником проводится работа по развитию неречевого и речевого слуха.

**12.2.4.** В области художественно-эстетического развития основными задачами образовательной деятельности являются:

1) для глухих и слабослышащих обучающихся, обучение с которыми проводится с первых месяцев жизни: создание условий для развития у обучающихся эстетического отношения к окружающему миру, приобщения к изобразительным видам деятельности, приобщения к музыкальной культуре, приобщения к театрализованной деятельности, а также развитие их речи в ходе данной образовательной деятельности;

2) для глухих и слабослышащих обучающихся, обучение с которыми начато после 1,5- 2-х лет, - общее развитие, знакомство с изобразительной деятельностью, музыкальной культурой.

**12.2.4.1.** Для глухих и слабослышащих обучающихся, обучение с которыми проводится с первых месяцев жизни:

1. В сфере развития у обучающихся эстетического отношения к окружающему миру: педагогические работники привлекают внимание обучающихся к красивым вещам, красоте природы, произведениям искусства, вовлекают их в процесс сопереживания по поводу воспринятого, поддерживают выражение эстетических переживаний ребенка.

2. В сфере приобщения к изобразительным видам деятельности: педагогические работники предоставляют детям широкие возможности для экспериментирования с материалами (красками, карандашами, мелками, пластилином, глиной, бумагой), знакомят с разнообразными простыми приемами изобразительной деятельности; поощряют воображение и творчество слабослышащих обучающихся.

3. В сфере приобщения к музыкальной культуре: педагогические работники создают в Организации и в групповых помещениях музыкальную среду с использованием специальных приборов и оборудования, органично включая музыку в повседневную жизнь обучающихся.

4. В сфере приобщения обучающихся к театрализованной деятельности: педагогические работники знакомят обучающихся с театрализованными действиями в ходе разнообразных игр, инсценируют знакомые детям сказки, стихи, организуют просмотры театрализованных представлений. Побуждают обучающихся с нарушенным слухом принимать посильное участие в инсценировках, беседуют с ними по поводу увиденного.

**12.2.4.2.** Для глухих и слабослышащих обучающихся, обучение с которыми начато после 1,5 - 2-х лет: с ребенком проводят занятия по музыкальному воспитанию, изобразительной деятельности. Внимание ребенка привлекается к музыкальным звучаниям. Педагогический работник поет ребенку, предлагает ему звучащие игрушки, по возможности исполняет мелодии на музыкальном инструменте. Занятия по изобразительной деятельности проводятся как воспитателем, так и родителями (законными представителями) слабослышащего ребенка.

**12.2.5.** В области физического развития основными задачами образовательной деятельности являются:

1) для глухих и слабослышащих обучающихся, обучение с которыми проводится с первых месяцев жизни: создание условий для укрепления здоровья обучающихся, становления ценностей здорового образа жизни; развития различных видов двигательной активности; формирования навыков безопасного поведения;

2) для глухих, слабослышащих обучающихся, обучающихся с КИ, обучение с которыми начато после 1,5 - 2-х лет - общее развитие, создание условий для укрепления здоровья обучающихся, формирование двигательной активности.

**12.2.5.1.** Для глухих и слабослышащих обучающихся, обучение с которыми проводится с первых месяцев жизни:

1. В сфере укрепления здоровья обучающихся, становления ценностей здорового образа жизни. Педагогические работники организуют правильный режим дня, приучают обучающихся к соблюдению правил личной гигиены, в доступной форме объясняют, что полезно и что вредно для здоровья.

2. В сфере развития различных видов двигательной активности. Педагогические работники организуют пространственную среду с соответствующим оборудованием, как внутри помещений Организации, так и на внешней ее территории (горки, качели) для удовлетворения естественной потребности обучающихся в движении, для развития ловкости, силы, координации. Проводят подвижные игры, способствуя получению детьми радости от двигательной активности, развитию ловкости, координации движений, правильной осанки. Вовлекают обучающихся с нарушенным слухом в игры с предметами, стимулирующими развитие мелкой моторики.

3. В сфере формирования навыков безопасного поведения. Педагогические работники создают в Организации специально организованную безопасную среду, а также предупреждают обучающихся от поступков, угрожающих их жизни и здоровью. Требования безопасности не должны реализовываться за счет подавления детской активности и не должны препятствовать деятельностному исследованию мира.

**12.2.5.2.** Для глухих и слабослышащих обучающихся, обучение с которыми начато после 1,5 - 2-х лет:

Педагогическим работником создаются условия для того, чтобы на утренней зарядке, специальных физкультурных занятиях, прогулках, в подвижных играх ребенок упражнялся в ходьбе, равновесии, ползании, лазанье, бросании и катании мяча, беге и прыжках.

Занятия, направленные на физическое развитие ребенка, способствуют также решению специальных коррекционных задач. В ходе таких занятий педагогическим работником уделяется большое внимание становлению речи ребенка в связи с различными видами деятельности, формированию потребности в общении, активно используются остатки слуха ребенка.

### **12.3. Дошкольный возраст.**

12.3.1. В области социально-коммуникативного развития глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, обучающихся с КИ в условиях информационной социализации основными задачами образовательной деятельности являются создание условий для:

развития положительного отношения ребенка к себе и другим людям;

развития коммуникативной и социальной компетентности;

развития игровой деятельности.

**12.3.1.1.** Для глухих и слабослышащих и позднооглохших обучающихся, с уровнем общего и речевого развития, приближенного к возрастной норме:

1. В сфере развития положительного отношения ребенка к себе и другим людям педагогические работники: создают условия для формирования у ребенка положительного самоощущения - уверенности в своих возможностях, в том, что он хороший, его любят, способствуют развитию у ребенка чувства собственного достоинства, осознанию своих прав и свобод (иметь собственное мнение, выбирать друзей, игрушки, виды деятельности, иметь личные вещи, по собственному усмотрению использовать личное время), способствуют развитию положительного отношения ребенка к окружающим его людям: воспитывают уважение и терпимость к другим детям и педагогическим работникам, вне зависимости от их социального происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, вероисповедания, пола, возраста, личностного и поведенческого своеобразия, воспитывают уважение к чувству собственного достоинства других людей, их мнениям, желаниям, взглядам;

2. В сфере развития коммуникативной и социальной компетентности педагогические работники:

создают в МАДОУ различные возможности для приобщения обучающихся к ценностям сотрудничества с другими людьми, прежде всего реализуя принципы личностно-развивающего общения и содействия, предоставляя детям возможность принимать участие в различных событиях, планировать совместную работу, что способствует развитию у обучающихся чувства личной ответственности, ответственности за другого человека, чувства "общего дела", понимания необходимости согласовывать с партнерами по деятельности мнения и действия;

помогают детям распознавать эмоциональные переживания и состояния окружающих, выражать собственные переживания;

способствуют формированию у обучающихся представлений о добре и зле, обсуждая с ними различные ситуации из жизни, из рассказов, сказок, обращая внимание на проявления щедрости, жадности, честности, лживости, злости, доброты, таким образом создавая условия освоения ребенком этических правил и норм поведения;

предоставляют детям возможность выражать свои переживания, чувства, взгляды, убеждения и выбирать способы их выражения, исходя из имеющегося у них опыта. Эти возможности свободного самовыражения играют ключевую роль в развитии речи и коммуникативных способностей, расширяют словарный запас и умение логично и связно выражать свои мысли, развивают готовность принятия на себя ответственности в соответствии с уровнем развития;

способствуют развитию у обучающихся социальных навыков: при возникновении конфликтных ситуаций не вмешиваются, позволяя детям решить конфликт самостоятельно и помогая им только в случае необходимости. В различных социальных ситуациях

обучающиеся учатся договариваться, соблюдать очередность, устанавливать новые контакты. Педагогические работники способствуют освоению детьми элементарных правил этикета и безопасного поведения дома, на улице. Создают условия для развития бережного, ответственного отношения ребенка к окружающей природе, рукотворному миру, а также способствуют усвоению детьми правил безопасного поведения, прежде всего на своем собственном примере и примере других, сопровождая собственные действия и (или) действия обучающихся комментариями.

3. В сфере развития игровой деятельности педагогические работники создают условия для свободной игры обучающихся, организуют и поощряют участие обучающихся в сюжетно-ролевых, дидактических, развивающих компьютерных играх и других игровых формах; поддерживают творческую импровизацию в игре. Используют дидактические игры и игровые приемы в разных видах деятельности и при выполнении режимных моментов.

**12.3.1.2.** Для глухих и слабослышащих и позднооглохших обучающихся без дополнительных отклонений в развитии, отстающих от возрастной нормы, но имеющие перспективу сближения с ней:

1. В сфере развития положительного отношения обучающихся к себе и другим людям. создают специальные условия для формирования у ребенка положительного самоощущения - уверенности в своих возможностях, в том, что он хороший, его любят;

способствуют развитию обучающихся чувства собственного достоинства, осознанию своих прав и свобод (иметь собственное мнение, выбирать друзей, игрушки, виды деятельности, иметь личные вещи, по собственному усмотрению использовать личное время);

стимулируют, побуждают ребенка владеть соответствующим речевым запасом;

способствуют развитию положительного отношения ребенка к окружающим его людям: воспитывают уважение и терпимость к другим детям и педагогическим работникам, вне зависимости от их социального происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, вероисповедания, пола, возраста, личностного и поведенческого своеобразия, воспитывают уважение к чувству собственного достоинства других людей, их мнениям, желаниям, взглядам, стремление владеть соответствующим речевым запасом.

2. В сфере развития коммуникативной и социальной компетентности педагогические работники:

создают в Организации различные возможности для приобщения глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся к ценностям сотрудничества с другими людьми, прежде всего, реализуя принципы личностно-развивающего общения и содействия, предоставляя детям возможность принимать участие в различных событиях, планировать совместную работу, что способствует развитию у обучающихся чувства личной ответственности, ответственности за другого человека, чувства "общего дела", понимания необходимости согласовывать с партнерами по деятельности мнения и действия;

помогают детям распознавать эмоциональные переживания и состояния окружающих, выражать собственные переживания;

способствуют формированию у обучающихся представлений о добре и зле, обсуждая с ними различные ситуации из жизни, из рассказов, сказок, обращая внимание на проявления щедрости, жадности, честности, лживости, злости, доброты, таким образом, создавая условия освоения ребенком этических правил и норм поведения;

предоставляют детям возможность выражать свои переживания, чувства, взгляды, убеждения и выбирать способы их выражения, исходя из имеющегося у них опыта и речевых умений. Эти возможности свободного самовыражения играют ключевую роль в развитии речи и коммуникативных способностей, развивают готовность принятия на себя ответственности в соответствии с уровнем развития;

способствуют развитию у глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся социальных навыков: при возникновении конфликтных ситуаций не вмешиваются, позволяя детям решить конфликт самостоятельно и помогая им только в случае необходимости. В различных социальных ситуациях обучающиеся учатся договариваться, соблюдать очередность, устанавливать новые контакты;

способствуют освоению детьми элементарных правил этикета, в том числе и речевого и



безопасного поведения дома, на улице;

создают условия для развития бережного, ответственного отношения ребенка к окружающей природе, рукотворному миру, а также способствуют усвоению детьми правил безопасного поведения, прежде всего на своем собственном примере и примере других, сопровождая собственные действия и (или) действия обучающихся комментариями.

3. В сфере развития игровой деятельности педагогические работники: создают специальные условия для свободной игры глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, обучающихся с КИ, организуют и поощряют участие обучающихся в сюжетно-ролевых, дидактических, развивающих компьютерных играх и других игровых формах; поддерживают творческую импровизацию в игре;

используют дидактические игры и игровые приемы в разных видах деятельности и при выполнении режимных моментов. Ведется целенаправленная работа над овладением речью в связи с игровой деятельностью.

**12.3.1.3.** Для обучающихся с дополнительными отклонениями в развитии, значительно отстающих от возрастной нормы педагогические работники:

формируют культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания в быту, а также на специальных занятиях в процессе дидактических игр, рассматривания картинок, выполнения поручений;

учат и мотивируют обучающихся в различных бытовых ситуациях находить свое место за столом, самостоятельно есть разнообразные блюда, хорошо пережевывать пищу, не вставать во время еды, правильно пользоваться ложкой, чашкой, есть суп с хлебом, не лезть руками в посуду, после еды задвигать свой стул; благодарить педагогических работников доступными средствами (слово "спасибо" или кивок, сопровождаемый артикулированием, лепетным или усеченным словом);

обучают и поощряют действия обучающихся снимать и надевать одежду в определенном порядке, расстегивать и застегивать пуговицы, туфли, расшнуровывать и зашнуровывать ботинки, складывать одежду, замечать неопрятность в одежде, приводить себя в порядок;

мыть руки перед едой, самостоятельно засучивать рукава, пользоваться индивидуальным полотенцем, насухо вытирать лицо и руки, учить пользоваться салфеткой, носовым платком, расческой;

аккуратно совершать туалет, обращаться за помощью к воспитателю и няне, пользоваться туалетной бумагой, после окончания туалета приводить в порядок одежду;

приучают обучающихся убирать на место игрушки, строительный материал, книги;

воспитывают у обучающихся желание помогать воспитателю выполнять простые поручения: на участке собирать в определенное место опавшие листья, поливать цветы, сгребать снег, собирать игрушки в группе, поставить стулья к столу. Применяют для поддержания интереса к деятельности игровые приемы ("Помоги мишке убрать игрушки", "В гости пришли куклы"). Приучают обучающихся принимать посильное участие в труде педагогических работников;

создают необходимые условия для развития игровой деятельности обучающихся в соответствии с их возможностями и целями обучения;

вызывают у обучающихся эмоциональные отношения к игрушкам; обращают их внимание на функциональное использование игрушек, поощряют попытки самостоятельного развертывания элементарных игровых действий (машину - катать, куклу - возить в коляске, из кубиков - строить);

учат бережному отношению к игрушкам, обращают особое внимание обучающихся на отношение к кукле, как заместителю ребенка (человека) демонстрируют образцы заботливого ласкового обращения с ней и с игрушками-животными. Не допускают попыток ломать, бросать игрушки. Приучают обучающихся убирать игрушки по завершении игры;

в ходе проведения игр-занятий педагогические работники учат обучающихся действовать на основе подражания педагогическому работнику (а при необходимости и сопряженно с ним), развертывать игры отобразительного характера - ухаживать за куклой-дочкой, как мама, водить машину, как шофер, строить из кубиков, как строитель;

обучают обучающихся последовательно соединять отдельные игровые действия в сюжет,

отображающий реальный, близкий ребенку бытовой уклад: кормление куклы (мишки), укладывание в кроватку, прогулка в коляске, возвращение домой. Обращают внимание обучающихся на необходимость правильного точного использования игрушек: посуды, одежды, мебели, предметов обихода.

всемерно поощряют речевое общение обучающихся в играх, учитывая при этом уровень их речевого развития (от побуждения к пользованию устной речью до выбора необходимой таблички, повторение названия игрушек и действий совместно со педагогическим работником или отраженно за ним).

**12.3.2.** В области познавательного развития глухих и слабослышащих обучающихся основными задачами образовательной деятельности являются создание условий для:

развития любознательности, познавательной активности, познавательных способностей обучающихся;

развития представлений в разных сферах знаний об окружающей действительности.

**12.3.2.1.** Для глухих и слабослышащих обучающихся, с уровнем общего и речевого развития, приближенного к возрастной норме:

1. В сфере развития любознательности, познавательной активности, познавательных способностей педагогические работники:

создают насыщенную предметно-пространственную среду, стимулирующую познавательный интерес обучающихся, исследовательскую активность, элементарное экспериментирование с различными веществами, предметами, материалами;

возможность свободных практических действий с разнообразными материалами, участие в элементарных опытах и экспериментах имеет большое значение для умственного и эмоционально-волевого развития ребенка, способствует построению целостной картины мира, оказывает стойкий долговременный эффект;

организует познавательные игры, поощряет интерес обучающихся к различным развивающим играм и занятиям, например, лото, шашкам, шахматам, конструированию.

2. В сфере развития представлений в разных сферах знаний об окружающей действительности педагогические работники:

создают возможности для развития у обучающихся общих представлений об окружающем мире, о себе, других людях, в том числе общих представлений в естественнонаучной области, математике, экологии;

читают книги, проводят беседы, экскурсии, организуют просмотр фильмов, иллюстраций познавательного содержания и предоставляют информацию в других формах;

побуждают обучающихся задавать вопросы, рассуждать, строить гипотезы относительно наблюдаемых явлений, событий.

**12.3.2.2.** Для глухих и слабослышащих обучающихся, без дополнительных отклонений в развитии, отстающих от возрастной нормы, но имеющих перспективу сближения с ней:

1. В сфере развития любознательности, познавательной активности, познавательных способностей обучающихся педагогические работники:

создают специально организованную насыщенную предметно-пространственную среду, стимулирующую познавательный интерес глухих и слабослышащих обучающихся, исследовательскую активность, элементарное экспериментирование с различными веществами, предметами, материалами;

создают возможность свободных практических действий с разнообразными материалами, участие в элементарных опытах и экспериментах имеет большое значение для умственного и эмоционально-волевого развития глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, способствует построению целостной картины мира, оказывает стойкий долговременный эффект. У ребенка с нарушенным слухом формируется понимание, что окружающий мир полон загадок, тайн, которые еще предстоит разгадать. Таким образом, перед ребенком открывается познавательная перспектива дальнейшего изучения природы, мотивация расширять и углублять свои знания.

организует познавательные игры, поощряют интерес обучающихся к различным развивающим играм и занятиям, например, лото, шашкам, шахматам, конструированию, что особенно важно для данной категории обучающихся, так как развитие моторики рук

отвечает потребностям обучающихся с нарушениями слуха.

2. В сфере развития представлений в разных сферах знаний об окружающей действительности педагогические работники:

создают возможности для развития у глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, общих представлений об окружающем мире, о себе, других людях, в том числе общих представлений в естественнонаучной области, математике, экологии;

читают книги, проводят беседы, экскурсии, организуют просмотр фильмов, иллюстраций познавательного содержания и предоставляют информацию в других формах;

побуждают обучающихся задавать вопросы относительно наблюдаемых явлений, событий.

**12.3.2.3.** Для глухих или слабослышащих обучающихся, с дополнительными отклонениями в развитии, значительно отстающих от возрастной нормы педагогические работники:

знакомят ребенка с миром, его окружающим (реализуется образовательная деятельность в рамках разделов "Ребенок в детском саду", "Ребенок и его внешность", "Наша группа", "Групповая комната", "Игровой уголок. Игрушки", "Раздевалка", "Спальня", "Умывальная комната", "Наш участок", "Семья", "Фрукты и овощи", "Продукты питания", "Одежда и обувь", "Мебель", "Посуда", "Праздники в семье и в детском саду", "Животные", "Растения", "Погода", "Неживая природа");

реализуют деятельность по развитию у обучающихся мелкой моторики, восприятию цвета, формы, величины, пространственных отношений, тактильно-двигательному восприятию, развитию вибрационной чувствительности, развитию внимания и памяти в ходе дидактических игр;

организуют деятельность по формированию у ребенка элементарных математических представлений (количество и счет, величина, форма, ориентировка в пространстве, формирование элементарных измерительных навыков).

Обучающиеся с нарушенным слухом должны не только развиваться в образовательной области "Познавательное развитие", но и овладевать речью, ее обслуживающей.

**12.3.3.** В области речевого развития глухих и слабослышащих обучающихся основными задачами образовательной деятельности является создание условий для:

формирования слухоречевой среды;

формирования и совершенствования разных сторон речи глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся;

приобщения обучающихся к культуре чтения художественной литературы.

**12.3.3.1.** Для глухих и слабослышащих обучающихся с уровнем общего и речевого развития, приближенного к возрастной норме:

1. В сфере совершенствования разных сторон речи ребенка. Речевое развитие ребенка связано с умением вступать в коммуникацию с другими людьми, умением слушать, воспринимать речь говорящего и реагировать на нее собственным откликом, адекватными эмоциями, то есть тесно связано с социально-коммуникативным развитием. Речь как важнейшее средство общения позволяет каждому ребенку участвовать в беседах, играх, проектах, спектаклях, занятиях, проявляя при этом свою индивидуальность. Педагогические работники должны стимулировать общение, сопровождающее различные виды деятельности обучающихся, например, поддерживать обмен мнениями по поводу детских рисунков, рассказов.

Овладение устной речью не является изолированным процессом, оно происходит естественным образом в процессе коммуникации: во время обсуждения детьми (между собой или со педагогическим работником) содержания, которое их интересует, действий, в которые они вовлечены.

Педагогические работники создают возможности для формирования и развития звуковой культуры, образной, интонационной и грамматической сторон речи, правильного звуко- и словопроизношения, поощряют разучивание стихотворений, скороговорок, чистоговорок, песен; организуют речевые игры, стимулируют словотворчество.

2. В сфере приобщения обучающихся к культуре чтения литературных произведений педагогические работники:

читают детям книги, стихи, используя при этом вспомогательные средства, способствующие

их правильному восприятию, в том числе инсценирование, вспоминают содержание и обсуждают вместе с детьми прочитанное, способствуя пониманию, в том числе на слух; побуждают к самостоятельному чтению; позволяют детям отвечать на вопросы не только словесно, но и с помощью жестикуляции или специальных средств.

По отношению к позднооглохшему ребенку особое внимание уделяется овладению доступным для него способом восприятия устной речи: на слухо-зрительной, слухо-зрительно-вибрационной, зрительно-вибрационной или зрительной основе; ребенок, пользующийся кохлеарными имплантами после завершения начального этапа реабилитации, получает возможность воспринимать речь на слух.

Речевому развитию способствуют наличие в развивающей предметно-пространственной среде открытого доступа обучающихся к различным литературным изданиям, предоставление места для рассматривания и чтения детьми соответствующих их возрасту книг, наличие других дополнительных материалов, например, плакатов и картин, рассказов в картинках, аудиозаписей литературных произведений и песен, а также других материалов.

У обучающихся активно развивается способность к использованию речи в повседневном общении, а также стимулируется использование речи в области познавательно-исследовательского, художественно-эстетического, социально-коммуникативного и других видов развития.

**12.3.3.2.** Для глухих обучающихся без дополнительных отклонений в развитии, отстающих от возрастной нормы, но имеющих перспективу сближения с ней, содержание образовательной области "Речевое развитие" должно быть направлено на создание условий для:

формирования основы речевой и языковой культуры, совершенствования разных сторон речи глухого ребенка;

приобщения обучающихся к культуре чтения художественной литературы.

Формирование основы речевой и языковой культуры, совершенствование разных сторон речи глухого ребенка.

Речевое развитие глухого ребенка связано с обучением умению вступать в коммуникацию с другими людьми, умению слушать, воспринимать речь говорящего и реагировать на нее собственным откликом, адекватными эмоциями. Педагогические работники должны стимулировать общение, сопровождающее различные виды деятельности обучающихся, например, поддерживать обмен мнениями по поводу детских рисунков, рассказов.

Овладение речью (диалогической и монологической) не является изолированным процессом, оно происходит во время обсуждения детьми (между собой или с педагогическим работником) содержания, которое их интересует, действий, в которые они вовлечены.

Необходимо создавать возможности для формирования и развития звуковой культуры, образной, интонационной и грамматической сторон речи, фонематического слуха, организовывать речевые игры.

Работа по развитию речи должна обеспечиваться в различных условиях:

в быту, во время проведения режимных моментов (прогулка, прием пищи, одевание, раздевание, туалет), где основное внимание должно быть уделено уточнению значений слов и фраз, активизации усвоенного речевого материала в процессе общения с детьми и педагогическим работником;

на занятиях по изобразительной деятельности и конструированию, игре, ознакомлению с окружающим миром, труду, физическому воспитанию, где детям дают материал, необходимый для усвоения содержания данного раздела, а также слова и фразы, нужные для организации деятельности обучающихся;

на занятиях по развитию речи, в процессе которых происходят усвоение значения слов и фраз, уточнение их звукобуквенного состава, формирование разных видов речевой деятельности (говорения, слухозрительного восприятия, чтения, письма, слушания). В ходе занятий усвоенный речевой материал включается в различные коммуникативные ситуации;

на занятиях по развитию слухового восприятия и обучения произношению, где идет уточнение произносительной стороны речи при максимальном использовании остаточного

слуха обучающихся;

в семье, где родители (законные представители), ориентируясь на рекомендации сурдопедагога, могут продолжать развитие речи обучающихся, закреплять у них речевые навыки.

**12.3.3.3.** Для слабослышащих и позднооглохших обучающихся без дополнительных отклонений в развитии, отстающих от возрастной нормы, но имеющих перспективу сближения с ней:

1. Речевое развитие слабослышащих и позднооглохших обучающихся рассматривается как обучение обучающихся устной и письменной речи, включая все составляющие части, при этом педагогические работники:

организуют деятельность по развитию устной и письменной коммуникации слабослышащих и позднооглохших обучающихся, их способности к осмысленному чтению и письму. В ходе такого обучения обучающиеся овладевают способностью пользоваться устной и письменной речью для решения соответствующих возрасту житейских задач;

стимулируют развитие способности к словесному самовыражению на уровне, соответствующем возрасту и развитию ребёнка;

обучают ребёнка понимать и употреблять в речи материал, используемый для организации образовательного процесса, обращаться к другому ребёнку и педагогическому работнику с просьбой, употреблять в диалогической речи слова, обозначающие предмет и действие, вопросительные предложения, слова, отвечающие на вопросы: "кто?" "что?" "что делает?" Ребёнок учится понимать и выполнять поручения с указанием действия и предмета, употреблять в речи словосочетания типа "что делает?" или "что (кого?)", называть слово и соотносить его с картинкой, понимать и выполнять поручения, содержащие указания на признак предмета, употреблять в речи слова, обозначающих цвет и размер предмета;

обучают ребёнка понимать и выполнять поручения с указанием направления действия (включение словосочетаний с предлогами в, на, под, над, около), составлять простые нераспространённые предложения и распространённые предложения на материале сюжетных картинок, по демонстрации действия.

2. При обучении слабослышащих и позднооглохших дошкольников речи особое внимание уделяется таким аспектам, как:

понимание и употребление в речи побудительных предложений, организующих образовательный (воспитательный) процесс, повествовательных предложений, организующих образовательный (воспитательный) процесс, повествовательных нераспространённых и распространённых предложений; предложений с отрицанием, предложений с обращением, предложений с однородными членами и обобщающими словами, с прямой речью, сложных предложений с придаточными причинами, цели, времени, места;

овладение краткими и полными ответами на вопросы, составление вопросов устно и письменно;

составление диалогов в форме вопросов и ответов с использованием тематического словаря;

восстановление деформированного текста;

самостоятельное описание содержания сюжетной картинки, описание событий в Организации, группе, дома, на улице по данному плану;

обучению восприятию (на слухо-зрительной и слуховой основе) и воспроизведению устной речи.

**12.3.3.4.** Для глухих, слабослышащих обучающихся с дополнительными отклонениями в развитии, значительно отстающих от возрастной нормы педагогические работники:

формируют у обучающихся внимание к лицу говорящего человека;

педагогические работники побуждают обучающихся к устному общению на уровне их произносительных возможностей, учат выражать просьбы и желания с помощью голоса, знакомых звукоподражаний, лепетных и полных слов, подкрепляя их указаниями на предметы, естественными жестами, а также учат подражать крупным и мелким движениям тела, рук, пальцев, проводить упражнения на развитие подражания движениям артикуляционного аппарата;

педагогические работники развивают речевое дыхание обучающихся, проводят игры, направленные на развитие силы и длительности выдоха, учат произносить слитно на одном выдохе слова и короткие двухсловные фразы, учат пользоваться голосом нормальной высоты, силы, без грубых нарушений тембра;

педагогические работники побуждают обучающихся воспроизводить в речи близко к норме не менее 20 звуков, акцентируя внимание на вызывании и автоматизации гласных и согласных, выражать элементы интонации в сопряженной и отраженной речи; учить произносить с различной интонацией (боли, вопроса, осуждения, побуждения, радости, жалобы) звуки, а затем слова, фразы;

педагогические работники активизируют у обучающихся потребность в устном общении на уровне их произносительных возможностей. Они учат обучающихся самостоятельно читать короткие стихи (по выбору сурдопедагога), соблюдать нормы орфоэпии при чтении с использованием надстрочных знаков.

**12.3.4.** В области художественно-эстетического развития обучающихся с нарушениями слуха основными задачами образовательной деятельности являются создание условий для:

развития у глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, обучающихся с КИ интереса к эстетической стороне действительности, ознакомления с разными видами и жанрами искусства, в том числе народного творчества;

развития способности к восприятию разных видов и жанров искусства;

приобщения к разным видам художественно-эстетической деятельности, развития потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении художественного замысла.

**12.3.4.1.** Для глухих и слабослышащих обучающихся, с уровнем общего и речевого развития, приближенного к возрастной норме:

1. В сфере развития у обучающихся интереса к эстетической стороне действительности, ознакомления с разными видами и жанрами искусства, в том числе народного творчества педагогические работники:

способствуют накоплению у глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, обучающихся с КИ сенсорного опыта, обогащению чувственных впечатлений, развитию эмоциональной отзывчивости на красоту природы и рукотворного мира, сопереживания персонажам художественной литературы и фольклора;

знакомят обучающихся с классическими произведениями литературы, живописи, музыки, театрального искусства, произведениями народного творчества, рассматривают иллюстрации в художественных альбомах, организуют экскурсии на природу, в музеи, демонстрируют фильмы соответствующего содержания, обращаются к другим источникам художественно-эстетической информации.

2. В сфере приобщения к разным видам художественно-эстетической деятельности, развития потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении художественного замысла педагогические работники:

создают возможности для творческого самовыражения обучающихся: поддерживают инициативу, стремление к импровизации при самостоятельном воплощении ребенком художественных замыслов, вовлекают обучающихся в разные виды художественно-эстетической деятельности, в сюжетно-ролевые и режиссерские игры, помогают осваивать различные средства, материалы, способы реализации замыслов;

в изобразительной деятельности (рисовании, лепке) и художественном конструировании предлагают детям экспериментировать с цветом, придумывать и создавать композицию, осваивать различные художественные техники, использовать разнообразные материалы и средства;

в музыкальной деятельности на доступном глухим, слабослышащим и позднооглохшим детям, детям с КИ создают художественные образы с помощью пластических средств, ритма, темпа, высоты и силы звука;

в театрализованной деятельности, сюжетно-ролевой и режиссерской игре - языковыми средствами, средствами мимики, пантомимы, интонации передают характер, переживания,

настроения персонажей.

**12.3.4.2.** Для глухих и слабослышащих обучающихся без дополнительных отклонений в развитии, отстающих от возрастной нормы, но имеющих перспективу сближения с ней:

1. В сфере развития у обучающихся интереса к эстетической стороне действительности, ознакомления с разными видами и жанрами искусства, в том числе народного творчества педагогические работники:

способствуют накоплению у обучающихся сенсорного опыта, обогащению чувственных впечатлений, развитию эмоциональной отзывчивости на красоту природы и рукотворного мира, сопереживания персонажам художественной литературы и фольклора. При этом используется специальное звукоусиливающее оборудование, информационно-коммуникационные технологии (далее - ИКТ);

знакомят обучающихся с классическими произведениями литературы, живописи, музыки, театрального искусства, произведениями народного творчества, рассматривают иллюстрации в художественных альбомах, организуют экскурсии на природу, в музеи, демонстрируют фильмы соответствующего содержания, обращаются к другим источникам художественно-эстетической информации;

2. В сфере приобщения к разным видам художественно-эстетической деятельности, развития потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении художественного замысла педагогические работники:

создают специальные условия для творческого самовыражения слабослышащих и позднооглохших обучающихся, поддерживают инициативу, стремление к импровизации при самостоятельном воплощении ребенком художественных замыслов; вовлекают обучающихся в разные виды художественно-эстетической деятельности, в сюжетно-ролевые и режиссерские игры, помогают осваивать различные средства, материалы, способы реализации замыслов.

В изобразительной деятельности (рисовании, лепке) и художественном конструировании предлагают детям экспериментировать с цветом, придумывать и создавать композицию, осваивать различные художественные техники, использовать разнообразные материалы и средства.

**12.3.4.3.** Для глухих и слабослышащих обучающихся, с дополнительными отклонениями в развитии, значительно отстающих от возрастной нормы. В сфере эстетического развития обучающихся с дополнительными нарушениями развития педагогические работники:

вызывают у обучающихся интерес к рисованию, лепке, аппликации и рисованию, а также развивать игровую направленность изобразительной деятельности, учить действовать с готовыми изображениями (обыгрывать конструкции и лепные поделки, соотносить предмет с рисунком и аппликацией; учить понимать содержание изображенных на картинках действий, подражать им, сопровождать естественными жестами, речью;

развивают у обучающихся способность к отражению связного содержания изобразительными средствами, учат создавать серии рисунков по сюжетам сказок, рассказов, ролевых игр, бытовых ситуаций, развивать регулирующую функцию речи в процессе изобразительной деятельности;

учат обучающихся планировать будущую деятельность, формулировать предварительный замысел и реализовывать его в ходе выполнения;

развивают эстетическое восприятие обучающихся в процессе рассматривания картин, скульптур, обсуждения доступных их пониманию произведений искусства: иллюстраций к литературным произведениям, предметов народных промыслов, народных игрушек - семеновскую матрешку, дымковскую игрушку, хохломскую шкатулку;

учат эмоционально воспринимать красивое;

привлекают внимание обучающихся к музыкальным звучаниям (игра на пианино, звучание аудиозаписей с громкой ритмичной музыкой), учат обучающихся реагировать на начало и конец звучания (с индивидуальными слуховыми аппаратами, с аппаратурой коллективного пользования), способ воспроизведения детьми: различные игровые приемы типа размахивания флажком, платочком, игрой с куклой, сопровождающиеся произнесением слогосочетаний (как могут), которые прекращаются в момент окончания звучания.

Обучающиеся с нарушенным слухом дошкольного возраста должны не только развиваться в образовательной области "Художественно-эстетическое развитие", но и овладевать речью, ее обслуживающей.

### **12.3.5. Физическое развитие.**

В области физического развития обучающихся с нарушениями слуха основными задачами образовательной деятельности являются создание условий для: становления у обучающихся ценностей здорового образа жизни, развития представлений о своем теле и своих физических возможностях, приобретения двигательного опыта и совершенствования двигательной активности, формирования начальных представлений о некоторых видах спорта, овладения подвижными играми с правилами.

**12.3.5.1.** Для глухих и слабослышащих обучающихся с уровнем общего и речевого развития, приближенного к возрастной норме:

1. В сфере становления у обучающихся ценностей здорового образа жизни педагогические работники:

способствуют развитию у обучающихся ответственного отношения к своему здоровью. Они рассказывают о том, что может быть полезно и что вредно для их организма, помогают детям осознать пользу здорового образа жизни, соблюдения его элементарных норм и правил, в том числе правил здорового питания, закаливания;

способствуют формированию полезных навыков и привычек, нацеленных на поддержание собственного здоровья, в том числе формированию гигиенических навыков; возможности для активного участия обучающихся в оздоровительных мероприятиях.

2. В сфере совершенствования двигательной активности обучающихся, развития представлений о своем теле и своих физических возможностях, формировании начальных представлений о спорте педагогические работники:

уделяют специальное внимание развитию у ребенка представлений о своем теле, произвольности действий и движений ребенка;

организуют пространственную среду с соответствующим оборудованием как внутри помещения, так и на внешней территории (горки, качели), подвижные игры (как свободные, так и по правилам), занятия, которые способствуют получению детьми положительных эмоций от двигательной активности, развитию ловкости, координации движений, силы, гибкости, правильного формирования опорно-двигательной системы детского организма для удовлетворения естественной потребности обучающихся в движении;

поддерживают интерес обучающихся к подвижным играм, занятиям на спортивных снарядах, упражнениям в беге, прыжках, лазании, метании; побуждают обучающихся выполнять физические упражнения, способствующие развитию равновесия, координации движений, ловкости, гибкости, быстроты, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также правильного не наносящего ущерба организму выполнения основных движений;

проводят физкультурные занятия, организуют спортивные игры в помещении и на воздухе, спортивные праздники; развивают у обучающихся интерес к различным видам спорта, предоставляют детям возможность кататься на коньках, лыжах, ездить на велосипеде, плавать, заниматься другими видами двигательной активности.

**12.3.5.2.** Для глухих и слабослышащих обучающихся без дополнительных отклонений в развитии, отстающих от возрастной нормы, но имеющих перспективу сближения с ней:

1. В сфере становления у обучающихся ценностей здорового образа жизни педагогические работники:

способствуют развитию у обучающихся ответственного отношения к своему здоровью. Они рассказывают детям о том, что может быть полезно и что вредно для их организма, помогают детям осознать пользу здорового образа жизни, соблюдения его элементарных норм и правил, в том числе правил здорового питания, закаливания;

способствуют формированию полезных навыков и привычек, нацеленных на поддержание собственного здоровья, в том числе формированию гигиенических навыков;

создают возможности для активного участия обучающихся в оздоровительных мероприятиях с учетом отклонений в их здоровье.

Основным направлением профилактической работы всего коллектива дошкольной



образовательной организации является профилактика нарушений сенсомоторной сферы глухих, слабослышащих обучающихся. Кроме того, пристального внимания педагогических работников требует профилактика травм, опорно-двигательного аппарата, так как часто эти обучающиеся ослаблены и страдают моторной недостаточностью.

2. В сфере совершенствования двигательной активности, развития представлений о своем теле и своих физических возможностях, формировании начальных представлений о спорте педагогические работники:

уделяют специальное внимание развитию у обучающихся представлений о своем теле, произвольности действий и движений;

для удовлетворения естественной потребности обучающихся в движении организуют специально организованную пространственную среду с соответствующим оборудованием как внутри помещения, так и на внешней территории (горки, качели), подвижные игры (как свободные, так и по правилам), занятия, которые способствуют получению детьми положительных эмоций от двигательной активности, развитию ловкости, координации движений, силы, гибкости, правильного формирования опорно-двигательной системы детского организма;

знакомят обучающихся с видами адаптивного спорта, дисциплинами адаптивной физической культуры, поддерживают интерес обучающихся к подвижным играм, занятиям на спортивных снарядах, упражнениям в беге, прыжках, лазании, метании; побуждают обучающихся выполнять физические упражнения, способствующие развитию равновесия, координации движений, ловкости, гибкости, быстроты, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также правильного не наносящего ущерба организму выполнения основных движений; проводят физкультурные занятия, организуют спортивные игры в помещении и на воздухе, спортивные праздники; развивают у обучающихся интерес к различным видам спорта, предоставляют детям возможность кататься на лыжах, ездить на велосипеде, плавать, заниматься другими видами двигательной активности.

При этом обязательным является учет индивидуальных психофизических особенностей каждого ребенка с нарушенным слухом.

**12.3.5.3.** Для глухих и слабослышащих обучающихся с дополнительными отклонениями в развитии, значительно отстающих от возрастной нормы: деятельность педагогических работников должна быть направлена на физическое развитие и оздоровление глухих, слабослышащих и поздно оглохших обучающихся, обучающихся с КИ с дополнительными нарушениями в развитии, коррекцию отклонений в моторном развитии. Усилия педагогических работников должны быть направлены на охрану и укрепление здоровья обучающихся, развитие потребности в двигательной активности; развитие основных движений; развитие и формирование двигательных качеств; коррекцию отдельных недостатков двигательного развития педагогические работники организуют двигательную активность обучающихся, в частности, учат обучающихся разным видам построений (в шеренгу, в колонну), совершенствуют умения и навыки обучающихся в ходьбе, беге, ползанье, лазанье, прыжках, метании.

Педагогические работники учат обучающихся выполнять общеразвивающие упражнения без предметов и с предметами, упражнения для развития равновесия, упражнения для формирования правильной осанки. Педагогические работники учат обучающихся активно принимать участие в подвижных играх с бегом, прыжками, ползанием и лазаньем, бросками и ловлей.

**13. Описание образовательной деятельности обучающихся с ТНР в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях.**

**13.1.** В области социально-коммуникативного развития ребенка с ТНР, с учётом его психофизических особенностей, в условиях информационной социализации основными задачами образовательной деятельности являются создание условий для:

усвоения норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;

развития общения и взаимодействия ребенка с ТНР с педагогическим работником и другими детьми;

становления самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;  
развития эмоциональной отзывчивости, сопереживания,  
формирования готовности к совместной деятельности с другими детьми и педагогическим работником,  
формирования уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в Организации;  
формирования позитивных установок к различным видам труда и творчества;  
формирования основ безопасного поведения в быту, социуме, природе;  
развития коммуникативных и социальных навыков ребенка с ТНР;  
развития игровой деятельности.

### **13.1.1. Основное содержание образовательной деятельности с детьми младшего дошкольного возраста.**

Совместная образовательная деятельность педагогических работников с детьми с ТНР предполагает следующие направления работы:

формирование представлений обучающихся о разнообразии окружающего их мира и людей;  
воспитание правильного отношения к людям, вещам;  
обучение способам поведения в обществе, отражающим желания, возможности и предпочтения обучающихся ("хочу - не хочу", "могу - не могу", "нравится - не нравится").

Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области "Социально-коммуникативное развитие" по следующим разделам:

игра;

представления о мире людей и рукотворных материалах;

безопасное поведение в быту, социуме, природе;

труд.

Обучение игре детей младшего школьного возраста с ТНР проводится в форме развивающих образовательных ситуаций, направленных на преодоление у обучающихся речевого и неречевого негативизма. Для этого все специалисты стремятся придать отношениям обучающихся к окружающим педагогическим работником и детям положительную направленность.

В ходе обучающих игр с детьми первого уровня речевого развития педагогические работники организуют игровые ситуации, позволяющие детям с помощью невербальных и вербальных средств общения выражать радость от достижения целей, вступать в общение с другими детьми: парное или в малых группах (два-три обучающихся).

В различных предметных и ролевых играх с предметами-орудиями бытового назначения, с игрушками педагогические работники уточняют представления обучающихся о цвете предметов (красный, синий, желтый, зеленый, черный, белый), учат их обучающихся различать предметы по цвету (противопоставление по принципу "такой - не такой", выбор предметов одного цвета из группы предметов, разных по форме и величине; различение контрастных и близких по цвету предметов). В обучающих играх обучающиеся соотносят цвет предмета со словом.

Педагогические работники в различных педагогических ситуациях, в режимные моменты, в игре формируют у обучающихся с ТНР навыки самообслуживания, культурно-гигиенические навыки, навыки выполнения элементарных трудовых поручений с их помощью.

Всеми педагогическими работниками образовательной организации в подборе доступного детям речевого материала применительно к игровым ситуациям и трудовым процессам, которые осваивает ребенок с ТНР, учитывается коррекционная направленность всего педагогического процесса. Педагогические работники обучают обучающихся использовать невербальные и вербальные средства общения в процессе самообслуживания, выполнения культурно-гигиенических процедур, элементарных трудовых поручений, во время игры: сообщать о своих действиях, демонстрировать умения, обращаться за помощью в случае возникновения трудностей.

Образовательную деятельность в рамках указанной образовательной области проводят

воспитатели, согласуя ее содержание с тематикой работы, проводимой учителем-логопедом. Активными участниками образовательного процесса в области "Социально-коммуникативное развитие" должны стать родители (законные представители) обучающихся, а также педагогические работники, работающие с детьми с ТНР.

### **13.1.2. Основное содержание образовательной деятельности с детьми среднего дошкольного возраста.**

Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области "Социально-коммуникативное развитие" по следующим разделам:

игра;

представления о мире людей и рукотворных материалах;

безопасное поведение в быту, социуме, природе;

труд.

Содержание образовательной области "Социально-коммуникативное развитие" направлено на совершенствование и обогащение навыков игровой деятельности обучающихся с ТНР, дальнейшее приобщение их к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений с другими детьми и педагогическим работником, в том числе моральным, на обогащение первичных представлений о тендерной и семейной принадлежности. Активное включение в образовательный процесс разнообразных игр во всех формах и направлениях общеразвивающей и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ТНР на протяжении их пребывания в дошкольной организации стимулирует, прежде всего, речевую активность.

Объектом особого внимания педагогических работников, работающих с детьми (учителей-логопедов, воспитателей, музыкальных руководителей) становится уточнение и совершенствование использования детьми с нарушением речи коммуникативных средств, проявляющихся в игре: положительных взаимоотношений, организованности, выдержки, настойчивости, умения контролировать свои эмоции и подчинять их правилам группового взаимодействия в соответствии с общим игровым замыслом.

Принцип коррекционной направленности реализуется в подборе доступного детям речевого материала применительно к творческим и дидактическим играм, ситуациям трудовых процессов, которые осваивает ребенок среднего дошкольного возраста с нарушениями речи. Основное внимание педагогических работников в различных образовательных ситуациях обращается на обучение обучающихся с ТНР использованию, прежде всего, вербальных (в сочетании с невербальными) средств общения в процессе игры, организованной деятельности, в режимные моменты.

Педагогические работники создают образовательные ситуации, направленные на стимулирование у обучающихся потребности в сотрудничестве, в кооперативных действиях с другими детьми во всех видах деятельности. На этой основе осуществляется работа по активизации речевой деятельности, по накоплению детьми словарного запаса.

Игра как основная часть образовательной области "Социально-коммуникативное развитие" включается в совместную образовательную деятельность педагогических работников и обучающихся в процессе овладения всеми образовательными областями, в групповые и индивидуальные логопедические занятия. В игре возникают партнерские отношения, поэтому социальная сфера "ребенок среди сверстников" становится предметом особого внимания педагогических работников. Взаимодействие педагогического работника с детьми с ТНР строится с учетом интересов каждого ребенка и детского сообщества в целом.

Образовательную деятельность в рамках области "Социально-коммуникативное развитие" проводят воспитатели, интегрируя ее содержание с тематикой логопедической работы, проводимой учителем-логопедом. Для формирования коммуникативных способностей обучающихся среднего дошкольного возраста с ТНР учителю-логопеду (вместе с воспитателями) важно определить, насколько та или иная предметно-игровая ситуация будет стимулировать доступные им средства общения (вербальные и невербальные).

