Комитет по образованию Администрации г. Улан – Удэ
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 72 «Алёнушка» комбинированного вида г. Улан – Удэ

Принято на заседании
Педагогического совета
Протокол № __1__
«_02_» сентября 2025г

Утверждаю: Заведующий
МБДОУ №72 «Алёнушка»
_____Е.В.Сагакова
приказ №51_от «02_» 09_2025г

Рабочая программа учителя-логопеда в группе компенсирующей направленности для детей старшего дошкольного возраста с синдромом Дауна на 2025 –2026 учебный год

Улан-Удэ
2025

Содержание

	I. Целевой раздел	
1.1.	Пояснительная записка	3
1.2.	Цель и задачи программы	4
1.3.	Принципы и подходы формирования программы	5
1.4.	Планируемые результаты	6
1.5.	Особенности развития детей с синдромом Дауна	9
1.6.	Мониторинг речевого развития	10
	II. Содержательный раздел	
2.1.	Пояснительная записка	22
2.2.	Описание образовательной деятельности обучающихся с синдромом Дауна в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях	22
2.3.	Учебный план, расписание работы логопеда	25
2.4.	Оценка качества образовательной деятельности по Программе	29
2.5.	Содержание коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда в зависимости от группы детей с синдромом Дауна	33
2.6.	Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с синдромом Дауна	48
2.7.	Организация предметно-пространственной развивающей среды	56
2.8.	Совместная деятельность учителя-логопеда с воспитателем	58
2.9.	Взаимодействие педагогических работников с детьми с синдромом Дауна	73
2.10.	Совместная деятельность логопеда и родителей воспитанников компенсирующей группы	76
2.11.	Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с синдромом Дауна	82
2.12.	Федеральная рабочая программа воспитания	101
	III. Организационный	
3.1.	Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания	109
3.2.	Организация предметно-пространственной среды	116
3.3.	Кадровое обеспечение воспитательного процесса	118

3.4.	Особые требования к условиям, обеспечивающим достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с ОВЗ	119
3.5.	Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с синдромом Дауна	120
3.6	Федеральный календарный план воспитательной работы	121
3.7.	Приложения	122
3.8.	Перечень литературных источников	128

I. Целевой раздел

1.1.Пояснительная записка

Адаптированная основная общеобразовательная программа дошкольного образования по коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с синдромом Дауна разработана в соответствии с:

Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЭ (актуальная ред.) «Об образовании в Российской Федерации» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Федеральный закон 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ (актуальная ред. от 14.07.2022) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384) https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/

Постановление Правительства Российской Федерации от 21.02.2022 № 225 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций» http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202202220042

Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 года № 28 Об утверждении санитарных правилСП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012210122

Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 27 октября 2020 г. № 32 Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 2.3/2.4.3590-20 «Санитарно- эпидемиологические требования к организации общественного питания населения» http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202011120001

Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021 г. № 2 Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202102030022

Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной

деятельности по основным общеобразовательным программам -образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрирован 31.08.2020 № 59599) http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009010021

Приказ Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (Зарегистрирован в Минюсте России 6 октября 2010 г. № 18638) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2014 № 1601 (ред. от 13.05.2019) «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.02.2015 № 36204) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175797/

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 мая 2016 г. № 536 Об утверждении особенностей режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201606030031?rangeSize=1

Постановление Правительства Российской Федерации от 14.05.2015 № 466 (ред. от 07.04.2017) «О ежегодных основных удлиненных оплачиваемых отпусках» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_179568/

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.04.2014 № 276 (ред. от 23.12.2020) Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163666/

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» https://docs.edu.gov.ru/document/f9ac867f68a01765ef9ce94ebfe9430e/

Образовательная программа дошкольного образования «Детство» /Т.П. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. - СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», - 2014. - 321 с.

Устав МБДОУ детский сад № 72 «Аленушка», утвержденный приказом №137 от 11 февраля 2020г.

Данная программа для детей старшего дошкольного возраста с синдромом Дауна разработана на основе:

- Адаптированной основной программы дошкольного образования МБДОУ детский сад «Аленушка».
- Адаптированной основной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. (авт. Н.В.Нищева)
- Программой воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. (Баряевой Л. Б., Гаврилушкиной О. П.)
- Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программой дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. (Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А.).

Главная цель разработки программ для детей с синдромом Дауна в ДОО — это их интеграция в общество, чтобы они имели равные права вместе с другими детьми. Малыши, которые посещали дошкольное учреждение, потом гораздо легче адаптируются к новым условиям и находят контакт с окружающими. Рабочая Программа разрабатывалась с учетом концептуальных положений общей и коррекционной педагогики, педагогической и специальной психологии, в календарно-тематическом планировании предусмотрены темы, изучающие национальный компонент Республики Бурятии.

Она базируется: на современных представлениях лингвистики о языке как важнейшем средстве общения людей, освоения окружающей действительности и познания мира; на философской теории познания, теории речевой деятельности: о взаимосвязях языка и мышления, речевой и познавательной деятельности.

В основе Рабочей Программы лежит психолингвистический подход к речевой деятельности как к многокомпонентной структуре, включающей семантический, синтаксический, лексический, морфологический и фонетический компоненты, предполагающей интенсивный и экстенсивный пути развития и формирование «чувства языка».

1.2. Цели и задачи реализации Программы

Цель программы: обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с синдромом Дауна 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, создание условий для развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности.

Основными задачами являются:

- реализация содержания АОП ДО;
- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с ОВЗ;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с ОВЗ в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с синдромом Дауна 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.

Разработка такой программы значительно облегчает процесс обучения ребёнка с синдромом Дауна, потому что при её составлении учитываются особенности развития таких детей. Решение конкретных задач коррекционно-развивающей работы возможно лишь при условии комплексного подхода к воспитанию и образованию, тесной взаимосвязи в работе всех специалистов (учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей и педагогов дополнительного образования) дошкольной организации, а также при участии родителей в реализации программных требований.

1.3. Подходы к формированию Программы

Теоретической основой Программы стали:

-концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений (Л.С.Выготский);

-учение об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей (Л.С.Выготский, Н.Н.Малофеев);

-концепция о соотношении мышления и речи (Л. С.Выготский, А.А.Леонтьев, А. Р.Лурия, Ж.Пиаже идр.);

-концепция о целостности языка как системы и роли речи в психическом развитии ребенка (В.М.Солнцев);

-концепция о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка (Л. С.Выготский, А.Р.Лурия);

-современные представления о структуре речевого дефекта (Р.И.Лалаева, Е.М.Мастюкова, Е. Ф.Соботович, Т.Б.Филичева, Г. В.Чиркинаи др.).

Речь является одной из самых сложных форм проявления высших психических процессов. Ни дна форма психической деятельности не протекает без прямого или косвенного участия речи. Возникновение речи существенным образом перестраивает память, восприятие и особенно мышление. Речь оказывает огромное влияние на мышление, позволяя совершенствовать мыслительные операции (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.). Слово само по себе становится орудием мышления, включаясь в познавательную деятельность ребенка. Вместе с тем, речевое развитие во многом определяется формированием познавательных процессов.

Поскольку язык и речь формируются в рамках общего психического развития ребенка, последовательность овладения языковыми единицами и правилами их использования тесно взаимосвязана с общим психическим развитием и подчинена тем же законам, что и развитие психики в целом. В связи с этим комплексная коррекционно-образовательная работа по преодолению системной речевой недостаточности предусматривает единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности.

Таким образом, системное недоразвитие речи в большинстве случаев представляет собой синдром, в структуре которого выделяются сложные и неоднозначные связи между речевыми и неречевыми симптомами, соотношение первичного и вторичного, общие и специфические закономерности. Поэтому, его преодоление должно осуществляться в процессе много аспектного воздействия, то есть должно быть направлено на весь синдром в целом. Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая работа должна быть направлена на:

-преодоление речевых нарушений у детей с синдромом Дауна, оказание им квалифицированной помощи

-разностороннее развитие детей с ОВЗ с учетом их возрастных и индивидуальных

особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих принципах:

1. Поддержка разнообразия детства.
2. Сохранение уникальности и само ценности 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 МБДОУ детский сад «Аленушка» и обучающихся.
5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
6. Сотрудничество МБДОУ детский сад «Аленушка» с семьей.
7. Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор МБДОУ детский сад «Аленушка» содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

1.4 **Планируемые результаты реализации Программы для обучающихся с синдромом Дауна.**

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска с синдромом Дауна, 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 трех 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.

1. **Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с** синдромом Дауна:

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 тренажеров, батута (под контролем педагогических работников);
18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
19) пользуется туалетом (с помощью);
20) владеет навыками приема пищи.
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.

1.5. Особенности развития детей с синдромом Дауна

Отличия физического развития. Многие проблемы физического развития, к сожалению, решить не удастся. Они обусловлены генной мутацией. Например, *тонкая кожа*, которая слишком подвержена влиянию окружающей среды. Зимой кожа ребенка может сильно сохнуть, трескаться, летом же будет шероховатой на ощупь. *Частые высыпания в младенчестве тоже результат того, что кожный покров очень нежный и тонкий*.

Развитие внутренних органов часто замедляется из-за врожденных пороков. Очень сильно страдает сердечно-сосудистая система. *Кардиологи отмечают частые шумы в сердце, проблемы с кровообращением*.

Мышцы пресса ослаблены, так что живот немного выпирает. Здесь помогут физические упражнения и контроль у врача. Некоторые дети с синдромом Дауна страдают от грыжи, но удалять ее не стоит, если она сильно не мешает. *Чаще всего уже к 13-15 годам она проходит сама собой*.

Половые органы часто меньше, чем у других детей, и развиваются медленно. Это связано с эндокринными изменениями в организме вследствие генной мутации. Не стоит беспокоиться: это никак не отразится на нормальной жизни.

Движения часто несогласованные, бывают проблемы с координацией. Хотя дети обычно подвижные, любят активные игры, бегают. *Конечно, необходимо следить за состоянием*

суставов – из-за особой эластичности соединительной ткани. В остальном, физических отклонений, которые могут навредить нормальной жизни, не больше, чем у остальных детей.

Развитие моторики

Еще одна проблема — мелкая моторика. В первые несколько месяцев эти малыши почти что неподвижны. Без помощи взрослых они не могут переворачиваться, принимать другие положения в кроватке. Мышцы очень слабые. Только на 4-5 месяце для детей открывается мир предметов.

Они тянутся к ним, хотят потрогать, поиграть, рассмотреть. Это нормальный детский интерес, просто пришел он значительно позже.

Развитие мелкой моторики проходит тяжело. Это связано с явным отставанием в когнитивном развитии. К тому моменту, как здоровые дети уже начинают ползать или даже ходить, «солнечные» детки лишь учатся сидеть. *Необходимо будет тщательно отрабатывать навыки владенья пальчиками*. Для этого сейчас много методик, большинство из них — игровые.

Отличия психического развития

Очень долго считалось, что диагноз «синдром Дауна» связан с умственной отсталостью. Сейчас врачи и психологи соглашаются в том, что это далеко не так. У этих детишек выявляется легкое или среднее отставание от нормального графика развития. Это не так уж и страшно. Только у небольшого числа детей наблюдается сильная отсталость. Дети вполне могут учиться, большинство из них, *при хорошем уходе и воспитании*, смогут пойти в обычную школу.

Конечно, говорить о том, что они полностью соответствуют уровню развития своего возраста, нельзя. В возрасте 3 месяцев малыш обычно уже умеет распознавать голоса, особенно материнский, улыбается при ее приближении. А у ребенка с синдромом Дауна отсутствует этот комплекс оживления. Он бесстрастно смотрит на происходящее, не узнает людей.

Такие дети плохо концентрируют внимание, часто рассеянны. Бывает, это связано с плохим слухом – к сожалению, проблемы со слухом встречаются практически у всех таких малышей. Они могут не реагировать на вопросы или, наоборот, отвечать невпопад. Обычно это зависит от настроения. Это усложняет процесс обучения. Кроха был активен, включен в работу, а потом резко произошла смена настроения — ему больше не хочется участвовать в уроке. Он замыкается.

Им больше нравится наблюдать за процессом, чем принимать участие. Например, в спортивном зале дети получают одинаковые предметы: мячики, обручи, скакалки. Малыш с синдромом Дауна с радостью смотрит, как занимаются другие, а сам не хочет даже пробовать. Хотя такая активность для него не стала бы проблемой.

Еще одна особенность — сосредоточенность на одной задаче. Другие дети легко переключаются, им даже часто надоедает заниматься чем-то одним. *Малыш с синдромом Дауна хочет непременно довести до конца задачу, действие*. Он не может переключить внимание, пока не будет полностью удовлетворен результатом.