В образовательный процесс в области "Социально-коммуникативное развитие" желательно вовлекать родителей (законных представителей) обучающихся, а также всех остальных специалистов, работающих с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

### **13.1.3. Основное содержание образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста.**

Содержание образовательной области "Социально-коммуникативное развитие" направлено на всестороннее развитие у обучающихся с ТНР навыков игровой деятельности, дальнейшее приобщение их к общепринятым нормам и правилам взаимоотношений с другими детьми и педагогическим работником, в том числе моральным, на обогащение первичных представлений о тендерной и семейной принадлежности.

В этот период в коррекционно-развивающей работе с детьми педагогические работники создают и расширяют знакомые образовательные ситуации, направленные на стимулирование потребности обучающихся в сотрудничестве, в кооперативных действиях с другими детьми во всех видах деятельности, продолжается работа по активизации речевой деятельности, по дальнейшему накоплению детьми словарного запаса.

Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области "Социально-коммуникативное развитие" по следующим разделам:

игра;

представления о мире людей и рукотворных материалах;

безопасное поведение в быту, социуме, природе;

труд.

Образовательную деятельность в рамках области "Социально-коммуникативное развитие" проводят воспитатели, интегрируя ее содержание с тематикой логопедической работы, проводимой учителем-логопедом.

Совместная образовательная деятельность педагогических работников с обучающимися с ТНР предполагает следующие направления работы: дальнейшее формирование представлений обучающихся о разнообразии окружающего их мира людей и рукотворных материалов; воспитание правильного отношения к людям, к вещам; обучение способам поведения в обществе, отражающим желания, возможности и предпочтения обучающихся. В процессе уточнения представлений о себе и окружающем мире у обучающихся активизируется речевая деятельность, расширяется словарный запас.

Основное внимание обращается на совершенствование игровых действий и точное выполнение игровых правил в дидактических и подвижных играх и упражнениях.

В этот период большое значение приобретает создание предметно-развивающей среды и привлечение обучающихся к творческим играм. Воспитатели организуют сюжетно-ролевые и театрализованные игры с детьми, осуществляя недирективное руководство ими. Элементы сюжетно-ролевой и сюжетно-дидактической игры, театрализованные игры, подвижные, дидактические игры активно включаются в занятия с детьми по всем направлениям коррекционно-развивающей работы.

Работа с детьми старшего дошкольного возраста предполагает активное применение игротерапевтических техник с элементами куклотерапии, песочной терапии, арттерапии. Занятия по психотерапевтическим методикам (работа с детской агрессией, страхами, тревожностью) проводит педагог-психолог, согласуя их с педагогическими работниками группы и родителям (законным представителям).

Педагогические работники уделяют основное внимание формированию связной речи у обучающихся с ТНР, ее основных функций (коммуникативной, регулирующей, познавательной). Обучающиеся вовлекаются в различные виды деятельности, естественным образом обеспечивающие их коммуникативное взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми, развитие познавательного интереса и мотивации к деятельности.

Особое внимание обращается на формирование у обучающихся представления о Родине: о городах России, о ее столице, о государственной символике, гимне страны. У обучающихся в различных ситуациях расширяют и закрепляют представления о предметах быта, необходимых человеку, о макросоциальном окружении.

Педагогические работники создают условия для формирования экологических представлений у обучающихся, знакомя их с функциями человека в природе (потребительской, природоохранной, восстановительной).

В рамках раздела особое внимание обращается на развитие у обучающихся устойчивого алгоритма поведения в опасных ситуациях: в помещении, на прогулке, на улице, в условиях поведения с посторонними людьми.

В этот период большое внимание уделяется формированию у обучающихся интеллектуальной и мотивационной готовности к обучению в образовательной организации. У обучающихся старшего дошкольного возраста активно развивается познавательный интерес (интеллектуальный, волевой и эмоциональный компоненты). Педагогические работники, осуществляя совместную деятельность с детьми, обращают внимание на то, какие виды деятельности их интересуют, стимулируют их развитие, создают предметно-развивающую среду, исходя из потребностей каждого ребенка.

Активными участниками образовательного процесса в области "Социально-коммуникативное развитие" являются родители (законные представители) обучающихся, а также все педагогические работники, работающие с детьми с ТНР.

### **13.2. В образовательной области "Познавательное развитие" основными задачами образовательной деятельности с детьми являются создание условий для:**

развития интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации;

формирования познавательных действий, становления сознания;

развития воображения и творческой активности;

формирования первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях);

формирования первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира;

развития представлений о виртуальной среде, о возможностях и рисках интернета.

#### **13.2.1. Основное содержание образовательной деятельности с детьми младшего дошкольного возраста:**

Содержание образовательной области "Познавательное развитие" обеспечивает: развитие у обучающихся с ТНР познавательной активности; обогащение их сенсомоторного и сенсорного опыта; формирование предпосылок познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности; формирование представлений об окружающем мире; формирование элементарных математических представлений.

Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области "Познавательное развитие" по следующим разделам: конструктивные игры и конструирование;

представления о себе и об окружающем природном мире;

элементарные математические представления.

В ходе образовательной деятельности у обучающихся с ТНР развивают сенсорно-перцептивные способности: умение выделять знакомые объекты из фона зрительно, по звучанию, на ощупь и на вкус.

Для формирования кинетической основы движений пальцев рук у обучающихся с ТНР в процессе выполнения последовательно организованных движений и конструктивного праксиса в предметные, а иногда и в сюжетные игры вводятся ситуации, когда детям нужно собрать пирамидку или матрешку, что-то построить, сложить разрезные картинки. В этом случае детям предлагают сборно-разборные игрушки, доступный им строительный материал, кукол и кукольную одежду с множеством застежек: на пуговицах, на липучках, на молниях. Занятия организуются таким образом, чтобы постоянно стимулировать обучающихся к взаимодействию со педагогическим работником и другими детьми.

В специально подобранных играх активно развиваются произвольность, опосредованность восприятия, пространственные отношения, способность создавать целое из частей. С помощью этих игр педагогический работник обучает обучающихся простейшим обобщениям на основе установления сходных признаков.

Особое внимание педагогический работник обращает на обучение обучающихся элементарному планированию и выполнению каких-либо действий с его помощью и самостоятельно ("Что будем делать сначала?", "Что будем делать потом?").

### **13.2.2. Основное содержание образовательной деятельности с детьми среднего дошкольного возраста:**

Содержание образовательной области "Познавательное развитие" обеспечивает повышение познавательной активности обучающихся с ТНР, обогащение их сенсомоторного и сенсорного опыта, формирование предпосылок познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности, а также представлений об окружающем мире и формирование элементарных математических представлений.

В процессе разнообразных видов деятельности обучающихся узнают о функциональных свойствах и назначении объектов, учатся анализировать их, устанавливать причинные, временные и другие связи и зависимости между внутренними и внешними пространственными свойствами. При этом широко используются методы наблюдения за объектами, демонстрации объектов, элементарные опыты, упражнения и различные игры.

Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области по следующим разделам:

конструирование;

развитие представлений о себе и окружающем мире;

элементарные математические представления.

Педагогический работник развивает и поддерживает у обучающихся словесное сопровождение практических действий.

Развитие у обучающихся представлений о себе и об окружающем мире осуществляется комплексно при участии всех специалистов. Воспитатели организуют групповые и индивидуальные игровые занятия, совместную деятельность с детьми в форме увлекательных игр, экскурсий, поисков. Они обогащают и закрепляют у обучающихся представления о себе и об окружающем мире в процессе изобразительной и трудовой деятельности, в совместных играх, на прогулках и во все режимные моменты.

Обучающийся знакомится с функциональными качествами и назначением объектов окружающего природного, животного мира, овладевает умением анализировать их и связывать с внешними, пространственными свойствами. Для этого широко используются методы наблюдения, по возможности практические действия с объектами, обыгрывание, рассматривание иллюстративного материала, драматизация.

Педагогические работники продолжают формировать экологические представления обучающихся, знакомить их с функциями человека в природе (потребительской, природоохранной, восстановительной).

Обучающиеся знакомятся с литературными произведениями (простейшими рассказами, историями, сказками, стихотворениями), разыгрывают совместно со педагогическим работником литературные произведения по ролям.

### **13.2.3. Основное содержание образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста:**

Содержание образовательной области "Познавательное развитие" предполагает создание педагогическим работником ситуаций для расширения представлений обучающихся о функциональных свойствах и назначении объектов, стимулируют их к анализу, используя вербальные средства общения, разнообразят ситуации для установления причинных, временных и других связей и зависимостей между внутренними и внешними свойствами. При этом широко используются методы наблюдения за объектами, демонстрации объектов, элементарные опыты, упражнения и различные игры. Содержание образовательной области "Познавательное развитие" в этот период обеспечивает развитие у обучающихся с ТНР познавательной активности, обогащение их сенсомоторного и сенсорного опыта, формирование предпосылок познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности, а также представлений об окружающем мире и элементарных математических представлений.

Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области

по следующим разделам:

конструирование;

развитие представлений о себе и об окружающем мире;

формирование элементарных математических представлений.

Продолжается развитие у обучающихся с ТНР мотивационного, целевого, содержательного, операционального и контрольного компонентов конструктивной деятельности. При этом особое внимание уделяется самостоятельности обучающихся, им предлагаются творческие задания, задания на выполнение работ по своему замыслу, задания на выполнение коллективных построек.

Рекомендуются занятия в специальной интерактивной среде (темной и светлой сенсорных комнатах), которые проводит педагог-психолог. В них включаются сведения о цветовом многообразии, о звуках природы, о явлениях природы и зависимости настроения, состояния человека, растительного и животного мира от этих характеристик.

Педагогические работники стимулируют познавательный интерес обучающихся к различным способам измерения, счета количеств, определения пространственных отношений у разных народов.

**13.3.** В образовательной области "Речевое развитие" основными задачами образовательной деятельности с детьми является создание условий для:

овладения речью как средством общения и культуры;

обогащения активного словаря;

развития связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;

развития речевого творчества;

развития звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;

знакомства с книжной культурой, детской литературой;

развития понимания на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте; профилактики речевых нарушений и их системных последствий.

**13.3.1.** Программа оставляет Организации право выбора способа речевого развития обучающихся, в том числе с учетом особенностей реализуемых основных образовательных программ и других особенностей реализуемой образовательной деятельности.

**13.3.2.** Основное содержание образовательной деятельности с детьми младшего дошкольного возраста:

Содержание образовательной области "Речевое развитие" в младшем дошкольном возрасте направлено на формирование у обучающихся с ТНР потребности в общении и элементарных коммуникативных умениях. Для обучающихся с первым уровнем речевого развития характерно полное или почти полное отсутствие словесных средств общения в возрасте, когда у здоровых обучающихся, речь в основном сформирована, следовательно, решение задач образовательной области "Речевое развитие" соотносится с содержанием логопедической работы. Она направлена на ознакомление обучающихся с доступными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми, как невербальными, так и вербальными, развитие потребности во взаимодействии с педагогическим работником и другими детьми в доступной речевой активности, стимулирование развития лексической стороны речи, способности к подражанию речи, диалогической формы связной речи в различных видах детской деятельности.

Педагогический работник обращает на воспитание у обучающихся внимания к речи окружающих и расширение объема понимания речи, что предъявляет особые требования к речи педагогического работника, в ходе общения с младшими дошкольниками с ТНР. Педагогический работник вступает с каждым ребенком в эмоциональный контакт, строя свое взаимодействие с ребенком с ТНР таким образом, чтобы преодолеть возникающий у ребенка неречевой и речевой негативизм, поэтому педагогический работник стимулирует любые попытки спонтанной речевой деятельности каждого ребенка.

Педагогический работник организует с детьми различные предметно-игровые ситуации, стимулирующие желание ребенка устанавливать контакт со педагогическим работником и с другими детьми. Для этого совместная деятельность педагогического работника и

обучающихся осуществляется в игровой форме с использованием игрушек, подвижных и ролевых игр. Во время взаимодействия с каждым ребенком с ТНР создаются ситуации, воспитывающие у ребенка уверенность в своих силах.

Обучающемуся с первым уровнем речевого развития в возрасте от трех (трех с половиной) до четырех лет требуется последовательно организованное руководство предметно-игровой и речевой деятельностью с активным использованием педагогическим работником показа действий и их названия, окрашенного интонацией, жестами, мимическими проявлениями с последующим самостоятельным проигрыван

ием детьми с незначительной

словесной и жестовой помощью педагогического работника.

Общение обучающихся с первым уровнем речевого развития необходимо развивать в процессе игровой, изобразительной и конструктивной деятельности, в ходе формирования у них навыков самообслуживания, культурно-гигиенических навыков, формирования представлений о себе и окружающем мире, в живом и естественном общении педагогических работников и обучающихся во всех ситуациях жизни в Организации.

Педагогический работник, создавая различные ситуации речевого и практического взаимодействия с каждым ребенком, стимулирует использование детьми в речи простых по структуре предложений в побудительной и повествовательной форме.

Для формирования коммуникативных способностей ребенка младшего дошкольного возраста с первым уровнем речевого развития учителю-логопеду важно определить, насколько та или иная предметно-игровая ситуация будет стимулировать доступные ему средства общения (вербальные и невербальные). Учителю-логопеду в ходе логопедических занятий, а воспитатели в ходе реализации задач образовательной области "Речевое развитие", учитывают особенности развития игровой деятельности каждого ребенка: сформированность игровых действий, умение взаимодействовать со педагогическим работником и другими детьми в игре, используя различные средства коммуникации.

**13.3.3.** Основное содержание образовательной деятельности с детьми среднего дошкольного возраста:

Содержание образовательной области "Речевое развитие" в среднем дошкольном возрасте направлено на формирование у обучающихся с ТНР потребности в речевом общении и коммуникативных умений. Основной акцент делается на формирование связной речи.

В этот период основное значение придается стимулированию речевой активности обучающихся с ТНР, формированию мотивационно-потребностного компонента речевой деятельности, развитию когнитивных предпосылок речевой деятельности. Обучающиеся учатся вербализовать свое отношение к окружающему миру, предметам и явлениям, делать элементарные словесные обобщения.

Педагогические работники продолжают обучение обучающихся с ТНР ситуативной речи. При этом важную роль играет пример речевого поведения педагогических работников. Педагогические работники стимулируют желание обучающихся свободно общаться, используя вербальные и невербальные средства общения, поощряют даже минимальную речевую активность обучающихся в различных ситуациях. Педагогические работники направляют внимание на формирование у каждого ребенка с ТНР устойчивого эмоционального контакта с педагогическим работником и с другими детьми.

Педагогический работник, стремясь развить коммуникативные способности ребенка среднего дошкольного возраста с ТНР, учитывает особенности развития его игровой деятельности: сформированность игровых действий, возможности и коммуникативные умения взаимодействия с педагогическим работником и другими детьми.

**13.3.4.** Основное содержание образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста:

Ведущим направлением работы в рамках образовательной области "Речевое развитие" является формирование связной речи обучающихся с ТНР.

В этот период основное внимание уделяется стимулированию речевой активности обучающихся. У них формируется мотивационно-потребностный компонент речевой деятельности, развиваются ее когнитивные предпосылки: восприятие, внимание, память,



мышление. Одной из важных задач обучения является формирование вербализованных представлений об окружающем мире, дифференцированного восприятия предметов и явлений, элементарных обобщений в сфере предметного мира. Различение, уточнение и обобщение предметных понятий становится базой для развития активной речи обучающихся. Для развития фразовой речи обучающихся проводятся занятия с использованием приемов комментированного рисования, обучения рассказыванию по литературным произведениям, по иллюстративному материалу. Для совершенствования планирующей функции речи обучающихся обучают намечать основные этапы предстоящего выполнения задания. Совместно со педагогическим работником, а затем самостоятельно детям предлагается составлять простейший словесный отчет о содержании и последовательности действий в различных видах деятельности.

Педагогические работники создают условия для развития коммуникативной активности обучающихся с ТНР в быту, играх и на занятиях. Для этого, в ходе специально организованных игр и в совместной деятельности, ведется формирование средств межличностного взаимодействия обучающихся. Педагогические работники предлагают детям различные ситуации, позволяющие моделировать социальные отношения в игровой деятельности. Они создают условия для расширения словарного запаса через эмоциональный, бытовой, предметный, социальный и игровой опыт обучающихся.

У обучающихся активно развивается способность к использованию речи в повседневном общении, а также стимулируется использование речи в области познавательно-исследовательского, художественно-эстетического, социально-коммуникативного и других видов развития. Педагогические работники могут стимулировать использование речи для познавательно-исследовательского развития обучающихся, например, отвечая на вопросы "Почему?..", "Когда?..", обращая внимание обучающихся на последовательность повседневных событий, различия и сходства, причинно-следственные связи, развивая идеи, высказанные детьми, вербально дополняя их.

В сфере приобщения обучающихся к культуре чтения литературных произведений педагогические работники читают детям книги, стихи, вспоминают содержание и обсуждают вместе с детьми прочитанное, способствуя пониманию прочитанного. Детям, которые хотят читать сами, предоставляется такая возможность.

Для формирования у обучающихся мотивации к школьному обучению, в работу по развитию речи обучающихся с ТНР включаются занятия по подготовке их к обучению грамоте. Эту работу воспитатель и учитель-логопед проводят, исходя из особенностей и возможностей развития обучающихся старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Содержание занятий по развитию речи тесно связано с содержанием логопедической работы, а также работы, которую проводят с детьми другие специалисты.

**13.4.** В образовательной области "Художественно-эстетическое развитие" основными задачами образовательной деятельности с детьми является создание условий для:

развития у обучающихся интереса к эстетической стороне действительности, ознакомления с разными видами и жанрами искусства (словесного, музыкального, изобразительного), в том числе народного творчества;

развития способности к восприятию музыки, художественной литературы, фольклора; приобщения к разным видам художественно-эстетической деятельности, развития потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении художественного замысла.

В сфере развития у обучающихся интереса к эстетической стороне действительности, ознакомления с разными видами и жанрами искусства, в том числе народного творчества. Программа относит к образовательной области художественно-эстетического развития приобщение обучающихся к эстетическому познанию и переживанию мира, к искусству и культуре в широком смысле, а также творческую деятельность обучающихся в изобразительном, пластическом, музыкальном, литературном и других видах художественно-творческой деятельности.

**13.4.1.** Основное содержание образовательной деятельности с детьми младшего дошкольного возраста.

Ребенка младшего дошкольного возраста с ТНР приобщают к миру искусства (музыки, живописи). Содержание образовательной области "Художественно-эстетическое развитие" предполагает формирование эстетического мировосприятия у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, создание среды для занятий детским изобразительным творчеством, соответствующей их возрасту, особенностям развития моторики и речи.

Характер задач, решаемых образовательной областью "Художественно-эстетическое развитие", позволяет структурировать ее содержание также по разделам:

изобразительное творчество;

музыка.

**32.4.2.** Для реализации задач раздела "Изобразительное творчество" необходимо создать условия для изобразительной деятельности обучающихся (самостоятельной или совместной со педагогическим работником). Любое проявление инициативы и самостоятельности обучающихся приветствуется и поощряется. Элементы рисования, лепки, аппликации включаются в коррекционные занятия по преодолению недостатков речевого развития обучающихся, в образовательный процесс, в самостоятельную и совместную с воспитателем деятельность обучающихся.

**13.4.3.** Содержание раздела "Музыка" реализуется в непосредственной музыкальной образовательной деятельности на музыкальных занятиях, музыкально-ритмических упражнениях с предметами и без предметов; в музыкальной деятельности в режимные моменты на: утренней гимнастике, на музыкальных физминутках, в динамических паузах.

Обучающиеся знакомятся и становятся участниками праздников. Педагогические работники знакомят обучающихся с доступными для их восприятия и игр художественными промыслами.

**13.4.4.** Основное содержание образовательной деятельности с детьми среднего дошкольного возраста.

Обучающийся в возрасте 4-5-ти лет, в том числе и с ТНР, активно проявляет интерес к миру искусства (музыки, живописи). В рамках образовательной области "Художественно-эстетическое развитие" педагогические работники создают соответствующую возрасту обучающихся, особенностям развития их моторики и речи среду для детского художественного развития.

Содержание образовательной области "Художественно-эстетическое развитие" представлено разделами "Изобразительное творчество" и "Музыка".

Образовательную деятельность в рамках указанной области проводят воспитатели, музыкальный руководитель, согласуя ее содержание с тематикой логопедической работы, проводимой учителем-логопедом. Активными участниками образовательного процесса в области "Художественно-эстетическое развитие" являются родители (законные представители) обучающихся, а также все остальные специалисты, работающие с детьми с ТНР.

Основной формой работы по художественно-эстетическому воспитанию и организации изобразительной деятельности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в среднем дошкольном возрасте являются занятия, в ходе которых у обучающихся формируются образы-представления о реальных и сказочных объектах, развивается кинестетическая основа движений, совершенствуются операционально-технические умения. На занятиях создаются условия для максимально возможной самостоятельной деятельности обучающихся, исходя из особенностей их психомоторного развития.

У обучающихся формируются устойчивое положительное эмоциональное отношение и интерес к изобразительной деятельности, усиливается ее социальная направленность, развивается анализирующее восприятие, закрепляются представления обучающихся о материалах и средствах, используемых в процессе изобразительной деятельности, развиваются наглядно-образное мышление, эстетические предпочтения.

В данный период обучения изобразительная деятельность должна стать основой, интегрирующей перцептивное и эстетико-образное видение обучающихся, максимально стимулирующей развитие их тонкой моторики и речи.

Обучение изобразительной деятельности осуществляет воспитатель в ходе специально

организованных занятий и в свободное время. В каждой группе необходимо создать условия для изобразительной деятельности обучающихся (самостоятельной или совместной со педагогическим работником). Элементы рисования, лепки, аппликации включаются в логопедические занятия, в занятия по развитию речи на основе формирования представлений о себе и об окружающем мире, в музыкальные занятия, в занятия по формированию элементарных математических представлений, вводится сюжетное рисование.

При реализации направления "Музыка" обучающиеся учатся эмоционально, адекватно воспринимать разную музыку, развивают слуховое внимание и сосредоточение, музыкальный слух (звуковысотный, ритмический, динамический, тембровый), привлекают их к участию в различных видах музыкальной деятельности (пение, танцы, музыкально-дидактические и хороводные игры, игры на детских музыкальных инструментах). Обучающиеся учатся распознавать настроение музыки, характер (движение, состояние природы)

Музыкальные занятия проводят совместно музыкальный руководитель и воспитатель. При необходимости в этих занятиях может принимать участие учитель-логопед. Элементы музыкально-ритмических занятий используются на групповых и индивидуальных коррекционных занятиях с детьми.

#### **13.4.5. Основное содержание образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста.**

Основной формой организации работы с детьми становятся занятия, в ходе которых решаются более сложные задачи, связанные с формированием операционально-технических умений. На этих занятиях особое внимание обращается на проявления детьми самостоятельности и творчества.

Изобразительная деятельность обучающихся в старшем дошкольном возрасте предполагает решение изобразительных задач (нарисовать, слепить, сделать аппликацию) и может включать отдельные игровые ситуации.

Для развития изобразительных умений и навыков большое значение имеет коллективная деятельность обучающихся, как в непосредственно образовательной деятельности, так и в свободное время. К коллективной деятельности можно отнести следующие виды занятий с детьми: создание "портретной" галереи, изготовление альбомов о жизни обучающихся и иллюстраций к сказкам; выполнение коллективных картин.

Все больше внимания уделяется развитию самостоятельности обучающихся при анализе натуры и образца, при определении изобразительного замысла, при выборе материалов и средств реализации этого замысла, его композиционных и цветовых решений.

Тематика занятий и образовательных ситуаций отражает собственный эмоциональный, межличностный, игровой и познавательный опыт обучающихся. Руководство изобразительной деятельностью со стороны педагогического работника приобретает косвенный, стимулирующий, содержание деятельности характер. В коррекционно-образовательный процесс вводятся технические средства обучения: рассматривание детских рисунков через кодоскоп; использование мультимедийных средств.

Реализация содержания раздела "Музыка" направлена на обогащение музыкальных впечатлений обучающихся, совершенствование их певческих, танцевальных навыков и умений.

Продолжается работа по формированию представлений о творчестве композиторов, о музыкальных инструментах, об элементарных музыкальных формах. В этом возрасте обучающиеся различают музыку разных жанров и стилей. Знают характерные признаки балета, оперы, симфонической и камерной музыки. Различают средства музыкальной выразительности (лад, мелодия, метроритм). Обучающиеся понимают, что характер музыки определяется средствами музыкальной выразительности.

Особое внимание в музыкальном развитии дошкольников с нарушениями речи уделяется умению рассказывать, рассуждать о музыке адекватно характеру музыкального образа.

В этот период музыкальный руководитель, воспитатели и другие специалисты продолжают развивать у обучающихся музыкальный слух (звуко-высотный, ритмический, динамический, тембровый), учить использовать для музыкального сопровождения самодельные

музыкальные инструменты, изготовленные с помощью педагогических работников. Музыкальные игрушки, детские музыкальные инструменты разнообразно применяются в ходе занятий учителя-логопеда, воспитателей, инструкторов по физической культуре и, конечно же, на музыкальных занятиях.

Большое значение для развития слухового восприятия обучающихся (восприятия звуков различной громкости и высоты), развития общеречевых умений и навыков (дыхательных, голосовых, артикуляторных) имеет взаимодействие учителя-логопеда, музыкального руководителя и воспитателей.

**13.5.** В области физического развития ребенка основными задачами образовательной деятельности являются создание условий для:

становления у обучающихся ценностей здорового образа жизни;

овладения элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек);

развития представлений о своем теле и своих физических возможностях;

приобретения двигательного опыта и совершенствования двигательной активности;

формирования начальных представлений о некоторых видах спорта, овладения подвижными играми с правилами.

**13.5.1.** В сфере становления у обучающихся ценностей здорового образа жизни педагогические работники способствуют развитию у обучающихся ответственного отношения к своему здоровью. Они рассказывают детям о том, что может быть полезно и что вредно для их организма, помогают детям осознать пользу здорового образа жизни, соблюдения его элементарных норм и правил, в том числе правил здорового питания, закаливания. Педагогические работники способствуют формированию полезных навыков и привычек, нацеленных на поддержание собственного здоровья, в том числе формированию гигиенических навыков. Создают возможности для активного участия обучающихся в оздоровительных мероприятиях.

**13.5.2.** В сфере совершенствования двигательной активности обучающихся, развития представлений о своем теле и своих физических возможностях, формировании начальных представлений о спорте педагогические работники уделяют специальное внимание развитию у ребенка представлений о своем теле, произвольности действий и движений ребенка.

Для удовлетворения естественной потребности обучающихся в движении, педагогические работники организуют пространственную среду с соответствующим оборудованием как внутри помещения, так и на внешней территории (горки, качели и другое); подвижные игры (как свободные, так и по правилам), занятия, которые способствуют получению детьми положительных эмоций от двигательной активности, развитию ловкости, координации движений, силы, гибкости, правильного формирования опорно-двигательной системы детского организма.

**13.5.3.** Педагогические работники поддерживают интерес обучающихся к подвижным играм, занятиям на спортивных снарядах, упражнениям в беге, прыжках, лазании, метании; побуждают обучающихся выполнять физические упражнения, способствующие развитию равновесия, координации движений, ловкости, гибкости, быстроты.

Педагогические работники проводят физкультурные занятия, организуют спортивные игры в помещении и на воздухе, спортивные праздники; развивают у обучающихся интерес к различным видам спорта, предоставляют детям возможность кататься на коньках, лыжах, ездить на велосипеде, плавать, заниматься другими видами двигательной активности.

**13.5.4. Основное содержание образовательной деятельности с детьми младшего дошкольного возраста:**

Задачи образовательной области "Физическое развитие" для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи решаются в разнообразных формах работы (занятие физкультурой, утренняя зарядка, бодрящая зарядка после дневного сна, подвижные игры, физкультурные упражнения, прогулки, спортивные развлечения, лечебная физкультура, массаж и закаливание, а также воспитание культурно-гигиенических навыков и представлений о здоровом образе жизни).

Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области

"Физическое развитие" по следующим разделам:

физическая культура;

представления о здоровом образе жизни и гигиене.

Образовательную деятельность в рамках образовательной области "Физическое развитие" проводят воспитатели, инструктор по физической культуре, согласуя ее содержание с медицинскими работниками. Активными участниками образовательного процесса в области "Физическое развитие" должны стать родители (законные представители) обучающихся, а также все остальные специалисты, работающие с детьми.

В работе по физическому развитию обучающихся с ТНР помимо образовательных задач, соответствующих возрастным требованиям образовательного стандарта, решаются развивающие, коррекционные и оздоровительные задачи, направленные на воспитание у обучающихся представлений о здоровом образе жизни, приобщение их к физической культуре.

Задачи образовательной области "Физическое развитие" решаются в ходе непосредственной образовательной деятельности по физическому развитию, утренней гимнастики, прогулок, физкультурных досугов и праздников; в процессе проведения оздоровительных мероприятий (занятий лечебной физкультурой, массажа, закаливающих процедур); в совместной деятельности обучающихся с педагогическим работником по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания; на музыкальных занятиях (музыкально-дидактических, в имитационных играх, играх с воображаемыми объектами, при выполнении музыкально-ритмических движений); в играх и упражнениях, направленных на сенсомоторное развитие; в специальных играх и упражнениях, в процессе которых воспроизводятся основные движения, формируются естественные жесты, мимика; в подвижных играх и подвижных играх с музыкальным сопровождением; в индивидуальной коррекционной, в том числе логопедической, работе с детьми с ТНР.

В логике построения "Программы" образовательная область "Физическое развитие" должна стать интегрирующей сенсорно-перцептивное и моторно-двигательное развитие обучающихся.

**13.5.5.** Основное содержание образовательной деятельности с детьми среднего дошкольного возраста.

Задачи образовательной области "Физическое развитие" для обучающихся с ТНР решаются в разнообразных формах работы. Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области "Физическое развитие" по следующим разделам:

физическая культура;

представления о здоровом образе жизни и гигиене.

Образовательную деятельность в рамках образовательной области проводят воспитатели, инструктор по физической культуре. Активными участниками образовательного процесса должны стать родители (законные представители), а также все остальные специалисты, работающие с детьми.

Реализация содержания образовательной области помимо непосредственно образовательных задач, соответствующих возрастным требованиям образовательного стандарта, предполагает решение развивающих, коррекционных и оздоровительных задач, воспитание у обучающихся представлений о здоровом образе жизни, приобщение их к физической культуре.

В этот период реализация задач образовательной области "Физическое развитие" должна стать прочной основой, интегрирующей сенсорно-перцептивное и моторно-двигательное развитие обучающихся с нарушением речи.

**13.5.6.** Основное содержание образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста:

В ходе физического воспитания обучающихся с ТНР большое значение приобретает формирование у обучающихся осознанного понимания необходимости здорового образа жизни, интереса и стремления заниматься спортом, желания участвовать в подвижных и спортивных играх с другими детьми и самим организовывать их.

На занятиях физкультурой реализуются принципы ее адаптивности, концентричности в

выборе содержания работы. Этот принцип обеспечивает непрерывность, преемственность в обучении и воспитании. В структуре каждого занятия выделяются разминочная, основная и релаксационная части. В процессе разминки мышечно-суставной аппарат ребенка подготавливается к активным физическим нагрузкам, которые предполагаются в основной части занятия. Релаксационная часть помогает детям самостоятельно регулировать свое психоэмоциональное состояние и нормализовать процессы возбуждения и торможения.

Продолжается физическое развитие обучающихся (объем движений, сила, ловкость, выносливость, гибкость, координированность движений). Потребность в ежедневной осознанной двигательной деятельности формируется у обучающихся в различные режимные моменты: на утренней зарядке, на прогулках, в самостоятельной деятельности, во время спортивных досугов.

Физическое воспитание связано с развитием музыкально-ритмических движений, с занятиями логоритмикой, подвижными играми. Кроме этого, проводятся лечебная физкультура, массаж, различные виды гимнастик (глазная, адаптационная, корригирующая, остеопатическая), закаливающие процедуры, подвижные игры, игры со спортивными элементами, спортивные праздники и развлечения. При наличии бассейна обучающихся обучают плаванию, организуя в бассейне спортивные праздники и другие спортивные мероприятия.

Продолжается работа по формированию правильной осанки, организованности, самостоятельности, инициативы. Во время игр и упражнений обучающиеся учатся соблюдать правила, участвуют в подготовке и уборке места проведения занятий. Педагогические работники привлекают обучающихся к активному участию в подготовке физкультурных праздников, спортивных досугов, создают условия для проявления их творческих способностей в ходе изготовления спортивных атрибутов.

В этот возрастной период в занятия с детьми с ТНР вводятся комплексы аэробики, а также различные импровизационные задания, способствующие развитию двигательной креативности обучающихся.

Для организации работы с детьми активно используется время, предусмотренное для их самостоятельной деятельности. Важно вовлекать обучающихся с ТНР в различные игры-экспериментирования, викторины, игры-этюды, жестовые игры, предлагать им иллюстративный и аудиальный материал, связанный с личной гигиеной, режимом дня, здоровым образом жизни.

В этот период педагогические работники разнообразят условия для формирования у обучающихся правильных гигиенических навыков, организуя для этого соответствующую безопасную, привлекательную для обучающихся, современную, эстетичную бытовую среду. Обучающихся стимулируют к самостоятельному выражению своих потребностей, к осуществлению процессов личной гигиены, их правильной организации (умывание, мытье рук, уход за своим внешним видом, использование носового платка, салфетки, столовых приборов, уход за полостью рта, соблюдение режима дня, уход за вещами и игрушками).

В этот период является значимым расширение и уточнение представлений обучающихся с ТНР о человеке (себе, других детях, педагогическом работнике, родителях (законных представителях), об особенностях внешнего вида здорового и заболевшего человека, об особенностях своего здоровья. Педагогические работники продолжают знакомить обучающихся на доступном их восприятию уровне со строением тела человека, с назначением отдельных органов и систем, а также дают детям элементарные, но значимые представления о целостности организма. В этом возрасте обучающиеся уже достаточно осознанно могут воспринимать информацию о правилах здорового образа жизни, важности их соблюдения для здоровья человека, о вредных привычках, приводящих к болезням. Содержание раздела интегрируется с образовательной областью "Социально-коммуникативное развитие", формируя у обучающихся представления об опасных и безопасных для здоровья ситуациях, а также о том, как их предупредить и как вести себя в случае их возникновения. Очень важно, чтобы обучающиеся усвоили речевые образцы того, как надо позвать педагогического работника на помощь в обстоятельствах нездоровья.

**14. Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с**

**направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях.** Содержание Программы включает два направления коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования:

коррекционная работа по смягчению ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности); освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

**14.1. На основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС социально-коммуникативное развитие согласно Стандарту направлено на:**

усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;

развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;

развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности с другими детьми, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в организации;

формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация невозможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

**14.2.** На основном этапе - работа по речевому развитию, начатая в предыдущих этапах, продолжается, частично перекрываясь, но уже в условиях группы (если это доступно ребёнку):

**14.2.1.** Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры (из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний);

**14.2.2.** Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:

совершенствование конвенциональных форм общения;

расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;

расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;

развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.

**14.2.3.** Развитие речевого творчества (единственной конкретной задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения).

**14.2.4.** Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы: возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию) и внимательном контроле за пониманием их содержания.

**14.2.5.** Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:

начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период.

**14.3.** Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер, что предполагает

следующие целевые установки:

развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации;

формирование познавательных действий, становление сознания;

развитие воображения и творческой активности;

формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях),

формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Задачи познавательного развития:

1. Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях:

развитие невербальных предпосылок интеллекта с использованием соотнесения и различения предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);

соотнесение количества (больше - меньше - равно);

соотнесение пространственных характеристик (шире - уже, длиннее - короче, выше - ниже);

различные варианты ранжирования;

начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое);

сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания;

сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;

формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;

формирование представлений о причинно-следственных связях.

2. Развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий:

формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка с РАС;

определение спектра, направленности познавательных действий (с учётом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребёнка);

коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно её уровень снижен и (или) искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом.

3. Развитие воображения и творческой активности; возможно несколько вариантов:

при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;

на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспособлять её к определённым конкретным условиям;

развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы "заземлить" аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни;

4. Становление сознания является результатом всей коррекционно-развивающей работы, поскольку при РАС этот процесс непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и объектов в соответствии с социально



принятыми критериями), выделения ребёнком себя как физического объекта, выделение другого человека как другого, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии.

5. Формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира:

формирования представлений, означенных в этом пункте, полностью зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Отечество, традиции, праздники) и степени формальности этих представлений;

конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех обучающихся с РАС).

14.4. Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;

становление эстетического отношения к окружающему миру;

формирование элементарных представлений о видах искусства;

восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;

стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;

реализация самостоятельной творческой деятельности обучающихся (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной).

Из этих установок следуют задачи, которые для обучающихся с РАС могут быть решены далеко не во всех случаях, а если решены, то только частично. Как показывает опыт, скорее можно говорить об использовании средств художественно-эстетического воздействия в коррекционно-развивающих целях.

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию обучающихся с РАС неполно и (или) искажённо и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжёлых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла в силу непонимания психической жизни других.

**14.5. В образовательной области "физическое развитие" реализуются следующие целевые установки:**

развитие двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;

проведение занятий, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны);

формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;

становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка с аутизмом, но также являются вспомогательным фактором для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются важным

средством профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям педагогического работника и по словесной инструкции.

Третья и четвертая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются первостепенно важными. Развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребёнку уровне.

Таким образом, на основном этапе дошкольного образования обучающихся с аутизмом основной задачей является продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), связанными с аутизмом.

#### **14.6. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.**

Начало школьного обучения для ребёнка с типичным развитием представляет сложный период: возникают новые требования к регламенту поведения, изменяется процесс обучения (например, урок длится существенно дольше, чем занятие в подготовительной группе), возрастают требования к вниманию, способности к самоконтролю, выносливости, коммуникации.

Для обучающихся с РАС с учётом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее, и обязательно требует подготовки, причём для обучающихся с разной выраженностью нарушений подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

##### **14.6.1. Задачи подготовки к школе можно разделить на:**

социально-коммуникативные,  
поведенческие,  
организационные,  
навыки самообслуживания и бытовые навыки,  
академические (основы чтения, письма, математики).

Все эти задачи решаются в ходе пропедевтического периода, главная цель которого - подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению.

##### **14.6.2. Формирование социально-коммуникативных функций у обучающихся с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования:**

1. Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребёнок способен к полноценному для его возраста речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях и в ситуации общения, устанавливает контакт с партнёром; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения. Очевидно, что обучающиеся с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко, особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнёром и инициации контакта.

2. Минимальный уровень развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимый для обучения в классе, отсутствие негативизма к пребыванию в одном помещении с другими детьми; в плане речевого развития - способность принимать на слух фронтальную (в самом крайнем случае - индивидуальную) инструкцию.

3. Очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребёнок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удаётся достичь. Однако цензовое образование представляется возможным получить только при наличии словесно-логического мышления, для чего необходимо владеть речью (устной и (или) письменной).

4. Для обучающихся с РАС, учитывая особенности их развития, не нужно устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых результатов - и, в частности, в пропедевтическом периоде - этого делать, тем более, нельзя. Это относится к любой образовательной области и к любому направлению коррекции, в том числе, и к коррекции коммуникативных и речевых нарушений.

5. Таким образом, в ходе пропедевтического этапа в социально-коммуникативном развитии:

следует развивать потребность в общении;  
развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации);  
учить понимать фронтальные инструкции;  
устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с обучающимися и педагогическими работниками на уроках и во внеурочное время;  
соблюдать регламент поведения в школе.

### **14.6.3. Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе:**

1. Основная задача этого аспекта пропедевтического периода - адаптировать ребёнка с РАС к укладу школьной жизни, организации учебного процесса, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:

выдерживать урок продолжительностью 30-40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;

спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учётом стереотипности обучающихся с аутизмом не всегда легко);

правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;

уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках).

Для ребёнка с аутизмом усвоение этих и других правил поведения сопряжено с большими трудностями, которые без специальной помощи преодолеть сложно?

2. Эмоционально ориентированные методические подходы предполагают постепенно формировать у ребёнка с РАС новый паттерн эмоциональных смыслов через объяснение ситуаций, приобретение и осмысление нового опыта в различных аспектах, необходимых для школьного обучения; могут быть использованы ролевые игры, психодрама, разбор жизненных ситуаций, составление сценариев поведения и другие методические решения. Если есть шанс, что такой подход будет воспринят хотя бы частично, он, несомненно, должен использоваться, но во многих случаях (особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС) его эффективность для решения проблем поведения недостаточна.

3. В рамках прикладного анализа поведения отработка стереотипа учебного поведения на индивидуальных занятиях проводится с самого начала коррекционной работы, и продолжается столько времени, сколько необходимо. В пропедевтическом периоде мы фактически должны распространить "учебный стереотип" на весь уклад школьной жизни, для чего (вне зависимости от избранного методического подхода) следует с самого начала планировать подготовку к школе так же, как организована поурочная система, но с некоторыми отличиями:

индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего - утром, как в школе);

обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребёнка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;

продолжительность одного занятия, дневной и недельный объём нагрузки определяются с учётом индивидуальных возможностей ребёнка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объём и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учётом действующих санитарных правил;

обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребёнка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС;

следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у обучающихся с РАС;

начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребёнок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);

с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности; по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы; в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи).

#### **14.6.4. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе.**

Когда ребёнок с аутизмом приходит в первый класс, предполагается, что он может самостоятельно раздеваться и одеваться, самостоятельно принимать пищу, способен справляться со своими проблемами в туалете, может решать основные вопросы, связанные с гигиеной и самообслуживанием.

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других - нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются, в основном, обучающихся с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС, или обучающихся, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-6 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

#### **14.6.5. Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования обучающихся с аутизмом.**

Обучение обучающихся с аутизмом академическим навыкам отличается от обучения обучающихся с типичным развитием. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определённого внимания педагогических работников даже в старших классах.

#### **14.6.6. Основы обучения обучающихся с РАС чтению:**

1. Многим детям с аутизмом обучение технике чтения даётся легче, чем другие академические предметы, - при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребёнка с аутизмом.
2. Овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия и памяти. Как всегда, обучение чтению начинают с изучения букв и установлению звукобуквенных соотношений. Буквенный материал должен быть одноцветным и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия при аутизме. Не следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте. Показывать и называть буквы в словах нельзя, так как это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипий очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.
3. Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребенку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объёмные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, "дя-дя", "бел-ка"), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение.
4. Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем - слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого "глобального чтения", для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией).

5. Мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это "мама", "папа", названия любимой пищи и игрушки). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка, а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.

6. Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на фланелеграфе или на магнитной доске; затем предъявляем карточки с теми же предложениями, которые составляли без картинок и, если ребенок прочитывает его, показываем картинку с изображением прочитанного. Наибольшую трудность вызывает прочтение глаголов, в этих случаях ребёнку следует оказать помощь. Хорошие результаты даёт демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и (или) звуковым сопровождением: изображение - кто-то пьёт из чашки сопровождается звучащим и (или) письменным словом "Пьёт". В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: "Мальчик пьёт", "Мальчик пьёт из чашки". При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причёсываются, разговаривают по телефону) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

7. Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом - особенно для обучающихся с тяжелыми формами аутизма - на начальном этапе является глобальное чтение. По существу, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения слов (чему способствует симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету. Однако выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. Тем не менее глобальное чтение следует рассматривать как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и в дальнейшем следует перейти к обучению чтению по слогам.

8. При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым. Какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться.

При обучении чтению большинства обучающихся РАС не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

9. В то же время, содержание текста не должно быть объектом сверхценного интереса или сверхпристрастия ребенка: в этом случае очень трудно будет перейти к другим темам.

10. При аутизме в силу неравномерности развития психических функций механическая и смысловая составляющие чтения развиваются асинхронно, усвоение формального навыка и содержательной стороны процесса вовсе не обязательно идут параллельно; они могут быть практически не связаны между собой или связаны очень слабо. В результате на практике нередко встречается хорошая техника чтения в сочетании с отсутствием понимания прочитанного. С этой проблемой приходится работать специально, длительно, и не всегда удаётся достичь желаемого до перехода ребёнка с аутизмом в школу.

11. При обучении чтению обучающихся с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребёнка, в этом случае разрыв между техникой чтения и осмыслением прочитанного легче предупредить, а если он возник, то проще его устранить.

12. Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы обучающиеся с аутизмом чаще всего затрудняются отвечать на вопросы по прослушанному тексту, но если ребенок может этот текст прочитать, то он с таким заданием справляется легче и легче принимает помощь. В

устной речи аутичному ребенку чаще всего сложно вернуться к уже сказанному, в то время как прочитанный текст симультивирует речь и позволяет вернуться к ранее прочитанному: создается предпосылка если не для преодоления проблемы восприятия сукцессивно организованных процессов, то для компенсации этих трудностей, облегчения их преодоления.

13. Если ребёнок научился технически читать хорошо, но с пониманием прочитанного есть затруднения, помогает ведение дневника о путешествиях, каникулах, любых интересных и приятных периодах. Перечитывая дневник с кем-то из родных или специалистов, в памяти ребенка восстанавливаются не просто приятные эпизоды, но становится более понятным, зачем нужно чтение (и, кроме того, структурируются временные представления). Вслед за этим можно прочитать рассказ, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

14. Более того, возникает возможность ощутить развитие жизни во времени, представить, понять широту временных границ окружающего, выйти на уровень более целостного восприятия и понимания жизни.

#### **14.6.7. Основы обучения обучающихся с РАС письму:**

1. Этот вид деятельности является самым трудным для большинства обучающихся с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у многих аутичных обучающихся очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин - нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и, в дальнейшем, - негативизм к рисованию и письму. Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь - одна из форм общения и речи в целом; письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка.

2. Прежде чем приступать непосредственно к обучению графическим навыкам, необходима направленная коррекционная работа по развитию общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия, что нужно начинать как можно раньше.