Первый год жизни

На первом году жизни малыш становится активнее. Уже на 6-7 месяце с радостью играет в обычные детские игры, любит новые игрушки. Им свойственна эмоциональность в проявлении чувств. Скрывать эмоции не получается – дети часто смеются, улыбаются, редко бывают грустными. За это их и прозвали «солнечными детьми», ведь малыши с синдромом Дауна очень отрытые, не боятся новых людей. *Они готовы знакомиться и дружить*. Часто именно общественное мнение мешает их социальной жизни.

Есть заблуждение, что ребенок с синдромом Дауна агрессивен и непредсказуем. Это совершенно неправильно, ведь агрессия ему не свойственна. Иногда, по неосторожности, из-за проблем с координацией движений он может случайно нанести небольшой вред себе. Осмысленной агрессии у таких детей нет.

В конце первого года жизни такой малыш очень любит наблюдать за любыми действиями взрослых или других детей, животных. Благотворно на его психику влияет наличие домашнего любимца. Развитие зрительного контакта происходит не сразу – концентрировать взгляд необходимо научиться.

Второй год жизни

На втором году жизни происходит очень важный процесс – развитие речи и понимания. Если не упустить это время, ребенка можно легко социализировать. Уже сейчас, в 2 года, психологи и психиатры могут отметить доброжелательность этого человечка, умение сопереживать.

Речь

К 2 годам словарный запас небольшой, насчитывает всего 20-25 слов. Теперь процесс обучения пойдет активнее – ребенок будет запоминать слова каждый месяц, расширяя словарный запас. Главное – стимулировать его потребность к общению, выражению собственных мыслей.

Речь можно охарактеризовать как правильную. Дети используют все части речи, обходятся без грубых ошибок. Запоминание речи происходит обычным путем: малыш слушает, а потом повторяет уже знакомые слова и речевые конструкции. Тут обучение ничем не отличается от обучения обычных детей.

Дети с наименьшим отставанием в развитии за месяц выучивают до 40 новых слов. Малыши с тяжелыми отклонениями – всего 8-9 слов. Как видите, ребенок с синдромом Дауна вполне обучаем, при условии легкой или средней формы отставания. Чуть позже, к 5 годам, его лексикон составит около 5000 слов и форм слов, что уже не так плохо. Если удалось достигнуть таких результатов, значит, развитие идет в допустимых рамках.

Понимание

Понимание слов происходит так же, как и у здорового малыша. Конечно, этот процесс затягивается. Дети повторяют знакомые слова – чаще всего слова и предложения из семейного обихода. *Родителям тоже нужно обращать внимание на свою речь, ведь ребенок все хорошо запоминает.*

Развитие навыка понимания происходит медленнее – малышу необходимо показать и повторить несколько раз. Обычно, если это делается спокойно, без раздражения, то прогресс не заставляет себя ждать. В 2-3 года у ребенка с синдромом Дауна есть нормальный интерес к познанию, он задает много вопросов.

Образование

Еще 30-40 лет назад и речи идти не могло о том, чтобы малыш с синдромом Дауна пошел в *детский сад или школу*. Особенно в обычную школу. Тогда только начали появляться специальные учебные заведения. Там давались некоторые знания о мире, но основная часть работы была организована так же, как *в детском саду*: за детьми просто наблюдали. Умственное и психическое развитие таких детей оставалось на уровне 3-4 лет на всю жизнь.

Сегодня все поменялось. Есть не только специальные садики и школы, но и дополнительное образование. Для малышей с легкой формой отставания возможно поступление в самую обычную школу, хотя это все еще редкая практика. Учителя не всегда знают правила работы с таким ребенком. *Остаются школы с особой программой*, где в классе несколько детей и каждому можно уделить внимание.

На западе эта система развита гораздо лучше. Сегодня в Испании проживает молодой человек с синдромом Дауна, который первый в мире не только закончил школу, но и университет. Теперь он занимается социальными проблемами, работает, пишет научные статьи и участвует в профессиональных конференциях.

Развитие ребенка зависит от родителей. Конечно, придется приложить больше усилий, но в итоге эти дети могут получить профессию, работать, стать более независимыми.

Специальное обучение: дошкольный период

Детей с легкой и средней формами отставания в развитии можно отдать в обычный детский садик. Это позитивная практика, ведь там им придется научится следовать установленным правилам поведения.

Если ребенку очень тяжело в садике, его лучше перевести в специализированное дошкольное учреждение.

Это тоже обычный садик, просто все детки в нем «особенные». Там тоже есть возможность общаться, дружить, заниматься с воспитателем.

Очень важно именно находиться в обществе других детей. Так у ребенка появляются примеры для подражания. Он копирует поведение других во время игр, быстрее и лучше разговаривает. Оставлять его дома — *большая ошибка*. Это лишь замедлит его развитие, сильно снизит шансы на социализацию.

Дети с синдромом Дауна – хорошие наблюдатели. Они перенимают манеру общения, разговора. А значит, быстро учатся. Отдавая малыша в садик, вы помогаете ему. У многих родителей складывается впечатление, что мир очень враждебен по отношению к их ребенку, и отдавать его в специальный садик — значит оставить одного, без поддержки.

Это не так. Именно среди других людей он сможет найти себя и лучше разобраться в жизни.

1.6. Мониторинг речевого развития

ЦЕЛЬ: определение уровня развития ребенка и планирование коррекционно-развивающей работы.

Мониторинг речевого развития ребёнка позволяет:

дать точное и полное логопедическое заключение; установить степень выраженности нарушения; системно подходить к анализу нарушения; выявить первооснову дефекта речи либо его вторичность; определить относительно сохранные функции и процессы; выбрать эффективные пути, а также средства коррекционно-развивающей работы.

Мониторинг речевого развития детей осуществляется по следующим сферам:

- познавательная деятельность (включает когнитивное развитие и развитие речи);
- мелкая моторика (под этим термином подразумевается ручная моторика);
- эмоционально-волевая сфера.

Диагностический пакет включает: методику проведения мониторинга, перечень используемого материала и протокол.

Ход мониторинга речевого развития каждого ребенка отражается в протоколе. Результаты мониторинга и логопедическое заключение фиксируются в речевой карте.

Периодичность мониторинга устанавливается образовательным учреждением и должна обеспечивать возможность оценки динамики достижений детей, сбалансированность методов, не приводить к переутомлению воспитанников и не нарушать ход образовательного процесса.

Логопедическое обследование проводится ежегодно:

с 1 по 15 сентября – проводится диагностический мониторинг уровня речевого развития всех воспитанников дошкольных отделений;

с 10 по 25 января – проводится промежуточный мониторинг уровня речевого развития воспитанников, зачисленных на коррекционно-развивающие занятия с учителем-логопедом, для оценки состояния качества коррекционной деятельности, выявления возможных проблем и своевременного внесения изменений в индивидуальную программу воспитанника.

с 15 по 31 мая – проводится итоговый мониторинг уровня речевого развития воспитанников, зачисленных на коррекционно-развивающие занятия с учителем-логопедом.

В ходе мониторинга изучаются компоненты речевой системы:

- Фонематическое восприятие.
- Артикуляционная и мелкая моторика.
- Звукопроизносительная сторона речи.
- Навыки звукового анализа.
- Лексико- грамматический строй речи.
- Понимание логико-грамматических отношений.
- Связная самостоятельная речь.

Часто учитель-логопед осуществляет первый шаг первичной диагностики - наблюдение за ребенком. Этот метод дает возможность составить первичные представления о ребенке. Поэтому методу наблюдения отводится определяющая роль в поиске критериев дифференциальной диагностики.

Исследуя сферу общения, учителю-логопеду необходимо обратить внимание на визуальный контакт, особенности комплекса оживления, узнавание близких, формирование привязанности к близким людям, реакцию на нового человека, контакт с детьми, отношение

к физическому контакту, реакцию на словесные обращения, отсутствие отклика на имя, избирательность ответных реакций на речь, отсутствие адекватного жеста, поведение в одиночестве, отношение к окружающему.

Задачи коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда:

1) определить необходимые условия для реализации коррекционно-развивающей работы;
2) разработать индивидуальный образовательный маршрут сопровождения ребенка специалистами при освоении общеобразовательной программы (на основе диагностических данных);
3) организовать взаимодействие специалистов, осуществляющих сопровождение ребенка, который испытывает трудности в освоении общеобразовательной программы дошкольного образования.
4) определить необходимые условия для реализации коррекционно-развивающей работы;
5) организовать взаимодействие специалистов, осуществляющих сопровождение ребенка, который испытывает трудности в освоении общеобразовательной программы дошкольного образования.

Коррекционная работа с детьми учителя-логопеда
направлена на решение задач:

1. Дифференциация речевых нарушений, обусловленных аутизмом и сопутствующими синдромами;
2. Установление эмоционального контакта с ребенком;
3. Активизация речевой деятельности;
4. Формирование и развитие спонтанной речи в быту и в игре; развитие речи в обучающей ситуации;
5. Практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
6.Формирование правильного произношения (воспитание артикуляционных навыков, звукопроизношения, слоговой структуры слова и фонематического восприятия);
7. Развитие навыков связной речи.

Содержание коррекционно-развивающей работы через непосредственно образовательную деятельность распределено в течение учебного года по периодам с учётом возрастных особенностей детей.

Методика проведения обследования ребенка с синдромом Дауна учителем-логопедом

Сбор анамнестических данных. Отметить антенатальные, интранатальные и постнатальные повреждающие воздействия (генетические дефекты, резус-конфликты, действие микроорганизмов и вирусов, проникающей радиации, электромагнитных и других полей, острые и хронические и бытовые и производственные интоксикации, прием лекарственных препаратов, токсикозы беременных, сдавления, ушибы, употребление алкоголя и наркотиков; отсутствие или слабую выраженность родовых схваток, стимуляцию родовой деятельности, применение ручных родовспомогательных приемов, кесарево сечение, тугое обвитие пуповиной, большую или малую массу тела новорожденного, преждевременное рождение; нейроинфекции и травмы головного и спинного мозга, перенесенные в раннем возрасте заболевания).

При изучении постнатального развития отметить характер грудного вскармливания (как ребенок взял грудь, как удерживал сосок, не было ли подтекания молока по уголку губ, пота над верхней губой при сосании, засыпания во время кормления, частых и обильных

срыгивании), особенности сна и бодрствования (чрезмерное двигательное возбуждение, сильный приступообразный, так называемый мозговой крик, особенности раннего развития ребенка (когда стал удерживать голову, самостоятельно сидеть, стоять, ходить, узнавать близких, когда появились первые зубы, сколько зубов было к году). По медицинской карте сделать заключение о соматическом состоянии ребенка (у каких специалистов стоит на учете, с каким диагнозом). При изучении характера речевого развития необходимо отметить время появления гуления, лепета, первых слов и первых фраз; отметить, прерывалось ли речевое развитие и по какой причине; использование жестов в качестве замены или дополнения речи; отношение окружающих к состоянию речи ребенка; занимался ли с логопедом, каковы результаты.

Проведение обследования. Исследуя поведение и эмоциональную сферу ребенка, обязательно отметить особенности коммуникативной сферы: сразу ли и как легко он вступает в контакт, избирательность контактов, негативизм, уровень адекватности и устойчивости эмоциональных реакций.

Исследование слухового восприятия проводится в процессе узнавания

различения контрастного звучания нескольких звучащих игрушек или детских музыкальных инструментов. Логопед показывает ребенку, например, колокольчик, маракасы, бубен, дудочку, называет их и показывает, как можно издавать звуки с помощью этих музыкальных инструментов, предлагает ребенку самому поиграть на них. Затем логопед закрывает музыкальные инструменты маленькой ширмой и производит за ней звуки. Ребенок узнает и называет музыкальные инструменты.

Следующее задание позволяет выявить способность ребенка определять направление звука. Логопед предлагает ребенку встать лицом к стене, внимательно послушать и показывать рукой или сказать, откуда раздается звон уже знакомого ему колокольчика. После этого логопед двигается по кабинету с колокольчиком в руках, а ребенок показывает или говорит, где звенит колокольчик.

Завершает исследование слухового восприятия отстукивание или похлопывание ребенком разных ритмических рисунков вслед за логопедом.

Исследование зрительного восприятия проводится в процессе узнавания и различения ребенком цветов. Логопед предлагает подобрать блюдца такого же цвета к чашкам красного, желтого, зеленого, синего, белого и черного цветов. Если ребенок выполняет задание неуверенно, можно предложить ему попробовать свои силы в подборе шарфиков тех же цветов к шапочкам. Ребенок подбирает блюдца к чашкам или шарфики к шапкам красного, оранжевого, желтого, зеленого, голубого, синего, белого, розового и черного цветов, фиолетового, коричневого и серого цветов.

Следующее задание позволяет выяснить, знает ли ребенок геометрические формы, он выбирает по просьбе логопеда из контейнера с разными геометрическими формами круг, квадрат, овал, треугольник, шар, куб, прямоугольник, многоугольник и цилиндр.

Исследование восприятия пространственных представлений начинается с выявления навыков ориентировки в пространстве. По просьбе логопеда ребенок показывает, какие предметы находятся вверху, внизу, впереди и сзади по отношению к нему. Ребенок должен также показать предметы, которые находятся слева и справа от него, слева внизу, справа внизу, слева вверху, справа вверху.

Далее логопед проверяет умение ребенка ориентироваться в схеме собственного тела. Ребенку предлагается последовательно показать правую руку, левую руку, правую

ногу, левую ногу, правый глаз, левый глаз, правое ухо, левое ухо, правой рукой левый глаз и левой рукой – правое ухо.

Исследование зрительного восприятия, а также мышления продолжается в процессе составления ребенком разрезных картинок. Он складывает последовательно картинки из двух, трех, четырех частей (вертикальный и горизонтальный разрезы), обязательно ориентируясь на картинку с целым изображением. Если ребенок не может сложить картинку из двух частей без помощи логопеда, то картинка из трех частей ему уже не предлагается и т.д. Ребенку можно предложить сложить картинки из 4 – 6 частей с разными видами разрезов. Опора на целое изображение обязательна. Задание так же усложняется постепенно по мере выполнения ребенком.

Далее логопед предлагает ребенку сложить из палочек несколько фигур, ориентируясь на образец. Ребенок складывает из четырех палочек «стульчик» и «кроватку», из пяти палочек - «лесенку», «домик» и «елочку» из шести палочек, «лесенку» из семи палочек, а шестилетний – «елочку» и «дерево» из шести палочек, «лодочку» и «лесенку» – из семи палочек.

При ***исследовании состояния органов артикуляции*** логопед отмечает наличие аномалий в строении губ (тонкие, толстые; частичная или полная, односторонняя или двухсторонняя расщелина верхней губы), зубов (редкие, мелкие , крупные, кривые, вне челюстной дуги, отсутствие зубов, двойной ряд зубов), прикуса (прогнатия, прогения, открытый передний, открытый боковой односторонний или двусторонний, перекрестный), твердого неба (высокое, готическое, плоское, укороченное, расщелина сквозная односторонняя или двусторонняя, несквозная полная или неполная, субмукозная), мягкого неба (отсутствие, укорочение, отсутствие маленького язычка), наличие послеоперационных щелей, носовые полипы, аденоиды, искривление носовой перегородки; языка (массивный, маленький, короткий, длинный, «географический», гипертрофия корня языка), подъязычной связки (короткая, укороченная, наличие спайки с тканями подъязычной области).

Исследуя ***состояние общей моторики***, логопед предлагает ребенку попрыгать на двух ногах без поддержки, прыгнуть в длину с места, потопать ногами и похлопать руками одновременно, бросить мяч от груди и поймать мяч. При чем, если восприятие речи ребенком затруднено, логопед показывает, что следует делать, и делает упражнения вместе с малышом. Логопед, кроме перечисленных упражнений, предлагает бросить мяч из-за головы, перепрыгнуть через мягкую игрушку, попрыгать на левой ноге и на правой ноге, подбросить и поймать мяч, влезть на гимнастическую стенку и слезть с нее. После этого педагог отмечает состояние общей моторики, объем выполняемых движений (полный или неполный), темп (нормальный, быстрый, медленный), активность (нормальная, заторможенность, расторможенность), проявление моторной неловкости.

Исследование ***состояния ручной моторики*** ребенка проводится в процессе выполнения заданий на определение кинестетической основы движений (сложить в колечко по очереди большой палец с каждым пальцем на правой руке, потом на левой руке), кинетической основы движений (по очереди загнуть и разогнуть пальцы сначала на правой руке, потом на левой; изменять положение кистей, одну сжимать в кулак, пальцы другой выпрямлять), проверки навыков работы с карандашом (умение держать карандаш, рисовать горизонтальные и вертикальные линии, кружки), манипуляций с предметами (расстегивание и застегивание пуговиц, складывание мелких игрушек в ведерко и

поочередное их вынимание, перекладывание мелких игрушек из одной руки в другую). Если ребенок с трудом понимает обращенную речь, логопед сначала предлагает образец выполнения заданий, а потом делает их вместе с ребенком. Исследуя кинестетическую основу движений пятилетнего ребенка, логопед предлагает ему одновременно вытянуть указательный и средний пальцы на правой руке, потом на левой руке, затем на обеих руках. Для проверки кинетической основы движений ребенку предлагают изобразить «игру на рояле» и выполнить пробу «кулак – ребро – ладонь» ведущей рукой. Продолжает исследование состояния ручной моторики проверка навыков работы с карандашом (умение рисовать прямые, ломаные, замкнутые линии, человека). Ребенок выполняет задания по образцу вслед за логопедом. И наконец, логопед предлагает ребенку расстегнуть и застегнуть пуговицы на игрушке-застежке и зашнуровать шнурки на игрушке-шнуровке. Исследуя кинестетическую основу движений рук шестилетнего ребенка, логопед предлагает ему вытянуть указательный палец и мизинец на правой руке, потом на левой руке, затем на обеих руках; поместить указательный палец на средний и наоборот сначала на одной руке, потом на другой. Исследуя кинетическую основу движений, ребенку можно предложить выполнить упражнение «игра на рояле» обеими руками, а упражнение «ладонь-кулак-ребро» сначала правой, а потом левой рукой. Проверяя навыки работы с карандашом, логопед предлагает ребенку нарисовать по образцу прямые, ломаные, замкнутые, волнистые линии и человека. Для проверки навыков манипуляции с предметами ребенку предлагается показать, как он расстегивает и застегивает пуговицы, выполняет шнуровку и завязывает шнурки, выполняет ножницами прямой и косой разрезы, вырезает круги из квадрата.

После этого отмечается объем выполняемых движений (полный или неполный), темп выполнения (нормальный, медленный, быстрый), способность к переключению движений.

Исследование ***состояния мимической мускулатуры*** проводится при выполнении четырехлетним ребенком по подражанию логопеду следующих упражнений: закрыть правый глаз, левый глаз, поднять брови, нахмурить брови, наморщить брови, наморщить нос, надуть щеки. Пятилетнему ребенку предлагается по подражанию логопеду закрыть правый глаз, левый глаз, поднять брови, нахмурить брови, надуть щеки, втянуть щеки, наморщить нос. Шестилетний ребенок по подражанию логопеду закрывает правый глаз, левый глаз, прищуривает глаза, нахмуривает брови, поднимает брови. Надувает правую щеку, левую щеку, втягивает правую щеку, левую щеку. После этого отмечается наличие или отсутствие движений, объем выполняемых движений (полный или неполный), точность выполнения (точно, неточно), мышечный тонус (нормальный, повышенный, пониженный), сглаженность носогубных складок, замедленность движений глазных яблок. Исследуя ***состояния артикуляционной моторики*** ребенка, логопед предлагает ему выполнить по подражанию следующие упражнения: открыть и закрыть рот, растянуть губы в «улыбку», вытянуть губы «трубочкой», показать широкий, а потом узкий язычок, положить язык сначала на нижнюю губу, а потом на верхнюю, коснуться кончиком языка сначала правого уголка губ, а потом левого. Ребенок по подражанию логопеду открывает и закрывает рот, преодолевая сопротивление кулаков, выполняет упражнения «улыбка» и «трубочка», «лопата» и «жало», чередуя их; выполняет упражнения «качели» и «маятник», подвигать нижней челюстью вправо-влево, поднять верхнюю губу, опустить нижнюю губу, облизать кончиком языка губы по кругу. После этого отмечается наличие или отсутствие

движений, объем выполняемых движений (полный или неполный), точность выполнения (точно, неточно), мышечный тонус (нормальный, повышенный, пониженный), темп выполнения (нормальный, быстрый, замедленный), наличие синкинезии, длительность удержания органов в заданном положении, способность к переключению с одного упражнения на другое, гиперкинезы, слюнотечение.

Исследование импрессивной речи детей всех возрастных групп начинается с проверки понимания имен существительных. Для исследования используются листы с изображенными на них предметами по следующим лексическим темам: Игрушки», «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Мебель», «Овощи», «Фрукты», «Домашние птицы», «Дикие птицы», «Домашние животные», «Дикие животные», «Транспорт». На каждом листе изображено по 6-8 предметов по одной из лексических тем. Ребенку логопед предлагает показать на листах последовательно куклу, мишку, машинку, чашку, ложку, тарелку, кастрюлю, шапку, куртку, брюки, платье, туфли, тапки, ботинки, сапоги, руки и ноги куклы, глаза и уши мишки, колеса машинки, кошку, собаку, корову, медведя, лису, белку, автобус, трамвай, грузовик, хвост лисы, усы кошки, кузов и кабину грузовика.

Затем логопед проверяет способность ребенку к обобщению. Ребенок должен «назвать одним словом» несколько игрушек, предметов обуви и одежды, демонстрирует понимание обобщающих понятий «Игрушки», «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Мебель», «Овощи», «Фрукты», «Домашние птицы», «Дикие птицы», «Домашние животные», «Дикие животные», «Транспорт», так же назвав «одним словом» предложенные картинки по перечисленным выше темам.

Затем логопед исследует понимание ребенком глаголов. Ребенок показывает по просьбе логопеда на картинках-действиях, где девочка сидит, стоит, лежит, идет; где мальчик ест, пьет, читает, рисует, логопед показывает, кто летит, плывет, идет, прыгает, ползет, кто строит, убирает, продает, покупает.

Исследуя понимание ребенком прилагательных, логопед предлагает ребенку показать на картинках, где большая чашка, а где маленькая; где красный шар, а где синий; где сладкая еда, а где кислая; где круглый торт, а где квадратный, затем ребенок показывает по просьбе логопеда сначала круглое печенье, потом квадратное, затем треугольное, и наконец, овальное; где на картинке сладкое, а где горькое, где прямоугольная и многоугольная салфетки; молодой и старый человек; веселый и грустный мальчик; высокий и низкий дом.

Затем логопед исследует понимание различных форм словоизменения. Ребенок по просьбе логопеда показывает, где: дом, дома, кот, коты, кукла, куклы, груша, груши, ведро, ведра, глаз, глаза, стул, стулья, лист, листья, окно, окна, рукав, рукава, пень, пни, гнездо, гнезда, перо, перья, ухо, уши.

Далее логопед проверяет понимание ребенком предложно-падежных конструкций. Ребенок показывает, где мяч в ведерке, на ведерке, у ведерка, где котенок в кресле, на кресле, у кресла, за креслом, ходит по креслу, сидит под креслом, где котенок выглядывает из шкафа, из-за шкафа, из-под шкафа, прыгает со шкафа, качается (на шторе) над креслом.

Проверяя понимание ребенком уменьшительных суффиксов, логопед предлагает последовательно показать стол, столик, машину, машинку, ведро, ведерко, носок, носочек, чашку, чашечку, окно, окошечко, нож, ножичек, рукавицу, рукавичку, одеяло, одеяльце.

Исследуя возможность различения ребенком глаголов единственного и множественного числа, логопед предлагает последовательно показать, где: кошка сидит,

кошки сидят, слон идет, слоны идут. Ребенок последовательно показывает на картинках, где: птица летит, птицы летят, машина едет, машины едут, где: мальчик читает, мальчики читают, девочка ест, девочки едят. Проверяя, как ребенок различает глаголы с различными приставками, логопед предлагает ему последовательно показать на картинках девочку, которая наливает воду в чашку; девочку, которая выливает воду из чашки;
девочку, которая поливает цветы. Ребенок по просьбе логопеда показывает на картинках птицу, которая вылетает из клетки; птицу, которая влетает в клетку, показать мальчика, который переходит дорогу; мальчика, который перебегает дорогу; мальчика, который подбегает к дому.