3. Прежде всего, необходимо провести подготовительную работу, которая заключается в том, чтобы:

определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;

научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам;

провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка);

провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

4. Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст. В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у обучающихся с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен "от ребёнка", отмечается низкая посадка пальцев на ручке. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки "любой ценой" не следует, так как можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

5. Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-

моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем - на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой. Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя. Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования "копировального метода" должен быть максимально коротким в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается обучающихся крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагогические работники и родители (законные представители) при обучении письму поддерживают кисть и (или) предплечье ребенка, и, в результате, обучающиеся с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и "пишут" только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, так как длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

6. Нужно стараться, чтобы ученик как можно скорее стал писать самостоятельно, пусть понемногу. Обучение проводится в такой последовательности:

обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),

обводка по частому пунктиру (кратковременно),

обводка по редким точкам (более длительный период),

обозначение точки "старта" написания буквы (более длительный период),

самостоятельное написание буквы, слога, слова (основной вид деятельности).

7. Каждый этап должен быть представлен небольшим (два - три - четыре) количеством повторов, для того, чтобы все разместить в пределах строчки, и чтобы в конце строчки обязательно оставалось место для полностью самостоятельного письма, чтобы ученику можно было закончить строчку самостоятельно.

8. Последовательность, в которой мы обучаем ребенка писать буквы. Эта последовательность диктуется поставленной задачей (овладение безотрывным письмом) и некоторыми особенностями психофизиологии обучающихся с аутизмом. Основным фактором, который определяет последовательность, в которой мы обучаем написанию букв, являются моторный компонент и ассоциации между движением руки и элементами букв.

9. Прежде всего, выделяют и осваивают основное движение: от начальной точки, расположенной несколько ниже верхней границы строки, линию ведут против часовой стрелки по траектории овала, как при написании букв "с" и далее "о". Характер основного движения определяется конечной целью - освоением безотрывного письма.

10. Сначала нужно освоить написание всех строчных букв, потом - всех заглавных (особенно если ребенок крайне стереотипен в деятельности).

11. Выделяется семь групп строчных букв на основе не только сходства, но и ассоциативного родства моторных действий: "о" - законченный овал буквы "с", "а" - это "о" с неотрывно написанным крючком справа:

первая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: "с", "о", "а";

вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "и", "й", "ц", "ш", "щ", "г", "п", "т", "н", "ч", "ь", "ъ", "ы";

третья группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизу вверх": "л", "м", "я";

четвертая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизу вверх" со смещением начальной точки ("петлеобразное

движение"): "е", "ё";

пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: "б", "в";

шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: "р", "ф", "у", "д", "з";

седьмая группа. Сложная комбинация движений: "э", "х", "ж", "к", "ю";

Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую очередь закономерностям графики.

Первая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение "С", "О".

Вторая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "И", "Й", "Ц", "Ш", "Щ".

Третья группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "сверху вниз" с "шапочкой" (горизонтальный элемент в верхней части буквы, который пишется с отрывом): "Г", "Р", "П", "Т", "Б".

Четвертая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "снизу вверх": "Л", "А", "М", "Я".

Пятая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: "Е", "Ё", "З".

Шестая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: "У", "Ч", "Ф".

Седьмая группа. Заглавные буквы, в написании которых используется сложная комбинация движений "В", "Д", "Н", "Ю", "К", "Э", "Х", "Ж".

12. Приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже если ребёнок умеет писать не все буквы, но из тех, что он умеет писать, можно сложить знакомое для него короткое слово, такое слово нужно включить в задание по письму. Это очень важно, поскольку таким образом готовится переход к безотрывному письму (техническая задача обучения), который нужно начинать по возможности раньше; это также является профилактикой "побуквенного письма" (оно не столь нежелательно, как "побуквенное чтение", но его негативный эффект все же существует), которое мешает удерживать смысл написанного и делает навык более формальным.

13. Обучение обучающихся с РАС написанию письменных букв и технике безотрывного письма осуществляется специалистами, имеющими соответствующую профессиональную подготовку и владеющими методикой обучения написанию письменных букв и технике безотрывного письма.

14. Впервые начиная при обучении письму работу в тетради, следует с самого начала добиваться точного выполнения правил оформления письменной работы: поля, красная строка, где принято пропускать строку, правила исправления ошибок написания. Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

#### **14.6.8. Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:**

1. Детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; стереотипное (без понимания) запоминание математических терминов; трудности понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития. Это отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний встречает так много трудностей в препедевтическом периоде.

2. Обучающиеся с РАС обычно легко запоминают прямой счет (обратный счет усваивается значительно хуже), различные вычислительные таблицы (сложения, вычитания), быстро и правильно выполняют действия в том порядке, в котором они приведены в таблице. Если предлагать примеры в произвольном порядке (особенно на вычитание), часто обучающиеся неуспешны, или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипии ребёнка и симультанности восприятия, чем логического мышления.



3. В наиболее типичном для классических форм аутизма случае мы сталкиваемся с усвоением алгоритмов операций и основных математических понятий (число, больше-меньше, состав числа, смысл арифметических действий, условий задач).

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной симультанности восприятия;

фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

4. В начальном периоде формирования математических представлений дошкольнику с РАС необходимо дать понятия сравнения "высокий - низкий", "узкий - широкий", "длинный - короткий" и "больше - меньше" (не вводя соответствующих знаков действий).

Далее вводятся понятия "один" и "много", а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) - обозначение количества предметов до пяти без пересчёта.

Следующие задачи - на наглядном материале обучать ребёнка числу и количеству предметов, помочь ему усвоить состав числа. Обучающиеся с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками: чаще всего, идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному. Часто имеются сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных.

5. Среди обучающихся с РАС есть обучающиеся, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти обучающиеся вообще их не испытывают. Они легко усваивают алгоритмы вычислений, но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но сформулировать задачу и раскрыть смысл результата вычислений - далеко не всегда.

6. С подобными трудностями при обучении обучающихся с РАС сталкиваются, практически, во всех случаях. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех моментов в связи с фиксацией на частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребёнку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом мы должны называть эти знаки не "плюс" и "минус", но "прибавляем", "отнимаем". Важно объяснить ребёнку, какой задан вопрос, и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

7. Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков. Вторым моментом - не допускать разрыва между чисто математическими категориями (сформированными даже на очень высоком уровне) и возможностью их практического использования, то есть не увлекаться решением все более и более сложных абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием.

8. От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только индивидуальный образовательный маршрут ребенка с аутизмом в школьный период, но и степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для обучающихся с особыми образовательными потребностями - академическими знаниями и уровнем жизненной компетенции.

## **15. Взаимодействие педагогических работников с детьми:**

1. Формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают

следующие аспекты образовательной среды:

характер взаимодействия с педагогическим работником;

характер взаимодействия с другими детьми;

система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

2. Взаимодействие педагогических работников с детьми является важнейшим фактором развития ребенка и пронизывает все направления образовательной деятельности.

3. С помощью педагогического работника и в самостоятельной деятельности ребенок учится познавать окружающий мир, играть, рисовать, общаться с окружающими. Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации и прочим), приобретения культурных умений при взаимодействии с педагогическим работником и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения культурными практиками.

4. Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если педагогический работник выступает в этом процессе в роли партнера, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка. Партнерские отношения педагогического работника и ребенка в Организации и в семье являются разумной альтернативой двум диаметрально противоположным подходам: прямому обучению и образованию, основанному на идеях "свободного воспитания". Основной функциональной характеристикой партнерских отношений является равноправное относительно ребенка включение педагогического работника в процесс деятельности. Педагогический работник участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер.

5. Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Педагогический работник не подгоняет ребенка под какой-то определенный "стандарт", а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его играх и занятиях. Педагогический работник старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений с педагогическим работником и другими детьми.

6. Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию у ребенка различных позитивных качеств. Ребенок учится уважать себя и других, так как отношение ребенка к себе и другим людям всегда отражает характер отношения к нему окружающих. Он приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок. Когда педагогический работник предоставляет ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления.

7. Ребенок не боится быть самим собой, быть искренним. Когда педагогический работник поддерживают индивидуальность ребенка, принимают его таким, каков он есть, избегают неоправданных ограничений и наказаний, ребенок не боится быть самим собой, признавать свои ошибки. Взаимное доверие между педагогическим работником и детьми способствует истинному принятию ребенком моральных норм.

8. Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки. Ведь педагогический работник везде, где это возможно, предоставляет ребенку право выбора того или действия. Признание за ребенком права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре способствует формированию у него личностной зрелости и, как следствие, чувства ответственности за свой выбор.

9. Ребенок приучается думать самостоятельно, поскольку педагогические работники не навязывают ему своего решения, а способствуют тому, чтобы он принял собственное.

10. Ребенок учится адекватно выражать свои чувства. Помогая ребенку осознать свои переживания, выразить их словами, педагогические работники содействуют формированию у него умения проявлять чувства социально приемлемыми способами.

11. Ребенок учится понимать других и сочувствовать им, потому что получает этот опыт из

общения с педагогическим работником и переносит его на других людей.

## **16. Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся.**

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с ОВЗ, будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями (законным представителям). Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогать изготавливать пособия для работы в Организации и дома. Домашние задания, предлагаемые учителем-логопедом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

### **16.1. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями дошкольников с нарушениями слуха.**

**16.1.1. Основной целью работы с родителями (законным представителям) глухих и слабослышащих детей является обеспечение адекватных микросоциальных условий развития ребенка с нарушениями слуха в семье, преодоление состояния фрустрации и оптимизация самосознания родителей (законных представителей), вовлечение их в образовательный процесс для формирования компетентной педагогической позиции по отношению к собственному ребенку.**

#### **16.1.2. Реализация цели обеспечивает решение следующих задач:**

сформировать у родителей (законных представителей) мотивацию к взаимодействию со специалистами образовательной организации;

установить причины, дестабилизирующие внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения и способствовать их коррекции;

выявить социально-психологические внутрисемейные факторы, способствующие гармоничному развитию ребенка с нарушенным слухом в семье;

добиваться оптимизации самосознания родителей (законных представителей), снижения уровня фрустрированности личности;

способствовать оптимизации личностного развития глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся;

обучить родителей (законных представителей) приемам формирования в семье реабилитационных условий, методам воспитания, обучения и реабилитации обучающихся, обеспечивающим оптимальное развитие глухого, слабослышащего и позднооглохшего ребенка;

повысить психолого-педагогическую компетентность родителей (законных представителей) в вопросах воспитания, обучения, развития и социальной адаптации глухого, слабослышащего и позднооглохшего ребенка;

скорректировать воспитательские позиции родителей (законных представителей), оказать им помощь в выборе адекватных мер воздействия.

**16.1.3. Взаимодействие семьи, воспитывающей ребенка с КИ, и дошкольной образовательной организации не только важно, но и принципиально отличается от этого взаимодействия в процессе воспитания и обучения, как слышащих обучающихся, так и обучающихся с нарушенным слухом. Это обусловлено особенностями психолого-педагогической реабилитации после кохлеарной имплантации.**

#### **16.1.4. Первоначальный этап реабилитации.**

Эффективность реабилитации ребенка с КИ во многом зависит от правильности ее проведения на первоначальном этапе. При этом оптимальными условиями являются воспитание ребенка в семье, в окружении слышащих людей, систематические занятия с сурдопедагогом и постоянное целенаправленное воздействие на ребенка родителей (законных представителей), которые подготовлены к этому специалистами. При этом продолжительность данного периода достаточно велика: в среднем 9-12 месяцев для обучающихся, имплантированных до 1,5 лет и 12-15 месяцев для обучающихся,

имплантированных в более поздние сроки.

Организация работы с родителями (законными представителями) должна проводиться таким образом, чтобы обеспечивать поэтапное целенаправленное их обучение взаимодействию с собственными детьми на уровне эмоционального общения, "эмоционального диалога", развития сенсорных эталонов, снижающих риск сенсорной депривации.

Содержание работы сурдопедагога с ребенком с КИ и его семьей определяется логикой становления и развития взаимодействия слышащего ребенка первого года жизни с близкими и включает несколько сессий: ориентировочная; запуск эмоционального взаимодействия ребенка с близкими на новой сенсорной основе; запуск понимания речи; запуск спонтанного освоения речи в естественной коммуникации. Задачи каждого этапа деятельности определяется как для ребенка, так и для его родителей (законных представителей).

На первоначальном этапе реабилитации Организация может реализовывать Программу в условиях группы кратковременного пребывания. В этой группе ребенок с КИ обеспечивается индивидуальными коррекционными занятиями с сурдопедагогом и педагогом-психологом.

После начала адекватной реакции на звуковые сигналы, ребенок может воспитываться и обучаться в группе комбинированной направленности. При этом деятельность всего педагогического коллектива - и под его руководством - родителей (законных представителей) должна быть направлена на решение задач первоначального этапа реабилитации. При этом будет сохранено важное условие успешной реабилитации - нахождение ребенка с КИ среди слышащих и нормально говорящих обучающихся и обеспечение ежедневными коррекционно-развивающими занятиями (хотя эффективность может быть и ниже, чем при воспитании в семье).

**16.1.5. На первоначальном этапе реабилитации взаимодействие педагогических работников и родителей (законных представителей) должно включать следующие направления деятельности:**

обеспечение развития эмоционального контакта ребенка с родителями (законными представителями) и окружающими близкими людьми на специально-организованных занятиях и, что самое важное, в повседневной жизни. Эмоциональное взаимодействие педагогического работника и ребенка обеспечивает развитие коммуникации, становление отношений между близкими и другими людьми;

обогащение вновь обретенных сенсорных возможностей обучающихся через вовлечение их в различные виды деятельности, соответствующих их возрасту (игра, рисование, лепка, конструирование, экспериментирование) с учетом этапа психолого-педагогической реабилитации;

формирование родительской рефлексии, обеспечивающей понимание значимости своей роли в психолого-педагогической реабилитации ребенка после КИ.

**16.1.6. Последующий этап реабилитации (ребенок воспитывается в дошкольной группе). Основной целью работы с родителями (законными представителями) является обеспечение адекватных микросоциальных условий развития ребенка с КИ в семье, поддержка активной позиции родителей (законных представителей) в воспитании и обучении ребенка (или в ее формировании и развитии).**

**16.1.7. Реализация цели обеспечивается решением следующих задач:**

сформировать у родителей (законных представителей) мотивацию к взаимодействию со специалистами образовательной организации;

выявить социально-психологические внутрисемейные факторы, способствующие гармоничному развитию ребенка с КИ в семье;

при наличии факторов, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения, установить их причины, и способствовать их коррекции;

способствовать формированию у родителей (законных представителей) адекватных представлений о своем ребенке;

способствовать оптимизации личностного развития ребенка с КИ;

обучать родителей (законных представителей) приемам и методам воспитания и обучения своего ребенка, обеспечивающим его оптимальное развитие;

повысить психолого-педагогическую компетентность родителей (законных представителей)

в вопросах воспитания, обучения, развития и социальной адаптации ребенка с КИ; скорректировать воспитательские позиции родителей (законных представителей), оказать им помощь в выборе адекватных мер воздействия.

16.1.8. Работа, обеспечивающая взаимодействие семьи, воспитывающей ребенка с нарушенным слухом (глухого, слабослышащего, ребенка с КИ) и Организации, включает следующие направления:

аналитическое - изучение семьи, выяснение образовательных потребностей обучающихся, предпочтений родителей (законных представителей) для согласования воспитательных воздействий на ребенка;

коммуникативно-деятельностное - направлено на повышение педагогической культуры родителей (законных представителей); вовлечение родителей (законных представителей) в воспитательно-образовательный процесс; создание активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе;

информационное - пропаганда и популяризация опыта деятельности Организации; создание открытого информационного пространства (сайт Организации, форум, группы в социальных сетях).

Содержание направлений работы с семьей может фиксироваться в Программе как в каждой из пяти образовательных областей, так и отдельным разделом, в котором раскрываются направления работы Организации с родителями (законными представителями) обучающихся с нарушенным слухом.

16.1.9. Организациям необходимо указывать в АОП ДО планируемый результат работы с родителями (законными представителями) глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, обучающихся с КИ, который может включать:

организацию преемственности в работе Организации и семьи по вопросам оздоровления, досуга, обучения и воспитания обучающихся;

повышение уровня родительской компетентности;

гармонизацию семейных детско-родительских отношений.

## **16.2. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями дошкольников с ТНР:**

1. Формирование базового доверия к миру, к людям, к себе - ключевая задача периода развития ребенка в период дошкольного возраста.

2. С возрастом число близких людей увеличивается. В этих отношениях ребенок находит безопасность и признание, они вдохновляют его исследовать мир и быть открытым для нового. Значение установления и поддержки позитивных надежных отношений в контексте реализации Программы сохраняет свое значение на всех возрастных ступенях.

3. Процесс становления полноценной личности ребенка происходит под влиянием различных факторов, первым и важнейшим из которых является семья. Именно родители (законные представители), семья в целом, вырабатывают у обучающихся комплекс базовых социальных ценностей, ориентации, потребностей, интересов и привычек.

4. Взаимодействие педагогических работников Организации с родителями (законными представителями) направлено на повышение педагогической культуры родителей (законных представителей). Задача педагогических работников - активизировать роль родителей (законных представителей) в воспитании и обучении ребенка, выработать единое и адекватное понимание проблем ребенка.

5. Укрепление и развитие взаимодействия Организации и семьи обеспечивают благоприятные условия жизни и воспитания ребёнка, формирование основ полноценной, гармоничной личности. Главной ценностью педагогической культуры является ребенок - его развитие, образование, воспитание, социальная защита и поддержка его достоинства и прав человека.

6. Основной целью работы с родителями (законными представителями) является обеспечение взаимодействия с семьей, вовлечение родителей (законных представителей) в образовательный процесс для формирования у них компетентной педагогической позиции по отношению к собственному ребенку.

7. Реализация цели обеспечивает решение следующих задач:

выработка у педагогических работников уважительного отношения к традициям семейного воспитания обучающихся и признания приоритетности родительского права в вопросах воспитания ребенка;

вовлечение родителей (законных представителей) в воспитательно-образовательный процесс;

внедрение эффективных технологий сотрудничества с родителями (законным представителям), активизация их участия в жизни детского сада.

создание активной информационно-развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе;

повышение родительской компетентности в вопросах воспитания и обучения обучающихся.

8. Работа, обеспечивающая взаимодействие семьи и дошкольной организации, включает следующие направления:

аналитическое - изучение семьи, выяснение образовательных потребностей ребёнка с ТНР и предпочтений родителей (законных представителей) для согласования воспитательных воздействий на ребенка;

коммуникативно-деятельностное - направлено на повышение педагогической культуры родителей (законных представителей); вовлечение родителей (законных представителей) в воспитательно-образовательный процесс; создание активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе.

информационное - пропаганда и популяризация опыта деятельности Организации; создание открытого информационного пространства (сайт Организации, форум, группы в социальных сетях).

9. Содержание направлений работы с семьёй может фиксироваться в АОП ДО как в каждой из пяти образовательных областях, так и отдельным разделом, в котором раскрываются направления работы дошкольной образовательной организации с родителями (законными представителями).

10. Необходимо указать в АОП ДО планируемый результат работы с родителями (законными представителями), который может включать:

организацию преемственности в работе Организации и семьи по вопросам оздоровления, досуга, обучения и воспитания;

повышение уровня родительской компетентности;

гармонизацию семейных детско-родительских отношений.

### **16.3. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с РАС:**

1. Роль педагогических работников во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия при аутизме. Родители (законные представители) и специалисты должны знать основные особенности обучающихся с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

2. Информация, поступающая от педагогических работников, воспринимается по-разному в зависимости от её модальности, и наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка.

3. Использование устной речи во взаимодействии с ребёнком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь педагогического работника должна быть доступна ребёнку для понимания, не слишком сложной.

4. Важной чертой является необходимость структурировать время и пространство, в которых находится ребёнок, подбирать для этого адекватные решения и вносить необходимые изменения в соответствии с динамикой развития ребёнка.

5. Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях педагогический работник ни в коем случае не должен:

а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик) на поведение ребёнка;

б) допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

6. Поскольку обучающиеся с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении педагогических работников, но в значительно меньшей степени - в отношении обучающихся. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство. Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребёнка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипии наиболее характерны и с помощью чего ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия.

7. Очень важно и в Организации, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к педагогическим работникам и обучающимся.

8. Большое значение роли родителей (законных представителей) и всей семьи в развитии ребёнка общеизвестно, и не нуждается в пояснениях и доказательствах. Это относится как к детям с типичным развитием, так и к детям с любым вариантом дизонтогенеза, включая аутизм. Необходимость сотрудничества семьи и специалистов подчеркивается в рамках, практически, всех основных подходов к коррекции РАС (кроме психоаналитического).

9. Цель взаимодействия педагогического коллектива Организации, которую посещает ребёнок с аутизмом, и семьи, в которой он воспитывается: добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике "ребёнок - семья - организация":

приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;

основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители);

организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДО, релевантной особенностям ребёнка.

10. Главная задача во взаимодействии организации и семьи - добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели, для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что появляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей (законных представителей) с программами работы с ребёнком, условиями работы в Организации, ходом занятий.

11. Важно повышать уровень компетентности родителей (законных представителей) в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители (законные представители) в результате нуждаются, прежде всего, в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему. Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разяснять невозможность "чудесного исцеления", необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчёркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

12. Формами такой работы могут быть индивидуальные беседы, групповые занятия и круглые столы, лекции, демонстрации занятий (лучше в форме видеоматериалов) с обсуждением.

13. Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. Установление ребёнку диагноза "аутизм" является для родителей (законных представителей), фактически, пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает

спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношении к аутизму у ребёнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребёнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребёнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

## **17. Программа коррекционно-развивающей работы.**

### **17.1. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями слуха. Программа коррекционно-развивающей работы с глухими и со слабослышащими и позднооглохшими детьми.**

Система коррекционно-развивающей работы с глухими, со слабослышащими и позднооглохшими дошкольниками предполагает тесную взаимосвязь в решении развивающих, образовательных и коррекционных задач. Содержание коррекционно-педагогической работы в целом позволяет обеспечить разностороннее развитие дошкольников с нарушениями слуха: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое.

#### **17.1.1. Программа коррекционно-развивающей работы обеспечивает:**

1. Выявление особых образовательных потребностей глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, обусловленных недостатками в их психофизическом и речевом развитии;
2. Осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи глухим, слабослышащим и позднооглохшим детям с учетом их психофизического, речевого развития, индивидуальных возможностей и в соответствии с рекомендациями ПМПК;
3. Возможность освоения глухими, слабослышащими и позднооглохшими детьми адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования.

#### **17.1.2. Задачи программы коррекционно-развивающей работы:**

1. Определение особых образовательных потребностей глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, обусловленных степенью выраженности нарушения;
2. Коррекция нарушений слуха и речи на основе координации педагогических, психологических средств воздействия;
3. Оказание родителям (законным представителям) обучающихся консультативной и методической помощи по особенностям развития глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся и направлениям коррекционного воздействия.

#### **17.1.3. Программа коррекционно-развивающей работы предусматривает:**

1. Проведение индивидуальной, групповой и подгрупповой коррекционной работы, обеспечивающей удовлетворение особых образовательных потребностей слабослышащих и позднооглохших обучающихся;
2. Обеспечение коррекционной направленности при реализации содержания образовательных областей и воспитательных мероприятий;
3. Психолого-педагогическое сопровождение семьи (законных представителей) с целью ее активного включения в коррекционно-развивающую работу с детьми; организацию партнерских отношений с родителями (законным представителям).

Программа коррекционно-развивающей работы строится с учетом особых образовательных потребностей глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, заключений ПМПК.

#### **17.1.4. Общий объем программы коррекционно-развивающей работы с глухими, слабослышащими и позднооглохшими детьми, которая может быть реализована:**

1. В группах компенсирующей направленности (рекомендуется комплектовать группу компенсирующей направленности отдельно для глухих и для слабослышащих обучающихся). При их совместном обучении в первую очередь проигрывают дошкольники с тугоухостью (не говоря уже о позднооглохших детях, сохранивших после потери слуха речь). Они оказываются в крайне неблагоприятной речевой среде, что, естественно, влияет на реализацию их потенциальных возможностей. И глухой ребенок среди слабослышащих обучающихся также проигрывает, так как для него часть занятий оказываются малоэффективными (например, фронтальные занятия по развитию слухового восприятия и



обучению произношению). Вместе с тем часть глухих обучающихся, как правило, благодаря ранней (с первых месяцев жизни) аудио-лого-педагогической коррекции нарушенной слуховой функции, по уровню общего и слухоречевого развития могут быть близки к слабослышащим детям и значительно превосходить возможности типичных дошкольников с глухотой. Так, двух-трехлетний глухой ребенок может уже понимать достаточно много слов и простых фраз и использовать их в общении. Ребенок 4-5 лет может владеть короткой простой фразой (хотя и с аграмматизмами), самостоятельно использовать речь в общении, умеет читать и писать печатными буквами. Для таких обучающихся эффективно обучение среди обучающихся с частичным нарушением слуха.

2. На фронтальных и индивидуальных занятиях сурдопедагога, педагога-психолога, других специалистов с детьми нарушенным слухом в группах комбинированной направленности.

3. На индивидуальных занятиях с сурдопедагогом, педагогом-психологом, другими педагогическими работниками в группах общеразвивающей и оздоровительной направленности.

4. Рассчитывается в соответствии с возрастом обучающихся, основными направлениями их развития, спецификой дошкольного образования и включает время, отведенное на образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной) с квалифицированной коррекцией недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся; образовательную деятельность с квалифицированной коррекцией недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, осуществляемую в ходе режимных моментов; самостоятельную деятельность обучающихся; взаимодействие с семьями глухих обучающихся.

17.1.5. Структура программы коррекционно-развивающей работы с глухими, со слабослышащими и позднооглохшими детьми включает в себя последовательность следующих этапов:

1. Анализ диагностической информации о ребенке и проведение комплексного психолого-педагогического обследования.

2. Прогнозирование и разработка содержания коррекционно-развивающей работы с детьми.

3. Качественный характер реализации коррекционно-развивающих и восстановительно-реабилитационных мероприятий, требующих участия в их реализации семьи, необходимых специалистов.

4. Мониторинг качества оказанных воздействий и оценка эффективности коррекционно-развивающей работы со слабослышащим или позднооглохшим ребенком.

5. Сбор и анализ диагностической информации о ребенке и оценка его реабилитационного потенциала в ходе комплексного психолого-педагогического обследования включает выявление следующих показателей:

а) физическое состояние и развитие ребенка:

динамика физического развития (анамнез);

состояние слуха;

состояние зрения;

особенности развития двигательной сферы, нарушения общей моторики (общая напряженность или вялость, неточность движений, параличи, парезы, наличие их остаточных явлений);

координация движений (особенности походки, жестикуляции, затруднения при необходимости удержать равновесие, трудности регуляции темпа движений, наличие гиперкинезов, синкинезий, навязчивых движений);

особенности работоспособности (утомляемость, истощаемость, рассеянность, пресыщаемость, усидчивость);

б) особенности и уровень развития познавательной сферы:

особенности восприятия величины, формы, цвета, времени, пространственного расположения предметов;

особенности внимания: объем и устойчивость, концентрация, способность к распределению и переключению внимания с одного вида деятельности на другой, степень развития

произвольного внимания;

особенности памяти: объем, возможность долговременного запоминания, умение использовать приемы запоминания, индивидуальные особенности памяти, преобладающий вид памяти;

особенности мышления;

познавательные интересы, любознательность;

в) особенности речевого развития:

характеристика слуховой функции и произношения;

понимание устной речи;

самостоятельная речь (устная и письменная);

объем словарного запаса (активного и пассивного);

особенности грамматического строя;

г) особенности мотивации:

реакция на замечания, оценку деятельности; отношение к неудачам; отношение к похвале и порицанию;

способность осуществлять контроль за собственной деятельностью по наглядному образцу, словесной инструкции, алгоритму; особенности самоконтроля;

умение планировать свою деятельность;

д) особенности эмоционально-личностной сферы:

глубина и устойчивость эмоций;

способность к волевому усилию;

преобладающее настроение;

наличие аффективных вспышек, склонность к отказным реакциям;

наличие фобических реакций;

отношение к самому себе (недостатки, возможности);

особенности самооценки;

отношения с окружающими (положение в коллективе, самостоятельность, взаимоотношения с детьми и взрослыми).

6. Результаты психолого-педагогического обследования:

выявление осознания ребенком себя как личности, имеющей свои особые потребности и особенности;

специфические проблемы социальной адаптации ребенка;

формирование знаний, навыков и психологической готовности ребенка расширить контакты с людьми и обществом, преодолевая страх перед новыми людьми, незнакомым пространством.

7. По итогам диагностического обследования делается вывод о сформированности компонентов познавательной сферы, происходит выявление актуальных знаний, определение зоны ближайшего развития. По окончании диагностического периода анализируется успешность и проблемы развития ребёнка, необходимые педагогические и психологические подходы и методы воздействия, планируется дальнейшая работа с ребенком.

8. Итогом проведенной диагностики выступает формирование комплексного заключения на глухого, слабослышащего или позднооглохшего ребенка раннего или дошкольного возраста, в структуру которого входят:

1) выявление первичного нарушения, его обусловленности, оценка деятельностных функций ребенка;

2) оценка состояния развития ребенка в целом с учетом развития отдельных функций и отнесение к определенному варианту развития;

3) определение потенциальных возможностей ребенка, прогноз развития и программирование путей коррекционно-развивающей работы в условиях Организации и семьи, выработка алгоритмов действий для специалистов.

9. На основании результатов диагностического обследования на этапе прогнозирования и разработки содержания коррекционно-развивающей работы с глухими, со слабослышащими и позднооглохшими детьми ППк дошкольной образовательной организации определяет и разрабатывает:

- 1) цели коррекционной работы с глухим, со слабослышащим или позднооглохшим ребенком, описание механизмов, с указанием сроков реализации данной коррекционной программы.
  - 2) рекомендации оптимальных для развития ребенка коррекционных программ или методик, методов и приемов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями;
  - 3) рекомендации по проведению специалистами индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения ребенка.
10. Коррекционно-развивающая работа организуется в рамках ведущей деятельности. Поэтому при коррекционно-педагогических мероприятиях стимулируется ведущий для данного возраста вид деятельности: в младенческом возрасте - эмоциональное общение с педагогическим работником; в раннем дошкольном возрасте - предметная деятельность; в дошкольном возрасте - игровая деятельность.
11. Необходимо гибкое сочетание различных видов и форм коррекционно-педагогической работы (индивидуальных, подгрупповых и фронтальных).
12. Основными направлениями коррекционно-педагогической работы с глухими и со слабослышащими детьми младенческого и раннего возраста являются:  
формирование предметной деятельности (использование предметов по их функциональному назначению), способности произвольно включаться в деятельность;  
формирование наглядно-действенного мышления, произвольного, устойчивого внимания;  
формирование общения с окружающими (в том числе формирование всех форм неречевой коммуникации - мимики, жеста и интонации);  
развитие знаний и представлений об окружающем мире;  
стимуляция сенсорной активности (зрительного, слухового, кинестетического восприятия);  
развитие зрительно-моторной координации.  
развитие навыков опрятности и самообслуживания.
13. Основными направлениями коррекционной работы с глухими и со слабослышащими детьми дошкольного возраста являются:  
развитие речи и коррекция речевых нарушений;  
развитие слухового восприятия и обучение произношению;  
подготовка к школе.
14. Для глухих дошкольников деятельность по развитию слухового восприятия связана с обучением различению при конкретном наглядном выборе и опознаванию на слух речевого материала. Опознавание на слух предполагает узнавание и воспроизведение ребенком знакомого по звучанию речевого материала, который предъясняется без какого-либо наглядного подкрепления.
15. В ходе работы по развитию слухового восприятия слабослышащие обучающиеся учатся распознавать на слух новый материал (слова, словосочетания, фразы, тексты). Этот речевой материал может быть для слабослышащих дошкольников как хорошо знакомым по значению, так и включать малознакомые и незнакомые слова, фразы, тексты, которые не использовались в процессе обучения. Распознавание на слух, как и опознавание, осуществляется вне ситуации наглядного выбора.
16. Система коррекционно-развивающих и восстановительно-реабилитационных мероприятий, требующих участия в их реализации семьи, необходимых специалистов, может быть реализована по следующему плану:
- 1) Консультация семьи, проведение индивидуальной диагностики уровня развития ребенка с нарушенным слухом специалистами ППк.
  - 2) Составление рекомендаций по дальнейшему сопровождению глухого, слабослышащего ребенка в Организации, воспитанию в условиях семьи.
  - 3) Создание специальных условий для получения дошкольного образования глухими, слабослышащими и позднооглохшими детьми, составление планов коррекционной помощи и развития.
  - 4) Реализация программ коррекционно-развивающей работы с глухим, со слабослышащим или позднооглохшим ребенком (коррекционно-развивающие программы "Развитие речи",

"Развитие слухового восприятия и обучение произношению").

5) Контроль эффективности реабилитационной стратегии, проводимый ГШк на основе повторного обследования глухого, слабослышащего или позднооглохшего ребенка.

6) Изменение стратегии реабилитации и коррекционно-развивающей работы либо направление семьи на дополнительную консультацию.

17. Мониторинг качества оказанных воздействий и оценка эффективности коррекционно-развивающей работы предусматривают ведение специалистами дошкольной образовательной организации "карты развития ребенка", которая включает:

общие сведения о ребенке;

данные о медико-социальном благополучии;

динамику развития психических процессов на весь период обучения;

слухоречевой статус;

индивидуально-психологические особенности личности ребенка;

динамику физического состояния и развития ребенка;

периодичность представления результатов анализа, ситуации развития на ППк;

рекомендации ППк в адрес родителей (законных представителей) глухого, слабослышащего или позднооглохшего ребенка, конкретных специалистов, педагогических работников и других.

18. Эффект коррекционного воздействия на глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся определяется:

своевременностью (с момента выявления характера снижения слуха);

качественным слухопротезированием;

использованием различной качественной звукоусиливающей аппаратуры (при отсутствии медицинских противопоказаний);

адекватностью коррекционного процесса.

### **17.2. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с КИ.**

Основное внимание в описании коррекционной работы с детьми с КИ уделяется первоначальному этапу реабилитации, который рассматривается на примере наиболее сложной категории обучающихся с КИ - дошкольников до проведения операции не владевших фразовой речью. Также в общем виде представлены направления коррекционно-педагогической работы после завершения первоначального этапа реабилитации, а также содержание коррекционной работы с оглохшими имплантированными детьми.

**17.2.1. В организации может воспитываться дошкольник с тяжелым нарушением слуха, который при отсутствии медицинских противопоказаний становится кандидатом на кохлеарную имплантацию. В этом случае нельзя упускать время, ожидая решение об операции. Следует незамедлительно начать подготовку к реабилитации, следующей после проведения операции:**

с оглохшим ребенком - осуществлять коррекционную работу по предупреждению распада речи, готовить его к будущей настройке речевого процессора, включать семью в коррекционные занятия с их ребенком;

с глухим ребенком - продолжать или срочно начать традиционную коррекционную работу, уделять особое внимание обучению умению воспринимать на слух с помощью индивидуальных слуховых аппаратов неречевые, а по возможности - и речевые звучания, готовить к будущей настройке речевого процессора.

Первоначальный этап реабилитации - наиболее ответственный и специфичный.

Именно этот период наиболее важен, именно он открывает для ребенка новые возможности слухового восприятия речи и неречевых звучаний. От успешности его проведения зависит, сможет ли ребенок воспользоваться новыми слуховыми возможностями или кохлеарный имплант будет выполнять функцию качественного слухового аппарата.

**17.2.2. Цель первоначального этапа реабилитации - перевод ребенка на путь естественного (нормального) развития за счет воссоздания условий для повторного "проживания" на другой сенсорной основе ранее прожитых в условиях глухоты этапов онтогенеза, начиная с первого года жизни. Это позволяет запустить естественное развитие слухового восприятия, как это происходит у слышащего ребенка первого года**

жизни.

**17.2.3. Дети с КИ относятся к принципиально разным группам обучающихся и задачи первоначального этапа реабилитации - разные:**

- 1) для оглохших обучающихся, сохранивших речь, - восстановление сенсорной основы коммуникации, естественного взаимодействия со слышащим окружением, возвращение ребенка в привычный для него звучащий мир;
- 2) для глухих обучающихся, получавших психолого-педагогическую помощь с первых месяцев жизни, имеющих положительный опыт использования слуховых аппаратов и владеющих фразовой речью к моменту КИ, - перестройка коммуникации и взаимодействия со слышащим окружением на новой для ребенка естественной основе (переход от преимущественно слухо-зрительного к полноценному слуховому восприятию);
- 3) для глухих обучающихся, не владеющими до КИ фразовой речью (пользующихся в коммуникации отдельными фразами, словами, звукоподражаниями, голосовыми реакциями, естественными жестами), имеющих ограниченный и недостаточно продуктивный опыт использования слуховых аппаратов или не имевших его, - формирование коммуникации и взаимодействия со слышащим окружением на основе изменившихся слуховых возможностей;
- 4) для маленьких глухих имплантированных обучающихся - обеспечение естественного процесса формирования коммуникации и речи.

**17.2.4. Первоначальный этап реабилитации имеет значительную продолжительность, в среднем:**

для оглохших - 1-3 месяца,

для глухих, владеющих до КИ фразовой речью, - 3-6 месяцев,

для маленьких глухих обучающихся, имплантированных до 1,5 лет, - 9-12 мес,

для глухих дошкольников с низким уровнем речевого развития до КИ - 12-15 месяцев.

Сроки индивидуальны, на их продолжительность влияют многие факторы, поэтому они могут быть и длиннее, и короче.

**17.2.5. Перевод ребенка с КИ на путь естественного развития речи и коммуникации, перестройка взаимодействия со слышащим миром требует особых условий.**

В первую очередь это касается индивидуальной систематической целенаправленной работы с ребенком не только и не столько сурдопедагога, сколько ежедневной работы семьи под руководством специалистов. Именно в семье родители (законные представители) могут создать ребенку эмоционально комфортную обстановку, которая необходима для перестройки его коммуникации и взаимодействия со всеми членами семьи.

Еще одним условием этой перестройки является осознанное стремление родителей (законных представителей) понять ребенка, поверить в его новые возможности и старательно, терпеливо преодолевать возникающие трудности в коммуникации и взаимодействии.

Следующим важным условием является нахождение ребенка в знакомой обстановке, среди любимых вещей, организованного режима жизни.

Таким образом, для начала работы по формированию коммуникации и взаимодействия ребенка со слышащим окружением важно создать благоприятную эмоциональную обстановку, правильно организовать жизнь ребенка дома и за его пределами.

Поэтому оптимальными условиями для успешной реализации первоначального этапа реабилитации являются воспитание ребенка в семье, в окружении слышащих людей, систематические занятия с сурдопедагогом и постоянное целенаправленное воздействие на ребенка родителей (законных представителей), которые подготовлены к этому специалистами.

С целью обеспечения указанных выше условий, важно организовать воспитание и обучение ребенка с КИ в условиях группы кратковременного пребывания, которую он вместе с родителями (законным представителям) будет посещать 1-3 раза в неделю в течение одного-двух часов. Для педагогического коллектива Организации крайне важно установить доверительные отношения с родителями (законным представителям) и с остальными членами семьи.

### **17.2.6. Основными направлениями работы являются:**

развитие эмоционального взаимодействия ребенка с близкими,  
формирование естественного слухового поведения,  
формирование понимания речи,  
спонтанное освоение речи в естественной коммуникации.

### **17.2.7. Развитие эмоционального взаимодействия ребенка с близкими:**

1. С первых дней коррекционных занятий педагогический работник устанавливает с ребенком эмоциональный контакт, развивает его, вовлекает его в эмоциональное взаимодействие, в ходе которого осуществляет эмоциональный диалог. С этой целью использует яркие, в основном звучащие предметы, производит с ними "захватывающие" игровые действия, сопровождаемые эмоционально-смысловым комментарием. Вызывает и поощряет отклик ребенка на эти игровые действия, добиваясь улыбки, смеха ребенка, голосовых реакций.

2. Педагогический работник широко использует также невербальные средства общения: естественные жесты, позы, "живую" мимику.

Сурдопедагог, а затем дома и родители (законные представители) организует яркие, эмоциональные игры с ребенком: игры-потешки, пение педагогическим работником простых песенок, хороводы, звукоподражательные игры, игры с сюжетными игрушками и предметными и сюжетными картинками, игры-инсценировки детских сказок и стихов, историй из жизни ребенка и его близких.

3. Ведется и целенаправленное обучение родителей (законных представителей). Педагогический работник не только вовлекает их в эмоциональный диалог с собой, а затем и с ребенком, но и учит активно инициировать его.

4. В ходе развития эмоционального взаимодействия у ребенка появляется и развивается эмоциональный отклик: улыбка, заразительный смех, пристальный и выразительный зрительный контакт, активизация голосовых вокализаций, выразительность и выраженность интонации в вокализациях, двигательное возбуждение, видимое сближение с педагогическим работником (приближение корпуса), выразительность позы. Ребенок проявляет инициативные действия, стремится взять на себя роль ведущего. Он получает видимое удовольствие и радость от совместных эмоциональных переживаний. Как результат - у ребенка с КИ активизируются голосовые реакции, появляется понимание и использование интонации в ее естественной смысловозначительной функции.

5. Родители (законные представители) овладевают эмоциональным взаимодействием со своим изменившимся ребенком, начинают не только на занятиях, но и в течение всего дня широко использовать эмоциональный диалог с ним.

6. Формирование естественного слухового поведения.

После подключения речевого процессора и его настройки ребенку становится доступно всё многообразие окружающих звуков, однако, воспринимает он их сквозь призму незнакомого чужого и многоголосового, фоновый шум. Ранее незнакомые слуховые ощущения обрушиваются на практически неподготовленного ребенка, удивляют и настораживают и даже пугают его своей новизной. Нужно научиться слышать их и адекватно на них реагировать.

7. Учить реагированию на звуки окружающего мира.

Первое время после подключения речевого процессора необходимо насытить обстановку звучаниями, привлекая внимание к ним и включая их в работу.

8. Учить находить источник звучания и соотносить с ним звук.

Ребенка учат прислушиваться к звукам, оборачиваться, определять место, источник звучания (предмет, с помощью которого был создан звук) и находить того, кто произвел звучание.

9. Учить извлекать из предметов звук, обследовать предметы с этой целью (звучит - не звучит), экспериментировать со звучаниями.

Вначале педагогический работник демонстрирует образец: звучащую игрушку и извлекает из нее звук, повторяет его, дополняя голосовой реакцией. Затем он предлагает ребенку взять игрушку и, так же как это делал он, воспроизвести звучание. Педагогический работник стимулирует ребенка к воспроизведению звучания голосом, а также демонстрирует ребенку,

как проверить, звучит или не звучит тот или иной предмет.

10. Выработка условной двигательной реакции на звук (с 1 г. 4 мес).

В первоначальный период следует не только открывать для ребенка мир звуков, но и готовить его к программированию речевого процессора. Для установления аудиологом точных параметров индивидуальной карты стимуляции речевого процессора сурдопедагогу важно научить ребенка в ответ на звуковой сигнал реагировать определенным действием, например, надевать кольца на пирамидку, бросать пуговицы в банку, кубики в машинку, переворачивать картинки, доставать из мешочка игрушки. Правильно сформированная условная двигательная реакция на звук характеризуется следующим: ребенок, не видя лицо говорящего, ждет сигнал, незамедлительно реагирует на его начало

11. В дополнение к условной двигательной реакции необходимо вырабатывать у ребенка следующие умения:

определять наличие и отсутствие звука (есть-нет);

определять количество звучаний (один-много);

определять характеристики звуков: интенсивность (громкий-тихий), длительность (длинный-короткий), непрерывность (слитный-прерывистый), высота (высокий-низкий);

действовать по сигналу (реагировать на его начало и продолжительность - выполнять игровое действие, пока он звучит).

12. Формирование понимания речи.

Развитие эмоционального взаимодействия педагогического работника и ребенка с КИ и появление у него устойчивого интереса к звукам окружающего мира способствуют его слухоречевому развитию, овладению им пониманием речи.

Сурдопедагог и обученные им родители (законные представители) продолжают развивать эмоциональный диалог с ребенком, побуждают его к инициативным действиям, при этом теперь они широко используют не только эмоции, но и речь. Интересное взаимодействие ребенка и педагогического работника может быть продолжено лишь при условии понимания речи.

13. Спонтанное освоение речи в естественной коммуникации.

Развитие понимания речи ребенка с КИ в ходе эмоционального взаимодействия с педагогическим работником, активное формирование естественного слухового поведения, многообразные и яркие, интонационно окрашенные голосовые реакции создают базу для появления первых слов, спонтанно освоенных в процессе естественной.

**17.2.8. Показателями окончания первоначального периода работы с дошкольниками с КИ являются:**

1) появление ярких эмоций у ребенка во время игры или в ответ на эмоциональное заражение;

2) поддержание в течение длительного времени эмоционального взаимодействия с педагогическим работником на новой сенсорной основе и инициирование его;

3) появление устойчивой потребности в общении педагогическим работником: ребенок хочет общаться, ищет и иницирует контакты, используя как невербальные, так и доступные ему вербальные средства;

4) интерес ребенка к звучаниям окружающего мира, появление ярких эмоциональных реакций не только на громкие, но и на тихие звуки, источник которых находится на дальнем расстоянии и вне поля зрения;

5) способность ребенка самостоятельно искать и находить источник звука в естественных бытовых условиях и адекватно вести себя в ответ на услышанное (дома, на улице, в транспорте, в различных помещениях (больница, магазин));

6) способность различать разнообразные звуки, в том числе близкие по звучанию, различать по смыслу схожие источники звука (звонок в дверь, звонок маминого и папиного мобильных телефонов, городского телефона);

7) желание и стремление ребенка экспериментировать со звуками, получать от этого видимое удовольствие;

8) появление естественных реакций на звуки окружающего мира: останавливаться, услышав гудок машины, подбегать к родителям (законным представителям), педагогическому

работнику, услышав свое имя, выделять голоса близких в шумной обстановке.