Продолжает исследование импрессивной речи проверка понимания ребенком отдельных предложений и содержания знакомой сказки, показать картинку, на которой мальчик поздравляет девочку; а потом – картинку, на которой девочка поздравляет мальчика. Далее логопед выясняет, знакома ли ребенку сказка «Репка», и задает по ней ряд вопросов и заданий: «Что посадил дед? Покажи. Кто стал репку тянуть? Покажи. Кого позвал дед? Покажи. Кого позвала бабка? Покажи. Кого позвала внучка? Покажи. Кого позвала Жучка? Покажи. Кого позвала кошка? Покажи. Кто помог вытянуть репку? Покажи». Если ребенку не знакома сказка, логопед сначала должен рассказать ее с опорой на картинки, и только после этого предложить ответить на вопросы. Ребенок должен показать по просьбе логопеда сначала картинку, на которой собака бежит за мальчиком; а потом – картинку, на которой мальчик бежит за собакой. Затем логопед предлагает ребенку ряд вопросов и заданий по сказке «Колобок»: «Кто попросил бабку испечь колобок? Покажи. Куда бабка положила колобок? Покажи. Кого встретил колобок сначала? Покажи. Кого встретил колобок потом? Покажи. Кто съел колобка? Покажи».

Завершает исследование импрессивной речи проверка состояния фонематического восприятия. Логопед сначала проверяет способность ребенка различать оппозиционные звуки, не смешиваемые в произношении; потом – смешиваемые в произношении.

Ребенок последовательно показывает на картинках следующие пары: кот-кит, дом-дым, уточка-удочка, киска-миска, коса-коза, мишка-миска, кочка-кошка, малина-Марина, мышка-мишка, почка-бочка, катушка-кадушка, корка-горка, речка-редька, цвет-свет, челка-щелка, рейка-лейка, мышка-мошка, пашня-башня, сова-софа, крот-грот, лук-люк, марка-майка, ель-гель, плач-плащ.

Исследование экспрессивной речи начинается с заключения о ее характере (однословная, фразовая, связная). Затем проводится исследование состояния лексики. Логопед предлагает вспомнить и назвать несколько игрушек, предметов посуды, одежды, обуви, овощи, фрукты, птиц, мебель, названия ягод, насекомых, животных, транспорта. Затем логопед предлагает ребенку назвать по картинкам части тела и части некоторых предметов. Ребенку предлагаются картинки, на которых изображены ноги, руки, голова, глаза, уши, спинка стула, сиденье стула, ножки стула, кузов машины, колеса машины, нос, рот, шею, живот, грудь, рукав, воротник, пуговицу, кабину машины и руль, узнать и назвать по картинкам локоть, ладонь, затылок, висок, манжету, петлю для пуговицы, фары, мотор. Далее логопед проверяет способность ребенка к обобщению. Ребенок получает задание «назвать одним словом» изображения нескольких игрушек, одежды, обуви, мебели, овощей, фруктов, птиц, ягод, насекомых, животных, транспорта. Кроме того, ребенку логопед предлагает подобрать слова-антонимы (слова «наоборот») и образовать следующие

пары: друг – враг, горе – радость, легкий – тяжелый, давать – брать, добро – зло, горячий – холодный, длинный – короткий, поднимать –опускать.

Проверяя состояние глагольного словаря, логопед предлагает ребенку перечислить, что делают те, кто изображен на картинках (Мальчик ест. Девочка спит. И т. п.). Пятилетний ребенок перечисляет, что делают животные на картинках (Птицы летают. Змея ползает. И т.п.). Ребенок отвечает на вопрос логопеда, как подают голос разные животные. Для того чтобы облегчить выполнение задания, логопед предлагает ребенку образец, а далее задает вопрос: «Ворона каркает. А что делает кукушка?». Кроме того, логопед предлагает вспомнить, какие трудовые действия совершают представители разных профессий. (Учитель учит. Маляр красит. И т.п.).

Проверяя, умеет ли ребенок называть цвета, логопед предлагает ему рассмотреть таблицу, с нарисованными на ней разноцветными кружками. Ребенок называет по показу логопеда красный, желтый, синий, зеленый, белый и черный кружки; пятилетний – к тому же называет оранжевый и голубой кружки, фиолетовый, розовый, коричневый. Далее ребенок получает задание назвать форму предметов, изображенных на картинках. Логопед помогает ребенку вопросами: «Мяч какой по форме? Какой формы огурец? На какую фигуру похож платок? Если платок похож на квадрат, какой он формы?», далее ребенок образует по картинкам словосочетания: мяч круглый, платок квадратный, солнце круглое, печенье квадратное, косынка треугольная, огурец овальный, руль круглый, окно квадратное, флажок треугольный, слива овальная, одеяло прямоугольное.

Исследовав состояние словаря, логопед переходит к исследованию грамматического строя речи. Начинается исследование с проверки способности ребенка образовывать форму множественного числа имен существительных. Логопед предлагает ребенку назвать пары картинок. Ребенок называет следующие пары: стол – столы, кот – коты, дом – дома, кукла – куклы, рука – руки, окно – окна, глаз – глаза, рот – рты, река – реки, ухо – уши, кольцо – кольца, лев – львы, лист – листья, стул – стулья, воробей – воробьи, дерево – деревья, пень – пни.

Затем логопед проверяет, умеет ли ребенок образовывать форму имен существительных в косвенных падежах. Ребенок отвечает на вопросы логопеда по картинкам: «Что есть у мальчика? (Мяч). Чего нет у мальчика? (Мяча). Кому мальчик дает мяч? (Девочке). Что ты видишь на картинке? (Машину). Чем рисует девочка? (Карандашом). О ком думает кошка? (О мышке)», «Много чего?» (шаров, ключей, берез, ложек, окон). Следующим пунктом исследования грамматического строя речи является проверка способности ребенка согласовывать имена прилагательные с именами существительными единственного числа. Ребенок образует по картинкам следующие словосочетания: красный мяч, синяя шапка, желтое ведро, оранжевый апельсин, голубая бабочка, белое блюдце, фиолетовый колокольчик, серая ворона, розовое платье.

Продолжает исследование грамматической стороны речи проверка способности использования ребенком простых предлогов. Ребенок отвечает на вопросы логопеда по картинкам: «Где стоит ваза? (На столе). Где лежат фрукты? (в корзине). «У кого мячик?» (У мальчика)», «Где сидит снегирь? (На дереве). Где стоит машина? (в гараже). У кого кукла? (У девочки). Где стоит коза? (За забором). Где едет машина? (По дороге)», «Где лежит мяч?» (Под столом). Где летает бабочка? (Над цветком. Откуда вылетает птичка? (Из клетки). Откуда прыгает котенок? (с кресла)».

Проверяя способность ребенка согласовывать имена числительные с именами существительными, логопед предлагает ему сосчитать на картинках предметы и ответить на вопрос: «Сколько?». Ребенок образует словосочетания: «Два кота, пять котов, две машины, пять машин», «Два мяча, пять мячей, две розы, пять роз, два окна, пять окон», «Два пня, пять пней, два воробья, пять воробьев, две шали, пять шалей, два ведра, пять ведер».

Способность ребенка пользоваться суффиксальным способом словообразования логопед проверяет, предложив ему назвать по картинкам большой и маленький предметы. При чем маленький предмет ребенок должен назвать «ласково». Если ребенок не сразу понимает задание, логопед может предложить ему образец: «Большая кукла, а маленькая куколка. Большой мяч, а маленький мячик». Ребенок образует по картинкам пары: «Стол– столик, сумка – сумочка, чашка – чашечка, ведро – ведерочко», «забор – заборчик, носок – носочек, лента– ленточка, окно – окошечко», «палец – пальчик, изба – избушка, крыльцо – крылечко, кресло – креслице». Далее ребенок образует названия детенышей животных. Это задание можно предложить выполнить без зрительной опоры по образцу: «У лосихи – лосенок. А у кошки кто? И т. п.» ребенок образует названия детенышей животных, продолжая фразу, начатую логопедом: «У кошки – котенок. У лисы – лисенок. У утки – утенок. У слонихи – слоненок», «У медведицы – медвежонок. У бобрихи – бобренок. У барсучихи – барсучонок. У собаки – щенок. У коровы – теленок».

Затем ребенку предлагается еще несколько заданий. Он должен образовать относительные прилагательные по образцу, данному логопедом: «Стол из дерева деревянный. А аквариум из стекла какой? Крыша из соломы какая? Стена из кирпича какая? Шапка из меха какая? Носки из шерсти какие? Сапоги из резины какие? Крепость из снега какая? Лопатка из металла какая?» Далее логопед предлагает ему образовать притяжательные прилагательные: «Очки бабушки – бабушкины. А как сказать про сумку мамы? А про усы кошки? Про хвост лисы? Про берлогу медведя? Про гребень петуха?» Далее ребенок образует приставочные глаголы с опорой на картинки, отвечая на вопрос логопеда: «Что делает мальчик?» (Выходит из дома, отходит от дома, переходит улицу, обходит лужу, входит в дом). Завершает исследование грамматического строя речи проверка умения ребенка образовывать глаголы совершенного вида. Ребенок составляет предложения по картинке: «Девочка строит домик. Девочка построила домик. Мальчик красит вертолет. Мальчик покрасил самолет».

Проверяя состояние связной речи, логопед предлагает ребенку пересказать текст из нескольких предложений. Сначала логопед выразительно читает рассказ, не предупредив ребенка о последующем пересказе. Затем задает несколько вопросов по содержанию: «Кто жил у Кати? Катя любила котенка? Чем она поила котенка? Что любил делать котенок?» Затем он еще раз выразительно читает рассказ, предупредив ребенка о последующем пересказе. Далее логопед предлагает ребенку план рассказа: «Сначала ты расскажешь, кто жил у Кати. Потом ты расскажешь, как Катя относилась к котенку, чем она его поила. И наконец, ты расскажешь, что любил делать котенок».

Затем ребенок получает задание составить рассказ по любой серии из трех-четырех картинок. Логопед предлагает ребенку рассмотреть картинки, разложить их по порядку, рассказать, что нарисовано на каждой картинке так, чтобы получился рассказ.

Исследование фонетической стороны речи начинается с проверки возможности ребенка повторять с опорой на наглядность (предметные картинки) слова различной звук

слоговой структуры. Ребенок повторяет за логопедом слова: кот, вода, стук, мост, спина, банка, фантик, ступенька, самолет, скворец, фотограф, микстура, парашютист, погремушка. Кроме того, логопед предлагает ребенку повторить несколько предложений: «Сестренка развешивает простыни. В универсаме продают продукты. Парашютисты готовятся к прыжку. Ребенку следует повторить за логопедом следующие слова: тротуар, градусник, фотоаппарат, экскаватор, виолончелист, регулировщик. Затем логопед просит его послушать и повторить следующие предложения: «Виолончелист укладывает инструмент в футляр. У фотографа фотоаппарат со вспышкой».

Далее логопед исследует состояние звукопроизношения ребенка. Оно начинается с повторения ребенком последовательно звуков всех групп вслед за логопедом. Затем логопед проверяет состояние произношения звуков всех групп в словах и предложениях. Это исследование можно проводить со зрительной опорой, предложив ребенку называть картинки и составлять предложения по картинкам или называть картинки и повторять предложения вслед за логопедом.

При исследовании дыхательной и голосовой функций отмечается тип физиологического дыхания (верхнеключичное, диафрагмальное, брюшное, смешанное), объем дыхания (достаточный, недостаточный), продолжительность речевого выдоха, силу голоса (нормальный, чрезмерно громкий, чрезмерно тихий, глухой голос), модуляцию голоса.

При исследовании состояния просодических компонентов речи отмечаются характеристика темпа речи (нормальный, ускоренный, замедленный); ритма (нормальный, дисритмия); паузация (правильность расстановки пауз в речевом потоке), способность употребления основных видов интонации (повествовательной, вопросительной, восклицательной).

Исследуя навыки фонематического восприятия, логопед проверяет способность ребенка отраженно повторять цепочки слогов с оппозиционными звуками. Ребенок повторяет за логопедом следующие пары слогов: ба-па, па-ба, га-ка, ка-га, да-та, та-да, ма-ба, ба-ма, ва-ка, ка- ва, ня-на, на-ня. ба- па-ба, па-ба-па, да-та-да, та-да-та, га-ка-га, ка-га-ка, за-са-за, са-за-са, та-тя-та, тя-та-тя, са- ша-са, ша-са-ша, жа-ша-жа, ша-жа-ша, са-ца-са, ца-са-ца, ча-тя-ча, тя-ча-тя, ла-ля-ла, ля-ла-ля.