9) активизация у ребенка голосовых реакций, появление интонации;

10) появление у ребенка понимания речи не только в узкой, наглядной ситуации, но и вне ее; понимание (с опорой на ситуацию) обращенной к нему развернутой устной речи педагогического работника (как правило, с первого раза, самостоятельно и адекватно реагируя, как это делает слышащий ребенок раннего возраста);

11) появление у ребенка первых спонтанно освоенных в естественной коммуникации слов и фраз, количество которых быстро увеличивается;

12) установление параметров индивидуальной карты стимуляции, достаточных для разборчивого восприятия ребенком речи и звуков окружающего мира.

Данные показатели свидетельствуют о том, что произошла реконструкция коммуникации и взаимодействия ребенка с окружающим миром на основе изменившихся слуховых возможностей. Ребенок перешел на путь естественного развития речи.

**17.2.9. Содержание коррекционной работы с детьми с КИ после завершения первоначального этапа реабилитации. На первоначальном этапе реабилитации ребенок получает возможность достаточно разборчиво воспринимать речь и звуки окружающего мира. Таким образом, создается принципиально новая сенсорная основа, позволяющая ребенку с КИ в естественной коммуникации осваивать речь, как это происходит со слышащим маленьким ребенком:**

**17.2.9.1. К окончанию первоначального периода реабилитации все обучающиеся должны перейти на путь естественного овладения коммуникацией и речью, но при этом уровень их общего и слухоречевого развития значительно различается:**

одни обучающиеся по уровню общего и слухоречевого развития близки к возрастной норме; это отмечается у оглохших обучающихся, у глухих, до проведения кохлеарной имплантации имевших высокий уровень речевого развития, а также у большинства детей, имплантированные до 1,5-2-х лет;

другие - приблизились к возрастной норме или незначительно отстают от нее по уровню общего развития, но имеют значительно более низкий уровень слухоречевого развития; это, как правило, отмечается у большинства глухих дошкольников с КИ, до операции речью не владевших;

третьи - значительно отстают от нормы по уровню и общего, и слухоречевого развития; это, как правило, отмечается у обучающихся с выраженными дополнительными отклонениями в развитии, но может иметь место и у глухих дошкольников с КИ без выраженных дополнительных отклонений в развитии, которые до операции речью не владели.

Эти принципиальные отличия отражаются на содержании коррекционно-педагогической работы и на ее организации.

**17.2.9.2. С учетом достигнутого детьми уровня общего и слухоречевого развития ведется целенаправленная работа над их речевым развитием. Основным содержанием коррекционной работы становится интенсивное развитие речи, которой ребенок продолжает овладевать, прежде всего, в естественной коммуникации.**

Накопление словаря понимаемой и самостоятельной речи - формирование и обогащение словаря в ходе педагогической работы при реализации всех пяти образовательных областей: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие; формирование и обогащение словаря через расширение представлений об окружающей действительности, через помощь в "оречевлении" (предъявление правильного образца) для выражения детьми желаний, чувств, интересов.

**17.2.9.3. Обучающихся учат:**

пониманию и обозначению в речи предметов повседневного пользования, их назначения (одежда, обувь, мебель, посуда), близкого окружения, живой и неживой природе, явлений природы, сезонных и суточных изменений.

составлению простых нераспространённых предложений и распространённых предложений на материале сюжетных картинок, по демонстрации действия;

умению задавать вопросы и отвечать на них, используя краткие и полные ответы,



самостоятельно задавать вопросы, пользуясь при этом различными типами коммуникативных высказываний;

умению определять профессии человека, изображенного на иллюстрациях, по внешнему виду, атрибутам, необходимым для данной профессии, пространству, в котором изображен человек; определение времени года, времени суток, назначения того или иного помещения.

Особое внимание уделяется владению словарем, связанным с содержанием эмоционального, бытового, предметного, социального и игрового опыта обучающихся; отражению в речи впечатлений, представлений о событиях своей жизни в речи.

В дальнейшем обучающихся учат понимать и употреблять в речи предложения с отрицанием; с обращением; с однородными членами и обобщающими словами, с прямой речью; сложные предложения с придаточными причинами, цели, времени, места, а также использовать обобщающие слова, устанавливать и выражать в речи антонимические и синонимические отношения, объяснять значения знакомых многозначных слов; использовать в речи качественные прилагательные, в том числе, обозначающие отвлеченные понятия.

**17.2.9.4. Работа над грамматическим строем речи должна осуществляться в живом общении при подражании речи педагогических работников, а также в ходе специальных игровых упражнений.**

Обучающихся поощряют к использованию в речи простых по семантике грамматических форм слов и продуктивных словообразовательных моделей. Грамотному построению предложений.

Обучающихся учат использованию в речи имен существительных в единственном и множественном числе; согласованию слов в предложении в роде, числе, падеже, осуществлению суффиксального и префиксального способов образования новых слов. У них формируют первоначальное понимание принципов словообразования и словоизменения, применению их.

**17.2.9.5. К семи годам грамматические компоненты речи у одних обучающихся с КИ в основном могут быть приближены к нормативу: они овладевают практическими всеми формами словоизменения и словообразования в устной речи. Но речь других обучающихся еще остается аграмматичной: они допускают многочисленные ошибки в формах словоизменения и словообразования.**

Развитие монологической и диалогической речи осуществляется в процессе игр, специально создаваемых ситуаций, театрализованной деятельности.

Необходимо учить обучающихся отвечать на вопросы о хорошо знакомых им предметах, игрушках, а затем - рассказывать о них, используя символические средства, рисование, театрализованные игры. Важно формировать умение задавать по ситуации, по сюжетной картинке вопросы и отвечать на них, составлять с помощью педагогического работника небольшой рассказ с использованием наглядных средств обучения. Это является подготовкой к самостоятельному составлению рассказа.

Для стимулирования самостоятельного рассказывания обучающихся целенаправленно учат отражать в речи собственные впечатления, представления, события своей жизни, составлять с помощью педагогического работника небольшие сообщения, рассказы "из личного опыта". Это позволяет в дальнейшем успешно описывать события в Организации, труппе, дома, на улице; рассказывать о профессиях, например, повара, врача, дворника, шофера, учителя.

В дальнейшем обучающихся учат умению самостоятельно давать простейший словесный отчет о содержании и последовательности действий в игре, в процессе рисования, конструирования, наблюдений; составлению творческих рассказов по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры и участие в играх, предполагающих импровизированные диалоги и монологи; составлению рассказа в виде сообщений от собственного имени (Я. ., Мы...), в виде обращений (Ты..., Вы...), а также от третьего лица (Он (они)...) с обязательным наличием адресата.

**17.2.9.6. Особое внимание с первых шагов коррекционной работы важно уделять развитию диалогической речи. Педагогический работник должен использовать различные ситуации в повседневной жизни и на занятиях для диалога с конкретным**

**ребенком, с детьми, а также создавать условия для развития общения обучающихся между собой. Важно поддерживать инициативные диалоги между детьми, стимулировать их, создавать коммуникативные ситуации, вовлекать обучающихся в беседу.**

Работа с текстами. Уже при появлении в речи обучающихся первых фраз начинается целенаправленная работа по обучению восприятию текстов, пониманию их содержания и смысла. С этой целью педагогические работники рассказывают детям различные истории, близкие жизненному опыту обучающихся. Рассказ сопровождается инсценированием с помощью игрушек, персонажей пальчикового, настольного, перчаточного театра, кукол бибабо, серий картинок. Постепенно роль инсценирования уменьшается, оно используется лишь в наиболее сложных ситуациях, для раскрытия смысла текста. Постепенно переходят к рассказыванию сказок, коротких рассказов, чтению стихов. Кроме этого, педагогические работники читают детям книги, учитывая при их выборе уровень слухоречевого развития каждого конкретного ребенка, вместе рассматривают картинки, объясняют, что на них изображено.

**17.2.9.7. Обучающихся учат обсуждать содержание сказки, рассказа, книги; вспоминать персонажей, их действия, поведение, пересказывать.** Обучают последовательности, содержательности рассказывания, правильности лексического и грамматического оформления связных высказываний; пересказу текста в соответствии с планом повествования, используя разнообразные наглядные опоры. Учат пересказывать произведение от лица разных персонажей, используя языковые и интонационно-образные средства выразительности речи.

Педагогические работники обеспечивают создание условий для заучивания стихотворений, потешек. Вместе с детьми используют при воспроизведении литературных произведений настольный и кукольный театр, игры-драматизации.

**17.2.9.8. Содержанием коррекционной работы являются также развитие слухового восприятия, обучение произношению и обучение грамоте.**

Развитие слухового восприятия.

К успешному завершению первоначального этапа реабилитации обучающиеся с КИ достаточно разборчиво слышат речь, что подтверждается тем фактом, что они начинают успешно овладевать речью (набирать всё новые и новые слова и фразы) на слух в процессе естественного общения. Поэтому в систематической работе по развитию слухового восприятия, которая проводится, например, со слабослышащими дошкольниками, они, как правило, не нуждаются.

Вместе с тем необходимо поддерживать слуховое восприятие, широко использовать его в процессе воспитания и обучения, а также обогащать представления обучающихся о звуках окружающего мира. В различных ситуациях и в играх учить обучающихся:

- 1) различать разнообразные неречевые звуки, в том числе близкие по звучанию: бытовые шумы, звуки природы, улицы, работы различных приборов и машин), узнавать их, соотносить с конкретными объектами;
- 2) различать и воспроизводить звуки разной интенсивности, высоты, производящиеся в разном темпе;
- 3) узнавать голоса педагогических работников и обучающихся, их эмоциональное состояние, соотносить с конкретным человеком;
- 4) узнавать при прослушивании записи (в природе, в кино, ТВ) голоса птиц и животных;
- 5) узнавать при прослушивании записи звуки различных музыкальных инструментов;
- 6) различать разнообразные музыкальные ритмы, двигаться под них, воспроизводить их на шумовых музыкальных инструментах;
- 7) различать на слух и воспроизводить разнообразные речевые ритмы (в том числе при изменяющихся темпе, громкости и высоте).

**17.2.9.9. В целях развития фонематического слуха обучающихся учат различать на слух слова, отличающиеся друг от друга одним-двумя гласными или согласными звуками в корнях, окончаниях, суффиксах, приставках, например, почка - точка - дочка - кочка, девочка - девочки, рисуй - рисуйте, завтракал - позавтракал, ушел - пришел.**

При коррекции произносительных навыков и при обучении грамоте (чтению и письму печатными буквами) также ведется целенаправленная работа по развитию фонематического слуха. Обучающихся учат различать на слух звуки речи (гласные между собой; согласные, близкие по звучанию, смешивающиеся при произнесении); осуществлять простые формы фонематического анализа, синтеза: определять гласный звук в ударной позиции, место звука в слове (начало, середина, конец).

#### **17.2.9.10. Обучение произношению.**

При успешном завершении первоначального периода реабилитации у всех обучающихся с КИ отмечаются интонированные голосовые реакции, они произносят первые слова и фразы, но их звуковой состав, как правило, еще не совершенен. Они часто не соблюдают и звуко-буквенный состав уже знакомых им слов и фраз. Их устная речь напоминает речь маленьких слышащих обучающихся. В процессе совершенствования слухового восприятия постепенно происходит уточнение и произносительной стороны речи. Педагогические работники должны стимулировать его и внимательно следить за появлением у ребенка новых звуков, поддерживая их. Целесообразно проводить разнообразные артикуляционные игры-упражнения, а также широко использовать такой методический прием как речевая ритмика во фронтальной, а при необходимости, и в индивидуальной работе. Этот прием основан на обучении обучающихся подражанию крупным движениям тела, рук, ног, которые сопровождаются произнесением звуков, слогов, слов, фраз. Двигательные возможности маленького ребенка постепенно развиваются, и подражание движениям (не только крупным, но и мелким, в том числе и артикуляционным) становится более точным. В этом случае именно движения ведут за собой произношение.

Пока ребенок с КИ самостоятельно "набирает" звуковой материал (а это происходит обычно в течение 1-2 лет) не следует начинать проведение целенаправленной работы над коррекцией произношения. Исключение составляют только случаи появления и закрепления в речи ребенка грубых дефектов: открытой или закрытой гнусавости, сонантности, боковых артикуляций, которые требуют срочной коррекции, традиционной для сурдопедагогики.

В таких условиях обучающиеся с КИ, как правило, овладевают естественной интонированной устной речью, произносят слова и фразы в нормальном темпе, голосом нормальной силы и высоты, слитно, с выраженным словесным и фразовым ударением. Звуковой (фонетический) и звуко-буквенный (последовательность звуков в слове) состав речи требует в одних случаях уточнения, а в других - коррекции с использованием традиционных сурдопедагогических и логопедических методов.

#### **17.2.9.11. Обучение грамоте.**

Особое значение в коррекционной работе с дошкольниками с КИ имеет обучение грамоте: аналитическому чтению и письму печатными буквами.

В обучении дошкольников с КИ, в отличие от обучающихся с нарушенным слухом, письменная речь не только на первоначальном, но и на последующем этапе реабилитации широко не используется. Это обусловлено тем, что ребенок с КИ имеет возможность овладеть речью на слух, прямым путем, без использования обходных путей. Кроме того, важно создавать условия, в которых ребенок должен стимулировать свои слуховые возможности. Вместе с тем к началу школьного обучения ребенок с КИ должен быть грамотным. Он должен уметь правильно читать как хорошо знакомые, так и незнакомые слова, фразы, а также тексты, доступные ему по словарю, понимать их при самостоятельном прочтении, писать печатными буквами. Это более высокие требования, чем те, которые предъявляются к слышащим детям: в дошкольном возрасте они должны быть лишь подготовлены к обучению грамоте.

Обучение грамоте начинается, как правило, в подготовительной группе и проводится как на индивидуальных, так и на фронтальных занятиях. При этом могут использоваться как сурдопедагогическая методика обучения грамоте через глобальное (по табличкам), а затем и аналитическое чтение, так и аналитико-синтетический метод, используемый в обучении слышащих обучающихся (через звуко-буквенный анализ). У обучающихся формируются также графомоторные навыки, умение ориентироваться на линованном и нелинованном листе бумаги.

### 17.2.10. Содержание коррекционно-развивающей работы с оглохшими детьми с КИ.

Проведение коррекционно-педагогической работы с оглохшими дошкольниками, потерявшими слух, но владеющими речью на уровне слышащих обучающихся, имеет существенную специфику.

Игры-упражнения проводятся на индивидуальных занятиях. При этом вначале они предъявляются ребенку на слухо-зрительной основе (он видит губы говорящего и слушает), и только после того, как он усвоил содержание упражнения и правильно его выполняет, можно переходить к работе на слух. Весь речевой материал, предлагающийся на занятии, должен быть понятен ребенку:

слова - по значению, предложения - по смыслу.

На каждом занятии ведется работа по всем 7 направлениям:

1. Работа по запоминанию, дифференциации и идентификации окружающих бытовых звуков. В первую очередь необходимо целенаправленно привлекать внимание и объяснять звуки, которые ребенок слышит дома, на улице, везде, где он бывает (работает пылесос, включился холодильник, упала крышка от кастрюли, каркает ворона, сигналит автомашина).

Проводить специальные упражнения. Многие из них просты и были доступны оглохшему ребенку, до потери слуха, а также дошкольнику, пользовавшемуся индивидуальными слуховыми аппаратами и ранее - до операции. Но с кохлеарным имплантом всё звучит по-другому:

дифференцировать при выборе из 2-х заметно различающиеся музыкальные звучания (например, барабан и гармошка);

дифференцировать при выборе из 2-х более похожие звуки, например: чем стукнули по столу - карандашом или книгой? По чему постучали карандашом - по столу или по настольной лампе?; чем стукнули по столу: карандашом или книгой? По чему постучали карандашом: по столу или по настольной лампе?;

различать и воспроизводить длительность звучаний, их ритмы;

определять регистр на фортепиано высоту звучания (низкий, средний, высокий).

2. Работа над восприятием просодики речевых стимулов (сила, высота, тембр, ритм, словесное ударение, логическое ударение, интонация):

определение громкости звучаний, например, звукоподражаний - пипипипили кукареку, произносимый разной силой голоса - Угадай, где мышонок: далеко или близко? Какой петушок кричит: большой или маленький?;

определение высоты звучаний при произнесении звуков, слов и фраз (Кто говорит: папа-медведь, мама-медведица или медвежонок?); различать голоса папы, мамы, брата, бабушки (Угадай, кто тебя позвал?);

различение ритмической структуры слогосочетаний типа: Папа, паПА, ПАпапа, паПАпа, папаПА; подбирать к ритмической структуре слова (к двусложным, к трехсложным и затем - к односложным); различать сходные слова, отличающиеся лишь ударением зАмок-замОк, Ирис - ирИс;

различение логического ударения в предложениях вначале в вопросительной форме, а затем - в повествовательной, например, Собака сидит в будке: Собака сидит в будке? Собака сидит в будке? Собака сидит в будке? Собака сидит в будке. Собака сидит в будке. Собака сидит в будке.

различение интонации (восклицательная, вопросительная, повествовательная) сначала при произнесении одного и того же предложения с разной интонацией, затем - разных предложений.

3. Работа над восприятием звуков русской речи.

Материал этого раздела очень труден, и надо стараться проводить упражнения в игровой форме: звуки (буквы) могут бегать, плавать, спать. Ребенок учится слышать и выделять звуки речи (изолированно и в слогах). Примерная последовательность работы:

идентификация гласных звуков (а, о, у, и, позже э, ы);

дифференциация звонких и глухих согласных (п-б, т-д, к-г, ш-ж, ф-в, с-з);

дифференциация твердых и мягких согласных (да-дя, мы-ми, ат-ать);

идентификация йотированных гласных (я, е, ё, ю);

дифференциация и идентификация звуков (с-ш, ж-з, р-л);  
дифференциация и идентификация глухих взрывных (п-т-к) и звонких взрывных (б-д-г);  
дифференциация и идентификация звуков (в-з, с-ф);  
дифференциация и идентификация глухих шипящих (ш-щ-ч);  
дифференциация и идентификация аффрикат и их составляющих (ц-т-с, ч-щ-ш);  
дифференциация и идентификация звуков (й-й)-ль);  
дифференциация и идентификация звуков (м-н-л).

4. Работа по восприятию слов: длина слова, идентификация слов при закрытом открытом выборе:

определение длины слова: ребенок определяет слово, которое произнес педагогический работник, - короткое, среднее, длинное - и дополняет словесный ответ, рисуя полосочки разной длины;

идентификация слов при выборе из 2-3. (Угадай, какое слово я скажу? - выбор из соответствующих картинок, например: дом - машина, лампа - стрекоза, рак - шуба - паровоз.)

восприятие и воспроизведение слов с опорой на картинки по одной теме, в дальнейшем по 3-4 темам: "Детский сад", "Одежда", "Овощи-фрукты", "Пицца", "Продукты", "Спальня", "Домашние животные", "Дикие животные", "Посуда", "Мебель", "Члены семьи", "Кухня";

восприятие и воспроизведение определенных групп слов:

слова приветствия (добрый день, здравствуй, привет);

слова прощания (до свидания, всего хорошего, счастливого пути);

слова вежливости (пожалуйста, спасибо, будьте добры);

вопросительные слова (где, когда, куда, зачем, что);

названия дней недели;

названия месяцев;

названия чисел (числовой ряд);

личные местоимения (я, ты, он, она);

слова-поручения (дай, убери, покажи, прочитай, реши);

глаголы в разном времени (спит, спала, будет спать);

однокоренные слова: их помогает отбирать ребенок, а педагогический работник дополняет, объясняя значение (например: лёд, ледяной, льдина, льдинка, подлёдный, заледенел, леденец, ледовое, ледник, ледышка).

дифференциация и идентификация слов на отработываемые пары звуков (с-ш, в-з);

восприятие ("угадывание") 10 случайных слов - открытый выбор, (ребенок поощряется, если он дает близкие по звучанию замены - "Молодец, очень похоже");

от занятия к занятию количество угаданных слов должно увеличиваться, что вызывает у ребенка гордость.

5. Работа над восприятием словосочетаний и предложений:

восприятие 10-15 предложений по известной ребенку теме, например, "Спальня":

1. Пора спать.

2. Ночью все люди спят.

3. Почему в спальне беспорядок?

4. Какая у тебя красивая пижама!

5. Закрой занавески (штору, дверь), чтобы свет не мешал спать,

6. Ты очень хорошо заправила свою кровать (постель).

7. Ох, я проспала!

8. Где твоя подушка?

9. У тебя теплое одеяло.

10. Спокойной ночи!

11. Доброе утро!

6. Восприятие предложений с опорой на сюжетную картинку или серию картинок: нужно или найти соответствующую картинку, или ответить на вопрос по картинке; речевые игры, например: "Правильно ли я говорю (сказала, скажу)? - Рыбы летают. Птица ползает. Кашу едят. Воду едят. Собака мяукает".; восприятие знакомых ребенку фразеологизмов (зарубить на носу, мастер на все руки и другие).

#### 7. Работа над восприятием текстов:

узнавание знакомых стихотворений, строчек из стихотворений ("Повтори", "Продолжи");  
узнавание текста знакомых загадок ("Повтори", "Отгадай"); восприятие отгадки;  
узнавание знакомых сказок, их пересказ, повторное восприятие перефразированного текста знакомой сказки;

составление и последующее восприятие рассказа по серии картинок; восприятие на слух начала рассказа или другого фрагмента (что дальше?); восприятие на слух новых стихотворений, загадок и их заучивание.

#### 8. Работа над диалогической речью:

чтение по ролям знакомых сказок и стихотворений, где есть диалог ("Теремок", "Лиса и заяц", "Что у вас?");

восприятие ответов на собственные вопросы (вначале на спонтанные, затем по заданию: "Спроси у бабушки, где большая кастрюля", "Спроси у папы, во сколько он придет сегодня домой"; позже - в ситуации вне дома: "Узнай, пожалуйста, в кассе, работает ли сегодня каток", "Спроси у женщины, который час");

восприятие вопросов по рассмотренной и затем закрытой картинке, по серии картинок, по знакомому тексту с последующими ответами на них;

восприятие вопросов и ответов в организованных диалогах-беседах на различные темы (например, о празднике в Организации, о экскурсии в зоопарк, о кукле, о новом конструкторе).

#### **17.2.11. Организация коррекционной работы с детьми с КИ:**

Первоначальный этап реабилитации: оптимальными условиями для успешной реабилитации в этот период является воспитание ребенка в семье, сочетающееся с систематическими занятиями с сурдопедагогом; при этом особое внимание уделяется подготовке родителей (законных представителей) к ежедневной целенаправленной коррекционной работе, проводимой под руководством специалистов. Эти условия могут быть соблюдены при организации воспитания и обучения ребенка с КИ в условиях группы кратковременного пребывания, которую он вместе с родителями (законным представителям) будет посещать 1-3 раза в неделю в течение одного-двух часов. В это время с ребенком проводятся индивидуальные коррекционные занятия с сурдопедагогом и педагогом-психологом, при этом родители (законные представители) не просто присутствуют на занятии, а активно вовлекаются в их проведение, так как одна из основных задач - обучение членов семьи взаимодействию со своим изменившимся ребенком, приемам его воспитания и обучения. Целесообразно также организовать занятия малыми группами (по 2-3 ребенка) со специалистами по музыкальному и физическому воспитанию, по изобразительной деятельности.

Последующий этап реабилитации:

1. К завершению первоначального этапа реабилитации обучающиеся с КИ имеют разный уровень общего и слухоречевого развития, в зависимости от которого выбирается та или иная организационная форма воспитания и обучения. При этом для успешной последующей реабилитации важно соблюсти два принципиальных условия: нахождение ребенка с КИ среди нормально слышащих и говорящих обучающихся и обеспечение их доступной им образовательной программой, а также систематической коррекционной работой.

2. Обучающиеся, уже приблизившиеся к возрастной норме и готовые к совместному со слышащими дошкольниками воспитанию и обучению (инклюзии), могут успешно по 1-2 ребенка воспитываться и обучаться в группах общеразвивающей или оздоровительной направленности. Это оглохшие обучающиеся, сохранившие речь и восстановившие утраченную после потери слуха устную коммуникацию; глухие обучающиеся с КИ, понимающие обращенную к ним устную речь и уже владеющие фразовой речью. С интегрированными в среду слышащих детей обучающимися с КИ систематически проводится коррекционная работа специалистов, которая организуется на индивидуальных занятиях, а также на занятиях малыми группами (по 2-3 ребенка).

3. Обучающиеся, еще не приблизившиеся к возрастной норме, но имеющие перспективу приближения к ней в комбинированной среде, могут успешно воспитываться и обучаться в

группах комбинированной направленности, в состав которых входит 2 из 3 нормально слышащих и говорящих дошкольников и 1 из 3 обучающихся с КИ. Это те дошкольники с КИ, которые не имеют дополнительных отклонений в развитии, и к окончанию первоначального этапа реабилитации отстают, но незначительно, от возрастной нормы в общем развитии и значительно - в речевом развитии. Педагогическая деятельность в группах осуществляется сурдопедагогом, воспитателями и другими специалистами. Коррекционная работа с детьми с КИ по всем направлениям проводится как на фронтальных занятиях сурдопедагога, так и на индивидуальных. Для оптимизации речевого развития целесообразно кроме фронтальных и индивидуальных занятий организовывать и занятия малыми группами, в которые включаются по 1-2 ребенка с КИ и с нормальным слухом. На индивидуальных занятиях ведется работа в тех направлениях, по которым конкретный обучающийся имеет трудности в усвоении материала, или, наоборот, превышает возможности основной группы обучающихся. На этих занятиях ведется также целенаправленная работа по коррекции произносительных навыков и, как правило, по обучению грамоте.

4. В процессе коррекционной работы всё большее количество обучающихся этой группы приближается к возрастной норме не только по уровню общего, но и речевого развития. Они становятся готовыми к совместному со слышащими дошкольниками воспитанию и обучению (инклюзия). Их воспитание может быть продолжено в группе комбинированной направленности, при этом необходимо увеличивать количество времени (в том числе и на занятиях), которое обучающиеся с КИ на равных проводят со слышащими дошкольниками.

5. Обучающиеся с дополнительными отклонениями в развитии, имеющие выраженную задержку психического развития, значительное снижение зрения, двигательные нарушения (в том числе остаточные проявления ДЦП), соматические заболевания и другие поражения различных систем организма, сочетающиеся с интеллектуальной недостаточностью, и в связи с этим значительно отстающие от возрастной нормы, могут успешно воспитываться и обучаться в группах компенсирующей направленности. Эти обучающиеся к окончанию первоначального этапа реабилитации значительно отстают от возрастной нормы и по общему, и по слухоречевому развитию.

6. Успешная реабилитация обучающихся с КИ требует обеспечить ребенку временное периодическое пребывание в среде нормально слышащих и говорящих обучающихся, например, на прогулках, развлечениях, специально подготовленных занятиях. Целесообразно, чтобы ребенок с КИ посещал Организацию в режиме ежедневного, а не круглосуточного пребывания, чтобы родители (законные представители) могли расширять взаимодействие своего ребенка с КИ со слышащими детьми во дворе, в кружках.

Коррекционная работа по всем направлениям (развитие речи, развитие слухового восприятия, обучение произношению, обучение грамоте) проводится как на фронтальных занятиях сурдопедагога, так и на индивидуальных.

## **18. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с ТНР.**

### **18.1. Программа коррекционной работы обеспечивает:**

выявление особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР, обусловленных недостатками в их психофизическом и речевом развитии;

осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи обучающимся с ТНР с учетом их психофизического, речевого развития, индивидуальных возможностей и в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии;

возможность освоения детьми с ТНР адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования.

### **18.2. Задачи программы:**

определение особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР, обусловленных уровнем их речевого развития и степенью выраженности нарушения;

коррекция речевых нарушений на основе координации педагогических, психологических и медицинских средств воздействия;

оказание родителям (законным представителям) обучающихся с ТНР консультативной и методической помощи по особенностям развития обучающихся с ТНР и направлениям

коррекционного воздействия.

**18.3. Программа коррекционной работы предусматривает:**

проведение индивидуальной и подгрупповой логопедической работы, обеспечивающей удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР с целью преодоления неречевых и речевых расстройств;

достижение уровня речевого развития, оптимального для ребёнка, и обеспечивающего возможность использования освоенных умений и навыков в разных видах детской деятельности и в различных коммуникативных ситуациях;

обеспечение коррекционной направленности при реализации содержания образовательных областей и воспитательных мероприятий;

психолого-педагогическое сопровождение семьи (законных представителей) с целью ее активного включения в коррекционно-развивающую работу с детьми; организацию партнерских отношений с родителями (законным представителям).

**18.4. Коррекционно-развивающая работа всех педагогических работников дошкольной образовательной организации включает:**

системное и разностороннее развитие речи и коррекцию речевых расстройств (с учетом уровня речевого развития, механизма, структуры речевого дефекта у обучающихся с ТНР);

социально-коммуникативное развитие;

развитие и коррекцию сенсорных, моторных, психических функций у обучающихся с ТНР;

познавательное развитие,

развитие высших психических функций;

коррекцию нарушений развития личности, эмоционально - волевой сферы с целью максимальной социальной адаптации ребёнка с ТНР;

различные формы просветительской деятельности (консультации, собрания, лекции, беседы, использование информационных средств), направленные на разъяснение участникам образовательных отношений, в том числе родителей (законных представителей), вопросов, связанных с особенностями образования обучающихся с ТНР.

**18.5. Программа коррекционной работы предусматривает вариативные формы специального сопровождения обучающихся с ТНР.** Варьироваться могут степень участия специалистов сопровождения, а также организационные формы работы, что способствует реализации и развитию потенциальных возможностей обучающихся с ТНР и удовлетворению их особых образовательных потребностей.

**18.6. Результаты освоения программы коррекционной работы определяются состоянием компонентов языковой системы и уровнем речевого развития (I уровень; II уровень; III уровень, IV уровень, Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН), механизмом и видом речевой патологии (анартрия, дизартрия, алалия, афазия, ринология, заикание), структурой речевого дефекта обучающихся с ТНР, наличием либо отсутствием предпосылок для появления вторичных речевых нарушений и их системных последствий (дисграфия, дислексия, дискалькулия в школьном возрасте).**

**18.7. Общими ориентирами в достижении результатов программы коррекционной работы являются:**

**сформированность фонетического компонента языковой способности в соответствии с онтогенетическими закономерностями его становления;**

совершенствование лексического, морфологического (включая словообразовательный), синтаксического, семантического компонентов языковой способности;

овладение арсеналом языковых единиц различных уровней, усвоение правил их использования в речевой деятельности;

сформированность предпосылок метаязыковой деятельности, обеспечивающих выбор определенных языковых единиц и построение их по определенным правилам;

сформированность социально-коммуникативных навыков;

сформированность психофизиологического, психологического и языкового уровней, обеспечивающих в будущем овладение чтением и письмом.

**18.8. Общий объем образовательной программы для обучающихся с ТНР, которая должна быть реализована в образовательной организации в группах компенсирующей**



**и комбинированной направленности, планируется в соответствии с возрастом обучающихся,** уровнем их речевого развития, спецификой дошкольного образования для данной категории обучающихся. Образовательная программа для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи регламентирует образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной) с квалифицированной коррекцией недостатков речезыкового развития обучающихся, психологической, моторно-двигательной базы речи, профилактикой потенциально возможных трудностей в овладении грамотой и обучении в целом, реализуемую в ходе режимных моментов; самостоятельную деятельность обучающихся с тяжелыми нарушениями речи; взаимодействие с семьями обучающихся по реализации образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ТНР.

### **18.9. Специальные условия для получения образования детьми с тяжелыми нарушениями речи:**

18.9.1. Специальными условиями получения образования детьми с тяжелыми нарушениями речи можно считать создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды, учитывающей особенности обучающихся с ТНР; использование специальных дидактических пособий, технологий, методики других средств обучения (в том числе инновационных и информационных), разрабатываемых образовательной организацией; реализацию комплексного взаимодействия, творческого и профессионального потенциала специалистов образовательных организаций при реализации АОП ДО; проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий с учителем-логопедом (не реже 2-х раз в неделю) и педагогом-психологом; обеспечение эффективного планирования и реализации в организации образовательной деятельности, самостоятельной деятельности обучающихся с ТНР, режимных моментов с использованием вариативных форм работы, обусловленных учетом структуры дефекта обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Такой системный подход к пониманию специальных условий образования, обеспечивающих эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, позволит оптимально решить задачи их обучения и воспитания в дошкольном возрасте.

18.9.2. Коррекционно-развивающая работа с детьми с ТНР основывается на результатах комплексного всестороннего обследования каждого ребенка. Обследование строится с учетом следующих принципов:

1. Принцип комплексного изучения ребенка с тяжелыми нарушениями речи, позволяющий обеспечить всестороннюю оценку особенностей его развития. Реализация данного принципа осуществляется в трех направлениях:

анализ первичных данных, содержащих информацию об условиях воспитания ребенка, особенностях раннего речевого и психического развития ребенка; изучение медицинской документации, отражающей данные о неврологическом статусе таких обучающихся, их соматическом и психическом развитии, состоянии слуховой функции, получаемом лечении и его эффективности;

психолого-педагогическое изучение обучающихся, оценивающее соответствие его интеллектуальных, эмоциональных, деятельностных и других возможностей показателям и нормативам возраста, требованиям образовательной программы;

специально организованное логопедическое обследование обучающихся, предусматривающее определение состояния всех компонентов языковой системы в условиях спонтанной и организованной коммуникации.

2. Принцип учета возрастных особенностей обучающихся, ориентирующий на подбор и использование в процессе обследования таких методов, приемов, форм работы и лексического материала, которые соответствуют разным возрастным возможностям обучающихся.

3. Принцип динамического изучения обучающихся, позволяющий оценивать не отдельные, разрозненные патологические проявления, а общие тенденции нарушения речезыкового развития и компенсаторные возможности обучающихся.

4. Принцип качественного системного анализа результатов изучения ребенка, позволяющий отграничить физиологически обоснованные несовершенства речи, выявить характер речевых нарушений у обучающихся разных возрастных и этиопатогенетических групп и, соответственно с этим, определить адекватные пути и направления коррекционно-развивающей работы для устранения недостатков речевого развития обучающихся дошкольного возраста.

#### **18.10. Содержание дифференциальной диагностики речевых и неречевых функций обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.**

Проведению дифференциальной диагностики предшествует предварительный сбор и анализ совокупных данных о развитии ребенка. С целью уточнения сведений о характере доречевого, раннего речевого (в условиях овладения родной речью), психического и физического развития проводится предварительная беседа с родителями (законным представителем) ребенка.

При непосредственном контакте педагогических работников Организации с ребенком обследование начинается с ознакомительной беседы, целью которой является не только установление положительного эмоционального контакта, но и определение степени его готовности к участию в речевой коммуникации, умения адекватно воспринимать вопросы, давать на них ответы (однословные или развернутые), выполнять устные инструкции, осуществлять деятельность в соответствии с возрастными и программными требованиями.

Содержание полной программы обследования ребенка формируется каждым педагогическим работником в соответствии с конкретными профессиональными целями и задачами, с опорой на обоснованное привлечение методических пособий и дидактических материалов. Беседа с ребенком позволяет составить представление о возможностях диалогической и монологической речи, о характере владения грамматическими конструкциями, вариативности в использовании словарного запаса, об общем звучании голоса, тембре, интонированности, темпо-ритмической организации речи ребенка, наличии или отсутствии у него ярко выраженных затруднений в звуковом оформлении речевого высказывания. Содержание беседы определяется национальными, этнокультурными особенностями, познавательными, языковыми возможностями и интересами ребенка. Беседа может организовываться на лексических темах: "Моя семья", "Любимые игрушки", "Отдых летом", "Домашние питомцы", "Мои увлечения", "Любимые книги", "Любимые мультфильмы", "Игры". Образцы речевых высказываний ребенка, полученных в ходе вступительной беседы, фиксируются.

##### **18.10.1. Обследование словарного запаса.**

Содержание данного раздела направлено на выявление качественных параметров состояния лексического строя родного языка обучающихся с ТНР. Характер и содержание предъявляемых ребенку заданий определяются возрастом ребенка и его речезыковыми возможностями и включают обследование навыков понимания, употребления слов в разных ситуациях и видах деятельности. В качестве приемов обследования можно использовать показ и называние картинок с изображением предметов, действий, объектов с ярко выраженными признаками; предметов и их частей; частей тела человека, животных, птиц; профессий и соответствующих атрибутов; животных, птиц и их детенышей; действий, обозначающих эмоциональные реакции, явления природы, подбор антонимов и синонимов, объяснение значений слов, дополнение предложений нужным по смыслу словом.

##### **18.10.2. Обследование грамматического строя языка.**

Обследование состояния грамматического строя языка направлено на определение возможностей ребенка с ТНР адекватно понимать и реализовывать в речи различные типы грамматических отношений. В связи с этим детям предлагаются задания, связанные с пониманием простых и сложных предлогов, употреблением разных категориальных форм, словообразованием разных частей речи, построением предложений разных конструкций. В заданиях можно использовать такие приемы, как составление фразы с опорой на вопрос, на демонстрацию действий, по картине, серии картин, по опорным словам, по слову, заданному в определенной форме, преобразование деформированного предложения.

##### **18.10.3. Обследование связной речи.**

Обследование состояния связной речи ребенка с ТНР включает в себя несколько направлений. Одно из них - изучение навыков ведения диалога - реализуется в самом начале обследования, в процессе так называемой вступительной беседы. Для определения степени сформированности монологической речи предлагаются задания, направленные на составление ребенком различных видов рассказов: повествовательного, описательного, творческого. Важным критерием оценки связной речи является возможность составления рассказа на родном языке, умение выстроить сюжетную линию, передать все важные части композиции, первостепенные и второстепенные детали рассказа, богатство и разнообразие используемых при рассказывании языковых средств, возможность составления и реализации монологических высказываний с опорой (на наводящие вопросы, картинный материал) и без таковой. Детские рассказы анализируются также по параметрам наличия или отсутствия фактов пропуска частей повествования, членов предложения, использования сложных или простых предложений, принятия помощи педагогического работника, наличие в рассказе прямой речи, литературных оборотов, адекватность использования лексико-грамматических средств языка и правильность фонетического оформления речи в процессе рассказывания.

#### **18.10.4. Обследование фонетических и фонематических процессов.**

Ознакомительная беседа с ребенком дает первичное впечатление об особенностях произношения им звуков родного языка. Для чего необходимо предъявить ряд специальных заданий, предварительно убедившись, что инструкции к ним и лексический материал понятны ребенку с ТНР. Звуковой состав слов, соответствующих этим картинкам, самый разнообразный: разное количество слогов, со стечением согласных и без него, с разными звуками. Проверяется, как ребенок произносит звук изолированно, в составе слогов (прямых, обратных, со стечением согласных), в словах, в которых проверяемый звук находится в разных позициях (в начале, середине, конце слова), в предложении, в текстах. Для выяснения степени овладения детьми слоговой структурой слов отбираются предметные и сюжетные картинки по тематическим циклам, хорошо знакомые ребенку, например, обозначающие различные виды профессий и действий, с ними связанных. Обследование включает как отраженное произнесение ребенком слов и их сочетаний, так и самостоятельное. Особое внимание при этом обращается на неоднократное воспроизведение слов и предложений в разном речевом контексте. При обследовании фонетических процессов используются разнообразные методические приемы: самостоятельное называние лексического материала, сопряженное и отраженное проговаривание, называние с опорой на наглядно-демонстрационный материал. Результаты обследования фиксируют характер нарушения звукопроизношения: замены звуков, пропуски, искажение произношения, смешение, нестойкое произношение звуков, характер нарушений звуко-слоговой организации слова. Обследование фонематических процессов ребенка с нарушениями речи проводится общепринятыми приемами, направленными на выявление возможностей дифференциации на слух фонем родного языка с возможным применением адаптированных информационных технологий. В рамках логопедического обследования изучению подлежит степень сформированности всех компонентов языка, а также операций языкового анализа и синтеза: выделение первого гласного звука в слове, стоящего под ударением, первого согласного звука в слове, последнего согласного звука в слове, гласного звука в положении после согласного, определением количества гласных звуков в сочетаниях, количества звуков в односложных словах и их последовательности.

В процессе комплексного обследования изучается состояние пространственно-зрительных ориентировок и моторно-графических навыков.

В зависимости от возраста ребёнка и состояния его базовых коммуникативно-речевых навыков, целесообразно применять несколько дифференцированных схем обследования речевых возможностей обучающихся с ТНР: первая схема - для обследования обучающихся, не владеющих фразовой речью; вторая схема - для обследования обучающихся с начатками общеупотребительной речи; третья схема - для обследования обучающихся с развернутой фразовой речью при наличии выраженных проявлений недоразвития лексико-грамматического и фонетико-фонематического компонентов языка; четвертая схема - для обследования обучающихся с развернутой фразовой речью и с нерезко

выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи.

### **18.11. Осуществление квалифицированной коррекции нарушений речеязыкового развития обучающихся с ТНР.**

В младенческом возрасте и вплоть до полутора-двух лет невозможно говорить об однозначном отнесении ребенка с отклонениями доречевого развития к категории обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. В связи с этим применительно к детям этого возраста речь идет не о квалифицированной коррекции нарушений, а, скорее, о выявлении факторов риска возникновения тяжелых нарушений речи и начале оказания этим детям своевременной психолого-педагогической помощи. Раннее выявление таких обучающихся и проведение соответствующих коррекционных мероприятий может в значительной степени ускорить ход их речевого и психического развития. В целях предупреждения тяжелых нарушений речи необходимо предлагать рекомендации для родителей (законных представителей) обучающихся, относящихся к группе риска, а также обучающихся с различными отклонениями в физическом и (или) психическом развитии. Родители (законные представители) информируются о влиянии эмоционального общения с ребенком на становление его речи, целесообразно обучать родителей (законных представителей) основным приемам по стимулированию довербального, начального вербального развития ребенка. Одним из приемов коррекционной работы, направленной на предупреждение нарушений речевого развития, является нормализация процессов кормления, что помогает тренировать функции сосания, глотания, жевания, что создает необходимые предпосылки для правильного функционирования артикуляционного аппарата. Наряду с нормализацией кормления следует развивать у ребенка потребность в общении с педагогическим работником, формировать зрительную фиксацию и способность проследивать движение предмета, стимулировать слуховое внимание, акцентировать внимание ребенка на звучании предметов, формировать умение локализовать звук в пространстве.

**18.11.1. Обучение обучающихся с ТНР, не владеющих фразовой речью (первым уровнем речевого развития), предусматривает развитие понимания речи и развитие активной подражательной речевой деятельности.** В рамках первого направления работы учить по инструкции узнавать и показывать предметы, действия, признаки, понимать обобщающее значение слова, дифференцированно воспринимать вопросы "кто?", "куда?", "откуда?", понимать обращение к одному и нескольким лицам, грамматические категории числа существительных, глаголов, угадывать предметы по их описанию, определять элементарные причинно-следственные связи. В рамках второго направления работы происходит развитие активной подражательной речевой деятельности (в любом фонетическом оформлении называть родителей (законных представителей), близких родственников, подражать крикам животных и птиц, звукам окружающего мира, музыкальным инструментам; отдавать приказы - на, иди. Составлять первые предложения из аморфных слов-корней, преобразовывать глаголы повелительного наклонения в глаголы настоящего времени единственного числа, составлять предложения по модели: кто? что делает? Кто? Что делает? Что? (например: Тата (мама, папа) спит; Тата, мой ушки, ноги. Тата моет уши, ноги.). Одновременно проводятся упражнения по развитию памяти, внимания, логического мышления (запоминание 2-4 предметов, угадывание убранный или добавленного предмета, запоминание и подбор картинок 2-3-4 частей). По результатам коррекционной работы на этом этапе формирования речевого развития обучающиеся учатся соотносить предметы и действия с их словесным обозначением, понимать обобщающее значение слов. Активный и пассивный словарь должен состоять из названий предметов, которые ребенок часто видит; действий, которые совершает сам или окружающие, некоторых своих состояний (холодно, тепло). У обучающихся появляется потребность общаться с помощью элементарных двух-трехсловных предложений. Словесная деятельность может проявляться в любых речезвуковых выражениях без коррекции их фонетического оформления. На протяжении всего времени обучения коррекционно-развивающая работа предусматривает побуждение ребенка к выполнению заданий, направленных на развитие процессов восприятия (зрительного, пространственного,

тактильного и проч.), внимания, памяти, мыслительных операций, оптико-пространственных ориентировок. В содержание коррекционно-развивающей работы включаются развитие и совершенствование моторно-двигательных навыков, профилактика нарушений эмоционально-волевой сферы.

18.11.2. Обучение обучающихся с начатками фразовой речи (со вторым уровнем речевого развития) предполагает несколько направлений:

1) развитие понимания речи, включающее формирование умения вслушиваться в обращенную речь, выделять названия предметов, действий и некоторых признаков; формирование понимания обобщающего значения слов; подготовка к восприятию диалогической и монологической речи;

2) активизация речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка. Обучение называнию 1-3-сложных слов (кот, муха, молоко), учить первоначальным навыкам словоизменения, затем - словообразования (число существительных, наклонение и число глаголов, притяжательные местоимения "мой - моя" существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами типа "домик, шубка", категории падежа существительных);

3) развитие самостоятельной фразовой речи - усвоение моделей простых предложений: существительное плюс согласованный глагол в повелительном наклонении, существительное плюс согласованный глагол в изъявительном наклонении единственного числа настоящего времени, существительное плюс согласованный глагол в изъявительном наклонении единственного числа настоящего времени плюс существительное в косвенном падеже (типа "Вова, спи", "Толя спит", "Оля пьет сок"); усвоение простых предлогов - на, под, в, из. Объединение простых предложений в короткие рассказы. Закрепление навыков составления предложений по демонстрации действия с опорой на вопросы. Заучивание коротких двустиший и потешек. Допускается любое доступное ребенку фонетическое оформление самостоятельных высказываний, с фиксацией его внимания на правильности звучания грамматически значимых элементов (окончаний, суффиксов);

4) развитие произносительной стороны речи - учить различать речевые и неречевые звуки, определять источник, силу и направленность звука. Уточнять правильность произношения звуков, имеющих у ребенка. Автоматизировать поставленные звуки на уровне слогов слов предложений, формировать правильную звукослоговую структуру слова. Учить различать и четко воспроизводить слоговые сочетания из сохранных звуков с разным ударением, силой голоса и интонацией. Воспроизводить слоги со стечением согласных. Работа над слоговой структурой слов завершается усвоением ритмико-слогового рисунка двухсложных и трехсложных слов. Допустимы нарушения звукопроизношения.