Исследуя навыки фонематического анализа и синтеза, логопед предлагает ребенку выделить начальный ударный гласный звук из следующих слов: астра, арка, осень, озеро, улей, уши, иглы, искры. При чем логопед акцентированно произносит начальный ударный гласный звук в каждом из слов, затем ребенок по просьбе логопеда выделяет конечный согласный из следующих слов: кот, суп, сом, лимон, мох, сок. В этом случае логопед акцентирует внимание ребенка на конечных согласных. Аналогично проводится работа по выделению начальных ударных из слов: мост, банка, пол, тапки, дом, нос, вода, фартук, кот, год, хлеб. Кроме того, ребенку предлагается задание на определение количества звуков в следующих словах: бык, дом, вата, банан.

В уточненном логопедическом заключении определяется уровень сформированности речи ребенка в соответствии с психолого-логопедической классификацией (общее недоразвитие речи, I уровень речевого развития; общее недоразвитие речи, II уровень речевого развития; общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития; общее недоразвитие речи, IV уровень речевого развития). И наконец, выписываются выводы из всех разделов речевой карты.

ТАБЛИЦА 1

Оценка здоровья детей группы

Общая численность детей - 8

Группа (возраст)	Группа здоровья			Диагноз					
	I	II	III	ОНР I	ОНР II	ОНР III	Моторная алалия	Стертая дизартрия	Другие диагнозы (ЗПР, СДВГ)
Старший дошкольный возраст (5-7 лет)									- СДВГ -ЗПР

Таким образом, у детей выявляется тяжелое нарушение речи (общее недоразвитие речи, II или III уровни речевого развития), моторная алалия, стертая дизартрия, задержка психического развития, синдром дефицита внимания с гиперреактивностью.

Полученные данные о состоянии здоровья воспитанников определяют основные приоритеты в реализации образовательной программы — коррекция речевых и неречевых нарушений, физическое развитие и оздоровление воспитанников.

ТАБЛИЦА 2

Индивидуальные особенности детей группы

Группа возраст детей	Особенности детей				
	Пол		Особенности поведения	Контактность	Познавательная сфера
	Ж	М			
Старшая, 5-6 лет	2	6	Спокойный, уравновешенный -1 Гипервозбудимый, эмоционально лабильный - 2 Заторможенный, вялый, безынициативный - 5	Легко вступает в контакт, иногда выступает инициатором общения – 1 С трудом вступает в контакт, замкнут, не может быть инициатором общения – 4 Не сразу идет на контакт, но постепенно раскрывается в общении - 3	Вторичная задержка интеллектуального развития – 8

В группе преобладают гипервозбудимые, эмоционально лабильные дети. Большая часть детей не сразу идет на контакт, коммуникативные навыки не сформированы. У большей части детей группы отмечается вторичная задержка интеллектуального развития.

ТАБЛИЦА 3

Сведения о семьях воспитанников группы

Полная семья	7
Неполная семья	1
Многодетная семья	1
Проблемная семья	-
Семья с опекуном	-

III. Содержательный раздел Программы

2.1. Пояснительная записка.

В содержательном разделе Программы представлены:

а) описание модулей образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития и психофизическими особенностями ребенка с синдромом Дауна 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.

б) описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом психофизических, возрастны и индивидуально-психологических особенностей обучающихся, специфики их образовательных потребностей, мотивов и интересов;

в) программа коррекционно-развивающей работы с детьми, описывающая образовательную деятель ность по коррекции нарушений развития обучающихся с синдромом Дауна.

Определяя содержание образовательной деятельности в соответствии с этими принципами, принимая во внимание неравномерность психофизического развития, особенности речевого развития , значительные индивидуальные различия между детьми, а также особенности социокультурной среды, в которой проживают семьи обучающихся.

В группе компенсирующей направленности осуществляется реализация АОП ДО для обучающихся с синдромом Дауна, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей.

2.2. Описание образовательной деятельности обучающихся с синдромом Дауна в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях.

Содержание Программы включает два направления коррекционно-развивающей работы с детьми с синдромом Дауна и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования:

коррекционная работа по смягчению ключевых симптомов синдрома Дауна(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).

1. На основном этапе дошкольного образования обучающихся с синдромом Дауна 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 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.
2. На основном этапе - работа по речевому развитию, начатая в предыдущих этапах, продолжается, частично перекрываясь, но уже в условиях группы (если это доступно ребенку):
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);
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.
2.3. Развитие речевого творчества (единственной конкретной задачей в развитии речевого творчества в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения).
2.4. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы: возможно при сформированности понимания речи с учетом степени пресыщаемости и утомляемости ребенка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию) и внимательном контроле за пониманием их содержания.
2.5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:
начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной ее объем приходится на пропедевтический период.
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 ребенка с синдромом Дауна;
определение спектра, направленности познавательных действий (с учетом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребенка);
коррекция развития любознательности, так как спонтанно ее уровень снижен и (или) искажен, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребенка с аутизмом.
3. Развитие воображения и творческой активности; возможно несколько вариантов:
при наиболее тяжелых 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 приспосабливать ее к определенным конкретным условиям;
развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;
если воображение развивается искаженно (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 синдроме Дауна этот процесс непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и объектов в соответствии с социально принятыми критериями), выделения ребенком 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).
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 синдромом Дауна 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 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 неполно и (или) искаженно и далеко не всем. Детям часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжелых 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.
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 наносящем 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 ребенка 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 ребенку уровне.
Таким образом, на основном этапе дошкольного образования обучающихся с синдромом Дауна основной задачей является продолжение начатой на предыдущих этапах

коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми).

2.3. Учебный план, расписание работы логопеда, режим дня для теплого и холодного времени года

Циклограмма работы логопеда

Дни недели	время	Вид деятельности
Понедельник 08.00-14.00	08.00-08.20	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	08.30-08.50	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	09.00-09.25	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	09.25-09.30	Подготовка к занятию
	09.30-09.55	Фронтальное занятие
	09.55-10.00	Организационная работа
	10.00-12.00	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	12.00-13.00	обед
	13.00-15.00	Работа с документацией
Вторник 08.00-14.00	08.00-08.20	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	08.30-08.50	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие(Бато)
	09.00-09.25	Фронтальное занятие по речевому развитию
	09.30-09.55	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	10.00-10.25	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	10.30-12.00	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	12.00-13.00	обед
	13-00-15.00	Работа с методической литературой
Среда 08.00-14.00	08.00-08.20	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	08.30-08.50	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	09.00-09.25	Фронтальное занятие
	09.30-10.00	Подготовка к индивидуальным коррекционно-развивающим занятиям
	10.00-10.20	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие

	10.20-10.40	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	10.50-11.15	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	12.00-13.00	обед
	13.00-15.00	Заполнение отчетной документации
Четверг 08.00-14.00	08.00-08.20	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	08.30-08.50	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	08.50-09.00	Подготовка к занятию
	09.00-09.25	Фронтальное занятие
	09.30-09.50	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	10.00-12.00	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	12.00-13.00	обед
	13.00-15.00	Изучение методической литературы
Пятница 12.00-18-00	11.00-15.00	Консультирование педагогов
	15.10-15.20	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	15.30-15.50	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие
	16-00-17.50	Работа с родителями, работа с документацией

Режим для холодного времени года

Прием и осмотр Утренняя гимнастика	8:00 - 8:30
Завтрак	8:30 - 8:50
Игры, подготовка к занятиям	8:50 - 9:00
Занятия 9:00 - 9:25 9:35 - 10:00 10:10 - 10:35	
Игры, подготовка к прогулке	10:35 - 11:25
Возвращение с прогулки, игры	11:25 - 11:40
Обед	11:40 - 13:10
Дневной сон	13:10 - 15:00
Подъем, воздушно-водные процедуры	15:00 - 15:25
Подготовка к ужину, Игры, чтение художественных книг	15:25 - 16:00
Ужин	16:00 - 16:15
Игры, Самостоятельная деятельность	16:15 - 17:00

Подготовка к прогулке, Прогулка	17:00 - 17:25
Уход детей домой	17:25 - 18:00

Режим дня для теплого времени года

Прием и осмотр Утренняя гимнастика	8:00 - 8:30
Завтрак	8:30 - 8:50
Игры, подготовка к занятиям	8:50 - 9:50
Витаминизированный завтрак	9:50
Прогулка	10:00 - 11:45
Водные процедуры	11:50 - 12:15
Обед	12:15 - 12:50
Дневной сон	12:50 - 15:00
Подъем, воздушно-водные процедуры	15:00 - 15:30
Подготовка к ужину, Игры, чтение художественных книг	15:30 - 16:15
Ужин	16:15 - 16:30
Прогулка, Уход детей домой	17:25 - 18:00

В группе компенсирующей направленности для детей с РАС и синдромом Дауна с октября по май (включительно) проводится в неделю 17 подгрупповых или фронтальных занятий продолжительностью 20 минут каждое, что не превышает рекомендованную САНПиНом недельную нагрузку. Каждый ребенок не менее двух раз в неделю занимается индивидуально с логопедом и воспитателем. В сетку занятий не включены и индивидуальные занятия со специалистами.

Учебный план

Образовательная область. Направление деятельности	**Количество занятий в неделю**
Речевое развитие / Художественно-эстетическое развитие (восприятие художественной литературы)	1
Познавательное развитие (познавательно-исследовательская деятельность)/**Художественно-эстетическое развитие** (конструктивно-модельная деятельность)	2
Познавательное развитие (развитие математических представлений)	2
Художественно эстетическое развитие (рисование)	1
Художественно-эстетическое развитие (лепка/аппликация)	1

Художественно-эстетическое развитие (музыкальное развитие)	2
Физическое развитие (физическая культура)	3 (1 на свежем воздухе)
Подгрупповое занятие с учителем-логопедом	4
Индивидуальные занятия с логопедом	3
Индивидуальное занятие с воспитателем	3
Лечебная физкультура	2

В середине каждого коррекционно-развивающего занятия педагоги проводят физкультминутку. Перерывы между коррекционно-развивающими занятиями не менее 5 минут. В середине фронтального или интегрированного занятия учитель-логопед проводит релаксационную паузу.

В середине учебного года (январь) и в начале мая для воспитанников организуются недельные каникулы, во время которых проводят образовательную деятельность только эстетически-оздоровительного цикла и индивидуальные занятия со специалистами.

В июне коррекционно-развивающие занятия не проводятся. Предпочтение отдается спортивным и подвижным играм, спортивным праздникам, музыкальным занятиям на свежем воздухе, экскурсиям, увеличивается продолжительность прогулок, на которых учитель-логопед организует индивидуальные занятия с детьми.

2.4. Оценка качества образовательной деятельности по Программе

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 синдромом Дауна;

2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка в условиях современного общества;

3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся с синдромом Дауна;

4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников Организации в соответствии:

разнообразия вариантов развития обучающихся в дошкольном детстве;

разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;

разнообразия местных условий в регионе.

Система оценки качества реализации Программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ на уровне Организации должна обеспечивать 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.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

диагностика развития ребенка раннего и дошкольного возраста с синдромом Дауна, 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.

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 МБДОУ детский сад «Аленушка» 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.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в МБДОУ детский сад «Аленушка» 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 МБДОУ детский сад «Аленушка», 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 синдромом Дауна, его семья и педагогический коллектив МБДОУ детский сад «Аленушка».

Система оценки качества дошкольного образования:

сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в МБДОУ детский сад «Аленушка» 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 МБДОУ детский сад «Аленушка»;
исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;
способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с синдромом Дауна, 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.

Комплексно-тематическое планирование работы учитывает особенности речевого и общего развития детей с тяжелой речевой патологией (общим недоразвитием речи).

1.1. Комплексно-тематическое планирование

Основой перспективного и календарного планирования коррекционной работы в соответствии с требованиями Программы является тематический подход, обеспечивающий концентрированное изучение материала: ежедневное многократное повторение, — что позволяет организовать успешное накопление и актуализацию словаря дошкольников и согласуется с задачами всестороннего развития детей, отражает преемственность в организации коррекционно-развивающей работы во всех возрастных группах. Лексический материал отбирается с учетом этапа коррекционного обучения, индивидуальных, речевых и психических возможностей детей, при этом принимаются во внимание зоны ближайшего развития ребенка, что обеспечивает развитие его мыслительной деятельности и умственной активности. Концентрированное изучение материала служит эффективным средством

установления более тесных связей между специалистами, так как они работают на протяжении недели в рамках общей лексической темы.