Коррекционно-развивающая работа с детьми включает в себя направления, связанные с развитием и гармонизацией личности ребенка с ТНР, формированием морально-нравственных, волевых, эстетических и гуманистических качеств. Системный подход к преодолению речевого нарушения предусматривает комплексную коррекционно-развивающую работу, объединяющую аспекты речезыковой работы с целенаправленным формированием психофизиологических возможностей ребенка с ТНР, а именно, процессов внимания, памяти, восприятия, мышления, моторно-двигательных и оптико-пространственных функций соответственно возрастным ориентирам и персонализированным возможностям обучающихся с ТНР.

К концу данного этапа обучения предполагается, что ребёнок с ТНР овладел простой фразой, согласовывает основные члены предложения, понимает и использует простые предлоги, некоторые категории падежа, числа, времени и рода, понимает некоторые грамматические формы слов, несложные рассказы, короткие сказки.

**18.11.3. Обучение обучающихся с развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического недоразвития (третьим уровнем речевого развития) предусматривает:**

1. Совершенствование понимания речи (умение вслушиваться в обращенную речь, дифференцированно воспринимать названия предметов, действий признаков; понимание более тонких значений обобщающих слов в целях готовности к овладению монологической и диалогической речью).

2. Развитие умения дифференцировать на слух оппозиционные звуки речи: свистящие - шипящие, звонкие - глухие, твердые - мягкие, сонорные.
3. Закрепление навыков звукового анализа и синтеза (анализ и синтез простого слога без стечения согласных, выделение начального гласного или согласного звука в слове, анализ и синтез слогов со стечением согласных, выделение конечного согласного или гласного звука в слове, деление слова на слоги, анализ и синтез 2-3-сложных слов).
4. Обучение элементам грамоты. Знакомство с буквами, соответствующими правильно произносимым звукам. Обучение элементам звуко-буквенного анализа и синтеза при работе со схемами слога и слова. Чтение и печатание отдельных слогов, слов и коротких предложений. Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения включает в себя закрепление понятий "звук", "слог", "слово", "предложение", "рассказ"; анализ и синтез звуко-слоговых и звуко-буквенных структур.
5. Развитие лексико-грамматических средств языка. Этот раздел включает не только увеличение количественных, но прежде всего качественных показателей: расширение значений слов; формирование семантической структуры слова; введение новых слов и словосочетаний в самостоятельную речь существительных с уменьшительным и увеличительным значением (бусинка, голосок - голосище); с противоположным значением (грубость - вежливость; жадность - щедрость). Умение объяснять переносное значение слов (золотые руки, острый язык, долг платежом красен, бить баклуши). Подбирать существительные к прилагательным (острый - нож, соус, бритва, приправа; темный (ая) - платок, ночь, пальто; образовывать от названий действия названия предметов (блестеть - блеск, трещать - треск, шуметь - шум; объяснять логические связи (Оля провожала Таню -кто приезжал?), подбирать синонимы (смелый - храбрый).
6. Закрепление произношения многосложных слов с различными вариантами стечения согласных звуков. Употребление этих слов в самостоятельной речи: птичница, проволока, регулировщик регулирует уличное движение, экскаваторщик, экскаваторщик работает на экскаваторе.

**18.11.4. Обучение обучающихся с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи (четвертым уровнем речевого развития) предусматривает следующие направления работы:**

1. Совершенствование лексико-грамматических средств языка: расширение лексического запаса в процессе изучения новых слов и лексических групп (панцирь, скорлупа, бивни, музей, театр, выставка), активизация словообразовательных процессов (сложные слова: белоствольная береза, длинноволосая черноглазая девочка, прилагательные с различным значением соотношенности: плетеная изгородь, соломенная крыша, марлевая повязка, приставочные глаголы с оттеночными значениями: выползть, вползть, подъехать - объехать), упражнение в подборе синонимов, антонимов (скупой - жадный, добрый - милосердный, неряшливый - неаккуратный, смешливый - веселый, веселый - грустный и проч.), объяснение слов и целых выражений с переносным значением (сгореть со стыда, широкая душа), преобразование названий профессий мужского рода в названия женского рода (портной - портниха, повар - повариха, скрипач - скрипачка), преобразование одной грамматической категории в другую (читать - читатель - читательница - читающий).
2. Развитие самостоятельной развернутой фразовой речи: закрепление навыка составления предложений по опорным словам, расширение объема предложений путем введения однородных членов предложений.
3. Совершенствование связной речи: закрепление навыка рассказа, пересказа с элементами фантазийных и творческих сюжетов.
4. Совершенствование произносительной стороны речи: закрепление навыка четкого произношения и различения поставленных звуков, автоматизация их правильного произношения в многосложных словах и самостоятельных высказываниях, воспитание ритмико-интонационной и мелодической окраски речи.
5. Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения: закрепление понятий "звук", "слог", "слово", "предложение"; осуществление анализа и синтеза обратных и прямых слогов в односложных и двух, трех сложных словах; развивать оптико-пространственные и

моторно-графические навыки.

На протяжении всего времени обучения коррекционно-развивающая работа предусматривает целенаправленную и системную реализацию общей стратегии коррекционного воздействия, направленную на преодоление и (или) компенсацию недостатков речезыкового, эмоционально-волевого, личностного, моторно-двигательного развития, несовершенства мыслительных, пространственно-ориентировочных, двигательных процессов, а также памяти, внимания и проч. Этот системный подход предусматривает обязательное профилактическое направление работы, ориентированное на предупреждение потенциально возможных, в том числе отсроченных, последствий и осложнений, обусловленных нарушением речезыкового развития ребенка с ТНР.

**18.11.4.1. Коррекционно-развивающее воздействие при фонетико-фонематическом недоразвитии предполагает дифференцированные установки на результативность работы в зависимости от возрастных критериев.** Для обучающихся старшей возрастной группы планируется:

научить их правильно артикулировать все звуки речи в различных позициях слова и формах речи, правильно дифференцировать звуки на слух и в речевом высказывании; различать понятия "звук", "слог", "слово", "предложение", оперируя ими на практическом уровне;

определять последовательность слов в предложении, звуков и слогов в словах;

находить в предложении слова с заданным звуком, определять место звука в слове;

овладеть интонационными средствами выразительности речи, реализации этих средств в разных видах речевых высказываний.

**18.11.4.2. Для обучающихся подготовительной к школе группы предполагается обучить их:**

правильно артикулировать и четко дифференцировать звуки речи;

различать понятия "звук", "слог", "слово", "предложение", "твердые-мягкие звуки", "звонкие - глухие звуки", оперируя ими на практическом уровне;

определять и называть последовательность слов в предложении, звуков и слогов в словах;

производить элементарный звуковой анализ и синтез;

знать некоторые буквы и производить отдельные действия с ними (выкладывать некоторые слоги, слова).

**18.11.4.3. Коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими нарушения темпо-ритмической организации речи (заикание), предполагает вариативность предполагаемых результатов в зависимости от возрастных и речевых возможностей обучающихся.** Обучающиеся среднего дошкольного возраста в результате коррекционно-развивающей работы овладевают навыками пользования самостоятельной речью различной сложности (от простейшей ситуативной до контекстной) с опорой на вопросы педагогического работника и наглядную помощь; учатся регулировать свое речевое поведение - отвечать точными однословными ответами с соблюдением темпо-ритмической организации речи. Обучающиеся старшего дошкольного возраста могут:

пользоваться самостоятельной речью с соблюдением ее темпо-ритмической организации;

грамотно формулировать простые предложения и распространять их;

использовать в речи основные средства передачи ее содержания;

соблюдать мелодико-интонационную структуру речи.

**18.11.4.4. Обучающиеся подготовительной к школе группы могут:**

овладеть разными формами самостоятельной контекстной речи (рассказ, пересказ);

свободно пользоваться плавной речью различной сложности в разных ситуациях общения;

адаптироваться к различным условиям общения;

преодолевать индивидуальные коммуникативные затруднения.

В результате коррекционно-развивающего воздействия речь дошкольников должна максимально приблизиться к возрастным нормам. Это проявляется в умении адекватно формулировать вопросы и отвечать на вопросы окружающих, подробно и логично рассказывать о событиях реального мира, пересказывать близко к оригиналу художественные произведения, осуществлять творческое рассказывание. Обучающиеся

адекватно понимают и употребляют различные части речи, простые и сложные предлоги, владеют навыками словообразования и словоизменения.

### **Перспективный план образовательной деятельности по коррекции речи**

**Возраст 4-5 лет**

**I период (сентябрь, октябрь, ноябрь)**

**Развитие словаря.**

1. Расширение пассивного словарного запаса и активизация в речи существительных, глаголов, прилагательных по всем изучаемым лексическим темам («Осень, названия деревьев», «Овощи», «Фрукты», «Грибы и лесные ягоды», «Наш город. Моя улица», «Дом. Мебель», «Посуда. Продукты питания», «Дикие звери», «Домашние животные») на основе ознакомления с окружающим. Уточнение понимания и постепенное введение в активный словарь слов-названий предметов ближайшего окружения (*шкаф, стол, стул, кровать, диван, чайник, кастрюля, тарелка, чашка, ложка*), их частей (*голова, лапа, живот, спина, ухо, нос, глаз, рот, ножка, спинка, сиденье, полка, дверца, носик, крышка, ручка*), названий природных явлений (*осень, дождь, туман, туча, ветер, дерево, трава, листья*), названий животных (*корова, коза, лошадь, свинья, лиса, медведь, волк, лиса*) и действий (*спать, есть, пить, стоять, сидеть, лежать, идти, мыть, рисовать, смотреть, слушать, петь, танцевать, говорить, кричать, одеваться, раздеваться, умываться, причесываться, поливать, строить, катать, ехать, лететь, убирать, стирать, варить, опадать, дуть*), признаков предметов (*большой, маленький, хороший, плохой, горячий, холодный, вкусный, сладкий, кислый, соленый, красный, синий, желтый, зеленый*).
2. Обучение пониманию обобщающего значения слов и формирование обобщающих понятий (*осень, названия деревьев, овощи, фрукты, грибы, ягоды, мебель, посуда, продукты питания, дикие, домашние животные*).
3. Обучение правильному употреблению личных местоименных форм (*я, мы, ты, вы, он, она, оно, они*), притяжательных местоимений (*мой, моя*), притяжательных прилагательных (*мамин, папин*), определительных местоимений (*такой же, такие же*), наречий (*тут, там, здесь, вверху, внизу, впереди, сзади, далеко, близко, высоко, низко*), количественных числительных (*один, два, три, четыре, пять*), порядковых числительных (*первый, второй, третий, четвертый, пятый*).
4. Формирование понятия *слово*.

### **Формирование грамматического строя речи**

1. Обучение различению и употреблению существительных мужского, женского и среднего рода в единственном и множественном числе в именительном падеже (*груша — груши, слива — сливы, сапог — сапоги, стол — столы, яблоко — яблоки*).
2. Обучение пониманию вопросов косвенных падежей (*Кого? Что? Кого? Чего? Кому? Чему?*) и употреблению существительных в винительном, родительном, дательном падежах без предлога (*куклу, машинки, мишке*).
3. Обучение пониманию, а затем и употреблению в речи простых предлогов (*в, на, у*).
4. Обучение образованию, а затем и употреблению в речи глаголов в повелительном наклонении (*дай, мой, иди, сиди, неси, беги, пой, слушай, смотри*), инфинитиве (*бросать, ловить, сидеть*), настоящем времени (*иду, идет, идем*).
5. Формирование навыка согласования прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода в именительном падеже (*красный мяч, красная груша, красное яблоко*).
6. Обучение согласованию притяжательных местоимений (*мой, моя*) с существительными мужского и женского рода (*моя рубашка, мой шарф*).
7. Обучать формированию простого двусловного предложения и умению согласовывать подлежащее со сказуемым. (*Мишка сидит. Дети сидят.*)

**Формирование фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа.**

**Развитие просодической стороны речи**



1. Формирование правильного речевого дыхания и длительного ротового выдоха.
2. Формирование навыка мягкого голосоуправления при произнесении гласных и их слияний.
3. Воспитание правильного умеренного темпа речи (по подражанию педагогу).
4. Развитие ритмичности речи, модуляции голоса, интонационной выразительности речи в работе над звукоподражаниями при рассказывании маленьких потешек, выполнении подвижных упражнений с текстом.

#### ***Коррекция произносительной стороны речи***

1. Уточнение произношения гласных звуков и согласных раннего онтогенеза в словах и предложениях с ними, в звукоподражаниях, небольших потешках и игре.
2. Активизация движений речевого аппарата, подготовка его к формированию правильной артикуляции свистящих звуков.

#### ***Работа над слоговой структурой слова***

1. Формирование умения различать на слух длинные и короткие слова (*мак — погремушка, кот — велосипед, дом — черепаха*).
2. Формирование умения передавать ритмический рисунок слова (прохлопывать, простукивать, протопывать слово вместе с логопедом и вслед за ним) со зрительной опорой и без нее.
3. Обучение правильному произношению и делению на слоги сначала двусложных, а потом трехсложных слов, состоящих из открытых слогов (*дыня, мука, батоны, вагоны*) и использованию их в речи.
4. Формирование понятия *слог* — часть слова.

#### ***Совершенствование фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза***

1. Формирование умения выделять из ряда звуков гласные звуки [а], [у].
2. Формирование навыков анализа и синтеза слияний гласных звуков [ау], [уа].
3. Формирование умения выделять начальные ударные гласные [а], [у] из слов, различать слова с начальными ударными [а], [у].
4. Формирование понятий звук, гласный звук.

**Развитие связной речи и навыков речевого общения** 1. Развитие умения вслушиваться в обращенную речь, понимать ее содержание, давать ответные реакции.

2. Стимуляция проявления речевой активности.
3. Формирование умения «оречевлять» игровую ситуацию.
4. Формирование умения задавать вопросы по картинке (*Кто это? Что она делает?*), по демонстрации действия (*Кто это? Что он делает?*) и отвечать на них (*Это птичка. Птичка летит. Это Ваня. Ваня ест.*)
5. Формирование умения договаривать за логопедом словосочетания в стихотворениях, знакомых сказках и рассказах.

### **II период (декабрь, январь, февраль)**

#### ***Развитие словаря***

1. Дальнейшее расширение пассивного словарного запаса и активизация в речи существительных, глаголов, прилагательных по всем изучаемым лексическим темам («Транспорт», «Зима», «Зимующие птицы», «Зимние забавы», «Новогодний праздник», «Части тела человека», «Одежда. Головные уборы», «Обувь», «Семья», «День защитников Отечества», «Профессии») на основе ознакомления с окружающим, расширения представлений о предметах ближайшего окружения, явлениях общественной жизни и природы. Уточнение понимания и постепенное введение в активный словарь названий предметов ближайшего окружения (*учитель, врач, воспитатель, школа, больница, переход, светофор, магазин, почта, улица, весы, продукты, сумка, ящик, машина, автобус, троллейбус, трамвай, метро, самолет, корабль*), их частей (*колесо, кузов, кабина, руль, фара*), слов-названий растений и живых объектов (*птица, синица, снегирь, ворона, воробей*,

сорока), слов-названий природных явлений (*зима, мороз, метель, снег, снегопад, сугроб*), названий действий (*идти, дуть, падать, прилетать, кормить, насыпать, кататься, возить, поливать, рыхлить, продавать, разносить, водить, управлять, крутить*), признаков предметов (*белый, сильный, добрый, злой, красивый*).

2. Развитие понимания обобщающего значения слов и формирование обобщающих понятий (*транспорт, зима, зимующие птицы, зимние забавы, части тела, семья, профессии*).

3. Закрепление правильного употребления личных местоименных форм, притяжательных местоимений и прилагательных, определительных местоимений, наречий, количественных и порядковых числительных, введенных в активный словарь.

4. Обучение пониманию и употреблению названий действий, обозначающих похожие ситуации (*моет-умывается-стирает, лежит-спит, бежит-прыгает-скачет*), противоположных по значению (*подниматься-спускаться, взлетать - приземляться*).

5. Закрепление понятия *слово* и формирование умения оперировать им.

### **Формирование и совершенствование грамматического строя речи**

1. Совершенствование навыка употребления существительных мужского и женского рода в единственном и множественном числе в именительном падеже (*сугроб-сугробы, снегирь-снегири, утка-утки, воронавороны*).

2. Дальнейшее обучение пониманию вопросов косвенных падежей (*Кого? Что? Кого? Чего? Кому? Чему? Кем? Чем?*) и употреблению существительных единственного числа в родительном, винительном, дательном и творительном падежах без предлога (*лису, автобуса, козе, лапой*).

3. Совершенствование навыка употребления в речи простых предлогов (*в, на, у*) и обучение пониманию, а затем и употреблению других простых предлогов (*с, по, за, под*).

4. Формирование умения образовывать и использовать в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*дом-домик, рука-ручка, ведро-ведерко*).

5. Обучение образованию и употреблению в речи глаголов настоящего времени 3-го лица единственного и множественного числа (*идет, сидит, поет, идут, сидят, поют*).

6. Обучение пониманию и употреблению возвратной формы глаголов 3-го лица единственного числа настоящего времени (*моется, катается, одевается*).

7. Формирование предложений из нескольких слов, обучение выражению связи между словами с помощью главенствующих окончаний. (*Девочка видит кошку. Мама варит кашу. Мальчик ест суп ложкой. Девочка дает косточку собаке.*)

8. Совершенствование умения составлять предложения из нескольких слов по картинке и по демонстрации действия.

### **Развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа и синтеза**

#### **Развитие просодической стороны речи**

1. Продолжение формирования правильного речевого дыхания и длительного ротового выдоха.

2. Совершенствование навыка мягкого голосоуправления при произнесении гласных, и слияний, слов, начинающихся с гласных звуков (ударная позиция).

3. Воспитание правильного умеренного темпа речи (по подражанию педагогу). 4. Развитие ритмичности речи, модуляции голоса, интонационной выразительности речи в работе над звукоподражаниями, при рассказывании маленьких потешек, стишков, при выполнении подвижных упражнений с текстом.

5. Стимулирование употребления выразительных речевых средств в игре и ролевом поведении.

#### **Коррекция произносительной стороны речи**

1. Закрепление правильного произношения гласных и согласных звуков раннего онтогенеза в игровой и свободной речевой деятельности.

2. Совершенствование движений артикуляционного аппарата и подготовка к формированию правильной артикуляции звуков всех групп в процессе выполнения общей

артикуляционной гимнастики и артикуляционного массажа. 3. Формирование правильных укладов свистящих звуков и их автоматизация в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, чистоговорках, потешках, небольших текстах, в игровой и свободной речевой деятельности.

#### **Работа над слоговой структурой слова**

1. Закрепление понятия слог и формирование умения оперировать им.

2. Совершенствование навыка передачи ритмического рисунка двух и трехсложных слов, состоящих из открытых слогов.

3. Обучение правильному сочетанию односложных слов с одним хлопком, одним ударом, одной фишкой.

#### **Совершенствование фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза**

1. Закрепление умения различать на слух слова с начальными ударными звуками [а], [у].

2. Формирование умения выделять из ряда звуков гласные [о], [и], начальные ударные звуки [о], [и] в словах и различать слова с начальными ударными звуками [а], [у], [и], [о] в ряду слов.

3. Совершенствование умения производить на слух анализ и синтез слияний гласных звуков ([ои], [ио], [ао], [оа], [уо], [оу], [иу], [уй]).

4. Закрепление понятий звук, гласный звук и умения оперировать ими.

#### **Обучение элементам грамоты**

1. Формирование представления о букве, о том, чем буква отличается от звука.

2. Ознакомление с гласными буквами «А», «У», «О», «И».

3. Формирование навыков составления букв из палочек, выкладывания из шнура, лепки из пластилина, «рисования» по тонкому слою манки и в воздухе. 4. Формирование навыка составления и чтения слияний гласных букв («АУ», «УА», «ОИ», «ИО», «ИА», «АИ», «УО», «ОУ», «ИУ», «УИ»).

#### **Развитие связной речи и навыков речевого общения**

1. Совершенствование диалогической речи. Формирование умения задавать вопросы и отвечать на них предложениями из нескольких слов.

Формирование и развитие активной позиции ребенка в диалоге.

2. Дальнейшая работа над использованием выразительных речевых средств в игре и ролевом поведении.

3. Совершенствование умения повторять за взрослым описательный рассказ, состоящий из 2—3-х простых предложений по изучаемым лексическим темам. 4. Формирование навыка пересказа. Обучение пересказу хорошо знакомой сказки («Заяшкина избушка») с помощью взрослого и со зрительной опорой.

### III период (март, апрель, май, июнь)

#### **Развитие словаря**

1. Дальнейшее накопление пассивного словарного запаса и активизация в речи существительных, глаголов, прилагательных по всем изучаемым лексическим темам («Комнатные растения», «Весна», «Перелетные птицы», «Космос», «Первые весенние цветы», «Насекомые», «День Победы», «Аквариумные рыбки», «Речные и озерные рыбы», «Лето. Цветы на лугу») на базе восприятия и осмысления объектов окружающей действительности. Уточнение понимания и постепенное введение в активный словарь слов-названий предметов и объектов ближайшего окружения (*растение, толстянка, герань, кактус, розан, аквариум*), слов-названий растений и живых объектов (*бегония, фиалка, мимоза, подснежник, мать-имачеха, птица, грач, скворец, ласточка, жук, бабочка, пчела, имель, муха, оса, рыбка, гуппи, меченосец*), слов названий природных явлений (*весна, лето, проталинка, оттепель, сосулька, солнце, небо, река, лес, поле, луг*), названий действий (*летать, плавать, ездить, ходить, таять, капать, цвести, расти, кормить, поить, чистить, ухаживать*), признаков предметов (*синий, голубой, теплый, весенний, летний*).

2. Развитие понимания обобщающего значения слов и формирование обобщающих понятий (*комнатные растения, весна, космос, первые весенние цветы, перелетные птицы, насекомые, аквариумные рыбки, речные и озерные рыбы, лето, полевые и луговые цветы*).
3. Закрепление правильного употребления всех частей речи, введенных в активный словарь.
4. Закрепление понятия *слово* и умения оперировать им.

### **Формирование и совершенствование грамматического строя речи**

1. Совершенствование навыка употребления существительных мужского и женского рода в единственном и множественном числе в именительном падеже (*рыбка-рыбки, муха-мухи, луг-луга, грач-грачи*).
2. Дальнейшее обучение пониманию вопросов косвенных падежей и употреблению существительных единственного числа в косвенных падежах.
3. Совершенствование навыка употребления в речи простых предлогов (*в, на, у, под, по*).
4. Совершенствование умения образовывать и использовать в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.
5. Формирование умения различать и правильно употреблять в речи глаголы мужского и женского рода в единственном числе в прошедшем времени изъявительного наклонения (*сидел-сидела, ходил-ходила, плавал-плавала*).
6. Совершенствование умения согласовывать притяжательные местоимения и прилагательные с существительными (*мой мяч, моя кукла, новая игрушка, новый платок*).
7. Формирование умения согласовывать числительные (*один, два, пять*) с существительными мужского и женского рода (*один зонт, два зонта, пять зонтов; одна рыбка, две рыбки, пять рыбок*).
8. Обучение различению и выделению в словосочетаниях названий признаков предметов по вопросам *Какой? Какая? Какое?*
9. Обучение распространению простых предложений однородными подлежащими, определениями, сказуемыми. (*Мальчик и девочка пьют сок. На ветках сидят маленькие веселые птички. Катя взяла лейку и полила цветы.*)
10. Совершенствование умения составлять предложения из нескольких слов по картинке и по демонстрации действия, дополнять предложения недостающими словами. (*Мама дала Кате... — Мама дала Кате мяч. У машины нет... — У машины нет колеса.*)

### **Развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа**

#### ***Развитие просодической стороны речи***

1. Развитие речевого дыхания и длительного ротового выдоха.
2. Совершенствование навыка мягкого голосоуправления.
3. Воспитание правильного умеренного темпа речи.
4. Развитие ритмичности и интонационной выразительности речи, модуляции голоса.

#### ***Коррекция произносительной стороны речи***

1. Закрепление правильного произношения свистящих согласных в игровой и свободной речевой деятельности.
2. Совершенствование движений артикуляционного аппарата и подготовка к формированию правильной артикуляции звуков всех групп в процессе выполнения общей артикуляционной гимнастики и артикуляционного массажа.
3. Формирование правильных укладов шипящих звуков и их автоматизация в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, чистоговорках, потешках, небольших текстах, в игровой и свободной речевой деятельности.

#### ***Работа над слоговой структурой слова***

1. Совершенствование умения передавать ритмический рисунок односложных слов и двух-, трехсложных слов, состоящих из открытых слогов.

2. Формирование умения делить на слоги двусложные слова с закрытым слогом (*бидон, вагон*) и двусложные слова со стечением согласных в начале, середине, конце (*стена, паста, окно*).

### **Совершенствование фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза**

1. Закрепление понятий звук, гласный звук и умения оперировать ими.

Формирование понятия согласный звук и умения оперировать им.

2. Формирование умения выделять согласные звуки [т], [п], [н], [м], [к] из ряда звуков, слогов, из конца и начала слов.

3. Формирование навыков анализа и синтеза сначала обратных, а потом и прямых слогов с пройденными звуками (*ам, ит, ну, по*).

4. Формировать умение подбирать слова с заданным звуком.

### **Обучение элементам грамоты**

1. Закрепление представления о том, чем звук отличается от буквы.

2. Закрепление знания пройденных гласных букв и умение читать слияния гласных.

3. Ознакомление с согласными буквами «Т», «П», «Н», «М», «К».

4. Упражнения в выкладывании новых букв из палочек, кубиков, мозаики, в лепке из пластилина, «рисовании» в воздухе и по тонкому слою манки.

5. Формирование навыка составления и чтения закрытых и открытых слогов с пройденными буквами.

6. Формирование навыка составления и чтения слов с пройденными буквами (*мак, кот, мама, папа, пума, нота, Нина*).

7. Упражнения в узнавании пройденных букв, изображенных с недостающими элементами.

8. Упражнения в нахождении правильно изображенных букв в ряду, состоящем из правильно и зеркально написанных букв.

### **Развитие связной речи и речевого общения**

1. Совершенствование умения поддерживать беседу, задавать вопросы и отвечать на них, выслушивать друг друга до конца.

2. Совершенствование умения повторять за взрослым описательный рассказ из 2—3-х простых предложений по изучаемым лексическим темам.

3. Формирование умения составлять рассказы из 2—3-х простых предложений о предмете и по сюжетной картинке.

4. Формирование навыка пересказа. Обучение пересказу хорошо знакомой сказки («*Заюшкина избушка*») или небольшого текста с помощью взрослого и со зрительной опорой.

## **Возраст 5 - 6 лет**

### **I период (сентябрь, октябрь, ноябрь)**

#### **Развитие словаря**

1. Уточнение и расширение запаса представлений и обеспечение перехода от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств.

2. Расширение объема правильно произносимых существительных названий предметов, объектов, их частей; названий природных явлений (*осень, дождь, туман, слякоть, ветер, туча, лист, листопад, растение, дерево, ствол, ветка, корень, куст, трава, береза, рябина, дуб, клен, ель, осина, сосна, урожай, помидор, огурец, лук, морковь, капуста, свекла, картофель, кабачок, баклажан, яблоко, груша, слива, лимон, апельсин, мандарин, гранат, банан, огород, сад, грядка, теплица, парник, мухомор, боровик, подосиновик, лисичка, земляника, малина, черника, клюква, лес, болото, ножка, шляпка, мяч, лапа, голова, ухо, нос, глаз, колесо, кузов, кабина, чайник, кастрюля, сковорода, ковши, тарелка, ложка, вилка, нож, масленка, солонка, хлебница, сахарница, салатница, ручка, крышка, носик*).

3. Обучение группировке предметов по признакам их соотнесенности и на этой основе развитие понимания обобщающего значения слов, формирование родовых и видовых обобщающих понятий (*деревья, кустарники, овощи, фрукты, ягоды, грибы, одежда, обувь, посуда; лесные ягоды, садовые ягоды; кухонная посуда, столовая посуда, чайная посуда*).
4. Расширение глагольного словаря на основе работы по усвоению понимания действий, выраженных приставочными глаголами (*наливать, выливать, поливать*); личных и возвратных глаголов (*одевать-одеваться, обувать-обуваться*).
5. Обогащение активного словаря относительными прилагательными со значением соотнесенности с продуктами питания, растениями, материалами (*березовый, морковный, яблочный, вишневый, грибной, шерстяной*).
6. Обеспечение понимания и использования в речи слов-антонимов (*большой-маленький, высокий-низкий, старый-новый*).
7. Расширение понимания значения простых предлогов (*в, на, у, под, над, за*) и активизация их в речи.
8. Расширение экспрессивной речи притяжательными местоимениями (*мой, твой, наш, ваш, его, ее*), указательными наречиями (*тут, здесь, там*), количественными и порядковыми числительными (*один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять, первый, второй, третий, четвертый, пятый, шестой, седьмой, восьмой, девятый, десятый*).
9. Закрепление в речи понятия слово и умения оперировать им.

#### **Формирование и совершенствование грамматического строя речи**

1. Развитие навыков образования и практического использования в активной речи форм единственного и множественного числа имен существительных (*куртка-куртки, дерево-деревья, пень-пни, ведро-ведра*), глаголов настоящего времени (*убирает убирают*), глаголов прошедшего времени (*собирал-собирала-собирали*).
2. Совершенствование навыка образования и употребления существительных в косвенных падежах без предлога и с некоторыми простыми предлогами (*куклы-кукле-куклой-на кукле; мяч-по мячу-мячом-на мяче*).
3. Совершенствование умения образовывать и использовать в экспрессивной речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*кофточка, носочек, деревце, свитерок*).
4. Совершенствование навыков образования и использования в экспрессивной речи глаголов с различными приставками (*насыпать, высыпать, посыпать*).
5. Формирование навыка образования и использования в речи относительных прилагательных (*дубовый, грушевый, клюквенный, шерстяной, кожаный*).
6. Формирование умения пользоваться несклоняемыми существительными (*пальто, кофе, какао*).
7. Совершенствование навыка согласования и использования в речи прилагательных и числительных с существительными в роде, числе, падеже (*красная груша, красный лист, красное яблоко, красные сливы; два мяча, пять мячей*).
8. Обучение составлению простых предложений по вопросам, по демонстрации действий, по картине и согласованию слов в предложении. Совершенствование навыка распространения простого нераспространенного предложения однородными членами. (*Девочка рисует цветы. Девочка рисует и раскрашивает цветы. Девочка рисует цветы и фрукты.*) **Развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа и синтеза**

#### **Развитие просодической стороны речи**

1. Дальнейшее развитие правильного речевого дыхания и длительного речевого выдоха.
2. Закрепление навыка мягкого голосоуправления.
3. Воспитание умеренного темпа речи по подражанию педагогу и в упражнениях на координацию речи с движением.

4. Развитие ритмичности речи, ее интонационной выразительности, модуляции голоса в специальных игровых упражнениях.

### **Коррекция произносительной стороны речи**

1. Закрепление правильного произношения свистящих и шипящих звуков в игровой и свободной речевой деятельности.

2. Активизация движений речевого аппарата, подготовка его к формированию звуков всех остальных групп.

3. Формирование правильных укладов йотированных звуков и аффрикат, автоматизация поставленных звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, потешках, текстах, в свободной речевой и игровой деятельности.

### **Работа над слоговой структурой слова**

1. Совершенствование умения различать длинные и короткие слова, запоминать и воспроизводить цепочки слогов со сменой ударения и интонации, цепочек слогов с разными согласными и одинаковыми гласными; цепочек слогов со стечением согласных.

2. Обеспечение усвоения звукослоговой структуры двусложных слов с одним закрытым слогом (*шишка, бидон*), двумя закрытыми слогами (*кафтан, кувшин*), трехсложных слов, состоящих из открытых слогов (*рябина, желуди*), и использования их в речи.

3. Закрепление понятия слог, умения оперировать им и выполнять слоговой анализ двусложных и трехсложных слов.

### **Совершенствование фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза**

1. Закрепление понятий *звук, гласный звук, согласный звук*. Формирование понятий *звонкий согласный звук, глухой согласный звук, мягкий согласный звук, твердый согласный звук*.

2. Совершенствование умения различать на слух гласные звуки [а], [у], [о], [и], выделять их из ряда звуков, из слова (начальная ударная позиция), подбирать слова на заданный гласный звук; различать гласные и согласные звуки.

3. Формирование умения различать на слух согласные звуки по признакам «глухость-звонкость», «твердость-мягкость»: [б]—[п], [п]—[п'], [б]—[б'], [б']—[п'], [д]—[т], [т]—[т'], [д]—[д'], [д']—[т'], [г]—[к], [к]—[к'], [г]—[г'], [г']—[к'], [в]—[ф], [ф]—[ф'], [в]—[в'], [в']—[ф'] в ряду звуков, слогов, слов.

4. Закрепление навыка выделения согласных звуков из конца и начала слова.

5. Совершенствование навыка анализа и синтеза закрытых и открытых слогов (*ам, бу, ни*), слов из трех звуков (*мак, кит*).

### **Обучение элементам грамоты**

1. Закрепление представления о букве и о том, чем звук отличается от буквы.

2. Ознакомление с буквами «Б», «Д», «Г», «Ф», «В».

3. Совершенствование навыка составления букв из палочек, выкладывания из шнурочка и мозаики, лепки из пластилина, «рисования» по тонкому слою манки и в воздухе.

4. Обучение узнаванию «зашумленных» изображений букв; букв, изображенных с недостающими элементами; нахождению знакомых букв в ряду правильно и зеркально изображенных букв.

5. Совершенствование навыка осознанного чтения слов и коротких предложений с пройденными буквами.

### **Развитие связной речи и речевого общения**

1. Воспитание активного произвольного внимания к речи, совершенствование умения вслушиваться в обращенную речь, понимать ее содержание, слышать ошибки в чужой и своей речи.

2. Совершенствование умения отвечать на вопросы кратко и полно, задавать вопросы, вести диалог, выслушивать друг друга до конца.

3. Обучение составлению рассказов-описаний о предметах и объектах по образцу, алгоритму, предложенному плану; связному рассказыванию по серии сюжетных картинок.
4. Совершенствование навыка пересказа хорошо знакомых сказок («Три медведя») коротких текстов со зрительной опорой и помощью педагога.
5. Совершенствование умения «оречевлять» игровую ситуацию.

### II период (декабрь, январь, февраль) Развитие словаря

1. Формирование внимания к слову, более точному пониманию его значения; умения выбирать наиболее подходящие в данной ситуации слова.
2. Дальнейшее обеспечение перехода от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств.
3. Расширение объема правильно произносимых существительных названий предметов, объектов, их частей; названий природных явлений (*колесо, кузов, кабина, зима, снег, снежинка, хлопья, крупка, метель, вьюга, поземка, снегопад, гололед, сугроб, узор, ворона, сорока, воробей, снегирь, синица, голубь, крыло, хвост, клюв, туловище, кормушка, корм, помощь, медведь, лиса, волк, еж, заяц, белка, барсук, шуба, мех, жилище, корова, лошадь, коза, овца, кошка, собака, берлога, дупло, нора, хлев, коровник, конюшня, запасы, сено, пойло, корм, шуба, мех, шкаф, стол, стул, диван, кресло, кровать, тумба, полка, стенка, дверца, ножка, елка, карнавал, хоровод, маска, подарок, машина, грузовик, автобус, троллейбус, трамвай, поезд, метро, самосвал, фургон, корабль, самолет, строитель, кабина, кузов, руль, иттурвал, рабочий, военный, работа, профессия, труд, шофер, водитель, машинист, летчик, капитан, кондуктор, воспитатель, логопед, повар, прачка, врач, портниха, приемщица, закройщица, каменщик, кровельщик, штукатур, маляр, почта, почтальон, телеграмма, бандероль, марка, конверт, квитанция, плотник, пограничник, моряк, летчик, экскаватор, трактор, бульдозер, пылесос, комбинезон, плащ, куртка, платье, брюки, рубашка, кофта, шорты, майка, трусы, свитер, сарафан, рукав, воротник, пуговица, карман, капюшон, ботинки, кроссовки, туфли, босоножки, сапоги, сандалии, тапки, каблук, задник, шнурок).*
4. Развитие умения группировать предметы по признакам их соотнесенности и на этой основе совершенствование понимания обобщающего значения слов, формирование родовых и видовых обобщающих понятий (*транспорт, зимние забавы, профессия, зимующие птицы, грузовой транспорт, пассажирский транспорт, летняя одежда, осенняя одежда; летняя обувь, осенняя обувь, семья, профессии военных*).
5. Дальнейшее расширение глагольного словаря на основе работы по усвоению понимания приставочных глаголов (*выезжать, въезжать, подъезжать, заезжать*), возвратных и невозвратных глаголов (*чистить/чиститься*).
6. Обогащение активного словаря притяжательными прилагательными (*собачий, коровий, медвежий*) и прилагательными с ласкательными суффиксами (*красенький, мягонький*).
7. Обеспечение понимания и свободного использования в речи словантонимов (*хороший-плохой, тяжелый-легкий*).
8. Расширение понимания значения простых предлогов (*в, на, у, под, над, за, с, со, из*) и активизация их в речи. Дифференциация простых предлогов (*на-с, в-из, над-под*) в речи.
9. Закрепление в экспрессивной речи введенных в нее ранее притяжательных местоимений, указательных наречий, количественных и порядковых числительных.
10. Совершенствование умения оперировать понятием *слово*.

### **Формирование и совершенствование грамматического строя речи**

1. Дальнейшее обучение образованию и практическому использованию в активной речи форм единственного и множественного числа имен существительных (стол — столы, белка — белки), глаголов настоящего времени (строит — строят, учит — учат, управляет — управляют), глаголов прошедшего времени (красил — красила — красили).



2. Совершенствование умения образовывать и употреблять существительные в косвенных падежах без предлогов и с некоторыми простыми предлогами (вороны, вороне, ворону, с вороной, о вороне).
3. Дальнейшее совершенствование умения образовывать и использовать в экспрессивной речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (диванчик, кроватка), суффиксами -енок, -енок, ат-, -ят- (котенок — котята, медвежонок — медвежата), прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (новенький, легонький), глаголов с различными приставками (пришивать, вышивать, зашивать, нашивать).
4. Совершенствование навыка образования и использования в речи относительных (деревянный, кожаный) и притяжательных (кошачий, медвежий) прилагательных.
5. Совершенствование умения пользоваться несклоняемыми существительными (метро, пианино, какао).
6. Совершенствование навыка согласования и использования в речи прилагательных и числительных с существительными в роде, числе, падеже (белая снежинка, белый снег, белое окно, белые сугробы; два кота, пять котов).
7. Совершенствование навыка составления и распространения простых предложений с помощью определений. (У Кати резиновый мяч. У Кати круглый красный резиновый мяч.)

### **Развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа и синтеза**

#### ***Развитие просодической стороны речи***

1. Дальнейшее совершенствование речевого дыхания и развитие длительного речевого выдоха на материале чистоговорок и потешек с автоматизированными звуками.
2. Закрепление навыка мягкого голосоуправления в свободной речевой деятельности.
3. Дальнейшее воспитание умеренного темпа речи в игровой и свободной речевой деятельности.
4. Развитие эмоциональной отзывчивости детей на увиденное и услышанное, совершенствование интонационной выразительности речи в инсценировках, играх-драматизациях.
5. Совершенствование качеств голоса (силы, тембра, способности к усилению и ослаблению) в играх-драматизациях.
6. Совершенствование четкости дикции на материале чистоговорок и потешек с автоматизированными звуками.

#### ***Коррекция произносительной стороны речи***

1. Дальнейшее закрепление правильного произношения свистящих, шипящих, йотированных звуков и аффрикат в игровой и свободной речевой деятельности.
2. Активизация движений речевого аппарата, подготовка его к формированию правильной артикуляции сонорных звуков.
3. Формирование правильных укладов звуков [p] и [p'], автоматизация поставленных звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, текстах, игровой и свободной речевой деятельности.

#### ***Работа над слоговой структурой слова***

1. Обеспечение усвоения звукослоговой структуры трехсложных слов с одним закрытым слогом (котенок, снегопад).
2. Закрепление понятия слог, умения оперировать им и выполнять слоговой анализ и синтез слов, состоящих из одного, двух, трех слогов.

#### ***Совершенствование фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза***

1. Дальнейшее закрепление понятий: звук, гласный звук, согласный звук, звонкий согласный звук, глухой согласный звук, мягкий согласный звук, твердый согласный звук.

2. Дальнейшее совершенствование умения различать гласные и согласные звуки. Ознакомление с гласным звуком [ы] и формирование умения выделять его в ряду звуков, слогов, слов.
3. Формирование представления о слогообразующей роли гласных звуков.
4. Формирование умения различать на слух согласные звуки по признакам «глухость-звонкость», «твердость-мягкость»: [в]—[ф], [ф]—[ф’], [в]—[в’], [в’]—[ф’], [х]—[к]—[г], [х’]—[к’]—[г’], [х]—[х’], [х]—[к’], [с]—[с’], [з]—[з’], [с]—[з], [с’]—[з’] в ряду звуков, слогов, слов.
5. Совершенствование навыка анализа и синтеза закрытых и открытых слогов (ах, хо, фи), слов из трех звуков (усы, сом).

#### **Обучение элементам грамоты**

1. Закрепление представления о букве и о том, чем звук отличается от буквы.
2. Ознакомление с буквами «В», «Х», «И», «С», «З».
3. Совершенствование навыка составления букв из палочек, выкладывания из шнурочка и мозаики, лепки из пластилина, «рисования» по тонкому слою манки и в воздухе.
4. Обучение узнаванию «зашумленных» изображений букв; букв, изображенных с недостающими элементами; нахождению знакомых букв в ряду правильно и зеркально изображенных букв.
5. Совершенствование навыка осознанного чтения слов и предложений с пройденными буквами.
6. Ознакомление с некоторыми правилами правописания (раздельное написание слов в предложении, употребление прописной буквы в начале предложения и в именах собственных, точка в конце предложения, написание жи—ши с буквой «И»).

#### **Развитие связной речи и речевого общения**

1. Совершенствование умения вслушиваться в обращенную речь, понимать ее содержание, слышать ошибки в чужой и своей речи.
2. Дальнейшее совершенствование умения отвечать на вопросы, задавать вопросы, вести диалог, занимать активную позицию в диалоге.
3. Совершенствование умения составлять рассказы-описания о предметах и объектах по предложенному плану, навыка связного рассказывания по серии сюжетных картинок и по сюжетной картине.
4. Совершенствование навыка пересказа хорошо знакомых сказок («Заюшкина избушка») и коротких текстов со зрительной опорой и с небольшой помощью педагога.

### III период (март, апрель, май, июнь)

#### **Развитие словаря**

1. Расширение понимания значения слова, его смысла применительно к определенной ситуации и формирование на этой основе более прочных связей между образами.
2. Расширение объема правильно произносимых существительных названий предметов, объектов, их частей; названий природных явлений (*весна, оттепель, солнце, облако, сосулька, капель, проталина, ручей, лужа, ледоход, льдина, почка, мать-и-мачеха, подснежник, верба, гнездо, пахота, сев, трактор, плуг, сеялка, лопата, грабли, семена, космонавт, регулировщик, лето, отдых, жара, солнцепек, пляж, загар*).
3. Совершенствование понимания обобщающего значения слов, продолжение работы по формированию родовых и видовых обобщающих понятий (*птицы, рыбы, насекомые, цветы; перелетные птицы, аквариумные, речные и озерные рыбы, полевые и луговые цветы*).
4. Закрепление навыка употребления обиходных глаголов в рамках изучаемых лексических тем (*таять, капать, течь, грохотать, вить, летать, плавать, пахать, сеять, белить, сажать, растить, регулировать, охранять*), приставочных глаголов (*прилетать, выводить, поливать, перекапывать, убирать, разносить*).

5. Закрепление навыка употребления относительных прилагательных (*ржаной, пшеничный*), притяжательных прилагательных (*грачиный*) и прилагательными с ласкательными суффиксами (*новенький, сухонький*).
6. Обогащение экспрессивного словаря наиболее употребляемыми словами-антонимами (*старый — новый, широкий — узкий*) и словами-синонимами (*идет — плетется; бежит — мчится; красный — алый; веселый — озорной*).
7. Формирование представления о многозначности слов на основе усвоения устойчивых словосочетаний и речевых конструкций (*гаечный ключ, скрипичный ключ, ключ от замка, ключ — родник*).
8. Продолжение работы по уточнению понимания и расширения значений простых предлогов.
9. Активизация освоенных ранее других частей речи.