Задачи коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда:

1. определить необходимые условия для реализации коррекционно-развивающей работы;
2. разработать индивидуальный образовательный маршрут сопровождения ребенка специалистами при освоении общеобразовательной программы (на основе диагностических данных);
3. организовать взаимодействие специалистов, осуществляющих сопровождение ребенка, который испытывает трудности в освоении общеобразовательной программы дошкольного образования.
4. определить необходимые условия для реализации коррекционно-развивающей работы;
5. разработать индивидуальный образовательный маршрут сопровождения ребенка специалистами при освоении общеобразовательной программы (на основе диагностических данных);
6. организовать взаимодействие специалистов, осуществляющих сопровождение ребенка, который испытывает трудности в освоении общеобразовательной программы дошкольного образования.

Коррекционная работа с детьми учителя-логопеда направлена на решение задач:
Дифференциация речевых нарушений, обусловленных сопутствующими синдромами;
Установление эмоционального контакта с ребенком;
Активизация речевой деятельности;
Формирование и развитие спонтанной речи в быту и в игре; развитие речи в обучающей ситуации;
Практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
Формирование правильного произношения (воспитание артикуляционных навыков, звукопроизношения, слоговой структуры слова и фонематического восприятия);
Развитие навыков связной речи.

Содержание коррекционно-развивающей работы через непосредственно образовательную деятельность распределено в течение учебного года по периодам с учётом возрастных особенностей детей.

Формы реализации Рабочей Программы:

Все коррекционно-развивающие индивидуальные занятия носят игровой характер и ни в коей мере не дублируют школьных форм обучения.

Основой перспективного и календарного планирования коррекционно-развивающей работы в соответствии с программой является комплексно-тематический подход, обеспечивающий концентрированное изучение материала, что позволяет организовать успешное накопление и актуализацию словаря дошкольниками с синдромом Дауна, согласуется с задачами всестороннего развития детей, отражает преемственность в организации коррекционно-развивающей работы во всех возрастных группах, обеспечивает интеграцию усилий всех специалистов. Лексический материал отбирается с учетом этапа коррекционного обучения, индивидуальных, речевых и психических возможностей детей, при этом принимаются во внимание зоны ближайшего развития каждого ребенка, что обеспечивает развитие его мыслительной деятельности и умственной активности.

Календарно-тематический план для детей старшего дошкольного возраста

Месяц	Неделя	Фонематика5-6 лет	Лексическая тема
Сентябрь	3 н	Звук А	Мой детский сад. Игрушки.
	4 н	Звук А. Повторение.	Осень. Признаки осени. Грибы.
Октябрь	1 н	Звук О.	Осень. Деревья осенью.
	2 н	Звук О. Повторение.	Огород. Овощи.
	3 н	Звук У.	Овощи. Итоговое занятие.
	4 н	Звук У. Повторение.	Сад. Фрукты.
Ноябрь	1 н	Звуки АО.	Фрукты. Итоговое занятие.
	2 н	Звуки АО. Повторение.	Перелетные птицы Бурятии.
	3 н	Звуки АУ.	Зимующие птицы Бурятии и их детеныши.
	4 н	Звуки АУ. Повторение.	Домашние животные и их детеныши.
Декабрь	1 н	Звук И.	Зима. Признаки зимы.
	2 н	Звук И. Повторение.	Зима. Зимняя одежда.
	3 н	Звук ИА.	Дикие животные Бурятии (медведь, лиса, волк, заяц, белка, ёж)
	4 н	Звуки ИА. Повторение.	Новогодний праздник.
Январь	2 н	Звук Ы.	Новый год. Зимние забавы.
	3н	Звук Ы. Повторение.	Транспорт. Виды транспорта.
	4 н	Звукокомплекс ИУ.	Транспорт. Закрепление.
Февраль	1 н	Звук Э.	Мебель. Части мебели.
	2 н	Звук Э. Повторение.	Мебель Назначение мебели.
	3 н	Звукокомплекс УА.	Посуда. Виды посуды.

	4 н	Звкокомплекс АУ.	Кухня. Посуда. Материалы, из которых сделана посуда.
Март	1 н	Звук М.	Весна. Признаки весны. Мамин праздник.
	2 н	Звук М. Повторение.	Весна. Первые весенние цветы.
	3 н	Звукокомплекс МА.	Моя семья.
	4 н	Звукокомплекс МУ.	Мой город Улан-Удэ. Моя улица.
Апрель	1 н	Звук П.	Профессии. Продавец.
	2 н	Звук П. Повторение.	Космос. День космонавтики.
	3 н	Звукокомплекс ПА.	Дикие животные Бурятии весной.
	4 н	Звукокомплекс ПУ.	Домашние животные весной.
Май	1 н	Звук Б.	Насекомые.
	2 н	Звук Б. Повторение.	Домашние птицы.
	3 н	Звукокомплекс БА.	Рыбки в аквариуме.
	4 н	Звукокомплекс БУ.	Лето. Цветы на лугу.

2.5. Содержание коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда

Примерное перспективно-календарное планирование с детьми синдромом Дауна

Коррекционно-логопедическая работа определяется образовательным маршрутом, учитывающим уровень речевого развития, возрастными и индивидуально – типологическими особенностями развития детей. У детей (*без речевых)* основное значение придается стимулированию речевой активности. Учитель-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.

Дети должны овладеть навыками словообразования: продуцировать названия существительных от глаголов, прилагательных от существительных и глаголов, уменьшительно – ласкательных и увеличительных форм существительных и проч. У детей вырабатывается умение использовать в спонтанном общении слова различных лексико – грамматических категорий (существительных, прилагательных, глаголов, наречий, местоимений), а также грамматически правильно оформлять самостоятельную речь в соответствии с нормами языка. Совершенствуется формирование анализа и синтеза звукового состава слова, отрабатываются первоначальные навыки чтения и печатание некоторых букв, слогов, слов.

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.

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.

Организация коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми с интеллектуальной недостаточностью легкой степени

Задачи и содержание коррекционно-развивающего обучения детей с интеллектуальной недостаточностью планируется с учётом результатов логопедического обследования.

Индивидуальная работа планируется с учетом установленного нарушения речи, а также общего развития конкретного ребенка. Она проводится по отдельному плану и расписанию.

Причём индивидуальная работа носит опережающий характер, т.к. основная их цель - подготовить детей к активной речевой деятельности на подгрупповых занятиях.

На индивидуальных занятиях проводится работа по:

1. активизации и выработке дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата;
2. подготовке артикуляционной базы для усвоения отсутствующих звуков;
3. постановке отсутствующих звуков, их различению на слух и первоначальному этапу автоматизации на уровне слогов, слов.

Содержание логопедических занятий определяется задачами коррекционного обучения детей:

- развитие понимания речи;
- активизация речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка;
- развитие произносительной стороны;
-развитие самостоятельной фразовой речи.

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

Задачи коррекционно-логопедической работы на 1 этапе.

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

Задачи коррекционно-логопедической работы на 2 этапе.

- Расширять понимание обращенной речи.
- Формировать двухсловные предложения.
- Осуществлять постановку звуков.

Задачи коррекционно-логопедической работы на 3 этапе.

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

Содержание логопедической работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью

Период проведения	Содержание работы
Сентябрь	Обследование речи детей и разработка индивидуальных программ обучения
В течение года	Развитие слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, речевого дыхания, силы голоса, развитие чувства ритма, развитие фонематического восприятия, общей моторики и мелкой моторики пальцев рук
В течение года	Работа по формированию понимания речи: «Покажи игрушку» (выбор игрушки и выполнение действий в соответствии с инструкцией), «Покажи картинку: чем мы режем хлеб? Чем ты ешь суп?» хлеб? чем ты ешь суп?»
В течение года	Формирование правильного звукопроизношения

В течение года	Работа по формированию смысловой стороны слов: 1)"Что значит слово... (посуда, пылесос, холодильник ит.д))Формирование умения применять слово в смысловом контексте "Закончи предложение: Помогай дома (маме)" ит.п.
В течение года	Работа по формированию, уточнению и обогащению словаря: 1) Звукоподражания, лепетные слова. 2) Предметный словарь по лексическим темам. 3) Слова, обозначающие признак предмета по цвету (красный, желтый, синий, зеленый) 4) Глагольный словарь. 5) Словарь наречий.
Сентябрь-Октябрь	Лексические темы: «Детский сад», «Игрушки», «Овощи», «Фрукты», «Осень»
Ноябрь	Лексические темы: «Человек», «Дом, семья», «Дом, мебель», «Посуда»
Декабрь	Лексические темы: «Зима», «Зима, зимние забавы», «Новый Год»
Январь	Лексические темы: «Домашние животные», «Дикие животные»
Февраль	Лексические темы: «Одежда», « Обувь»
Март	Лексические темы: «Весна»(признаки), «Сезонная одежда»
Апрель	Лексические темы: «Птицы», «Цветы»
Май	Лексические темы: «Насекомые», «Лето»
В течение года	Формирование лексико-грамматических средств языка: Единственное и множественное число существительных: «Покажи и назови (Где кукла? Где куклы?)» «Назови ласково» (брат – братик-братец, мама-мамочка-мамуля, зайка-заинька-зайчишка…) Винительный, дательный, родительный и творительный падежи существительных «Кто? Что делает?» (одушевленные и неодушевленные предметы) Предлоги: в, на, под, за, к, от, над, перед, между(повторение) Слова-антонимы (большой —маленький, грязный — чистый) Согласование числительных с существительными

В течение года	Работа над слоговой структурой слов: Двусложные слова, состоящие из прямых Открытых слогов *(пила, рыба...);* Трехсложные слова, состоящие из прямых открытых слогов (*сапоги, молоко...);* Односложные слова, состоящие из закрытого слога (*мяч, лук...);* Двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слогов *(батон, каток...);* Двусложные слова, состоящие из закрытого и открытого слогов *(ложка, мишка, кошка...)*
В течение года	В зависимости от речевых нарушений – индивидуально развитие навыков связной речи: Работа над предложением. Составление предложений по демонстрируемым действиям. Составление рассказа по данному образцу. Составление рассказа описания по опорным вопросам и картинке; по предмету и игрушке. Пересказ небольшого текста с опорой на предметы и предметные картинки. Пересказ короткой сказки по ролям. Рассматривание серии сюжетных картин, установление их последовательности и составление рассказа с помощью вопросов логопеда. Рассматривание сюжетной картины, и составление рассказа с помощью вопросов. Составление рассказа по данному началу.
В течение года	Развитие интонационной выразительности речи в песенках, потешках, играх, инсценировках, в самостоятельной речи

Примерное перспективно-календарное планирование с детьми третьей и четвертой группы Старшая группа

Примерное перспективно-календарное планирование коррекционно-развивающей деятельности

Сентябрь – обследование состояния речи. Выявление структуры и механизма речевых нарушений, заполнение речевых карт.

I квартал (октябрь, ноябрь). Развитие общих речевых навыков.

1. Продолжать работу по воспитанию правильного физиологического и речевого дыхания.
2. Формировать мягкую атаку голоса при произнесении гласных и проговаривании предложений. Работать над плавностью речи.
3. Продолжать отрабатывать чёткость дикции.
4. Продолжать развивать силу и интонационную выразительность голоса в упражнениях и играх.

Звукопроизношение.

1. Закончить формирование правильной артикуляции свистящих звуков.
2. С помощью упражнений общей артикуляционной гимнастики, артикуляционного массажа и специальной артикуляционной гимнастики начать подготовку артикуляционного аппарата к формированию правильной артикуляции шипящих звуков и звука[р].
3. Закрепить в речи чистое произношение поставленных звуков (проводить автоматизацию и дифференциацию звуков).

Лексика.

1. Оформить представление об осени как времени года, о существенных признаках сезона: похолодании, сокращении светового дня, холодных затяжных осадках.
2. Закрепить знания детей о деревьях, учить различать деревья по листьям, плодам, семенам, стволам.
3. Закрепить и расширить представления детей о фруктах и овощах, о сборе урожая, о заготовке овощей и фруктов на зиму.
4. Сформировать представления о грибах и ягодах.
5. Уточнить и расширить представления детей о предметах окружающего мира и их назначении (об одежде, обуви, посуде), их существенных признаках, материалах, из которых они сделаны.
6. Учить сравнивать, группировать, классифицировать предметы по их существенным признакам.

Лексические темы:

1. Осень. Признаки осени. Деревья осенью.
2. Сбор урожая. Сад-огород.
3. Ягоды.
4. Грибы.
5. Одежда, обувь.
6. Головные уборы.
7. Продукты питания.
8. Посуда.

Развитие грамматического строя речи.

1. Закрепить в речи формы единственного и множественного числа существительных по всем лексическим темам.
2. Упражнять в употреблении падежных форм существительных единственного и множественного числа. Упражнять детей в употреблении формы множественного числа имен существительных в родительном падеже (яблок, чашек и т.д.)
3. Продолжать работу по обучению согласованию слов в предложении в роде, числе, падеже.