### **Формирование и совершенствование грамматического строя речи**

1. Совершенствование умения образовывать и употреблять предложнопадежные формы с существительными единственного и множественного числа (*по пруду — за прудом — в пруду; на реке — над рекой — в реке; по гнезду — над гнездом — в гнезде; по лужам — над лужами — в лужах*).
2. Совершенствование умения изменять по падежам, числам и родам имена прилагательные (*звонкий — звонкая — звонкое — звонкие; хрупкий — хрупкого — хрупкому — хрупким — о хрупком; зеленые — о зеленых — по зеленым — над зелеными — на зеленых*).
3. Закрепление навыков образования и употребления глагольных форм (*копать — перекопать, вскопать, закопать; летает — летают; плавал — плавала — плавали*).
4. Закрепление навыков образования и употребления относительных прилагательных с продуктивными суффиксами -ов-, -ев-, -ан-, -ян- (*луговой, полевой, серебряный, ржаной*), притяжательных прилагательных (*пчелиный*), прилагательных с ласкательными суффиксами (*голубенький, сухонький*).
5. Совершенствование практического навыка согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже (*жаркий день, жаркого дня, жаркому дню, жарким днем, о жарком дне; розовый клевер, розового клевера, розовому клеверу, розовым клевером, о розовом клевере; голубые незабудки, голубых незабудок, по голубым незабудкам, голубыми незабудками, о голубых незабудках*) и числительных с существительными в роде и числе в именительном падеже (*один жук, два жука, пять жуков; одна муха, две мухи, пять мух*).
6. Совершенствование навыка употребления простых предлогов и отработка словосочетаний с ними (*к реке, к озеру; от реки, от озера; с дома, со шкафа*).
7. Совершенствование навыка составления простых распространенных предложений из 6—7 слов. (*Весной на деревьях и кустах распускаются первые листочки.*)
8. Формирование навыка анализа простых предложений без предлога со зрительной опорой.
9. Обучение составлению сложносочиненных предложений. (*Налетела туча, и пошел сильный дождь.*)
10. Обучение составлению предложений с противительным союзом а. (*Сначала надо вспахать землю, а потом взрыхлить ее бороной.*)
11. Обучение составлению сложноподчиненных предложений. (*Мы не пошли гулять, потому что шел сильный дождь. Я увидел, что на яблоне распустились цветы.*)

### **Развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа**

#### **Развитие просодической стороны речи**

1. Дальнейшее совершенствование речевого текста с дыханием и развитие длительного речевого выдоха на материале стихотворных отработанных звуками.
2. Развитие навыка мягкого голосоуправления в свободной речевой деятельности.
3. Дальнейшее воспитание умеренного темпа речи в игровой и свободной речевой деятельности.

4. Совершенствование интонационной выразительности речи и качеств голоса (силы, тембра, способности к усилению и ослаблению) в инсценировках, играх-драматизациях, театрализованных играх, в другой игровой и свободной речевой деятельности.
5. Совершенствование четкости дикции на материале небольших стихотворных текстов с отработанными звуками.

#### **Коррекция произносительной стороны речи**

1. Дальнейшее закрепление правильного произношения свистящих, шипящих, йотированных звуков, аффрикат, звуков [р] и [р'] в игровой и свободной речевой деятельности.
2. Активизация движений речевого аппарата, подготовка его к формированию правильной артикуляции звуков [л] и [л'].
3. Формирование правильных укладов звуков [л] и [л'], автоматизация поставленных звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, текстах, в игровой и свободной речевой деятельности.

#### **Работа над слоговой структурой слова**

1. Обеспечение усвоения звукослоговой структуры трехсложных слов со стечением согласных (сосулька, кактусы, трактора) и формирование навыка их практического использования в предложениях и коротких рассказах.
2. Закрепление понятия слог, умения оперировать им и выполнять слоговой анализ и синтез слов, состоящих из одного, двух, трех слогов.

#### **Совершенствование фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза**

1. Дальнейшее закрепление понятий звук, гласный звук, согласный звук, звонкий согласный звук, глухой согласный звук, мягкий согласный звук, твердый согласный звук.
2. Закрепление представления о слогообразующей роли гласных звуков.
3. Формирование умения отличать звук [э] от других гласных звуков в ряду звуков, слогов, слов.
4. Совершенствование умения различать на слух согласные звуки по месту образования, по глухости-звонкости, твердости-мягкости: [с]—[ш], [з]—[ж], [с]—[ш]—[з]—[ж], [р]—[р'], [л]—[л'], [р]—[л], [р']—[л'], [р]—[л]— [р']—[л']—[j] в ряду звуков, слогов, слов.
5. Совершенствование умения определять место звука в слове (начало, середина, конец).
6. Совершенствование умения подбирать слова на заданный звук, слов со звуком в определенной позиции (начало, середина, конец слова).
7. Совершенствование навыка анализа и синтеза закрытых и открытых слогов (*ах, хо, фи*), слов из трех звуков (*уха, мак, кит, лось*).

#### **Обучение элементам грамоты**

1. Ознакомление с буквами «Ш», «Ж», «Ы», «Э».
2. Совершенствование навыка составления этих букв из палочек, выкладывания из шнурочка, кубиков, мозаики, лепки из пластилина, «рисования» по тонкому слою манки и в воздухе.
3. Обучение узнаванию «зашумленных» изображений букв; букв, изображенных с недостающими элементами; нахождению знакомых букв в ряду правильно и зеркально изображенных букв.
4. Совершенствование навыка осознанного чтения слов, предложений, небольших текстов с пройденными буквами.

#### **Развитие связной речи и речевого общения**

1. Дальнейшее развитие диалогической и монологической форм речи. Стимуляция собственных высказываний детей: вопросов, ответов, реплик, являющихся основой познавательного общения.
2. Дальнейшее совершенствование умения составлять рассказы-описания, загадки-описания о предметах и объектах по предложенному плану, навыка связного рассказывания

по серии сюжетных картинок и по сюжетной картине. Формирование умения отражать логическую и эмоциональную последовательность событий в рассказе, взаимосвязь его отдельных частей.

3. Совершенствование навыка пересказа хорошо знакомых сказок («Три медведя») и коротких рассказов.

4. Формирование умения понимать свои чувства и чувства других людей и рассказывать об этом.

### **Возраст 6 – 7 лет**

#### **I период (сентябрь, октябрь, ноябрь)**

#### **Развитие словаря**

1. Расширение, уточнение и активизация словаря на основе систематизации и обобщения знаний об окружающем в рамках изучаемых лексических тем («Осень. Признаки осени. Осенние месяцы. Деревья осенью», «Овощи. Труд на полях и в огородах», «Фрукты. Труд в садах», «Грибы.

*Лесные ягоды», «Наш город. Моя улица», «Посуда. Продукты питания», «Домашние животные и их детеныши», «Дикие животные и их детеныши»).*

2. Пополнение активного словаря существительными с уменьшительными, увеличительными суффиксами, суффиксами единичности (*огурчик, морковочка, рубашечка, туфельки, лисичка, штанишки, грибище, лапища, клюковка, травинка*).

3. Обогащение экспрессивной речи сложными словами (*картофелекопалка, садовод, овощевод*), словами-антонимами (*высокий — низкий, толстый — тонкий, крупный — мелкий*) и словами-синонимами (*покрывать — устилать, красный — алый — багряный, желтый — золотой*).

4. Расширение представления о переносном значении (*золотые руки, хитрая лиса, косой заяц*) и активизация в речи слов с переносным значением.

5. Обогащение экспрессивной речи прилагательными с уменьшительными суффиксами (*красненький, мягонький*), относительными (*яблочный, дубовый, картофельный, шерстяной, кожаный*) и притяжательными (*кошачий, медвежий, лисий*) прилагательными.

6. Дальнейшее овладение приставочными глаголами (*полетать, улетать, прилетать, перелетать*).

7. Практическое овладение всеми простыми предлогами и сложными предлогами *из-за, из-под*.

8. Обогащение экспрессивной речи за счет имен числительных, местоименных форм, наречий, причастий.

#### **Совершенствование грамматического строя речи**

1. Совершенствование умения образовывать и употреблять существительные единственного и множественного числа в именительном падеже по всем изучаемым лексическим темам (*заморозок — заморозки, гриб — грибы, береза — березы, яблоко — яблоки*).

2. Закрепление умения образовывать и употреблять существительные единственного и множественного числа в косвенных падежах как в беспредложных конструкциях, так и в конструкциях с предлогами по всем изучаемым лексическим темам (*дрозда, дрозду, дроздом, о дрозде; у конюшни, по конюшне, над конюшней, в конюшне; жуков, жукам, жуками, о жуках; у белок, по белкам, над белками, о белках*).

3. Совершенствование умения образовывать и использовать существительные и прилагательные с уменьшительными суффиксами по всем изучаемым лексическим темам (*листочек, картошечка, пальтишко; кругленький*).

4. Формирование умения образовывать и использовать существительные с увеличительными суффиксами (*медведище,ловища*) и суффиксами единичности (*горошинка, клюквинка*).

5. Закрепление умения согласовывать прилагательные и числительные с существительными в роде, числе и падеже; подбирать однородные определения к существительным (*косой заяц, голубая стрекоза, длинноногие журавли; быстрая, проворная, стремительная ласточка*).
6. Закрепление умения образовывать и использовать возвратные глаголы, глаголы в разных временных формах (*собираться, притаится; улетает, улетел, улетит*).
7. Совершенствование навыков составления простых предложений по вопросам, по демонстрации действия, по картине; распространения простых предложений однородными членами.
8. Совершенствование навыков составления и использования сложносочиненных предложений и сложноподчиненных предложений с придаточными времени. (*Мы хотели пойти гулять, но на улице шел сильный дождь. Мы сидели дома и рисовали, на улице шел дождь. Мы пошли на прогулку, когда закончился дождь.*)
9. Закрепление навыков анализа простых распространенных предложений без предлогов и с простыми предлогами (со зрительной опорой и без нее).

### **Развитие фонетикофонематической системы языка и навыков языкового анализа и синтеза**

#### ***Развитие просодической стороны речи***

1. Продолжение работы по развитию речевого дыхания, формированию правильной голосоподачи и плавности речи в игровых упражнениях и свободной речевой деятельности. Формирование умения соблюдать голосовой режим, не допускать форсирования голоса.
2. Формирование умения произвольно изменять силу голоса: говорить тише, громче, умеренно громко, тихо, шепотом.
3. Развитие тембровой окраски голоса, совершенствование умения изменять высоту тона в игровых упражнениях и свободной речевой деятельности.
4. Формирование умения говорить в спокойном темпе.
5. Продолжение работы над четкостью дикции, интонационной выразительностью речи.

#### ***Коррекция произносительной стороны речи***

1. Дальнейшая работа по активизации и совершенствованию движений речевого аппарата.
2. Продолжение автоматизации правильного произношения всех поставленных ранее звуков в игровой и свободной речевой деятельности.
3. Уточнение произношения звука [j] в слогах, словах, предложениях, небольших текстах, свободной игровой и речевой деятельности.

#### ***Работа над слоговой структурой слова***

1. Закрепление навыка произношения и использования в активной речи трехсложных слов со стечением согласных и одним-двумя закрытым слогами (*листопад, апельсин*).
2. Совершенствование умения правильно произносить и использовать в активной речи односложные слова со стечением согласных (*сноп, лист*).
3. Формирование умения правильно произносить и использовать в активной речи двусложные слова с двумя стечениями согласных (*грядка, брюшко*).
4. Совершенствование умения выполнять слоговой анализ и синтез слов из одного, двух, трех слогов; подбирать слова с заданным количеством слогов.

#### ***Развитие фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза***

1. Закрепление знания признаков гласных и согласных звуков, умения различать гласные и согласные звуки, подбирать слова на заданный звук.
2. Закрепление представлений о твердости-мягкости, глухости-звонкости согласных и умения дифференцировать согласные звуки по этим признакам, а также по акустическим признакам и месту образования.
3. Совершенствование умения выделять звук на фоне слова, совершать звуковой анализ и синтез слов типа *мак, осы, лес*.

4. Формирование умения производить звуковой анализ и синтез слов типа *лужа, клык, бобер, липа, лист, клен*.
5. Формирование представления о звуке [j], умения отличать этот звук от звуков [л'], [р'].

### **Обучение грамоте**

1. Совершенствование умения «печатать» буквы, слоги, слова, предложения с пройденными буквами.

1. Ознакомление с буквами «Й», «Е», «Ё», «Ю», «Я». Формирование умения осознанно читать слоги, слова, предложения, тексты с этими буквами.
3. Закрепление умения выкладывать буквы из палочек, кубиков, мозаики, шнурочка; лепить их из пластилина; узнавать буквы с недостающими элементами или «зашумленные» буквы; различать правильно и неправильно «напечатанные» буквы.
4. Закрепление знания известным детям правил правописания.
5. Формирование умения решать кроссворды, разгадывать ребусы. Читать изографы.

### **Развитие связной речи и речевого общения**

1. Формирование желания рассказывать о собственных переживаниях, впечатлениях. Развитие не только познавательного интереса, но и познавательного общения.
2. Совершенствование навыков ведения диалога, умения задавать вопросы, отвечать на них полно и кратко.
3. Закрепление умения составлять описательные рассказы и загадки-описания о деревьях, овощах, фруктах, ягодах, грибах, одежде, обуви, головных уборах, диких и домашних животных по заданному плану.
4. Совершенствование навыка пересказа сказок («Теремок») и небольших рассказов по заданному или коллективно составленному плану. Обучение пересказу с изменением времени действия и лица рассказчика.
5. Совершенствование навыка составления рассказов по серии картин, по картине, по заданному или коллективно составленному плану.

### **II период (декабрь, январь, февраль) Развитие словаря**

1. Расширение, уточнение и активизация словаря на основе систематизации и обобщения знаний об окружающем в рамках изучаемых лексических тем («Транспорт», «Зима», «Зимующие птицы», «Зимние забавы», «Новый год», «Как устроен человек» «В здоровом теле здоровый дух», «одежда. Головные уборы», «Обувь», «Семья», «День защитников Отечества», «Профессии»).
2. Обогащение экспрессивной речи сложными словами (*снегопад, круговерть, снегоуборочный, трудолюбивый*), многозначными словами (*метелица метет, дворник метет; корка хлеба, снежная корка*), словами в переносном значении (*золотые руки, железный характер*), однокоренными словами (*снег, снежинка, снежок, снеговик, подснежник, снежный, заснеженный*).
3. Обогащение экспрессивной речи прилагательными с уменьшительными суффиксами (*беленький, тепленький*), относительными (*дубовый, серебряный, хрустальный, пластмассовый*) и притяжательными прилагательными (*мамин, папин, бабушкин*); прилагательными, обозначающими моральные качества людей (*умный, глупый, добрый, злой, ленивый, упорный*); прилагательными с противоположным значением (*холодный — горячий, гладкий — шершавый, мягкий — твердый*).
4. Пополнение словаря однородными определениями (*снег белый, легкий, пушистый*).
5. Продолжение работы по дальнейшему овладению приставочными глаголами (*насыпать, посыпать, засыпать, понасыпать*).
6. Дальнейшее обогащение экспрессивной речи всеми простыми и некоторыми сложными предлогами (*из-за, из-под, между, через, около, возле*).

## **Совершенствование грамматического строя речи**

1. Дальнейшее совершенствование умения образовывать и использовать существительные и прилагательные с уменьшительными суффиксами (*шапочка, курточка, ботиночки, гладенький*).
2. Совершенствование умения образовывать и использовать существительные с увеличительными суффиксами (*снежище, горища*) и суффиксами единичности (*снежинка, льдинка*).
3. Формирование умения образовывать и использовать прилагательные в сравнительной степени (*выше, мягче, длиннее; самый холодный*).
4. Закрепление умения согласовывать прилагательные и числительные с существительными в роде, числе и падеже (*гладкий лед, гладкого льда, по гладкому льду; белые снежинки, белых снежинок, белыми снежинками; три снеговика, семь снегурей*), подбирать однородные определения к существительным (*гладкий, блестящий, холодный лед*).
5. Формирование умения образовывать и использовать глаголы в форме будущего простого и будущего сложного времени (*покатаюсь, буду кататься, расчищу, буду чистить*).
6. Дальнейшее совершенствование навыков составления простых предложений по вопросам, по демонстрации действия, по картине; распространения простых предложений однородными членами.
7. Совершенствование навыков составления сложносочиненных и сложноподчиненных предложений с придаточными времени и причины. (*Мы пошли кататься с горки, когда закончился снегопад. Девочки намочили рукавички, потому что лепили снеговика.*)
8. Закрепление навыков анализа простых распространенных предложений без предлогов и с простыми предлогами.

## **Развитие фонетикофонематической системы языка и навыков языкового анализа и синтеза**

### ***Развитие просодической стороны речи***

1. Дальнейшее совершенствование и развитие речевого дыхания.
2. Совершенствование умения произвольно изменять силу, высоту и тембр голоса.
3. Совершенствование навыка голосоведения на мягкой атаке, в спокойном темпе.
4. Продолжение работы над четкостью дикции, интонационной выразительностью речи в игровой и свободной речевой деятельности.

### ***Коррекция произносительной стороны речи***

1. Дальнейшая активизация и совершенствование работы органов речевого аппарата.
2. Дальнейшее продолжение работы по автоматизации правильного произношения всех поставленных ранее звуков.
3. Уточнение произношения звуков [ц], [ч], [щ] в слогах, словах, предложениях, небольших текстах, свободной игровой и речевой деятельности.

### ***Работа над слоговой структурой слова***

1. Формирование умения правильно произносить четырехсложные слова из открытых слогов (снеговика) и использовать их в активной речи.
2. Совершенствование умения выполнять слоговой анализ и синтез слов из одного, двух, трех слогов; подбирать слова с заданным количеством слогов.

## **Совершенствование фонематических представлений, навыков звукового анализа и синтеза**

1. Совершенствование умения подбирать слова на заданный звук.
2. Совершенствование умения дифференцировать согласные звуки по твердости-мягкости, звонкости-глухости, по акустическим признакам и месту образования.
3. Совершенствование умения выделять звук на фоне слова, выполнять звуковой анализ и синтез слов, состоящих из четырех звуков (при условии, что написание слов не расходится с произношением): *лу́жа, кран, болт, лиса, винт, крик*.



4. Ознакомление с новыми звуками [ц], [ч], [щ]. формирование умения выделять эти звуки на фоне слова, подбирать слова с этими звуками. **Обучение грамоте**

1. Дальнейшее совершенствование умения «печатать» буквы, слоги, слова, предложения с пройденными буквами.

2. Ознакомление с буквами «Ц», «Ч», «Щ». Формирование умения осознанно читать слова, предложения, тексты с этими буквами.

3. Закрепление умения выкладывать буквы из палочек, кубиков, мозаики, шнурочка; лепить их из пластилина; узнавать буквы с недостающими элементами или «зашумленные» буквы; различать правильно и неправильно напечатанные буквы.

4. Формирование умения решать кроссворды, разгадывать ребусы, читать изографы.

5. Формирование умения правильно называть буквы русского алфавита.

6. Ознакомление с правилами правописания, написание *ча—ща с буквой «А», чу—щу с буквой «У».*

### **Развитие связной речи и речевого общения**

1. Дальнейшее развитие коммуникативных навыков. Обучение использованию принятых норм вежливого речевого общения (внимательно слушать собеседника, задавать вопросы, строить высказывания кратко или распространенно).

2. Совершенствование умения составлять описательные рассказы о предметах и объектах, рассказы по картине и серии картин по данному или коллективно составленному плану.

3. Формирование умения составлять рассказы из личного опыта, рассказывать о переживаниях, связанных с увиденным, прочитанным.

4. Дальнейшее совершенствование навыка пересказа рассказов и знакомых сказок («Царевна-лягушка») по коллективно составленному плану. Совершенствование навыка пересказа с изменением времени действия и лица рассказчика.

### III период (март, апрель, май, июнь)

#### **Развитие словаря**

1. Расширение, уточнение и активизация словаря на основе систематизации и обобщения знаний об окружающем в рамках изучаемых лексических тем («Мамин день. Профессии мам», «Весна», «Перелетные птицы», «Домашние птицы», «Космос», «Первые весенние цветы», «Насекомые», «День Победы», «Аквариумные рыбки», «Речные и озерные рыбы», «Лето. Цветы на лугу»).

2. Дальнейшее обогащение экспрессивной речи сложными словами (*ледоход, первоцвет, половодье, белокаменная*), многозначными словами (*солнце печет, мама печет блины; ручеек звенит, звонок звенит*), словами в переносном значении (*горячее сердце, золотые руки*), однокоренными словами (*солнце, солнечный, подсолнух, подсолнечное*).

3. Дальнейшее обогащение экспрессивной речи словами-синонимами (*бежать — нестись, большой — огромный*) и словами-антонимами (*восход — закат, сажать — собирать, горячий — обжигающий*).

4. Дальнейшее обогащение экспрессивной речи прилагательными с уменьшительными суффиксами (*голубенький, веселенький*), относительными (*московский, петербургский*); прилагательными с противоположным значением (*чистый — грязный, маленький — огромный, широкий — узкий*).

5. Обогащение словаря однородными определениями, дополнениями, сказуемыми. (*На проталинках расцветают подснежники. На проталинках расцветают прозрачные хрупкие, нежные подснежники. На проталинках, на пригорках, на полянках расцветают подснежники. На проталинках проклевываются, подрастают, расцветают первые подснежники.*)

6. Пополнение словаря отглагольными существительными (*покупать — покупатель, продавать — продавец, учить — учитель, ученик*).

7. Дальнейшее обогащение экспрессивной речи простыми и сложными предложениями (*из-за, из-под, между, через, около, возле*).

8. Закрепление понятия слово и умения оперировать им. **Совершенствование грамматического строя речи**

1. Дальнейшее совершенствование употребления сформированных ранее грамматических категорий.

2. Совершенствование умения образовывать и использовать существительные с увеличительными суффиксами (*гнездище, льдиница*) и суффиксами единичности (*проталинка, травинка*).

3. Совершенствование умения образовывать и использовать прилагательные в сравнительной степени (*ярче, шире, красивее, самый красивый*).

4. Закрепление умения подбирать определения к существительным (*рыхлый темный, грязный снег; чистое голубое высокое небо*).

5. Совершенствование умения образовывать и использовать глаголы в форме будущего простого и будущего сложного времени (*научусь, буду учиться*).

6. Дальнейшее совершенствование навыков согласования прилагательных с существительными (*прекрасный цветок, прекрасная незабудка, утро, прекрасные дни*) и числительных с существительными (*три бабочки, семь бабочек; трех бабочек, семи бабочек*).

7. Дальнейшее совершенствование навыков составления простых предложений и распространения их однородными членами, составления сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

8. Совершенствование навыков анализа простых распространенных предложений без предлогов и с простыми предложениями и навыка составления графических схем предложений.

**Развитие фонетикофонематической системы языка и навыков языкового анализа и синтеза**

**Развитие просодической стороны речи**

1. Дальнейшее развитие и совершенствование речевого дыхания.

2. Совершенствование звучности и подвижности голоса (быстрое и легкое изменение по силе, высоте, тембру).

3. Совершенствование навыка голосоведения на мягкой атаке, в спокойном темпе.

4. Продолжение работы над четкостью дикции, интонационной выразительностью речи в свободной речевой деятельности.

**Коррекция произносительной стороны речи**

1. Продолжение работы по совершенствованию и активизации движений речевого аппарата.

2. Завершение работы по автоматизации правильного произношения звуков всех групп.

**Работа над слоговой структурой слова**

1. Формирование умения правильно произносить четырехсложные и пятисложные слова сложной звукослоговой структуры (*погремушка, колокольчик, велосипедист, регулировщик*).

2. Дальнейшее совершенствование умения выполнять слоговой анализ и синтез слов, состоящих из одного, двух, трех слогов; подбирать слова с заданным количеством слогов.

**Совершенствование фонематических представлений, навыков звукового анализа и синтеза**

1. Совершенствование умения подбирать слова на заданный звук.

2. Развитие навыков дифференциации согласных звуков по твердости-мягкости, звонкости-глухости, по акустическим признакам и месту образования.

3. Дальнейшее совершенствование умения выделять звук на фоне слова, выполнять звуковой анализ и синтез слов, состоящих из пяти звуков (при условии, что написание слов не расходится с произношением): *травя, слива, маска, миска, калина*.

4. Ознакомление с новыми звуками [л], [л'], [р], [р']. Формирование умения выделять эти звуки из слов, подбирать слова с этими звуками.
5. Формирование представления о том, что буквы «Ь» и «Ъ» не обозначают звуков.

### **Обучение грамоте**

1. Закрепление навыков осознанного чтения и «печатания» слов, предложений, небольших текстов.
2. Ознакомление с новыми буквами: «Л», «Р», «Ь», «Ъ».
3. Совершенствование умения решать кроссворды, разгадывать ребусы, читать изографы.
4. Совершенствование умения узнавать буквы, написанные разными шрифтами, различать правильно и неправильно напечатанные буквы, а также буквы, наложенные друг на друга.
5. Формирование умения правильно называть буквы русского алфавита.

### **Развитие связной речи и речевого общения**

1. Повышение речевой коммуникативной культуры и речевых коммуникативных навыков. Закрепление умения соблюдать нормы вежливого речевого общения.
2. Дальнейшее совершенствование умения составлять описательные рассказы о предметах и объектах, рассказы по картине и серии картин по данному или коллективно составленному плану.
3. Совершенствование умения составлять рассказы из личного опыта, рассказывать о переживаниях, связанных с увиденным, прочитанным.
4. Развитие индивидуальных способностей в творческой речевой деятельности. Формирование умения составлять рассказы по картине с описанием предыдущих и последующих событий. Развитие умения отбирать для творческих рассказов самые интересные и существенные события и эпизоды, включая в повествование описания природы, окружающей действительности, используя вербальные и невербальные средства.
5. Дальнейшее совершенствование умений отвечать на вопросы по тексту литературного произведения и задавать их.
6. Совершенствование навыка пересказа небольших рассказов и сказки «Кот, петух и лиса» по коллективно составленному плану. Закрепление навыка пересказа с изменением лица рассказчика и времени действия.

### **План индивидуальной коррекционной работы по звукопроизношению на логопедическом пункте**

#### **I. Подготовительный этап**

##### **Задачи:**

Создать условия для подготовки ребенка к длительной коррекционной работе, а именно:

- а) вызвать интерес к логопедическим занятиям, потребность в них; б) развивать слуховое внимание, память, фонематическое восприятие в играх и специальных упражнениях;
- в) формировать и развивать артикуляционную моторику до уровня
- г) укреплять физическое здоровье воспитанников логопедического пункта ДОУ (консультации врачей - узких специалистов при необходимости медикаментозное лечение, массаж).

#### **II. Формирование произносительных умений и навыков**

##### **Задачи:**

- а) устранять дефектное звукопроизношение;
- б) развивать умения и навыки дифференцировать звуки, схожие артикуляционно и акустически;

в) формировать практические умения и навыки пользования исправленной (фонетически чистой, лексически развитой, грамматически правильной) речью.

Виды коррекционной работы на данном этапе:

1. Постановка звуков в такой последовательности:

свистящие С, З, Ц, С', З'

шипящий Ш

соноры Л, Ль

шипящий Ж

соноры Р, Р'

шипящие Ч, Щ

**Способ постановки:**

**Подготовительные**

**упражнения (кроме артикуляционной гимнастики):**

- для свистящих: «Улыбка», «Заборчик», «Лопатка», «Желобок», «Футбол», «Фокус»;
- для шипящих: «Грубочка», «Вкусное варенье», «Чашечка», «Грибок», «Погреем руки»;
- для Р, Р': «Болтушка», «Маляр», «Индюк», «Лошадка», «Грибок», «Барабанщик», «Гармошка», «Пулемет»;
- для Л: «Улыбка», «Лопатка», «Накажем язык».

**Работа по постановке звуков проводится только индивидуально.**

## **2. Автоматизация каждого исправленного звука в слогах:**

По мере постановки может проводиться как индивидуально, так в подгруппе:

- а) З, Ш, Ж, С, З', Л' автоматизируются вначале в прямых слогах, затем в обратных и в последнюю очередь - в слогах со стечением согласных;
- б) Ц, Ч, Щ, Л - наоборот: сначала в обратных слогах, затем в прямых и со стечением согласных;
- в) Р, Р' можно начинать автоматизировать с проторного аналога и параллельно вырабатывать вибрацию.

## **3. Автоматизация каждого исправленного звука в словах.**

Проводится по следам автоматизации в слогах, в той же последовательности. По мере овладения произношением каждого слога он немедленно вводится и закрепляется в словах с данным слогом. Для проведения работы по автоматизации звуков в словах дети со сходными дефектами объединяются в подгруппы. Вся дальнейшая коррекционная работа проводится в подгруппах.

## **4. Автоматизация звуков в предложениях.**

Каждое отработанное в произношении слово немедленно включается в отдельные предложения, затем в небольшие рассказы, подбираются потешки, чистоговорки, стихотворения с данным словом.

## **5. Дифференциация звуков:**

С – З, СЬ – Ц, С – Ш; Ж – З, Ж – Ш;

Ч – ТЬ, Ч – СЬ, Ч – Щ;

Щ – С, Щ – ТЬ, Щ – Ч, Щ – Ш;

Р – Л, Р – РЬ, РЬ – ЛЬ, РЬ – Й, ЛЬ – Л

## **6. Автоматизация в спонтанной речи.**

(в диалогической речи, в играх, развлечениях, режимных моментах, экскурсиях, труде и т. д.).

**Методы коррекционной логопедической работы:**

### **1. Наглядные**

- непосредственное наблюдение и его разновидности;

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

## 2. Словесные

- чтение и рассказывание художественных произведений;
- заучивание наизусть стихов, небольших рассказов, скороговорок, чистоговорок и др.
- 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 и развития речи детей с ФНР, ФФН и ОНР являются:
- общение детей со взрослыми (родителями, воспитателями, логопедом, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре и др.);
  - культурная языковая среда (дома и в детском саду);
  - обучение родной речи на занятиях (занятия по формированию фонетико- фонематической стороны речи, занятия по развитию ЛГСР и связной речи, чтение художественной литературы);
  - художественная литература, читаемая помимо занятий (дома и в детском саду);
  - изобразительное искусство, музыка, театр;
  - занятия по другим разделам образовательной программы ДОУ.

### **19. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС.**

Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте.

На этапе помощи в раннем возрасте происходит выявление обучающихся группы повышенного риска формирования РАС (далее - группа риска).

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих методов коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития.

Период помощи в раннем возрасте целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС ("детский аутизм", "атипичный аутизм", "синдром Аспергера"), введенного после одиннадцатого пересмотра Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, диагноза РАС. Это примерно 3-3,5 года, а затем необходимо создать условия для дальнейшей подготовки ребёнка с РАС к переходу в Организацию, для чего необходимо, во-первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения детского сада, во-вторых, "дозированное" введение ребенка с РАС в группу Организации с постепенным увеличением периода его пребывания в группе детей в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем.

Программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными, но вместе с тем, в случае группы риска по РАС индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики. На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют 9 приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы:

1. Развитие эмоциональной сферы.
2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы.
3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.
4. Формирование и развитие коммуникации.
5. Речевое развитие.

6. Профилактика и коррекция проблем поведения.
7. Развитие двигательной сферы.
8. Формирование навыков самостоятельности.
9. Обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.

### **19.1. Развитие эмоциональной сферы.**

Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком является очень важным моментом не только в эмоциональном развитии ребёнка с аутизмом, но и его сопровождении в целом.

Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:

формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;

развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;

уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение);

Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение (через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы): например, чтобы получить желаемое, научиться использовать указательный жест. Подкреплением должно стать не только удовлетворение желания, но и похвала другого человека, и нужно стремиться к тому, чтобы постепенно она стала более важной, чем материальный результат.

### **19.2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы.**

Особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных признаков аутизма. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически всё психическое и физическое развитие человека.

Содержание направления включает 6 разделов: "Зрительное восприятие", "Слуховое восприятие", "Кинестетическое восприятие", "Восприятие запаха", "Восприятие вкуса" и "Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)". Содержание каждого раздела представлено по принципу "от простого к сложному". Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, адекватно на неё реагировать, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

Работа по развитию сенсорно-перцептивной сферы должна учитывать, что у части обучающихся с РАС может быть повышенная чувствительность к стимулам той или иной модальности, не учитывая, которую можно спровоцировать нежелательные поведенческие реакции и предпосылки к формированию страхов.

#### **19.2.1. Зрительное восприятие:**

стимулировать фиксацию взгляда на предмете;

стимулировать функцию прослеживания взором спокойно движущегося объекта;

создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице педагогического работника, находящегося на расстоянии вытянутой руки;

стимулировать установление контакта "глаза в глаза";

стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);

стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата;

совершенствовать прослеживание и возникновение связи "глаз-рука" (предпосылки зрительно-моторной координации);  
развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;  
стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки), побуждать к действиям хватания, ощупывания;  
формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик);  
учить различать предметы по цвету, форме, размеру;  
развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;  
формировать умение выделять изображение объекта из фона;  
создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

### **19.2.2. Слуховое восприятие:**

развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);  
стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;  
побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;  
замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью пограть, сжать игрушку самостоятельно или совместно с педагогическим работником;  
побуждать ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего человека, находящегося сначала справа и слева, затем - спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии;  
расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон);  
активизировать возможность прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки), а затем в разных местах;  
привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям игрушек и музыки, двигаться вместе с ребенком в темпе звучания: хлопать ладошками ребенка, покачивать на руках или на коленях, демонстрировать ему низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией;  
создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, фиксировать внимание на различных звуках в быту (стук в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия;  
расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды), голосов животных и птиц, подражать им;  
совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);  
учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр ("Кто там?", "Кто пришел вначале?", "Кто спрятался?");  
учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне;  
создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая обучающихся определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.

### **19.2.3. Тактильное и кинестетическое восприятие:**

активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;  
вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече);

добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твёрдый, жидкий, густой, сыпучий);

развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;

развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;

развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры;

развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);

формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки - колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства);

#### **19.2.4. Восприятие вкуса:**

различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);

узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша).

#### **19.2.5. Восприятие запаха:**

вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений),

узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао).

#### **19.2.6. Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):**

обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета;

формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно-двигательного восприятия;

учить сравнивать внешние свойства предметов ("такой - не такой", "дай такой же");

формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения, сортировки).

**19.2.7. Формирование полисенсорного восприятия: создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия: показывать предмет или его изображение по его звучанию (запаху, тактильным характеристикам).**

#### **19.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.**

Одним из важнейших критериев при выборе и(или) составлении учебного плана является уровень интеллектуального развития ребёнка.

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться как можно раньше.

#### **19.4. Формирование и развитие коммуникации.**

Освоение содержания этого приоритетного направления проводится в процессе взаимодействия обучающихся с ближним социальным окружением, и рассматривается как основа формирования потребности в общении, форм и способов общения, а в дальнейшем, - игровой деятельности или её предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом.

Несмотря на то, что целевой группой Программы являются обучающиеся с РАС, задачи, которые решаются в развивающей работе с детьми раннего возраста в той или иной степени актуальны для всех обучающихся, как уже имеющих выявленные нарушения развития



различного генеза, так и находящихся в группе риска. Таким образом, имеются как общие задачи, безотносительно специфики нарушений, так и те, которые ориентированы на особенности развития обучающихся группы риска по формированию РАС. Диагностика генеза наблюдаемых нарушений развития также является одной из важнейших задач этапа ранней помощи.

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка с педагогическим работником и научение ребенка приемам взаимодействия с ним. Большую роль играет эмоциональный контакт с родителями (законными представителями), которые является важным звеном становления мотивационной сферы ребёнка.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, формирование способности принимать контакт;  
развитие взаимодействия ребенка с другими детьми;  
развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

#### **19.4.1. Формирование потребности в коммуникации.**

Развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), другими близкими, педагогическим работником:

формировать потребность в общении с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;  
формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с родителями (законными представителями), чувства доверия и привязанности к ним;

создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с родителями (законными представителями), педагогическим работником;

формировать эмоционально-личностные связи ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;

стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога);

укреплять визуальный контакт ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе телесных игр;

формировать умение фиксировать взгляд на родителях (законных представителей), педагогическом работнике;

формировать умения прослеживать взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

#### **19.4.2. Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:**

**создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;**

формировать навыки активного внимания;

формировать умение отслеживать источник звука взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;

вызывание реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;

формировать поддержание эмоционального контакта с педагогическим работником и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;

вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;

вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение педагогического работника с использованием разнообразных игрушек и игр; создавать возможность совместных действий с новым педагогическим работником; стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит педагогический работник; формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям, вызывать интерес к совместным действиям с другими детьми в ситуации, организованной педагогическим работником (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности); формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми; совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику.

#### **19.4.3. Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика и (или) коррекция проблемного поведения):**

учить откликаться на своё имя;  
формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции педагогического работника основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот);  
учить ориентироваться на оценку своих действий педагогическим работником, изменять свое поведение с учетом этой оценки;  
формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определённую позу, слушать, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;  
учить адекватно вести себя на занятиях в паре с другим ребенком, с группой;  
предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и (или) на основе стереотипа поведения).

#### **19.5. Речевое развитие.**

Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У обучающихся с повышенным риском формирования РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У обучающихся целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и (или) недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей. В связи с этим обучение обучающихся речи и коммуникации должно включать целенаправленную психолого-педагогическую работу по формированию возможностей общения, его вербальных и невербальных средств.

Цель речевого развития - формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия.

Программа представлена следующими разделами: развитие потребности в общении, развитие понимания речи и развитие экспрессивной речи.

##### **19.5.1. Развитие потребности в общении:**

формировать аффективно-личностные связи у ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником как основу возникновения интереса к общению;  
развивать эмоциональные средства общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником;  
формировать умение принимать контакт,  
формировать умения откликаться на свое имя;  
формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения с педагогическим работником и другими детьми;  
формировать понимание жестовой инструкции педагогического работника с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогическим работником;  
учить использовать доступные средства коммуникации с педагогическим работником (жесты, слова: "привет, пока, на, дай");  
стимулировать речевые проявления и инициативу обучающихся: обращения, просьбы,

требования;

стимулировать речевые реакции в процессе общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником.

#### **19.5.2. Развитие понимания речи:**

стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи педагогического работника, интонации, голосу, зрительному восприятию ребёнком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;

активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд; создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;

формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет педагогический работник;

учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;

создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;

учить выполнять запрет: "Нельзя!", "Стоп!";

формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;

учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: "Дай!";

учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: "иди ко мне", "сядь";

учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;

учить обучающихся слушать песенки, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции педагогического работника;

активизировать речевые реакции обучающихся, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки;

учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

#### **19.5.3. Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:**

стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;

учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и (или) жестом, указывающим на желаемый предмет;

учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет педагогическому работнику;

стимулировать произнесение звуков, слогов, слов по очереди с педагогическим работником;

учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);

учить указывать пальцем на близко (до 1 м) расположенный желаемый предмет;

стимулировать фиксацию взгляда на лице педагогического работника, для получения желаемого предмета;

учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;

стимулировать использование вокализации, звука, слога, слова и взгляда для выражения просьбы;

учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;

создавать условия для развития активных вокализаций;

стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;

создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;

учить обучающихся подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики;

побуждать к звукоподражанию;

создавать условия для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками ("паровоз - ту-ту", "самолет - ууу");  
учить обучающихся отвечать на вопросы: "Хочешь пить?" - "Да", "Нет", "Хочу", "Не хочу";  
выражать свои потребности словом: "Дай пить", "Хочу сок", "Хочу спать" (в дальнейшем - с обращением).

### Первоначальный этап развития речи.

**Цель:** развитие навыков восприятия устной речи на слухо-зрительной и слуховой основе и овладение произносительной стороной речи

Направления работы		
Обучение восприятию на слух неречевых и речевых сигналов	Развитие импрессивной речи	Формирование экспрессивной речи
<p>Формировать условно-двигательную реакцию на неречевые и речевые сигналы</p> <p>Знакомство со звуками окружающего мира</p> <p>Учить определять громкость, количество, темп, долготу, слитность звучания</p> <p>Узнавать звучание музыкальных инструментов</p> <p>Различать на слух бытовые шумы</p> <p>Различать на слух звукоподражания, лепетные слова, полные слова, фразы</p>	<p>Обучение глобальному чтению</p> <p>Учить находить предметы или его изображение по устному или только по письменному его обозначению</p> <p>Учить показывать части тела в соответствии с просьбой взрослого</p> <p>Учить понимать слова обобщающего значения</p> <p>Учить показывать и выполнять действия, связанные с окружающим миром, знакомой бытовой или игровой ситуацией</p> <p>Научить вести односторонний диалог (педагог задает вопрос по содержанию сюжетной картинке, а ребенок жестом отвечает на него)</p> <p>Понимать вопросы: Кто? Что? Куда? Где? Что делает?</p>	<p>Развитие активной речевой деятельности</p> <p>Учить сопряженно-отраженному проговариванию слов</p> <p>Учить подражанию голосам животных, звукам окружающего мира, звукам музыкальных инструментов</p> <p>Учить отдавать приказания: на, иди, дай</p> <p>Учить указывать на определенные предметы: вот, это, тут, там</p> <p>Учить проговаривать двусоставные фразы</p> <p>Вызывание звуков с помощью фонематической ритмики (А, У, Э, М, Н, П, Т, Ф, С, Л, В)</p> <p>Обучать выполнению различных крупных и мелких движений рук и туловища с одновременным проговариванием (фонетическая ритмика)</p> <p>Развивать глобальное чтение</p>

### Развитие речи для детей среднего дошкольного возраста

**Цель:** Овладение навыками коммуникации и обеспечение оптимального вхождения детей с ОВЗ в общественную жизнь.

Направления работы			
Развитие фонематического восприятия	Формирование лексико-грамматических категорий	Обучение чтению	Развитие разговорной и связной речи Обучение произношению
<p>Развитие способности узнавать и различать неречевые звуки</p> <p>Развитие способности узнавать и различать громкость, количество, темп,</p>	<p>Учить общаться и усваивать любую информацию в виде целостных семантических образований.</p> <p>Расширять объем воспринимаемого речевого материала за</p>	<p>Формирование навыков аналитического чтения и уточнения звуко-буквенной структуры слов</p> <p>Развитие дактильной формы речи</p>	<p>Учить выражать общепринятыми словесными средствами разные потребности: просьбы, желания, жалобы, согласие и несогласие, удивление, обиду и др.</p> <p>Развивать общение в</p>

длительность, слитность неречевых и речевых звуков Развитие слухового внимания к звуковой оболочке слова, слуховой памяти Различение слогов, состоящих из правильно произносимых звуков Преобразование слогов за счет изменения одного звука Различение интонационных средств выразительности в чужой речи	счет различных по коммуникативной направленности высказывания (вопросы, побуждения, сообщения, отрицания) и уточнять их значение Формировать понимание обобщающего слова, видо-родовых отношений Учить понимать связи по типу «целое и его часть» Использовать антонимы как средство осмысления значений слов Учить понимать и использовать конверсивные отношения слов Использовать синонимы для уточнения значений слов и расширения словаря	Развивать умение составлять слова и фразы из разрезной азбуки Формировать навык плавного чтения, соблюдения пауз, точного воспроизведения буквенного строения каждого слова Развитие понимания смыслового содержания прочитанного	устной и устно-дактильной форме Приучать использовать речевые образцы взрослого, включать в речевое обращение к другим детям, педагогам имена и местоимения: я, ты, мы. Побуждать к инициативным высказываниям (актуализируя усвоенные образцы с помощью вопросов и побуждений) Учить участвовать в беседе, вести диалог Развитие связной описательно-повествовательной речи (тексты-описания, описание предметов, описание серии картинок, описание сюжетной картинки) Постановка и активизация звуков: А, О, У, Э, И, П, Б, Т, Д, М, Н, В, Ф, Л, Р, К, Г, С, З, Ш, Я, Е, Ё, Ю
--	---	---	--

### Развитие речи для детей старшего дошкольного возраста

**Цель:** Создание условий для всестороннего развития ребенка инвалида и содействие коррекции и профилактики речевых нарушений, личностного развития, содействие успешной социализации ребенка.

Направления работы				
Фонематическое восприятие	Работа над разными видами высказываний с различной лексической наполняемостью	Развитие лексико-семантической стороны речи	Обучение грамоте	Развитие разговорной и связной речи Обучение произношению
Развитие способности различать и опознавать знакомые фразы, тексты Различать звучание	Усвоение моделей предложений и составление на их основе новых структур предложений	Расширение пассивного и активного словаря Уточнение значения слов с абстрактным значением	Воспитывать интерес к чтению Развивать умение понимать смысловое содержание прочитанного Развивать навыки	Обучение диалогу, преимущественно о вопросно-ответной форме Обучение связной контекстной

<p>мужского и женского голоса</p> <p>Распознавать на слух незнакомые тексты</p> <p>Различать и опознавать на слух фразы с некоторыми изменениями в структуре</p> <p>Выделение звука из ряда слогов</p> <p>Выделение ударного звука</p> <p>Определение места звука в слове</p> <p>Различение слов, близких по звуковому составу</p> <p>Определение последовательности звуков в слове</p>	<p>Включение в речь предложений с различной лексической наполняемостью</p> <p>Составление предложений по опорным словам, по демонстрации действий, по картинкам, по прочитанному тексту, на заданную тему и т.д.</p>	<p>Конкретизация слов, необходимых для оценки черт характера и поступков</p> <p>Расширение словаря за счет синонимов и синонимически оборотов</p> <p>Формирование обобщений, понятийной стороны слова</p> <p>Уточнение многозначных слов, дифференциация и конкретизация родственных слов</p> <p>Уточнение видо-родовых отношений слов</p> <p>Уточнение смысловых связей «целое и его часть»</p> <p>Обогащение речи за счет синонимов и антонимов</p> <p>Развивать умение словообразования</p>	<p>плавного чтения с паузами в конце предложения и внутри по синтагмам</p> <p>Учить орфоэпическому произнесению слов</p> <p>Развитие и координация движений кисти рук и пальцев</p> <p>Составление из букв разрезной азбуки слов и подписей к картинкам, изображающим предметы и действия</p> <p>Звукобуквенный анализ слова</p> <p>Выделение в словах отдельных звуков, установление количества звуков в слове, их последовательности, выделение ударных слогов</p> <p>Самостоятельный подбор слов с заданным звуком и буквой</p> <p>Узнавание и называние букв по характерным признакам</p> <p>Составление слов из заданной последовательности и звуков</p> <p>Определение количества слогов в слове</p>	<p>описательно-повествовательной речи (описание, рассуждение, повествование)</p> <p>Постановка и активизация всех гласных и согласных (за исключением мягких и аффрикат)</p>
---	--	--	--	--

## 2.2. Описание используемых специальных методов, условий и форм коррекционной работы

Организация жизни и деятельности детей осуществляется в основных моделях организации образовательного процесса:

- совместной деятельности взрослого и детей (организованная образовательная деятельность);
- в режимных моментах, самостоятельной деятельности детей (актуальная предметно-развивающая среда);

-во взаимодействии с семьями детей;

Образовательная деятельность реализуется через организацию различных видов детской деятельности или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы:

1. Дактилологию, которая используется в качестве вспомогательного средства, облегчающих восприятие речи, звукового состава слов.

2. Звукоусиливающая аппаратура, индивидуальные слуховые аппараты, приспособления для облегчения формирования и коррекции произношения.

3. Письмо и чтение для слабослышащих детей не только более доступный способ усвоения знаний, но и полноценные средства овладения языком.

4. Наглядные средства - это натуральные объекты. Их графические изображения, сюжетные картинки, макеты, муляжи, экранные пособия. Роль заключается в том, что они должны не иллюстрировать материал, а наглядно раскрывать его содержание.

5. Наглядно-действенные средства способствуют формированию представлений и понятий. К ним относятся преднамеренное создание ситуаций, инсценировка, драматизация, пантомима. Использование их помогает наглядно обозначить межпредметные связи, причинно-следственные отношения тех или иных явлений. Все эти средства используются со словесными способами обозначения, доступные на данном уровне речевого развития.

В своей деятельности учитель-логопед использует различные авторские методики:

1. Назарова Л.П. «Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха»;

2. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. «Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом»;

3. Носкова Л.П. «Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха»;

Среди специальных приемов работы со слабослышащими детьми можно выделить следующие:

1. Дактильная (ручная) азбука;

2. Фонетическая ритмика, артикуляционные и дыхательные упражнения, игры;

3. Метод экрана. Обучение слухозрительному и слуховому восприятию речи;

4. Метод развития активного и пассивного словаря; тематические альбомы, карточки, дидактические игры;

При планировании занятий учитель-логопед учитывает тематический принцип отбора материала (см. учебный план), с постоянным усложнением заданий. При изучении каждой темы определяется словарный минимум, исходя из речевых и слуховых возможностей детей, и основываясь на речевой материал Программы. Обязательным требованием к организации обучения является создание условий для практического применения формируемых знаний.

Объем учебного материала в рабочей программе рассчитан в соответствии с возрастными физиологическими нормативами, что позволяет избежать переутомления и дезадаптации дошкольников. Согласно нормативам «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений», СанПиНа 2.4.1.2660-10, утвержденного Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 22.07.2010 №91, учтены требования к организации режима дня и учебных занятий. Максимально допустимы объем недельной образовательной нагрузки не должен превышать норм, допустимые СанПиНами (п.2.12.7).

Группу посещают слабослышащие дети, имеющие III, IV степени тугоухости. Режим работы группы-пятидневный с 12 часовым пребыванием детей в учреждении, выходные дни – суббота, воскресенье.

#### *Календарно – тематический план*

##### *I-V – год обучения*

<i>Месяц</i>	<i>Неделя</i>	<i>Тема</i>
<i>Сентябрь</i>	<i>1</i>	<i>«Здравствуй, детский сад»</i>
	<i>2</i>	<i>«Семья»</i>
	<i>3</i>	<i>«Игрушки»</i>

	4	
<b>Октябрь</b>	1	«Овощи»
	2	
	3	«Фрукты»
	4	
<b>Ноябрь</b>	1	«Части тела»
	2	
	3	«Продукты питания»
	4	
	5	«Обувь»
<b>Декабрь</b>	1	«Одежда»
	2	
	3	«Новый год»
	4	
<b>Январь</b>	1	Рождественские каникулы
	2	
	3	«Животные»
	4	
<b>Февраль</b>	1	«Улица»
	2	
	3	«Мебель»
	4	
<b>Март</b>	1	«Женский день» - семья
	2	
	3	«Посуда»
	4	
<b>Апрель</b>	1	«Весна»
	2	
	3	«Транспорт»
	4	
<b>Май</b>	1	«Учебные принадлежности»
	2	
	3	«Части тела»
	4	
	5	«Времена года»- лето

### Логопедическое сопровождение образовательного процесса.

#### Диагностическое направление

Диагностика проводится 3 раза в год. Первичное обследование 1-15 сентября; промежуточное обследование 1-15 февраля; итоговое обследование 1-15 июня.

Задачи:

1. Выявление как актуального уровня развития ребенка, так и определение зоны ближайшего развития.
2. Составление индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка

Диагностика произношения проводится по методике Шматко Н.Д., Пельмской Т.В. Дидактический материал позволяет обследовать усвоение детей с нарушением слуха



различных сторон произношения: речевое дыхание, голос, звуки и их сочетания, слово и фраза. Цель обследования – выявление максимальных возможностей каждого ребенка.

Проверка произношения проводится в ходе двух-трех индивидуальных занятий. При необходимости количество времени на обследование увеличивается.

Обследование состояния речи детей с нарушением слуха включает изучение понимания ребенком обращенной к нему устной речи и определение состояния его активной речи. Обследование проводится по методике Николаевой Т.В. Для специального обследования используется определенный список слов и фраз из разных тематических групп. Проверка проводится индивидуально с каждым ребенком в привычной для него обстановке.

Результаты обследования заносятся в протокол. По результатам обследования составляется индивидуальный маршрут обучения.

### **Коррекционное направление.**

Задачи развития слуха и речи, детей с нарушением слуха реализуются на подгрупповых и индивидуальных занятиях.

**Форма организации занятий** – подгрупповая и индивидуальная. При формировании подгрупп учитывается возраст детей, индивидуальный темп деятельности, его функциональное состояние, сходные по характеру и степени выраженности нарушения. Состав подгрупп может меняться в течение года в зависимости от индивидуальных успехов каждого ребенка. Все остальное время во всех возрастных группах занимают индивидуальные занятия с детьми.

Количество занятий, реализующих коррекционно-развивающие задачи, меняется в зависимости от периода обучения. И предусматривает проведение следующих видов подгрупповых занятий.

Занятия проводятся по строго установленному расписанию на всю рабочую неделю, ежедневно в одно и то же время и в одном и том же месте. Перед глазами детей всегда должны быть доска и наборное полотно для табличек и картинок. В режиме проведения каждого занятия предусматриваются непродолжительные паузы, когда все дети группы выполняют те или иные движения, игровые действия. Начало, конец и промежуточные этапы занятия могут отличаться разного рода сигналами (звуковыми, зрительными, речевыми).

В течении занятия каждый из детей должен заниматься не только сидя за столом, но и рядом с педагогом. Детей поочередно поднимают с места и вызывают к столу, наборному полотну или доске.

Характерной особенностью занятий по развитию речи является многоаспектность работы над речевым материалом, т.е. обучение разным формам словесной речи ведется в единстве. Содержание работы охватывает обиходно-разговорную речь, словарь и фразеологию, описательно-повествовательную речь и чтение. На каждом занятии должны сочетаться разные виды речевой деятельности (слушание, говорение. Чтение, письмо, дактилирование)

Основным способом восприятия речевого материала на подгрупповых занятиях служит его восприятие на слухо-зрительной основе. Однако по ходу занятия определенная часть речевого материала предъявляется только на слух.

Знакомый по звучанию речевой материал предлагается дошкольникам сразу на слух. Если материал не воспринят детьми, то она предъявляется для восприятия на слухо-зрительной основе, а затем еще раз на слух.

Новый речевой материал предъявляется на слухо-зрительной основе и подкрепляется письменной табличкой. Табличка выделяется в специальное наборное полотно.

Основная задача занятий по развитию слухового восприятия и обучению произношению – формирование навыка восприятия на слух и воспроизведения темпо-ритмической стороны устной речи.

Основная задача работы над произношением на специальных подгрупповых занятиях – закрепить произносительные навыки, сформированные главным образом на индивидуальных занятиях.

Работа над словом предполагает закрепление навыка слитного, в нормальном темпе, с выраженным ударением, с соблюдением звуко-слогового состава и норм орфоэпии воспроизведения слова.

Работа над фразой предполагает закрепление навыка ее воспроизведения в нормальном темпе, слитно, эмоционально, интонировано.

Работа над звуками предполагает автоматизацию и дифференциацию звуков на материале слогов, слов, словосочетаний и фраз.

На подгрупповые занятия следует выносить работу только над теми звуками, которые все дети группы могут воспроизводить точно, приближенно или допустимо.

Содержанием работы по развитию слухового восприятия на специальных занятиях является тот материал, который в наибольшей степени доступен всем детям.

Содержание работы по развитию слухового восприятия:

- Обучение восприятию на слух неречевых звучаний
- Обучение восприятию на слух долготы, слитности, темпа, громкости, высоты и ритма как речевых, так и неречевых звучаний.

Слабослышащие дети имеют принципиально иные возможности в восприятии на слух речи. Поэтому на занятиях ведется работа, как по развитию неречевого слуха, так и речевого.

**Индивидуальные занятия** составляют существенную часть работы логопеда в течение каждого рабочего дня недели в целом. Они направлены на осуществлении коррекции индивидуальных речевых недостатков и иных недостатков психофизического развития воспитанников, создающие определённые трудности в овладении программой. Учёт индивидуальных занятий фиксируется в тетради посещаемости занятий детьми. План логокоррекционной работы составляется логопедом на основе анализа речевой карты ребёнка с нарушением слуха, карты развития и протоколов (сентябрь) и корректируется после промежуточного обследования (февраль). В индивидуальном плане отражены направления коррекционной работы, которые позволяют устранить выявленные в ходе логопедического обследования нарушения речевой деятельности и пробелы в знаниях, умениях, навыках ребёнка с нарушением слуха.

Основной задачей индивидуальных занятий является формирование навыков восприятия и воспроизведения устной речи.

На индивидуальных занятиях дети учатся различать, опознавать и распознавать на слух слова, словосочетания, фразы, стихи, сказки, тексты. В первые 1,5-2 года дети обучаются ощущению неречевых и речевых сигналов.

На индивидуальных занятиях формируются первичные навыки звуковоспроизведения, корректируются дефекты голоса, речевого дыхания, звуков и их сочетаний, недостатки воспроизведения слова.

С точки зрения работы над произношением содержание индивидуальных занятий, как правило, опережает содержание специальных подгрупповых занятий. На индивидуальных занятиях педагог добивается первичного умения воспроизвести тот или иной звук, закрепляет произносительные навыки.

Индивидуальную работу с ребенком необходимо строить с учетом его реальных достижений. Если ребенок не справляется с полным объемом программы, то она сокращается с учетом его возможностей.

Это позволяет повысить эффективность занятий и осуществлять лично – ориентированный подход в обучении и воспитании.

Тема, цель, содержание, методическая аранжировка занятий определяется в соответствии с программой «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста» и «Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста» авторы Л.П. Носкова, Л.А. Головниц и перспективному плану учителя-логопеда.

Подгрупповые занятия для детей с нарушением слуха приоритетно ориентированы на развитие слухового восприятия, формирование произношения, развитие словаря и связной речи, обучение письменной и дактильной формам речи, чтению.

Индивидуальные занятия направлены на осуществление индивидуальных недостатках слуха, голоса, речи и иных недостатках психофизического развития воспитанников, создающие определенные трудности в овладении программой.

В индивидуальном маршруте отражены направления коррекционной работы, которые выявляются в ходе логопедического обследования нарушения речевой деятельности и пробелы в знаниях, умениях, навыках ребенка с нарушением слуха. Это позволяет повысить эффективность занятий и осуществлять личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании.

### **19.6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция.**

В возрасте до трёх лет у любого ребёнка возможности обозначить своё отношение к происходящему с ним и в окружении ограничены, поэтому в этих целях нередко используются крик, плач, агрессия, аутоагрессия и другие проявления проблемного поведения, и это, в принципе, можно рассматривать как естественную реакцию для данного возраста. В связи с тем, что при аутизме выражена склонность к формированию стереотипии, частые повторения таких эпизодов приводят к фиксации нежелательного поведения и, следовательно, уменьшение частоты проявлений проблемного поведения в раннем детстве делает такую работу не только коррекционной, но и, во многом, профилактической. Следует принимать во внимание, что сходные поведенческие проявления могут носить эндогенный характер, и не быть связанными с внешними обстоятельствами.

Очень важно, чтобы к работе с проблемами поведения (как и в целом к сопровождению обучающихся с РАС) как можно раньше привлекались родители (законные представители) и другие члены семей, в которых есть обучающиеся с аутизмом, поскольку в этот период ребёнок, в основном, находится в семье (больше, чем в любом другом возрасте). Коррекционную работу с проблемами поведения в раннем возрасте следует строить в русле развивающих, эмоционально ориентированных методов; элементы поведенческих подходов следует вводить по мере необходимости и выяснения особенностей психологического профиля ребёнка.

Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребёнка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребёнка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе, психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребёнком;

установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи - особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребёнка с аутизмом с педагогическим работником, родителями (законными представителями) (прежде всего, с матерью) делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения и (или) подкрепления;

установление функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи: при установлении функции проблемного поведения (основные функции: избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребёнка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учётом индивидуальных особенностей ребёнка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом).

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

- а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение;
- б) не допускать, чтобы ребёнок решал проблемную ситуацию (получение желаемого,

избегание неприятного) с помощью крика, плача, агрессии, так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;

в) использовать те или иные способы коррекции проблем поведения (переключение, игнорирование, тайм-аут).

#### **19.6.1. Коррекция стереотипии в раннем возрасте требует особого внимания по нескольким причинам:**

в раннем возрасте в определённый период стереотипии свойственны типичному развитию; стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости, ДЦП);

определение стереотипии в поведенческой терапии расширительно (повторяющиеся нефункциональные движения, действия, интересы) и включает несколько патогенетических вариантов, из которых психолого-педагогические методы коррекции являются основными для гиперкомпенсаторно-ауто стимуляционных, компенсаторных и психогенных. По феноменологии в раннем возрасте наиболее характерны двигательные и сенсорно-двигательные стереотипии.

#### **19.6.2. Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:**

Динамическое наблюдение за любыми (как правило, двигательными) проявлениями, напоминающими стереотипии: время появления, возрастная динамика и устойчивость во времени, зависимость от внешних факторов (возможность отвлечь, переключить, связь с пресыщением, утомлением, эмоциональным состоянием);

Отнесение стереотипии к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом;

Квалификация стереотипии по феноменологическим и патогенетическим признакам;

Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребёнка и варианту стереотипии;

Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.

Следует отметить, что работа со стереотипиями никогда не заканчивается в пределах ранней помощи и нуждается в продолжении в дальнейшем.

#### **19.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие.**

Психомоторный уровень развития нервно-психического реагирования становится при типичном развитии ведущим после трёх лет и остаётся таковым до 5-7 лет, однако базис его развития - и в норме, и при различных нарушениях - закладывается в раннем детстве. Именно поэтому у ребёнка с повышенным риском формирования РАС двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей (законных представителей) и сотрудников Организации. Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики, различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности. Это направление сопровождения включает формирование предметно-манипулятивной деятельности, развитие предметно-практической деятельности, общефизическое развитие, подвижные игры и плавание.

##### **19.7.1. Формирование предметно-манипулятивной деятельности:**

- 1) развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
- 2) вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;
- 3) учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую;
- 4) формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
- 5) формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе педагогическому работнику;
- 6) учить снимать и нанизывать шарики и (или) колечки на стержень без учета размера;
- 7) учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
- 8) вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трех форм);
- 9) учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным

пальцем и прослушивая разные мелодии;

10) создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

**19.7.2. Формирование предметно-практических действий: предметно-практические действия** (далее - ППД) являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. У обучающихся группы повышенного риска формирования РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипий:

а) действия с материалами: формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и (или) не вызывают негативных аффективных реакций);

знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный);

б) действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и (или) поддержки формирования стереотипий):

развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);

формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;

учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;

формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);

формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из ёмкости или в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;

учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;

активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения) при использовании совместных или подражательных действий (следует ещё раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!);

формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);

учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой);

создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

**19.7.3. Общефизическое развитие:**

1) формировать у обучающихся интерес к физической активности и совместным физическим занятиям с педагогическим работником (в дальнейшем - по возможности с другими детьми);

2) создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;

3) учить обучающихся ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой педагогического работника и самостоятельно спускаться с нее;

4) продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);

5) учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку).

6) учить обучающихся играть с мячом ("лови - бросай", бросать в цель);

7) формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи).

8) создавать условия для овладения умением бегать;

9) учить ходить по лесенке вверх с педагогическим работником, а затем и самостоятельно;

10) формировать у обучающихся потребность в разных видах двигательной деятельности;

11) развивать у обучающихся координацию движений;

12) учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;

- 13) учить выполнять упражнения для развития равновесия;
- 14) учить обучающихся ходить по "дорожке" и "следам";
- 15) учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения "лежа на спине" в положение "лежа на животе" и обратно;
- 16) учить обучающихся прыгать с высоты (с гимнастической скамейки высота 15-20 см);
- 17) учить обучающихся подползать под веревку, под скамейку;
- 18) формировать правильную осанку у каждого ребенка;
- 19) тренировать у обучающихся дыхательную систему;
- 20) создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

#### **19.7.4. Подвижные игры.**

Задачи этого подраздела тесно связаны с задачами направления "Предпосылки развития игровой деятельности", хотя представленность игровых моментов в совместной двигательной активности может быть очень разной. В ходе совместной двигательной активности облегчается формирование понимания мотивов деятельности других участников; преследуются следующие задачи:

- 1) воспитывать у обучающихся интерес к участию в подвижных играх;
- 2) закреплять сформированные умения и навыки,
- 3) стимулировать подвижность, активность обучающихся,
- 4) развивать взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми,
- 5) создавать условия для формирования у обучающихся ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих обучающихся.

#### **19.7.5. Плавание.**

В этот подраздел включены водные процедуры и начальный этап обучения плаванию, поскольку оно оказывает необходимое стимулирующее воздействие на растущий организм ребенка. В то же время, необходимо учитывать индивидуальное отношение к воде (возможны страхи воды, водных процедур). Физические свойства водной среды, в частности, плотность воды, оказывают специфическое влияние на функции кровообращения, дыхания, кожные рецепторы. Плавание закаливает, тренирует вестибулярный аппарат. Занятия в воде необходимо сочетать с общеразвивающими упражнениями и подвижными играми на суше. Основные задачи подраздела:

- 1) создавать условия для положительного отношения к воде;
- 2) учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн;
- 3) окунаться спокойно в воду;
- 4) учить удерживаться в воде на руках педагогического работника;
- 5) формировать у обучающихся интерес к движениям в воде;
- 6) выполнять некоторые упражнения и действия в воде по подражанию;
- 7) создавать условия для выполнения действий бросания и хватания игрушек в воде, удерживаться в воде при использовании вспомогательных средств (круга, пояса) при поддержке педагогического работника.

#### **19.7.6. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.**

Произвольное подражание и игра для обучающихся дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжёлых случаях спонтанно фактически не развивается). Развитие игры, выбор её видов и форм должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребёнка в коммуникации, речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике.

В раннем возрасте основными задачами этого направления, как правило, являются:

- учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с педагогическим работником (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики);
- учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой);

учить обучающихся выполнять движения и действия по подражанию действиям педагогического работника;

учить обучающихся выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

### **19.8. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков.**

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме - тем более, в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует, по возможности, раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи.

Наиболее существенным является создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание (раздевание), приём пищи, различные гигиенические процедуры):

сначала на уровне пассивного участия (отсутствие негативизма);

далее с постепенным подключением к действиям педагогического работника;

возрастанием "доли участия" ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

Параллельно следует стремиться вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с ними, а также учить соблюдать элементарную аккуратность и опрятность во внешнем виде и в вещах, убирать после себя (занятия, приём пищи).

### **19.9. Формирование навыков самостоятельности.**

Главная задача коррекционной работы с аутичными детьми - формирование навыков самостоятельности, так как без достаточной самостоятельности в быту удовлетворительный уровень социализации и независимости в жизни недостижимы.

У обучающихся с высоким риском развития аутизма в раннем возрасте возможности развития самостоятельности различны как в силу формирующихся аутистических расстройств, так и в силу возраста. Незрелость симптоматики затрудняет выделение непосредственных причин, препятствующих развитию самостоятельности, однако начинать это приоритетное направление сопровождения следует как можно раньше, при появлении первой же возможности.

Развитие самостоятельности может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятиями по физическому развитию и другими приоритетными направлениями этого возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом. Основным методическим приёмом формирования навыков самостоятельности является использования расписаний различных по форме и объёму.

Некоторые из традиционных направлений сопровождения в ранней помощи детям с повышенным риском формирования РАС - такие как познавательное и художественно-эстетическое развитие - не выделяются в самостоятельные, что не означает отсутствия соответствующей работы.

Познавательное развитие представлено в направлениях "сенсорное развитие", "формирование предпосылок интеллектуальной деятельности" и других. Выделение "представлений об окружающем мире" как самостоятельной темы в раннем возрасте у обучающихся группы риска по РАС преждевременно: сначала необходимо создать возможности его познания (что особенно относится к социальному миру). Тем не менее с формированием представлений об окружающем мире могут быть связаны многие направления сопровождения (сенсорное, коммуникативное, речевое, физическое развитие). Соответствующая специальная задача не ставится, поскольку её содержание и возможности решения фактически полностью определяются успехами коррекционно-развивающей работы и некоторых других направлений сопровождения.

То же относится к художественно-эстетическому развитию: полноценному выделению этого приоритетного направления (в дальнейшем образовательной области) препятствует неготовность подавляющего большинства обучающихся группы риска по РАС к

соответствующей деятельности по социально-коммуникативному, речевому развитию, уровню сформированности активного внимания.

#### **19.10. Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС.**

Социально-коммуникативное развитие. Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям:

- 1) Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.
- 2) Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранённые резервы эмоционального реагирования.
- 3) Произвольное подражание большинству обучающихся с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы прикладного анализа поведения, так и развивающих подходов.
- 4) Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы "Как тебя зовут?", "Где ты живёшь?", "Как позвонить маме (папе)?" и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.
- 5) Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или невербально) позволяет избежать использования проблемного поведения в коммуникативных целях.
- 6) Использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для обучающихся с аутизмом навыка обращения: переход от "Здравствуйте!" к "Здравствуйте, Мария Ивановна!" создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.
- 7) Умение инициировать контакт имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьёзной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребёнок с аутизмом не устанавливает контакт потому, что не может его инициировать. Обучение принятым формам инициации контакта ("Скажите, пожалуйста...", "Можно у Вас спросить..."), отработка стереотипа использования таких речевых штампов очень полезны.
- 8) Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения "жизненного пространства" ребёнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребёнок, в транспорте.
- 9) Спонтанное общение в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Условие - способность строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнёра по коммуникации и особенностями ситуации.
- 10) Использование альтернативной коммуникации.

#### **19.11. Коррекция нарушений речевого развития.**

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений у обучающихся с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи.



Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:

1. Формирование импрессивной речи:

обучение пониманию речи;

обучение пониманию инструкций "Дай", "Покажи";

обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;

обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);

обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;

выполнение инструкций на выполнение действий с предметами.

2. Обучение экспрессивной речи:

подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;

называние предметов;

обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала - как переходный этап - невербально);

обучение выражать согласие и несогласие;

обучение словам, выражающим просьбу;

дальнейшее развитие речи: обучение называть действия, назначение предметов; умение отвечать на вопросы "Для чего это нужно?", "Что этим делают?", "Зачем это нужно?", "Чем ты (например, причёсываешься)?" ; умение отвечать на вопросы о себе; обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы); умение отвечать на вопросы "Где?" и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний;

3. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:

формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации);

конвенциональные формы общения;

навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);

навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;

развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

4. Развитие речевого творчества:

преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);

конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

**Описание основных направлений коррекционно-развивающей деятельности.**

**Работу с неговорящими детьми можно разделить на несколько этапов:** подготовительный, начальный, основной и заключительный. На занятиях каждого из этапов постепенно усложняются формы работы, используются рациональные сочетания различных приемов и, как правило, в рамках одного занятия решаются несколько разноплановых задач.

Занятия носят интегративный характер. В его структуру включаются виды работы по нескольким направлениям для реализации главной цели – появления активной речи. В случае очевидной невозможности развития экспрессивной ее стороны, делается упор на формирование коммуникативных способностей посредством альтернативных средств общения.

**Направления и программное содержание логопедической работы с детьми, имеющими системное недоразвитие речи (СНР).**

**Направления работы с неговорящими детьми:**

1) Формирование положительного эмоционального настроения.

- 2) Развитие артикуляционного аппарата посредством массажа (классического или зондового) и с помощью комплексов артикуляционной гимнастики.
- 3) Развитие дыхания, голоса.
- 4) Расширение понимания речи (вопросов, инструкций, пополнение пассивного словаря) - работа над пониманием обращенной речи.
- 5) Развитие тактильной чувствительности (познание свойства предметов).
- 6) Развитие речевой активности (вызывание звукоподражаний, желания что-то произнести).
- 7) Развитие слухового восприятия.
- 8) Развитие зрительного восприятия и ориентировки в окружающем
- 9) Развитие слухового внимания и фонематического восприятия;
- 10) Развитие чувства ритма;
- 11) Развитие высших психических функций – психологической базы речи (восприятия, внимания, памяти, мышления).
- 12) Сенсорное развитие (цвет, форма, величина, пространственно-временные отношения).
- 13) Развитие невербальных средств коммуникации (умения пользоваться жестами, взглядом, телодвижениями при общении или использовать пиктограммы).

**У безречевых детей** основное значение придается стимулированию речевой активности. Логопед должен сформировать мотивационный компонент речевой деятельности, развивать когнитивные предпосылки речевой деятельности: восприятие, внимание, память, мышление. Осуществлять формирование вербализованных представлений об окружающем мире, дифференцированного восприятия предметов и явлений, элементарных обобщений в сфере предметного мира является одной из важных задач.

Детей необходимо научить понимать название предметов, действий, признаков, с которыми они встречаются в повседневной жизни. Дети должны научиться выполнять словесные инструкции, выраженные различными по сложности синтаксическими конструкциями.

Формирование импрессивной речи направлено на пополнение речевого запаса, на дифференциацию понятий лексических значений слов и грамматических форм. Необходимо развивать у детей сенсомоторные функции, формировать механизмы речевой деятельности, стимулировать звукоподражания и общения с помощью аморфных слов корней, формировать первые формы слов.

**Логопедическая работа с детьми, имеющими, определенный словарный запас**, направлена на актуализацию и систематизацию речевого материала, которым дети владеют. Необходимо совершенствовать сенсомоторные функции, формирование механизмов речевой деятельности. С этими детьми тоже проводится работа по развитию понимания речи, накоплению и уточнению понятий, дифференциации значения слов. Вместе с тем нужно закреплять умения детей правильно и отчетливо называть предметы, действия, признаки, качества и состояния, а также умение отвечать на вопросы, самостоятельно модулировать собственные речевые высказывания.

В ходе логопедической работы должны совершенствоваться импрессивный и экспрессивный словарь, звукопроизношение, звуконаполняемость и слоговая структура слов, фонематическое восприятие, навыки словообразования и словоизменения.

**У детей владеющих фразовой речью**, в процессе работы над активной речью большое внимание уделяется формированию умения пользоваться в самостоятельной речи простыми распространёнными и сложными предложениями, владеть навыками объединения их в рассказ элементарными навыками пересказа, диалогической речи. Вместе с тем продолжать

закреплять умения детей называть предметы, действия, признаки, качества и состояния, а также умение отвечать на вопросы, самостоятельно модулировать собственные речевые высказывания.

Большое значение для коррекции речевых нарушений имеет создание речевой среды, обеспечивающей развитие способности детей взаимодействовать, активно вступать в контакт со взрослыми и сверстниками. Задача логопеда – стимулировать, поддерживать, поощрять, направлять речевую активность детей, их желание общаться с помощью слова.

#### **Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы**

<b>Направления коррекционно-развивающей работы</b>	<b>Содержание коррекционно-развивающей работы</b>
<b>Развитие экспрессивного словаря</b>	<p>Расширять, уточнять, активизировать номинативный словарь на основе обогащения представлений об окружающем по лексическим темам. Активизировать использование слов, обозначающих существенные части, детали предметов и объектов. Формировать глагольный словарь за счет активного усвоения глаголов по изучаемым лексическим темам. Ввести в речь прилагательные, обозначающие признаки и качества предметов: цвет (<i>красный, синий, желтый, зеленый</i>), свойства (<i>сладкий, кислый</i>), величину (<i>большой, маленький</i>), оценку (<i>хороший, плохой</i>). Ввести в речь личные местоимения (<i>я, мы, ты, вы, он, она, они</i>).</p> <p>Обогатить активной словарь наречиями, обозначающими местонахождение предметов (<i>там, тут, вот, здесь</i>), сравнение (<i>больше, меньше</i>), количество (<i>много, мало</i>), оценку действий (<i>хорошо, плохо</i>), ощущения (<i>тепло, холодно, вкусно</i>). <b>Формирование и совершенствование грамматического строя речи</b></p> <p>Учить образовывать и использовать в речи формы единственного и множественного числа имен существительных мужского и женского рода в именительном падеже (<i>кот— коты, мяч—мячи, дом—дома, кукла—куклы, нога—ноги</i>). Формировать умение образовывать и использовать в речи формы имен существительных мужского и женского рода в винительном, родительном, дательном, творительном, предложном падежах (беспредложные конструкции), затем предложные конструкции с простыми предлогами со значением пространственного расположения, направления действия (<i>в, на, у</i>).</p> <p>Учить образовывать и использовать в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (<i>-к-, -ик-, -чик-, -ок-, -чек-, -очк-, -ечк-, -ен~, -ят-</i>).</p> <p>Формировать умение образовывать и использовать в речи формы повелительного наклонения глаголов в единственном и множественном числе (<i>иди, идите</i>), инфинитива (<i>стоять, петь</i>), глаголов изъявительного наклонения в единственном и множественном числе настоящего времени (<i>стоит, стоят</i>). Учить различать, образовывать и использовать формы глаголов прошедшего времени мужского и женского рода, единственного и</p>

	<p>множественного числа (<i>упал, упала, упали</i>). Обучать согласованию прилагательных с существительными мужского и женского рода единственного числа в именительном падеже (<i>большой мяч, маленькая груша</i>).</p> <p>Формировать умение образовывать, использовать в речи и согласовывать с именами существительными мужского и женского рода притяжательные прилагательные (<i>мамин, папин</i>).</p> <p>Формировать умение согласовывать числительное «один» с существительными в роде и числе в именительном падеже (<i>один жук, одна кукла, одно ведерко</i>). Учить согласовывать притяжательные местоимения с существительными (<i>моя книжка, мой мяч</i>), правильно употреблять местоимения <i>меня, мне</i>.</p> <p>Формировать двусловное предложение (<i>Дай мяч. Катя спит. Аня, иди. Я пою. Можно кубик!</i>), фразы с прямым дополнением (<i>Вова, дай мяч. Аня, на кубик. Даня ест суп.</i>) Формировать умение отвечать на поставленные вопросы по простым сюжетным картинкам (<i>Кто это? Что он делает? Что это?</i>), составлять предложения по небольшой сюжетной картинке с одним действующим лицом (<i>Дети спят. Мама варит суп.</i>)</p>
<p><b>Развитие фонематической системы речи</b></p>	<p>Воспитывать внимание к звуковой стороне речи. Формировать умение различать гласные звуки по принципу контраста: [а] — не [а], [у] — [а], [и] — [у], [э] — [о], [и] — [о], [э] — [у]; гласные, близкие по артикуляции: [у] — [о]. Учить дифференцировать согласные раннего онтогенеза, отличающиеся по артикуляции, в открытых слогах: [б] — [н], [м] — [т], [п] — [г] и т. п.</p> <p>Формировать умение различать слова, сходные по звучанию (<i>кот — кит, бочка — точка, миска — киска</i>).</p> <p>Развивать внимание к звукослоговой структуре слова в упражнениях на различение длинных и коротких слов; на простукивание, прохлопывание, протопывание слогового рисунка слова. Воспитывать внимание к звуковой стороне речи. Формировать умение различать гласные звуки по принципу контраста: [а] — не [а], [у] — [а], [и] — [у], [э] — [о], [и] — [о], [э] — [у]; гласные, близкие по артикуляции: [у] — [о].</p> <p>согласные раннего онтогенеза, отличающиеся по артикуляции, в открытых слогах: [б] — [н], [м] — [т], [п] — [г] и т. п.</p> <p>Формировать правильное речевое диафрагмальное дыхание и длительный ротовой выдох. Развивать длительность речевого выдоха.</p> <p>Развивать силу, динамику и модуляцию голоса. Развивать подражание речевым звукам. Активизировать движения артикуляционного аппарата с помощью специальных упражнений и уточнить артикулирование (четкость произношения) гласных звуков [а], [о], [у], [и] и согласных раннего онтогенеза: [м], [н], [п], [п'], [т], [т'], [ф], [ф], [в], [в], [б], [б], [к], [к], [г], [г], [х], [х]. Воспитывать правильный, умеренный темп речи. Развивать</p>

<p><b>Развитие речевого общения и разговорной диалогической речи</b></p>	<p>интонационную выразительность, ритмичность речи.</p> <p>Воспитывать потребность в речевом общении. Формировать умение заканчивать фразу, учить договаривать за взрослым слова и словосочетания в потешках, упражнениях, стихотворениях.</p> <p>Формировать умение отвечать на вопросы по прослушанным сказкам.</p> <p>Учить отвечать на вопросы по предметной, сюжетной картинкам.</p> <p>Развивать умение передавать содержание знакомой сказки по серии картинок с помощью логопеда. Заучивать небольшие песенки, потешки, стихотворения с опорой на картинки.</p> <p>Развивать эмоционально-выразительные жесты и мимику.</p>
<p><b>Развитие психических функций</b></p>	<p>Воспитывать слуховое внимание при восприятии тихо и громко звучащих игрушек, тихой и громкой речи.</p> <p>Воспитывать слухоречевую память.</p> <p>Развивать зрительное внимание и память.</p> <p>Развивать наглядно-действенное и наглядно-образное мышление.</p> <p>Учить группировать и классифицировать хорошо знакомые предметы (игрушки, одежда, обувь, посуда).</p>

**Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учётом возрастных индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов**

1 период обучения (сентябрь, октябрь, ноябрь)

Лексические темы:

«Осень. Приметы осени», «Овощи. Огород», «Подарки осени. Урожай. Фрукты», «Шагает осень по дорожке. Ягоды. Грибы», «Я. Моя семья», «Кухня. Посуда», «Продукты питания», «Одежда», «Обувь»  
«Мебель»

1 блок Речь и интерес к общению	<ul style="list-style-type: none"> <li>--обучение пониманию, реагированию на слова педагога;</li> <li>-работа над пониманием однословных вопросов кто? что? где?</li> <li>-обучение выполнению поручения с использованием предметов;</li> <li>-работа над пониманием глаголов, односложных инструкций (дай, покажи, присядь....).</li> <li>-обучение пониманию двухступенчатых инструкций (возьми чашку и налей водичку) ...</li> </ul>
2 блок Речь и потребность в общении	<ul style="list-style-type: none"> <li>-вызывание речевого подражания у детей;</li> <li>-формирование первых форм слов:</li> <li>а) обучение воспроизведению частей некоторых слов по подражанию педагогу, называнию предмета или действия словом, а не звукоподражанием;</li> <li>б) отработка произношения названий близких ребёнку лиц (мама, папа, баба, деда, тётя) и имен кукол (Катя, Лёля, Нина);</li> <li>в) работа над расширением глагольного словаря, начиная с расширения словаря за счёт прилагательных с оценочной семантикой (грязный -чистый);</li> <li>-работа над формированием фразовой речи;</li> <li>-работа над формированием фразы-просьбы (мама, иди; папа, дай);</li> <li>-работа над предложением сотрудничества или выражением желания (хочу пить, давай играть);</li> <li>- обучение умению составлять двухсловные предложения, состоящие из:</li> <li>а) вопросительного слова и существительного в</li> <li>б) указательного слова и сущ. в форме И.п. (Это Миша? Тут Ляля)</li> </ul>
3 блок Фонетико-фонематическая сторона речи	<ul style="list-style-type: none"> <li>-развитие слухового внимания на материале неречевых звуков(2-3 звучащие игрушки);</li> <li>-уточнение произношения гласных;</li> <li>-работа над спокойным и коротким выдохом (упражнения « Понюхаем цветок», « Душистоеяблоко» и т.п.);</li> <li>-начало работы по воспитанию плавного выдоха через рот (на счёт 2-3);</li> <li>- работа над силой голоса ( педагог . показывая куклу: « Ляля плачет: а-а-а». (Чередование тихого и громкого звукоподражания).</li> </ul>
4 блок Речь и мимика	<ul style="list-style-type: none"> <li>-начало работы над выразительностью мимики лица (« Улыбка», « Наморщим нос»);</li> <li>-обучение умению надувать и втягивать щёки (упражнение «Толстячки - худышки»).</li> </ul>
5 блок Речь и моторное развитие	<ul style="list-style-type: none"> <li>-выполнение игровых действий с мячом;</li> <li>-развитие умения нанизывать кольца на стержень;</li> <li>-развитие соотносящихся движений рук;</li> <li>-развитие хватательных движений;</li> <li>упражнение « Перебираем крупу»;</li> </ul>

	упражнение « Волшебный мешочек».
6 блок Речь и познавательные процессы	-развитие зрительного, слухового, обонятельного и осязательного восприятия; -развитие умения сравнивать предметы по внешнему виду; -развитие умения объединять предметы в группу по какому-либо признаку

2 период обучения (декабрь, январь, февраль)

Лексические темы:

«Зима», «Зима. Зимние забавы», «Наш город. Адрес», «Зима. Зимующие птицы» «Игрушки» , «Транспорт», «Профессии», «Инструменты». «Семья. Мамин праздник» «Домашние животные», «Дикие животные», «Одежда, обувь, головные уборы», «Семья. Папа может».

1 блок Речь и интерес к общению	-обучение пониманию вопросов косвенных падежей (кому? чему? кого? и т. д.); -продолжение работы над пониманием двухступенчатых инструкций; -отработка понимания трёхступенчатых инструкций; -работа над пониманием грамматических форм слов: а) единственного и множественного числа существительных б) форм косвенного падежа существительных в конструкциях с предлогами <b>на, под</b> , (положи кубик на коробку, под коробку); -работа над пониманием существительных с уменьшительно-ласкательным значением(покажи, где ведро/ведерко);
2 блок Речь и потребность в общении	-продолжение работы по активизации предметного словаря; - закрепление навыков употребления в речи глаголов в изъявительного наклонения настоящего времени (сиди - сидит, лети -летит); -расширение словаря за счёт прилагательных мужского и женского рода, обозначающих величину (большой - маленький), цвет ( красный, синий, жёлтый, зелёный); -обучение употреблению в речи повествовательного простого двусоставного предложения, в котором подлежащее стоит в форме И. п, ед.ч, а сказуемое - в форме настоящего времени, третьего лица ед.ч.( собака ест);
3 блок Фонетико-фонематическая сторона речи	-закрепление умения дифференцировать на слух три звучащие игрушки; -продолжение работы над длительным и плавным выдохом (на счёт до трёх); - обучение определению направления звучания игрушки; -закрепление правильного произношения гласных (а, о, у, и); -закрепление работы над силой голоса (тихо-громко); -работа над модуляцией голоса (низко-высоко) на материале звукоподражаний домашним животным
4 блок Речь и мимика	-работа над выразительностью мимики (упражнения: улыбка - « Зайка добрый», нахмурить брови - « Волк злой», поднять брови вверх - « Дети удивляются»);

5 блок Речь и моторное развитие	-составление разрезных картинок (из 2-3 частей); -составление фигурок из счётных палочек по образцу (из 2-3 штук); -развитие соотносящихся движений рук; - упражнение « Бусы»; (нанизывание крупных бусин);
6 блок Речь и познавательные процессы	-развитие памяти; -развитие умения выделять детали у знакомого предмета (ножки, сиденье, спинка и др.); -развитие зрительного восприятия и представлений о свойствах предмета (форме, величине, цвете) путём использования внешних ориентировочных действий;

3 период обучения (март, апрель, май)

Лексические темы:

Семья. Мамин праздник» «Домашние животные», «Дикие животные», «Женский день. Моя мама», «Весна (птицы, деревья, дикие животные), «Времена года. Растения участка», «Насекомые».

1 блок Речь и интерес к общению	-закрепление понимания речевых инструкций педагога с постепенным усложнением задания(возьми синюю машинку и поставь под синий стульчик; -работа над формированием навыка понимания предложений с предлогами <b>в, из</b> (положив коробку; возьми кубик из коробки); -развитие навыка понимания вопросов педагога по сюжетным картинкам; -отработка навыка понимания вопросов педагога по несложному рассказу или короткой сказке(сначала со зрительной опорой, потом без неё);
2 блок Речь и потребность в общении	-работа по уточнению, расширению и активизации словаря, развитие навыков использования в речи существительных, прилагательных и глаголов; -включение в активный словарь детей личных и притяжательных местоимений (я, он, она; мой, твой и др.); -формирование навыка употребления простых повествовательных предложений из трех слов; -расширение словаря за счёт употребления наречий места (там, вот, туда, здесь), времени (сейчас, скоро), количества (много, мало, ещё), модальности (надо, не надо, можно, нельзя), температуры (горячо, тепло, холодно), оценки (хорошо, плохо); -проговаривание и заучивание с детьми двусложных; -обучение использованию в речи предлогов;
3 блок Фонетико-фонематическая сторона речи	-продолжение работы над длительностью и плавностью выдоха с использованием звуков речи(упражнения « Поезд гудит: у-у-у», « Подуем на ладошки: х-х-х»); -формирование умения правильно произносить согласные звуки в слогах, словах (без их дифференциации по мягкости - твёрдости и звонкости - глухости); -работа над модуляцией голоса ( высоко - низко);-
4 блок Речь и мимика	-закрепление мимических упражнений 1 и 2 периодов; -учить прищуривать оба глаза (упражнение «Солнышко ярко светит»);
5 блок Речь и моторное развитие	-активизация движений большого, указательного и среднего пальцев; -активизация всех пальцев руки;
6 блок Речь и познавательные процессы	-работа по развитию зрительного восприятия и представлений о форме предмета путём использования внешних ориентировочных действий(примеривание, затем зрительное соотнесение); -развитие слухового внимания; -развитие воображения; -обучение группировке предметов или явлений по наиболее существенным признакам. -обращение к более широкому кругу предметов или явлений и их отображению в



	<p>рисунках; -формирование обобщающих понятий;</p>
--	--

При реализации Программы во время проведения коррекционно-развивающих занятий используются разнообразные формы, методы и приемы работы с детьми.

### Методы и приемы реализации Программы

Наглядный	Словесный	Практический
<p>- непосредственное наблюдение и его разновидности; - опосредованное</p>	<p>- объяснение нового материала; - чтение и рассказывание художественных произведений; - заучивание наизусть стихов, - пересказ; - обобщающая беседа; - рассказывание с опорой на наглядный материал;</p>	<p>- дидактические игры-драматизации и инсценировки; - игры с движением</p>

При реализации Программы во время проведения коррекционно-развивающих занятий используются разнообразные формы, методы и приемы работы с детьми.

Одним из основных направлений логопедической работы с воспитанниками, имеющими нарушение интеллекта является, развитие коммуникативной функции речи в процессе расширения возможностей участие детей в диалоге, формирование монологической речи.

#### 19.12. Развитие навыков альтернативной коммуникации.

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. Иногда это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других случаях - является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития мозговых центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Данные о том, что использование альтернативной коммуникации стимулирует развитие устной речи, неоднозначны.

Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики.

#### 19.13. Коррекция проблем поведения.

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения обучающихся с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень

важное место в структуре комплексного сопровождения.

Проблемы поведения могут корректироваться с использованием прикладного анализа поведения, где исходят из того, что такое поведение всегда выполняет определенную функцию; актом проблемного поведения ребёнок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение. Общая схема работы:

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);
5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:

подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;  
лишение подкрепления;

"тайм-аут" - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;

введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребёнка стимула (в терминах поведенческой терапии - "наказание", что не подразумевает негуманного отношения к ребёнку). В последние 15-20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не даёт положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания).

В рамках развивающих коррекционных подходов в целях коррекции проблемного поведения используются психодрама, игротерапия, когнитивная психотерапия, но как специальное направление сопровождения проблема выделена недостаточно чётко.

Стереотипии также относят к проблемному поведению, но рассматривают отдельно, так как наиболее характерные из них (компенсаторные, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные) связаны с глубинными звеньями патогенеза аутизма, рассматриваются как его неотъемлемый диагностически значимый признак и отличаются высокой ригидностью по отношению к лечебно-коррекционным воздействиям.

Вопросом коррекции стереотипии специально занимается только прикладной анализ поведения.

#### **19.14. Коррекция и развитие эмоциональной сферы.**

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств. Отдельные задачи эмоционального развития включены в другие образовательные направления, но, как представляется, целесообразно выделить основные задачи эмоционального развития специально.

Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:

формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения;

развитие способности к использованию в качестве эмоциональной значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;

развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;

уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки

музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

#### **19.15. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.**

Достижение главной цели комплексного сопровождения обучающихся с РАС (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребёнок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Всё это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте.

Обычно такого рода обучение происходит в семье, но в случае аутизма родители (законные представители) и другие близкие, несмотря на значительные усилия, очень часто не могут достичь желаемого без помощи специалистов. Учитывая комплексность навыков самообслуживания и бытовых навыков, нарушенными оказываются, по существу, не они сами, а лежащие в их основе более простые и одновременно более глубокие нарушения.

#### **19.16. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.**

При РАС когнитивные нарушения по своей природе, структуре и динамике не совпадают с таковыми при умственной отсталости, их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности.

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так как полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

Независимо от оценки когнитивной сферы ребенка с РАС, прикладной анализ поведения предлагает отрабатывать, в первую очередь, такие простейшие операции как соотнесение и различение.