4. Закреплять употребление в речи простых предлогов: *на, с, в, из, по*. Научить использовать в речи простые предлоги *над, под.*
5. Упражнять детей в образовании и употреблении в речи относительных прилагательных.
6. Формировать умение пользоваться в речи несклоняемыми существительными (*пальто).*

ОКТЯБРЬ

1-я неделя	Лексика.	Осень. Деревья.
	Грамматика.	Словообразование. Относительные прилагательные.

2-я неделя	Лексика.	Сад. Огород.
	Грамматика.	Образование мн.ч. сущ. (один-много), образование относительных прилагательных, понятие предмет и действие.

3-я неделя	Лексика.	Ягоды.
	Грамматика.	Образование существительных с ум-ласк. суффиксами, образование относительных прилагательных, понятие признак предмета.

4-я неделя	Лексика.	Грибы
	Грамматика.	Употребление предлогов: *в, из, под*. Образование мн.ч. существительных (один-много).

НОЯБРЬ

1-я неделя	Лексика.	Одежда. Обувь.
	Грамматика.	Образование относительных прилагательных, мн.ч. сущ. (один-много), согласование прилагательных с существительными в роде и числе, несклоняемое сущ. «пальто», мой-моя- моё.

2-я неделя	Лексика.	Головные уборы.
	Грамматика.	Словоизменение, словообразование.

3-я неделя	Лексика.	Продукты питания.
	Грамматика.	Образование относительных прилагательных, мой-моя-моё, 4-й лишний.

4-я неделя	Лексика.	Посуда

	Грамматика.	Образование относительных прилагательных, один-много (со словом много).

II квартал (декабрь, январь, февраль)

Развитие общих речевых навыков.

1. Продолжать работу по формированию правильного физиологического и речевого дыхания на материале чистоговорок.
2. Работать над эмоциональной отзывчивостью детей на увиденное и услышанное, активно развивать интонационную выразительность речи детей.
3. Совершенствовать чёткость дикции детей, используя чистоговорки и потешки с отработанными звуками.

Звукопроизношение.

1. Продолжать работу по подготовке артикуляционного аппарата к формированию правильной артикуляции шипящих звуков и звука [р] с помощью упражнений артикуляционной гимнастики (пассивной и активной) и логомассажа.
2. Продолжать работу по автоматизации поставленных звуков в словах, предложениях, текстах.

Лексика.

1. Обобщить и расширить представления детей о зиме, о состоянии погоды зимой, о явлениях зимней природы.
2. Расширить и углубить представления детей о зимовке диких и домашних животных, установить связи между особенностями внешнего вида, поведением животных и условиями зимнего сезона.
3. Расширить представление детей о транспорте, сформировать представления о пассажирском и грузовом транспорте.
4. Расширить представления детей о труде людей различных профессий.
5. Расширить и углубить знания детей о зимующих птицах, их образе жизни зимой.
6. Уточнить и расширить представления детей о предметах окружающего мира и их назначении (о мебели, инструментах), их существенных признаках, материалах, из которых они сделаны.

Лексические темы.

1. Зима. Зимующие птицы.
2. Домашние животные.
3. Дикие животные зимой.
4. Мебель.
5. Транспорт.
6. Профессии на транспорте.
7. Профессии.
8. Инструменты.
9. Человек.

Развитие грамматического строя речи.

1. Продолжать работу по обучению согласованию слов в предложении в роде, числе, падеже.
2. Закрепить в речи предлоги *на, с, в, из, по*, *над, под.*
3. Учить использовать в речи предлоги: *перед, за, около, возле*.
4. Учить образовывать и использовать в речи существительные с суффиксами: *-онок-, -енок-, -ат, -ят* по темам «Домашние животные» и «Дикие животные».
5. Учить образовывать и использовать в речи притяжательные прилагательные по темам «Домашние животные» и «Дикие животные».

6. Обучать преобразовывать деформированную фразу.
7. Учить использовать в речи слова-антонимы.
8. Учить образовывать и использовать в речи приставочные глаголы

ДЕКАБРЬ

1-я неделя	Лексика.	Зима. Зимующие птицы.
	Грамматика.	Преобразование деформированной фразы. Предлоги *на, под, над, с* и др.

2-я неделя	Лексика.	Домашние животные.
	Грамматика.	Существительные с суффиксами *–онок, - ёнок*, рассказы-описания по схеме, образование притяжательных прилагательных, родительный падеж единственного и мн. числа сущ-х.

3-я неделя	Лексика.	Дикие животные зимой
	Грамматика.	Преобразование деформированной фразы. Образование притяжательных прилагательных.

4-я неделя	Лексика.	Пересказ сказки «Морозко» с опорой на сюжетные картинки.
	Грамматика.	Образование приставочных глаголов, предложно-падежные конструкции.

ЯНВАРЬ

С 10 по 25 января – проводится промежуточный мониторинг уровня речевого развития воспитанников, зачисленных на коррекционно-развивающие занятия с учителем- логопедом, для оценки состояния качества коррекционной деятельности, выявления возможных проблем и своевременного внесения изменений в индивидуальную программу воспитанника.

3-я неделя	Лексика.	Мебель.
	Грамматика.	Употребление предлогов.

4-я неделя	Лексика.	Транспорт.
	Грамматика.	Множественное число, употребление предлогов.

ФЕВРАЛЬ

1-я неделя	Лексика.	Профессии на транспорте (машинист, водитель, летчик, капитан)
	Грамматика.	Творительный и дательный падеж существительных (кто чем управляет и кому что нужно). Составление и анализ простых предложений по теме (по схеме)

2-я неделя	Лексика.	Профессии
	Грамматика.	Творительный и дательный падеж существительных (кто чем управляет и кому что нужно). Составление и анализ простых предложений по теме (по схеме)

3-я неделя	Лексика.	Инструменты: музыкальные, сельскохозяйственные, плотницкие
	Грамматика.	Употребление предлогов.

4-я неделя	Лексика.	Человек
	Грамматика.	Слова-антонимы. Творительный и дательный падеж существительных.

III квартал (март, апрель, май)

Развитие общих речевых навыков.

1. Продолжать работу по формированию правильного физиологического и речевого дыхания.
2. Работать над плавностью речи и мягкостью голоса.
3. Отрабатывать интонационную выразительность речи.

Звукопроизношение.

1. Закончить формирование правильной артикуляции шипящих звуков и продолжать формировать правильную артикуляцию звука[р].
2. Продолжать работу по автоматизации поставленных звуков в словах, предложениях, текстах.

Лексика.

1. Уточнить представления о признаках весны (изменение цвета неба, таяние снега, оттепель, солнечные лучи, проталинки, сосульки, появление травы).
2. Расширить представления о птицах, их образе жизни, установить связь между изменением природных условий и прилётом птиц.
3. Дать представление о жизни насекомых, учить различать их.
4. Расширить представления детей о космосе.
5. Расширить представления детей о рыбах, о животных севера и юга.
6. Обобщить представления детей о лете и летних явлениях в природе (гроза, радуга, молния).
7. Уточнить и расширить представления детей о цветах, научить различать садовые и полевые цветы.

Лексические темы:

1. Весна. Перелётные птицы.
2. 8- Марта. Садовые цветы.
3. Рыбы.
4. День космонавтики.
5. Животные жарких стран.
6. Животные Севера.
7. Насекомые.
8. Лето.
9. Полевые цветы.

Развитие грамматического строя речи.

1. Продолжать работу по обучению согласованию слов в предложении в роде, числе, падеже.
2. Совершенствовать умение образовывать и использовать существительные в единственном и множественном числе.
3. Продолжать работу по обучению согласованию прилагательных с существительными по всем лексическим темам.
4. Продолжать работу по обучению образованию и использованию в речи притяжательных прилагательных.
5. Упражнять детей согласовывать существительные с числительными.
6. Упражнять детей в употреблении формы множественного числа имён существительных в родительном падеже.
7. Закрепить умение использовать в речи предлоги.

МАРТ

1-я неделя	Лексика.	Весна. Перелетные птицы.
	Грамматика.	Родительный падеж существительных.

2-я неделя	Лексика.	8-е марта. Садовые цветы.
	Грамматика.	Собери букет. Счет 1-5. Дательный падеж, родительный падеж (много чего?)

3-я неделя	Лексика.	Рыбы (речные рыбы)
	Грамматика.	Счет 1-5. Употребление предлогов. Составление предложений. Схемы предложения с предлогом.

АПРЕЛЬ

1-я неделя	Лексика.	Перелётные птицы.
	Грамматика.	Счет 1-5. Употребление предлогов. Составление предложений. Схемы предложения с предлогом..

2-я неделя	Лексика.	День космонавтики
	Грамматика.	Единственное-множественное число существительных. Мой-моя-моё. Счет 1- 5.

3-я неделя	Лексика.	Животные жарких стран.
	Грамматика.	Притяжательные прилагательные. Счет 1-5.

4-я неделя	Лексика.	Животные севера.
	Грамматика.	Притяжательные прилагательные. Счет 1-5.

МАЙ

С 15 по 31 мая – проводится итоговый мониторинг уровня речевого развития воспитанников, зачисленных на коррекционно-развивающие занятия с учителем- логопедом.

1-я неделя	Лексика.	Насекомые.
	Грамматика.	Употребление предлогов. Счет 1-5. Родительный падеж (не стало кого?).
2-я неделя	Лексика.	Лето.
	Грамматика.	Употребление предлогов. Счет 1-5. Родительный падеж (не стало кого?).
3-я неделя	Лексика.	Полевые цветы.
	Грамматика.	Собери букет. Счет 1-5. Дательный падеж, родительный падеж (много чего?)

Обучение грамоте.

Коррекционно-развивающая работа с детьми направлена на формирование как общих интеллектуальных умений (принятие задачи, выбор способов ее решения, оценка результатов своей деятельности), так и специфических предпосылок к учебной деятельности.

Подготовка к обучению грамоте включает в себя два разных направления: развитие ручной моторики, подготовка руки к письму и обучение элементарной грамоте. На первом году обучения проводят работу по развитию ручной моторики, на четвертом году обучения готовят детей к письму. Обучение элементарной грамоте начинают с формирования у детей умения выполнять звукобуквенный анализ. Эту работу проводят в подготовительной к школе группе, когда у детей имеются интеллектуальные и речевые возможности овладевать знаково-символическими средствами.

Развитие ручной моторики и подготовка руки к письму.

Развитие ручной моторики и тонкой моторики пальцев рук имеет выраженную коррекционно-развивающую направленность. Развитие ручной моторики тесно связано с речевым, психологическим и личностным развитием ребенка. Под влиянием интенсивной коррекционной работы активно развиваются высшие психические функции, активизируется межполушарное и межанализаторное взаимодействие.

Общеизвестно, что развитие ручной моторики зависит как от физической зрелости коры головного мозга, так и от условий воспитания, которые либо стимулируют ее развитие, либо задерживают.

Умственно отсталый ребенок оказывается очень чувствительным к условиям воспитания, и динамика его развития находится в тесной зависимости от своевременности коррекционного воздействия и содержания педагогической работы с ребенком.

У этих детей хватание без специального воздействия не возникает, что в сочетании с физиологической незрелостью ведет к несформированности ручных умений и навыков. Разнообразие форм хватания — от подгребания до пальцевого захвата — формируется только при непосредственном участии взрослого. При введении новых предметов и орудий с детьми проводят специальные занятия. При выполнении предметных ручных действий ребенок просто захватывает предмет без учета его функционального назначения и фиксированного способа употребления, выработанного в обществе, а при орудийных предметных действиях ребенок учитывает способ действия с данным конкретным предметом, свойства и качества предмета, который захватывается или берется в руки. Именно формирование орудийных действий

является одной из основных задач коррекционно-педагогической работы с умственно отсталыми детьми.

Чтобы овладеть орудийными действиями, необходимо научить детей соотносить свои действия с конкретной практической задачей, научить захватывать предметы с учетом их свойств, в частности величины. Важно сформировать у детей различные типы хватания, сформировать умение оперировать каждой рукой, кистью руки, сформировать согласованность действий обеих рук, выделять каждый палец в отдельности. Овладение различными типами хватания — захват в кулак, хватание щепотью, противопоставление большого пальца всем остальным, использование «указательного захвата» (двумя пальцами — большим и указательным) — позволяет расширить регистр орудийных действий ребенка. Возможности ребенка при целенаправленном обучении существенно расширяются и активизируются. Руки ребенка подготавливаются к овладению учебными и трудовыми умениями и навыками. При этом моторно умелый ребенок имеет возможность продемонстрировать свою состоятельность, что повышает его самооценку и в конечном итоге гармонизирует личностное развитие.