Используются следующие виды заданий:

- 1) сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);
- 2) выполнение инструкции "Найди (подбери, дай, возьми) такой же";
- 3) соотнесение одинаковых предметов;
- 4) соотнесение предметов и их изображений;
- 5) навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;
- 6) задания на ранжирование (сериацию);
- 7) соотнесение количества (один - много; один - два - много).

Развивающие подходы предполагают возможность отработки как перечисленных, так и иных простейших когнитивных операций в ходе совместной с ребенком игровой деятельности, которая формируется у дошкольника с аутизмом в процессе индивидуальных занятий с педагогическим работником, и далее - в ходе игровых занятий в малой группе Организации. Однако ведущим направлением формирования предпосылок интеллектуальной деятельности у дошкольника с РАС с точки зрения развивающих подходов является формирование произвольности, развитие возможности к организации собственного внимания и поведения.

#### **19.17. Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС.**

Основными задачами коррекционной работы на этом этапе в направлении социально-коммуникативного развития являются:

1. Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, что означает:

способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников;  
способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность ("мой нос", "моя рука");

способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.

2. Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагогического работника; далее - самостоятельно;

взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;

реципрокное диадическое взаимодействие со педагогическим работником как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;

установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем педагогических работников);

развитие игры (игра "с правилами", социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;

использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм ("Пока!", "Привет!") и переходя постепенно к более развитым ("Здравствуйте!", "До свидания!") и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребёнок обращается ("Здравствуйте, Мария Ивановна!", "До свидания, Павел Петрович!").

3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:

формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;

формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития - игра (социально-имитативная, "с правилами", сюжетная, ролевая);

возможность совместных учебных занятий.

4. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, на природе:

введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта с педагогическим работником;

осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. Становление самостоятельности:

продолжение обучения использованию расписаний;

постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;

постепенное замещение декларативных форм запоминания - процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;

переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении.

6. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания:

умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;

формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с ними и с другими людьми;

формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;

развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера - бытовая деятельность,

игра, впечатления от природы, искусства).

7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества:

формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и (или) адекватных видов подкрепления;

расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка и ситуации.

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

формирование целенаправленности на основе особого интереса и (или) адекватного подкрепления;

обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания).

9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в Организации:

обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;

смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности.

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной интенции и средств её структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;

возможность взаимного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);

возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей (законных представителей), специалистов, друзей).

#### **19.18. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.**

В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна обеспечить такой результат, чтобы поведенческие проблемы ребёнка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность его пребывания в коллективе, на процесс обучения.

Виды проблемного поведения в разной степени устойчивы к лечебно-коррекционным воздействиям, что связано со многими причинами, в том числе, с особенностями их генеза.

Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искажённым формам реакции ребёнка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение - на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

Необходима правильная организация взаимодействия ребёнка с РАС с членами семьи - положительный эмоциональный фон, внимание к ребёнку не только тогда, когда он плохо себя ведёт. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения.

#### **20. Федеральная рабочая программа воспитания.**

Рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы дошкольного образования (далее - программа воспитания), предусматривает обеспечение процесса разработки рабочей программы воспитания на основе требований [Федерального закона](#) от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

Работа по воспитанию, формированию и развитию личности обучающихся с ОВЗ в Организации

предполагает преемственность по отношению к достижению воспитательных целей начального общего образования (далее - НОО).

Программа воспитания основана на воплощении национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке.

В основе процесса воспитания обучающихся в Организации должны лежать конституционные и национальные ценности российского общества.

Целевые ориентиры следует рассматривать как возрастные характеристики возможных достижений ребенка, которые коррелируют с портретом выпускника Организации и с базовыми духовно-нравственными ценностями. Планируемые результаты определяют направления для разработчиков рабочей программы воспитания.

С учетом особенностей социокультурной среды, в которой воспитывается ребенок, в рабочей программе воспитания необходимо отразить взаимодействие участников образовательных отношений (далее - ОО) со всеми субъектами образовательных отношений. Только при подобном подходе возможно воспитать гражданина и патриота, раскрыть способности и таланты обучающихся, подготовить их к жизни в высокотехнологичном, конкурентном обществе.

Для того чтобы эти ценности осваивались ребёнком, они должны найти свое отражение в основных направлениях воспитательной работы Организации.

Ценности Родины и природы лежат в основе патриотического направления воспитания.

Ценности человека, семьи, дружбы, сотрудничества лежат в основе социального направления воспитания.

Ценность знания лежит в основе познавательного направления воспитания.

Ценность здоровья лежит в основе физического и оздоровительного направления воспитания.

Ценность труда лежит в основе трудового направления воспитания.

Ценности культуры и красоты лежат в основе этико-эстетического направления воспитания.

Реализация Примерной программы основана на взаимодействии с разными субъектами образовательных отношений.

Организация в части, формируемой участниками образовательных отношений, дополняет приоритетные направления воспитания с учетом реализуемой основной образовательной программы, региональной и муниципальной спецификой.

Реализация Программы воспитания предполагает социальное партнерство с другими организациями.

Программа воспитания является неотъемлемым компонентом АОП ДО. Структура Программы воспитания включает пояснительную записку и три раздела - целевой, содержательный и организационный, в каждом из них предусматривается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

## **20.1. Целевой раздел.**

**20.1.1. Общая цель воспитания в Организации - личностное развитие дошкольников с ОВЗ и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей российского общества через:**

- 1) формирование ценностного отношения к окружающему миру, другим людям, себе;
- 2) овладение первичными представлениями о базовых ценностях, а также выработанных обществом нормах и правилах поведения;
- 3) приобретение первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с базовыми национальными ценностями, нормами и правилами, принятыми в обществе.

Задачи воспитания формируются для каждого возрастного периода (2 мес. 1 год, 1 год - 3 года, 3 года - 8 лет) на основе планируемых результатов достижения цели воспитания и с учетом психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ.

Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

**20.1.2. Программа воспитания построена на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах**

### **человека, семьи, общества и опирается на следующие принципы:**

принцип гуманизма: приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности; воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;

принцип ценностного единства и совместности: единство ценностей и смыслов воспитания, разделяемых всеми участниками образовательных отношений, содействие, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение;

принцип общего культурного образования: воспитание основывается на культуре и традициях России, включая культурные особенности региона;

принцип следования нравственному примеру: пример как метод воспитания позволяет расширить нравственный опыт ребенка, побудить его к открытому внутреннему диалогу, пробудить в нем нравственную рефлексию, обеспечить возможность выбора при построении собственной системы ценностных отношений, продемонстрировать ребенку реальную возможность следования идеалу в жизни;

принципы безопасной жизнедеятельности: защищенность важных интересов личности от внутренних и внешних угроз, воспитание через призму безопасности и безопасного поведения;

принцип совместной деятельности ребенка и педагогического работника: значимость совместной деятельности педагогического работника и ребенка на основе приобщения к культурным ценностям и их освоения;

принцип инклюзивности: организация образовательного процесса, при котором все обучающиеся, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования.

### **20.1.3. Принципы реализуются в укладе Организации, включающем воспитывающие среды, общности, культурные практики, совместную деятельность и события.**

Уклад образовательной организации опирается на базовые национальные ценности, содержащие традиции региона и Организации, задающий культуру поведения сообществ, описывающий предметно-пространственную среду, деятельности и социокультурный контекст.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового циклов жизни Организации, способствует формированию ценностей воспитания, которые разделяются всеми участниками образовательных отношений.

20.1.3.1. Воспитывающая среда определяется целью и задачами воспитания, духовно-нравственными и социокультурными ценностями, образцами и практиками, и учитывает психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ. Основными характеристиками воспитывающей среды являются ее насыщенность и структурированность.

20.1.3.2. Общности (сообщества) Организации:

1. Профессиональная общность включает в себя устойчивую систему связей и отношений между людьми, единство целей и задач воспитания, реализуемых всеми сотрудниками Организации. Сами участники общности должны разделять те ценности, которые заложены в основу Программы. Основой эффективности такой общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Педагогические работники должны:

быть примером в формировании полноценных и сформированных ценностных ориентиров, норм общения и поведения;

мотивировать обучающихся к общению друг с другом, поощрять даже самые незначительные стремления к общению и взаимодействию;

поощрять детскую дружбу, стараться, чтобы дружба между отдельными детьми внутри группы обучающихся принимала общественную направленность;

заботиться о том, чтобы обучающиеся непрерывно приобретали опыт общения на основе чувства доброжелательности;

содействовать проявлению детьми заботы об окружающих, учить проявлять чуткость к другим детям, побуждать обучающихся сопереживать, беспокоиться, проявлять внимание к заболевшему другому ребенку;

воспитывать в детях такие качества личности, которые помогают влиться в общество других детей (организованность, общительность, отзывчивость, щедрость, доброжелательность);

учить обучающихся совместной деятельности, насыщать их жизнь событиями, которые сплачивали бы и объединяли ребят;

воспитывать в детях чувство ответственности перед группой за свое поведение.

2. Профессионально-родительская общность включает сотрудников Организации и всех педагогических работников членов семей обучающихся, которых связывают не только общие ценности, цели развития и воспитания обучающихся, но и уважение друг к другу. Основная задача: объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в Организации. Зачастую поведение ребенка сильно различается дома и в Организации.

3. Детско-взрослая общность: характерно содействие друг другу, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, отношение к ребенку как к полноправному человеку, наличие общих симпатий, ценностей и смыслов у всех участников общности.

Детско-взрослая общность является источником и механизмом воспитания ребенка. Находясь в общности, ребенок сначала приобщается к тем правилам и нормам, которые вносят педагогические работники в общность, а затем эти нормы усваиваются ребенком и становятся его собственными.

Общность строится и задается системой связей и отношений ее участников. В каждом возрасте и каждом случае она будет обладать своей спецификой в зависимости от решаемых воспитательных задач.

4. Детская общность: общество других детей является необходимым условием полноценного развития личности ребенка. Здесь он непрерывно приобретает способы общественного поведения, под руководством воспитателя учится умению дружно жить, сообща играть, трудиться, заниматься, достигать поставленной цели. Чувство приверженности к группе других детей рождается тогда, когда ребенок впервые начинает понимать, что рядом с ним такие же, как он сам, что свои желания необходимо соотносить с желаниями других.

Одним из видов детских общностей являются разновозрастные детские общности. В Организации должна быть обеспечена возможность взаимодействия ребенка как со старшими, так и с младшими детьми. Включенность ребенка в отношения со старшими, помимо подражания и приобретения нового, рождает опыт послушания, следования общим для всех правилам, нормам поведения и традициям. Отношения с младшими - это возможность для ребенка стать авторитетом и образцом для подражания, а также пространство для воспитания заботы и ответственности.

Организация жизнедеятельности обучающихся дошкольного возраста в разновозрастной группе обладает большим воспитательным потенциалом для инклюзивного образования

5. Культура поведения педагогического работника в Организации направлена на создание воспитывающей среды как условия решения возрастных задач воспитания. Общая психологическая атмосфера, эмоциональный настрой группы, спокойная обстановка, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов являются необходимыми условиями нормальной жизни и развития обучающихся.

20.1.3.3. Социокультурным контекстом является социальная и культурная среда, в которой человек растет и живет. Он также включает в себя влияние, которое среда оказывает на идеи и поведение человека.

Социокультурные ценности являются определяющими в структурно-содержательной основе Программы воспитания.

Социокультурный контекст воспитания является вариативной составляющей воспитательной программы. Он учитывает этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности и направлен на формирование ресурсов воспитательной программы.

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства



образовательной организации.

В рамках социокультурного контекста повышается роль родительской общественности как субъекта образовательных отношений в Программе воспитания.

#### 20.1.3.4. Деятельности и культурные практики в Организации.

Цели и задачи воспитания реализуются во всех видах деятельности дошкольника с ОВЗ, обозначенных в **Стандарте**. В качестве средств реализации цели воспитания могут выступать следующие основные виды деятельности и культурные практики:

предметно-целевая (виды деятельности, организуемые педагогическим работником, в которых он открывает ребенку смысл и ценность человеческой деятельности, способы ее реализации совместно с родителями (законным представителям));

культурные практики (активная, самостоятельная апробация каждым ребенком инструментального и ценностного содержания, полученных от педагогического работника, и способов их реализации в различных видах деятельности через личный опыт);

свободная инициативная деятельность ребенка (его спонтанная самостоятельная активность, в рамках которой он реализует свои базовые устремления: любознательность, общительность, опыт деятельности на основе усвоенных ценностей).

#### 20.1.4. Требования к планируемым результатам освоения Программы воспитания.

Планируемые результаты воспитания носят отсроченный характер, но деятельность воспитателя нацелена на перспективу развития и становления личности ребенка с ОВЗ. Поэтому результаты достижения цели воспитания даны в виде целевых ориентиров, представленных в виде обобщенных портретов ребенка с ОВЗ к концу раннего и дошкольного возрастов. Основы личности закладываются в дошкольном детстве, и, если какие-либо линии развития не получают своего становления в детстве, это может отрицательно сказаться на гармоничном развитии человека в будущем.

На уровне Организации не осуществляется оценка результатов воспитательной работы в соответствии со Стандартом, так как "целевые ориентиры основной образовательной программы дошкольного образования не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся".

#### 20.1.5. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ младенческого и раннего возраста (до 3 лет).

Портрет ребенка с ОВЗ младенческого и раннего возраста (к 3-м годам)

Направление воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Проявляющий привязанность, любовь к семье, близким, окружающему миру
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Способный понять и принять, что такое "хорошо" и "плохо". Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними. Проявляющий позицию "Я сам!". Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту. Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны педагогических работников. Способный к самостоятельным (свободным)

		активным действиям в общении. Способный общаться с другими людьми с помощью вербальных и невербальных средств общения.
Познавательное	Знание	Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Выполняющий действия по самообслуживанию: моет руки, самостоятельно ест, ложится спать. Стремящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической активности. Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в Организации, на природе.
Трудовое	Труд	Поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке. Стремящийся помогать педагогическому работнику в доступных действиях. Стремящийся к самостоятельности в самообслуживании, в быту, в игре, в продуктивных видах деятельности.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к красоте. Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности.

20.1.6. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста (до 8 лет).

Портрет ребенка с ОВЗ дошкольного возраста (к 8-ми годам)

Направления воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям.
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку, проявляющий задатки чувства долга: ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Освоивший основы речевой культуры. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать с педагогическим работником и другими детьми на основе общих интересов и дел.
Познавательное	Знания	Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в

		самовыражении, в том числе творческом, проявляющий активность, самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании, обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей российского общества.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме (в том числе в цифровой среде), природе.
Трудовое	Труд	Понимающий ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности, проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности, обладающий зачатками художественно-эстетического вкуса.

20.1.7. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся дошкольного возраста (до 8 лет).

#### Портрет ребенка дошкольного возраста (к 8-ми годам)

Направления воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Имеющий представление о своей стране, своей малой Родине, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям.
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, проявляющий задатки чувства долга: ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Освоивший основы речевой культуры с учетом имеющихся речевых возможностей, в том числе с использованием доступных способов коммуникации. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать с

		педагогическим работником и другими детьми на основе общих интересов и дел.
Познавательное	Знания	Проявляющий активность, самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Стремящийся к самостоятельной двигательной активности, понимающий на доступном уровне необходимость реабилитации. Готовый к использованию индивидуальных средств коррекции, вспомогательных технических средств для передвижения и самообслуживания. Владеющий основными навыками личной гигиены. Стремящийся соблюдать элементарные правила безопасного поведения в быту, социуме, природе.
Трудовое	Труд	Понимающий ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности, проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в доступной самостоятельной деятельности.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к красоте. Стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности, обладающий зачатками художественно-эстетического вкуса.

## 20.2. Содержательный раздел.

### 20.2.1. Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания.

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми с ОВЗ дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных в Стандарте, одной из задач которого является объединение воспитания и обучения в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества:

социально-коммуникативное развитие;

познавательное развитие;

речевое развитие;

художественно-эстетическое развитие;

физическое развитие.

В пояснительной записке ценности воспитания соотнесены с направлениями воспитательной работы. Предложенные направления не заменяют и не дополняют собой деятельность по пяти образовательным областям, а фокусируют процесс усвоения ребенком базовых ценностей в целостном образовательном процессе. На их основе определяются региональный и муниципальный компоненты.

### 20.2.2. Патриотическое направление воспитания.

Родина и природа лежат в основе патриотического направления воспитания.

Патриотическое направление воспитания строится на идее патриотизма как нравственного чувства,

которое вырастает из культуры человеческого бытия, особенностей образа жизни и ее уклада, народных и семейных традиций.

Воспитательная работа в данном направлении связана со структурой самого понятия "патриотизм" и определяется через следующие взаимосвязанные компоненты:

когнитивно-смысловой, связанный со знаниями об истории России, своего края, духовных и культурных традиций и достижений многонационального народа России;

эмоционально-ценностный, характеризующийся любовью к Родине - России, уважением к своему народу, народу России в целом;

регуляторно-волевой, обеспечивающий укоренение знаний в духовных и культурных традициях своего народа, деятельность на основе понимания ответственности за настоящее и будущее своего народа, России.

Задачи патриотического воспитания:

1) формирование любви к родному краю, родной природе, родному языку, культурному наследию своего народа;

2) воспитание любви, уважения к своим национальным особенностям и чувства собственного достоинства как представителя своего народа;

3) воспитание уважительного отношения к гражданам России в целом, своим соотечественникам и согражданам, представителям всех народов России, к ровесникам, родителям (законным представителям), соседям, старшим, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;

4) воспитание любви к родной природе, природе своего края, России, понимания единства природы и людей и бережного ответственного отношения к природе.

При реализации указанных задач воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

ознакомлении обучающихся с ОВЗ с историей, героями, культурой, традициями России и своего народа;

организации коллективных творческих проектов, направленных на приобщение обучающихся к ОВЗ к российским общенациональным традициям;

формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека.

### 20.2.3. Социальное направление воспитания.

Семья, дружба, человек и сотрудничество лежат в основе социального направления воспитания.

В дошкольном детстве ребенок с ОВЗ открывает личность другого человека и его значение в собственной жизни и жизни людей. Он начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей.

Основная цель социального направления воспитания дошкольника с ОВЗ заключается в формировании ценностного отношения обучающихся к семье, другому человеку, развитию дружелюбия, создания условий для реализации в обществе.

Выделяются основные задачи социального направления воспитания:

1. Формирование у ребенка с ОВЗ представлений о добре и зле, позитивного образа семьи с детьми, ознакомление с распределением ролей в семье, образами дружбы в фольклоре и детской литературе, примерами сотрудничества и взаимопомощи людей в различных видах деятельности (на материале истории России, ее героев), милосердия и заботы. Анализ поступков самих обучающихся с ОВЗ в группе в различных ситуациях.

2. Формирование навыков, необходимых для полноценного существования в обществе: эмпатии (сопереживания), коммуникабельности, заботы, ответственности, сотрудничества, умения договариваться, умения соблюдать правила.

При реализации данных задач воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

организовывать сюжетно-ролевые игры (в семью, в команду), игры с правилами, традиционные

народные игры;  
воспитывать у обучающихся с ОВЗ навыки поведения в обществе;  
учить обучающихся с ОВЗ сотрудничать, организуя групповые формы в продуктивных видах деятельности;  
учить обучающихся с ОВЗ анализировать поступки и чувства - свои и других людей;  
организовывать коллективные проекты заботы и помощи;  
создавать доброжелательный психологический климат в группе.

#### 20.2.4. Познавательное направление воспитания.

Цель: формирование ценности познания (ценность - "знания").

Значимым для воспитания ребенка с ОВЗ является формирование целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.

Задачи познавательного направления воспитания:

- 1) развитие любознательности, формирование опыта познавательной инициативы;
- 2) формирование ценностного отношения к педагогическому работнику как источнику знаний;
- 3) приобщение ребенка к культурным способам познания (книги, интернет-источники, дискуссии).

Направления деятельности воспитателя:

совместная деятельность воспитателя с детьми с ОВЗ на основе наблюдения, сравнения, проведения опытов (экспериментирования), организации походов и экскурсий, просмотра доступных для восприятия ребенка познавательных фильмов, чтения и просмотра книг;  
организация конструкторской и продуктивной творческой деятельности, проектной и исследовательской деятельности обучающихся с ОВЗ совместно с педагогическим работником;  
организация насыщенной и структурированной образовательной среды, включающей иллюстрации, видеоматериалы, ориентированные на детскую аудиторию; различного типа конструкторы и наборы для экспериментирования.

#### 20.2.5. Физическое и оздоровительное направление воспитания.

Цель: сформировать навыки здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности лежит в основе всего. Физическое развитие и освоение ребенком с ОВЗ своего тела, происходит в виде любой двигательной активности: выполнение бытовых обязанностей, игр, ритмики и танцев, творческой деятельности, спорта, прогулок (ценность - "здоровье").

##### 20.2.5.1. Задачи по формированию здорового образа жизни:

обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания обучающихся с ОВЗ (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровьесформирующих и здоровьесберегающих технологий, и обеспечение условий для гармоничного физического и эстетического развития ребенка;

закаливание, повышение сопротивляемости к воздействию условий внешней среды;  
укрепление опорно-двигательного аппарата; развитие двигательных способностей, обучение двигательным навыкам и умениям;  
формирование элементарных представлений в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни;  
организация сна, здорового питания, выстраивание правильного режима дня;  
воспитание экологической культуры, обучение безопасности жизнедеятельности.

Направления деятельности воспитателя:

организация подвижных, спортивных игр, в том числе традиционных народных игр, дворовых игр на территории детского сада;

создание детско-педагогических работников проектов по здоровому образу жизни;  
введение оздоровительных традиций в Организации.

20.2.5.2. Формирование у дошкольников культурно-гигиенических навыков является важной частью воспитания культуры здоровья. Воспитатель должен формировать у дошкольников с ОВЗ понимание того, что чистота лица и тела, опрятность одежды отвечают не только гигиене и

здоровью человека, но и социальным ожиданиям окружающих людей. Особенность культурно-гигиенических навыков заключается в том, что они должны формироваться на протяжении всего пребывания ребенка с ОВЗ в Организации.

В формировании культурно-гигиенических навыков режим дня играет одну из ключевых ролей. Привыкая выполнять серию гигиенических процедур с определенной периодичностью, ребенок с ОВЗ вводит их в свое бытовое пространство, и постепенно они становятся для него привычкой.

Формируя у обучающихся с ОВЗ культурно-гигиенические навыки, воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

формировать у ребенка с ОВЗ навыки поведения во время приема пищи;

формировать у ребенка с ОВЗ представления о ценности здоровья, красоте и чистоте тела;

формировать у ребенка с ОВЗ привычку следить за своим внешним видом;

включать информацию о гигиене в повседневную жизнь ребенка с ОВЗ, в игру.

Работа по формированию у ребенка с ОВЗ культурно-гигиенических навыков должна вестись в тесном контакте с семьей.

#### 20.2.6. Трудовое направление воспитания.

Цель: формирование ценностного отношения обучающихся к труду, трудолюбия, а также в приобщении ребенка к труду (ценность - "труд").

Основные задачи трудового воспитания:

1) Ознакомление обучающихся с ОВЗ видами труда педагогических работников и воспитание положительного отношения к их труду, познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности педагогических работников и труда самих обучающихся с ОВЗ.

2) Формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности обучающихся с ОВЗ, воспитание навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков планирования.

3) Формирование трудового усилия (привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи).

При реализации данных задач воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких направлениях воспитательной работы:

показать детям с ОВЗ необходимость постоянного труда в повседневной жизни, использовать его возможности для нравственного воспитания дошкольников;

воспитывать у ребенка с ОВЗ бережливость (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей (законных представителей), других людей), так как данная черта непременно сопряжена с трудолюбием;

предоставлять детям с ОВЗ самостоятельность в выполнении работы, чтобы они почувствовали ответственность за свои действия;

собственным примером трудолюбия и занятости создавать у обучающихся с ОВЗ соответствующее настроение, формировать стремление к полезной деятельности;

связывать развитие трудолюбия с формированием общественных мотивов труда, желанием приносить пользу людям.

#### 20.2.7. Этико-эстетическое направление воспитания.

Цель: формирование конкретных представлений о культуре поведения, (ценности - "культура и красота").

Основные задачи этико-эстетического воспитания:

1) формирование культуры общения, поведения, этических представлений;

2) воспитание представлений о значении опрятности и красоты внешней, ее влиянии на внутренний мир человека;

3) развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, явлений жизни, отношений между людьми;

4) воспитание любви к прекрасному, уважения к традициям и культуре родной страны и других народов;

5) развитие творческого отношения к миру, природе, быту и к окружающей ребенка с ОВЗ действительности;

6) формирование у обучающихся с ОВЗ эстетического вкуса, стремления окружать себя прекрасным, создавать его.

20.2.7.1. Для того чтобы формировать у обучающихся с ОВЗ культуру поведения, воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

учить обучающихся с ОВЗ уважительно относиться к окружающим людям, считаться с их делами, интересами, удобствами;

воспитывать культуру общения ребенка с ОВЗ, выражающуюся в общительности, этикет вежливости, предупредительности, сдержанности, умения вести себя в общественных местах;

воспитывать культуру речи: называть педагогических работников на "вы" и по имени и отчеству, не перебивать говорящих и выслушивать других; говорить четко, разборчиво, владеть голосом;

воспитывать культуру деятельности, что подразумевает умение обращаться с игрушками, книгами, личными вещами, имуществом Организации; умение подготовиться к предстоящей деятельности, четко и последовательно выполнять и заканчивать ее, после завершения привести в порядок рабочее место, аккуратно убрать все за собой; привести в порядок свою одежду.

20.2.7.2. Цель эстетического воспитания - становление у ребенка с ОВЗ ценностного отношения к красоте. Эстетическое воспитание через обогащение чувственного опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной составляющей внутреннего мира ребенка с ОВЗ.

Направления деятельности воспитателя по эстетическому воспитанию предполагают следующее:

выстраивание взаимосвязи художественно-творческой деятельности самих обучающихся с ОВЗ с воспитательной работой через развитие восприятия, образных представлений, воображения и творчества;

уважительное отношение к результатам творчества обучающихся с ОВЗ, широкое включение их произведений в жизнь Организации;

организацию выставок, концертов, создание эстетической развивающей среды;

формирование чувства прекрасного на основе восприятия художественного слова на русском и родном языке;

реализация вариативности содержания, форм и методов работы с детьми с ОВЗ по разным направлениям эстетического воспитания.

49.2.7.3. Особенности реализации воспитательного процесса.

В перечне особенностей организации воспитательного процесса в Организации целесообразно отобразить:

региональные и муниципальные особенности социокультурного окружения Организации;

значимые в аспекте воспитания проекты и программы, в которых уже участвует Организации, дифференцируемые по признакам: федеральные, региональные, муниципальные;

значимые в аспекте воспитания проекты и программы, в которых Организации намерена принять участие, дифференцируемые по признакам: федеральные, региональные, муниципальные;

ключевые элементы уклада Организации;

наличие инновационных, опережающих, перспективных технологий значимой в аспекте воспитания деятельности, потенциальных "точек роста";

существенные отличия Организации от других образовательных организаций по признаку проблемных зон, дефицитов, барьеров, которые преодолеваются благодаря решениям, отсутствующим или недостаточно выраженным в массовой практике;

особенности значимого в аспекте воспитания взаимодействия с социальными партнерами Организации;



особенности Организации, связанные с работой с детьми с ОВЗ, в том числе с инвалидностью.

20.2.8. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся с ОВЗ в процессе реализации Программы воспитания.

В целях реализации социокультурного потенциала региона для построения социальной ситуации развития ребенка работа с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста должна строиться на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения Организации.

Единство ценностей и готовность к сотрудничеству всех участников образовательных отношений составляет основу уклада Организации, в котором строится воспитательная работа.

Разработчикам рабочей программы воспитания необходимо описать те виды и формы деятельности, которые используются в деятельности Организации в построении сотрудничества педагогических работников и родителей (законных представителей) в процессе воспитательной работы.

### 20.3. Организационный раздел.

20.3.1. Общие требования к условиям реализации Программы воспитания.

Программа воспитания Организации реализуется через формирование социокультурного воспитательного пространства при соблюдении условий создания уклада, отражающего готовность всех участников образовательного процесса руководствоваться едиными принципами и регулярно воспроизводить наиболее ценные для нее воспитательно значимые виды совместной деятельности. Уклад Организации направлен на сохранение преемственности принципов воспитания с уровня дошкольного образования на уровень начального общего образования:

1. Обеспечение лично-развивающей предметно-пространственной среды, в том числе современное материально-техническое обеспечение, методические материалы и средства обучения, учитывающей психофизические особенности обучающихся с ОВЗ.

2. Наличие профессиональных кадров и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы воспитания.

3. Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам воспитания.

4. Учет индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных).

Условия реализации Программы воспитания (кадровые, материально-технические, психолого-педагогические, нормативные, организационно-методические) необходимо интегрировать с соответствующими пунктами организационного раздела Программы.

Уклад задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений, учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового цикла жизни Организации.

Для реализации Программы воспитания уклад должен целенаправленно проектироваться командой Организации и быть принят всеми участниками образовательных отношений.

Процесс проектирования уклада Организации включает следующие шаги.

№ п/п	Шаг	Оформление
1.	Определить ценностно-смысловое наполнение жизнедеятельности Организации.	Устав Организации, локальные акты, правила поведения для обучающихся и педагогических работников, внутренняя символика.
2.	Отразить сформулированное ценностно-смысловое наполнение во всех форматах жизнедеятельности Организации: специфику организации видов деятельности; обустройство развивающей предметно-	АОП ДО и Программа воспитания.

	пространственной среды; организацию режима дня; разработку традиций и ритуалов Организации; праздники и мероприятия.	
3.	Обеспечить принятие всеми участниками образовательных отношений уклада Организации.	Требования к кадровому составу и профессиональной подготовке сотрудников. Взаимодействие Организации с семьями обучающихся. Социальное партнерство Организации с социальным окружением. Договоры и локальные нормативные акты.

Уклад и ребенок с ОВЗ определяют особенности воспитывающей среды. Воспитывающая среда раскрывает заданные укладом ценностно-смысловые ориентиры. Воспитывающая среда - это содержательная и динамическая характеристика уклада, которая определяет его особенности, степень его вариативности и уникальности.

Воспитывающая среда строится по трем линиям:

"от педагогического работника", который создает предметно-образную среду, способствующую воспитанию необходимых качеств;

"от совместной деятельности ребенка с ОВЗ и педагогического работника", в ходе которой формируются нравственные, гражданские, эстетические и иные качества ребенка с ОВЗ в ходе специально организованного педагогического взаимодействия ребенка с ОВЗ и педагогического работника, обеспечивающего достижение поставленных воспитательных целей;

"от ребенка", который самостоятельно действует, творит, получает опыт деятельности, в особенности - игровой.

#### 20.3.2. Взаимодействия педагогического работника с детьми с ОВЗ. События Организации.

Спроектированная педагогическим работником образовательная ситуация является воспитательным событием. В каждом воспитательном событии педагогический работник продумывает смысл реальных и возможных действий обучающихся и смысл своих действий в контексте задач воспитания. Событием может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи обучающихся, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты. Планируемые и подготовленные педагогическим работником воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы Организации, группы, ситуацией развития конкретного ребенка.

Проектирование событий в Организации возможно в следующих формах:

разработка и реализация значимых событий в ведущих видах деятельности (спектакль, построение эксперимента, совместное конструирование, спортивные игры);

создание творческих детско-педагогических проектов (празднование Дня Победы с приглашением ветеранов, "Театр в детском саду" - показ спектакля для обучающихся из соседней Организации).

Проектирование событий позволяет построить целостный годовой цикл методической работы на основе традиционных ценностей российского общества. Это поможет каждому педагогическому работнику создать тематический творческий проект в своей группе и спроектировать работу с группой в целом, с подгруппами обучающихся, с каждым ребенком.

#### 20.3.3. Организация предметно-пространственной среды.

Предметно-пространственная среда (далее - ППС) должна отражать федеральную, региональную

специфику, а также специфику ОО и включать:

оформление помещений;

оборудование, в том числе специализированное оборудование для обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ;

игрушки.

ППС должна отражать ценности, на которых строится программа воспитания, способствовать их принятию и раскрытию ребенком с ОВЗ.

Среда включает знаки и символы государства, региона, города и организации.

Среда отражает региональные, этнографические, конфессиональные и другие особенности социокультурных условий, в которых находится Организация.

Среда должна быть экологичной, природосообразной и безопасной.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность общения, игры и совместной деятельности.

Отражает ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывает красоту знаний, необходимость научного познания, формирует научную картину мира.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей обучающихся, героев труда, представителей профессий) Результаты труда ребенка с ОВЗ могут быть отражены и сохранены в среде.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможности для укрепления здоровья, раскрывает смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта.

Среда предоставляет ребенку с ОВЗ возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями региональной культурной традиции. Вся среда дошкольной организации должна быть гармоничной и эстетически привлекательной.

#### 20.3.4. Кадровое обеспечение воспитательного процесса.

В данном разделе могут быть представлены решения на уровне Организации по разделению функционала, связанного с организацией и реализацией воспитательного процесса; по обеспечению повышения квалификации педагогических работников Организации по вопросам воспитания, психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Также здесь должна быть представлена информация о возможностях привлечения специалистов других организаций (образовательных, социальных).

#### 20.3.5. Особые требования к условиям, обеспечивающим достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с ОВЗ.

Инклюзия является ценностной основой уклада Организации и основанием для проектирования воспитывающих сред, деятельностей и событий.

На уровне уклада: инклюзивное образование является нормой для воспитания, реализующая такие социокультурные ценности, как забота, принятие, взаимоуважение, взаимопомощь, совместность, сопричастность, социальная ответственность. Эти ценности должны разделяться всеми участниками образовательных отношений в Организации.

На уровне воспитывающих сред: ППС строится как максимально доступная для обучающихся с ОВЗ; событийная воспитывающая среда Организации обеспечивает возможность включения каждого ребенка в различные формы жизни детского сообщества; рукотворная воспитывающая среда обеспечивает возможность демонстрации уникальности достижений каждого ребенка.

На уровне общности: формируются условия освоения социальных ролей, ответственности и самостоятельности, сопричастности к реализации целей и смыслов сообщества, приобретается опыт развития отношений между детьми, родителям (законным представителям), воспитателями. Детская и детско-взрослая общность в инклюзивном образовании развиваются на принципах заботы, взаимоуважения и сотрудничества в совместной деятельности.

На уровне деятельностей: педагогическое проектирование совместной деятельности в

разновозрастных группах, в малых группах обучающихся, в детско-родительских группах обеспечивает условия освоения доступных навыков, формирует опыт работы в команде, развивает активность и ответственность каждого ребенка в социальной ситуации его развития.

На уровне событий: проектирование педагогическим работником ритмов жизни, праздников и общих дел с учетом специфики социальной и культурной ситуации развития каждого ребенка обеспечивает возможность участия каждого в жизни и событиях группы, формирует личностный опыт, развивает самооценку и уверенность ребенка в своих силах. Событийная организация должна обеспечить переживание ребенком опыта самостоятельности, счастья и свободы в коллективе обучающихся и педагогических работников.

#### **20.4. Основными условиями реализации Программы воспитания в Организации, являются:**

- 1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- 2) построение воспитательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным субъектом воспитания;
- 3) содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- 4) формирование и поддержка инициативы обучающихся в различных видах детской деятельности;
- 5) активное привлечение ближайшего социального окружения к воспитанию ребенка.

#### **20.5. Задачами воспитания обучающихся с ОВЗ в условиях Организации являются:**

- 1) формирование общей культуры личности обучающихся, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности;
- 2) формирование доброжелательного отношения к детям с ОВЗ и их семьям со стороны всех участников образовательных отношений;
- 3) обеспечение психолого-педагогической поддержки семье ребенка с особенностями в развитии и содействие повышению уровня педагогической компетентности родителей (законных представителей);
- 4) обеспечение эмоционально-положительного взаимодействия обучающихся с окружающими в целях их успешной адаптации и интеграции в общество;
- 5) расширение у обучающихся с различными нарушениями развития знаний и представлений об окружающем мире;
- 6) взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития обучающихся с ОВЗ;
- 7) охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся, в том числе их эмоционального благополучия;
- 8) объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества.

### **IV. Организационный раздел Программы**

21. Организационное обеспечение образования обучающихся с ОВЗ базируется на нормативно-правовой основе, которая определяет специальные условия дошкольного образования обучающихся этой категории. Создание этих условий должно обеспечить реализацию не только образовательных прав самого ребенка на получение соответствующего его возможностям образования, но и реализацию прав всех остальных обучающихся, включенных наравне с ребенком с ОВЗ в образовательное пространство. Поэтому помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с ОВЗ, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других обучающихся.

Необходима организация системы взаимодействия и поддержки образовательной организации со

стороны ПМПК, ППМС-центра, окружного и муниципального ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы образования обучающихся с ОВЗ, органов социальной защиты, органов здравоохранения, общественных организаций при недостаточном кадровом ресурсе самой образовательной организации. Реализация данного условия позволяет обеспечить для ребенка с ОВЗ максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, а также позволяет максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание. Важным компонентом этого условия является наличие разнообразных образовательных организаций (включая организации дополнительного образования) в шаговой доступности.

## **22. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка.**

**22.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с нарушениями слуха.** Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих образование глухого, слабослышащего или позднооглохшего ребенка, ребенка с КИ раннего и дошкольного возраста в соответствии с его особыми образовательными потребностями:

1. Личностно-порождающее взаимодействие педагогических работников с детьми, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому глухому, слабослышащему или позднооглохшему ребенку, ребенку с КИ предоставляется возможность выбора деятельности, партнера, средств и жизненных навыков; обеспечивается опора на его личный опыт при освоении новых знаний и жизненных навыков.
2. Ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть сравнение нынешних и предыдущих достижений глухого, слабослышащего или позднооглохшего ребенка, ребенка с КИ раннего и дошкольного возраста, стимулирование самооценки.
3. Формирование игры как важнейшего фактора развития ребенка с нарушенным слухом раннего и дошкольного возраста.
4. Создание развивающей образовательной среды, способствующей физическому, социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому развитию ребенка с нарушенным слухом и сохранению его индивидуальности.
5. Сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и продуктивной (производящей субъективно новый продукт) деятельности, то есть деятельности по освоению культурных форм и образцов и детской исследовательской, творческой деятельности; совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности с учетом особенностей развития и образовательных потребностей глухого, слабослышащего или позднооглохшего ребенка, ребенка с КИ.
6. Участие семьи как необходимое условие для полноценного развития глухого, слабослышащего или позднооглохшего ребенка раннего и дошкольного возраста. Обязательное участие семьи как необходимое условие для полноценного развития ребенка после КИ раннего и дошкольного возраста.
7. Профессиональное развитие педагогических работников, направленное на развитие профессиональных компетентностей, в том числе коммуникативной компетентности и мастерства мотивирования ребенка, а также владения правилами безопасного пользования интернетом, предполагающее создание сетевого взаимодействия педагогических работников и управленцев, работающих по Программе.

## **22.2. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с ТНР.**

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих образование ребенка с ТНР в соответствии с его особыми образовательными потребностями:

1. Личностно-порождающее взаимодействие педагогических работников с детьми, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку с ТНР предоставляется

возможность выбора деятельности, партнера, средств и жизненных навыков; учитываются обусловленные структурой нарушенного речеязыкового развития особенности деятельности (в том числе речевой), средств ее реализации, ограниченный объем личного опыта.

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

3. Формирование игры как важнейшего фактора развития ребенка с ТНР, с учетом необходимости развития вербальных и невербальных компонентов развития ребенка с ТНР в разных видах игры.

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

5. Сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и продуктивной (производящей субъективно новый продукт) деятельности, то есть деятельности по освоению культурных форм и образцов и детской исследовательской, творческой деятельности; совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности с учетом особенностей развития и образовательных потребностей ребенка с ТНР.

6. Участие семьи как необходимое условие для полноценного развития ребенка дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

### **22.3. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС.**

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих расстройств и развитие ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями:

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.

2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.

3. Этапный, дифференцированный, лично ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.

4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и - в соответствии с положениями Стандарта - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС.

5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;

6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития.

7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;

8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

### **23. Организация развивающей предметно-пространственной среды.**

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в МАДОУ обеспечивает реализацию АОП ДО, разработанных в соответствии с Программой. Организация имеет право самостоятельно проектировать ППРОС с учетом психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ.

23.1. В соответствии со **Стандартом**, ППРОС Организации обеспечивает и гарантирует:

охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с ОВЗ, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии обучающихся друг с

другом и в коллективной работе;

максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с ОВЗ в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

23.2. ППРОС Организации создается педагогическими работниками для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития. Она должна строиться на основе принципа соответствия анатомо-физиологическим особенностям обучающихся (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета).

Для выполнения этой задачи ППРОС должна быть:

содержательно-насыщенной и динамичной - включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики обучающихся с ОВЗ, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие обучающихся во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; игрушки должны обладать динамичными свойствами - подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей; возможность самовыражения обучающихся;

трансформируемой - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;

полифункциональной - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

доступной - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;

безопасной - все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению



надежности и безопасность их использования. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных **Стандартом** образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

эстетичной - все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства;

23.3. ППРОС в Организации должна обеспечивать условия для эмоционального благополучия обучающихся различных нозологических групп, а также для комфортной работы педагогических работников.

#### **24. Реализация Программы обеспечивается созданием в образовательной организации кадровых, финансовых, материально-технических условий.**

24.1. Реализация Программы обеспечивается педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку, соответствующую квалификационным требованиям, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования", утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. N 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2010 г., регистрационный N 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. N 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный N 21240), в профессиональных стандартах "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный N 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 августа 2016 г. N 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный N 43326), "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. N 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный N 38575); "Специалист в области воспитания", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. N 10н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 января 2017 г., регистрационный N 45406); "Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2017 г. N 351н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 4 мая 2017 г., регистрационный N 46612).

24.2. В объем финансового обеспечения реализации Программы включаются затраты на оплату труда педагогических работников с учетом специальных условий получения образования обучающимися с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих и позднооглохших, перенесших операцию по кохлеарной имплантации); нарушениями зрения (слепых, слабовидящих, с амблиопией и косоглазием); ТНР; НОДА; ЗПР; РАС; умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), ТМНР (части 2, 3 статьи 99 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 59, ст. 7598; 2022, N 29, ст. 5262).

24.3. Материально-технические условия реализации ФАОП для обучающихся с ОВЗ должны обеспечивать возможность достижения обучающимися в установленных Стандартом результатов освоения основной образовательной программы дошкольного образования.



## **25. Примерный календарный план воспитательной работы.**

На основе Программы воспитания и Плана, составляется календарный план воспитательной работы МАДОУ. МАДОУ вправе включать в него мероприятия по ключевым направлениям развития воспитания. План определяет перечень событий, которые могут стать основой для проведения воспитательных мероприятий с детьми.

Календарный план воспитательной работы разрабатывается в свободной форме с указанием: содержания дел, событий, мероприятий; участвующих дошкольных групп; сроков проведения, в том числе сроков подготовки; ответственных лиц. Формы проведения избираются организацией самостоятельно в зависимости от задач воспитательной работы, возраста обучающихся, их погруженности в смысл праздника.

Дни рождения великих людей нашего Отечества включаются в календарь ситуативно, закрепляются в деятельности обучающихся (чтении, слушании музыки, проектной деятельности) Многие праздники могут включаться в календарь воспитательной работы регионально, опираясь на личный опыт ребенка дошкольного возраста, историю региона или членов его семьи.

Все мероприятия должны проводиться с учетом особенностей Федеральной программы, а также возрастных, физиологических и психоэмоциональных особенностей обучающихся.

25.1. Перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы Организации дополняется и актуализируется ежегодно в соответствии с памятными датами, юбилеями общероссийского, регионального, местного значения, памятными датами Организации.

**Январь**

27 января: День полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады; День памяти жертв Холокоста (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно).

**Февраль**

2 февраля: день победы Вооруженных сил СССР над армией гитлеровской Германии в 1943 году в Сталинградской битве (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

8 февраля: День российской науки;

21 февраля: Международный день родного языка;

23 февраля: День защитника Отечества.

**Март**

8 марта: Международный женский день;

18 марта: День воссоединения Крыма с Россией (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

27 марта: Всемирный день театра.

**Апрель**

12 апреля: День космонавтики, день запуска СССР первого искусственного спутника Земли;

22 апреля: Всемирный день Земли.

**Май**

1 мая: Праздник Весны и Труда;

9 мая: День Победы;

13 мая: день основания Черноморского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

18 мая: день основания Балтийского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

19 мая: День детских общественных организаций России;

24 мая: День славянской письменности и культуры.

**Июнь**

1 июня: Международный день защиты обучающихся;

5 июня: День эколога;

6 июня: день рождения великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина (1799-1837),  
День русского языка;

12 июня: День России.

Июль

8 июля: День семьи, любви и верности;

30 июля: День Военно-морского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно).

Август

22 августа: День Государственного флага Российской Федерации;

23 августа: день победы советских войск над немецкой армией в битве под Курском в 1943 году (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

27 августа: День российского кино.

Сентябрь

1 сентября: День знаний;

7 сентября: день Бородинского сражения (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

17 сентября: День освобождения Брянщины от немецко – фашистских захватчиков;

27 сентября: День воспитателя и всех дошкольных работников.

Октябрь

1 октября: Международный день пожилых людей; Международный день музыки;

5 октября: День учителя;

16 октября: День отца в России.

Ноябрь

4 ноября: День народного единства;

27 ноября: День матери в России;

30 ноября: День Государственного герба Российской Федерации.

Декабрь:

3 декабря: День неизвестного солдата; Международный день инвалидов (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

5 декабря: День добровольца (волонтера) в России;

8 декабря: Международный день художника;

9 декабря: День Героев Отечества;

31 декабря: Новый год.