Работа по развитию у детей ручной моторики, зрительно-двигательной координации, согласованных движений обеих рук, тонких пальцевых и кистевых движений начинается с первого года обучения. Целесообразно оборудовать специальную комнату по развитию у детей ручной и мелкой моторики. В ней необходимо собрать разнообразный материал для упражнений по развитию ручной моторики: мозаики, мелкий раздаточный материал, дидактический материал для формирования у детей навыков шнуровки, бинтовки, работы с различными видами вкладышей; рамки М. Монтессори, доски Сегена, пазлы и продукты для сортировки и нанизывания. Природный материал, собранный детьми во время прогулок, также должен быть рассортирован по специальным емкостям и коробкам.

Задачи обучения и воспитания

- Продолжать учить детей застегивать и расстегивать пуговицы, кнопки.
- Учить детей составлять из частей целый предмет (пристегивать части тела животных, элементы предметов к основной части: к середине цветка лепестки, к веточкам листья и т. д.).
- Формировать у детей умения выполнять шнуровку сверху вниз без перекрещивания шнурка (дождик, дорожка и т. д.) сначала в две дырочки, а затем увеличивать их число (действия по подражанию, по образцу).
- Учить детей размазывать пальцами пластилин по дощечке, по картону.
- Учить детей проводить непрерывную линию между двумя волнистыми линиями, повторяя изгибы (ширина между волнистыми линиями от 2,5 до 1,5 см).
- Учить детей проводить непрерывные линии между двумя ломаными линиями, повторяя их изгиб.
- Учить детей обводить по контуру простые предметы.
- Учить детей проводить линию, не отрывая карандаша от бумаги (сначала пальцем, а затем карандашом).
- Учить детей штриховать в одном направлении сверху вниз простые предметы (яблоко, груша, воздушный шар и т. д.).
- Формировать у детей индивидуальные предпочтения при выборе цвета при раскрашивании контурных сюжетных рисунков цветными карандашами.

Показатели развития к концу первого года обучения

Дети должны научиться:

- застегивать и расстегивать пуговицы на своей одежде; показывать по просьбе взрослого и называть все пальцы на обеих руках;
- выполнять игровые упражнения с пальцами с речевым сопровождением;
- проводить непрерывную плавную линию пальцем и карандашом между двумя ломаными линиями, повторяя изгиб;
- проводить волнистые линии по контуру, не отрывая карандаша от бумаги;
- обводить пальцем по контуру простые нарисованные предметы, следить за тем, чтобы пиния была плавной; штриховать простые предметы сверху вниз.

Второй год обучения

Задачи обучения и воспитания:

- Продолжать формировать умения детей пользоваться всеми видами застегивания и расстегивания (пуговицы, кнопки, крючки, шнуровка).
- Продолжать учить детей штриховать простые предметы в разном направлении (слева направо, вверх-вниз).
- Учить детей ориентироваться на листе бумаги, правильно располагать графические изображения на листе бумаги, ориентируясь на заданные линии.
- Учить детей ориентироваться в тетради в клетку, обводить клетки, считать их, проводить горизонтальные и вертикальные линии.
- Учить детей выполнять графические задания в коллективе сверстников, уметь начинать работать вместе с другими и заканчивать работу, ориентируясь на других.
- Учить детей выполнять графические задания на листе бумаги по образцу.
- Воспитывать у детей оценочное отношение к своим графическим работам и работам своих сверстников, сравнивая их с образцом.

Квартал	Основное содержание работы
I	Продолжать учить детей выкладывать из мелкой мозаики или мелких плоских палочек различные предметы. Закреплять умения детей пользоваться всеми видами и приемами застегивания и расстегивания Учить детей выполнять штриховку прямыми линиями в разном направлении отдельных предметов. Учить детей проводить линию карандашом по «сложной» дорожке. Учить детей проводить линию, не выходя за пределы дорожки и не отрывая карандаша от бумаги. Учить детей копировать образец (рисовать рядом такую же картинку). Учить детей обводить по трафарету геометрические фигуры, несложные предметы и закрашивать их.
II	Продолжать учить детей шнуровать, перекрещивая шнурки Учить детей выполнять плетение из полосок бумаги (коврики, закладки и т. д.) Продолжать учить детей штриховать прямыми линиями в разном направлении сюжетные рисунки. Продолжать учить детей обводить нарисованные предметы по контуру, не отрывая карандаша от бумаги. Учить детей обводить предметы по пунктирным линиям плавными непрерывными движениями. Учить детей обводить клубочки по пунктирным линиям от стрелки, показывающей направление обводки. Продолжать учить детей проводить плавные непрерывные линии от стрелки до конца пунктира. Учить детей дорисовывать половину предмета в целях получения целостного предметного изображения (елка).
III	Учить детей располагать графические изображения на листе бумаги, соотносить их с образцом. Знакомить детей с тетрадью в крупную клетку, учить обводить клетки, пропускать 1, 2 клетки. Учить детей проводить прямые линии в две клетки (вертикальные, горизонтальные). Учить детей проводить чередование вертикальных и горизонтальных линий в тетради. Учить детей изображать орнамент в тетради в клетку.
IV	Учить детей копировать рисунок, соблюдая строчку, чередовать элементы (полоски, точки). Учить детей считать клетки, выполняя определенный Орнамент. Учить детей проводить непрерывные линии по простым лабиринтам

Показатели развития мелкой моторики рук к концу второго года обучения.
Дети должны научиться:
- застегивать и расстегивать пуговицы; владеть навыками шнуровки;
- штриховать простые предметы в разном направлении; обводить предметы по контуру карандашом плавным непрерывным движением;
- ориентироваться на листе бумаги, правильно располагать рисунок на листе;
- ориентироваться в тетради в клетку, обводить клетки, считать их, проводить горизонтальные и вертикальные линии;
- раскрашивать сюжетный рисунок разными карандашами, не выходя за контур.

Обучение элементарной грамоте.

Задачи обучения и воспитания:
- Формировать у детей интерес к процессу обучения грамоте. Расширять словарный запас детей.
- Познакомить детей с понятиями «предложение» «слово» «слог» «звук».
- Познакомить детей со звукобуквенным анализом слова. Учить детей делить слова на слоги.
-Учить детей соотносить звук со зрительным образом буквы. Продолжать развивать у детей фонематический слух.

Показатели развития к концу второго года обучения.

Дети должны ***научиться***:
- составлять предложения из двух и более слов (длинные и короткие предложения) по действиям детей с игрушками и сюжетным картинкам;
- определять количество слов в предложении и место слов в предложении;
- делить слова на слоги (части), определять количество слогов в слове;
- определять первый звук (а, у, и, о, м, ш, р, к, с) в слогах и словах; соотносить звуки (а, у, и, о, м, ш, р, с, к) с буквой.

Квартал	Основное содержание работы
I	Знакомить детей с предложением Учить детей составлять предложения из двух и более слов (длинные и короткие предложения) по действиям. Учить детей определять количество слов в предложении место слов в предложении. Учить делить слова на слоги (части), определять количество слогов в слове Знакомить детей со схемой и символами состава предложения: красная полоска бумаги — предложение, Учить составлять предложения, используя символы Учить детей подбирать слова к двустишию («Лиза пробовала суп, заболел у Лизы ... зуб», «Са-са-са — вот лети Учить детей находить ошибку в двустишии, определять правильное место слов в прочитанном двустишии («Вы ворота, на дворе открыты ... ворона»)
II	Знакомить детей с гласными звуками, а, у, и, о Учить детей выделять заданные звуки среди других звуков, а, у, р, м, ш Продолжать учить детей делить слова на слоги. Учить детей определять первый звук, а, у, и, о в слогах. Учить детей определять первый звук а, у, и, о в словах Учить детей находить на картинках предметы, названия которых начинаются с заданного звука. Знакомить детей с буквами, а, у, и, о Учить детей находить заданные буквы среди других Учить детей соотносить гласные звуки (а, у, и, о) с буквой: находить соответствующую букву при назывании определять первый звук в ее названии и находить соответствующую букву

III	Знакомить детей с согласными звуками м, к, с, р, ш Учить детей выделять на слух слова с определенным звуком, выбирая их из пары названных слов. Учить детей называть первый согласный звук при делении слов на слоги Учить детей находить на картинках предметы, названия которых начинаются с определенных согласных звуков. Знакомить детей с буквами м, к, с, р, ш Учить детей находить эти буквы среди других сходных по написанию букв. Учить детей соотносить согласные звуки (м, к, с, р, ш) с буквой.	В
IV	Учить детей определять первый звук в названии предметной картинки и находить соответствующую букву. Учить детей определять звук, с которого начинается слово, и находить соответствующую букву Продолжать учить детей выделять звук в слове и определять его место (в середине слова, в начале, в конце) Учить детей вставлять пропущенную букву в слова, используя картинки с изображением предмета и подписан. Начать учить детей сливать звуки в слоги, начиная с закрытых слогов.	**III.**

2.6. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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.
2. Формирование социально-коммуникативных функций у обучающихся с синдромом Дауна
1. Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребенок способен к полноценному для его возраста речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях и в ситуации общения, устанавливает контакт с партнером; 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 партнером 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 ребенок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удается 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 синдромом Дауна, 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 ребенка 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.
3. Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе:
1. Основная задача этого аспекта пропедевтического периода - адаптировать ребенка с синдромом Дауна 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
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 ребенка с синдромом Дауна 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 ребенка 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 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 ребенка 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 объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребенка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учетом действующих санитарных правил;
обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся синдромом Дауна;
следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая
интеллектуальные;
начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок 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).
4. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребенку к началу обучения в школе.
Когда ребенок 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.
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 тяжелыми и осложненными формами, 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.
5. Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования обучающихся с аутизмом.
Обучение обучающихся 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 определенного внимания педагогических работников даже в старших классах.
6. Основы обучения обучающихся с синдромом Дауна чтению:
1. Многим детям с аутизмом обучение технике чтения дается легче, чем другие академические предметы, - при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребенка.
2. Овладение техникой чтения для ребенка с синдромом Дауна 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 стереотипии очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.
3. Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребенку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объемные 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 свое желание, согласие или несогласие с ситуацией).
5. Мотивировать аутичного ребенка 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 ребенку следует оказать помощь. Хорошие результаты дает демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и (или) звуковым сопровождением: изображение - кто-то пьет из чашки сопровождается звучащим и (или) письменным словом "Пьет". В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: "Мальчик пьет", "Мальчик пьет из чашки". При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причесываются, разговаривают по телефону) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей дается сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.
7. Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом - особенно для обучающихся с тяжелыми формами - 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. понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо еще раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению 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.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 удается достичь желаемого до перехода ребенка в школу.
11. При обучении чтению обучающихся с синдромом Дауна очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребенка, 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 симультанирует 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 ребенок 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.
7. Основы обучения обучающихся с синдромом Дауна письму:
1. Этот вид деятельности является самым трудным для большинства обучающихся 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 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 обучению 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 ребенка", 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. 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 крючочком 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", "ъ", "ь", "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", "И", "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 ребенок 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 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 усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.
8. Обучение обучающихся с синдромом Дауна основам математических представлений:

1. Детям с синдромом Дауна 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 пропедевтическом периоде.
2. Обучающиеся 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 ребенка и симультанности восприятия, чем логического мышления.

3. В наиболее типичном 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 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 пересчета.

Следующие задачи - на наглядном материале обучать ребенка 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 синдромом Дауна 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 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 ребенку 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 ребенку, 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. Второй момент - 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 синдромом Дауна с 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.

2.7. Организация предметно-пространственной развивающей среды

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря в кабинете учителя-логопеда в соответствии с Программой должны обеспечивать:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность детей, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);
- двигательную активность, в том числе развитие крупной, мелкой, мимической, артикуляционной моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;
- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;
- возможность самовыражения детей.

Организация развивающего пространства в логопедическом кабинете, как правило, имеющем небольшие размеры, является очень сложной задачей. Во-первых, в кабинете должны быть созданы комфортные, обеспечивающие безопасность детей, условия для занятий.

Во-вторых, создавая развивающую среду, логопед должен учитывать такой фактор как эмоциональное благополучие ребенка. Это должно быть место, куда малыш идет с радостью и удовольствием. А значит, особое внимание нужно уделить цветовой гамме, в которой будет выдержан интерьер кабинета, оформлению мест для занятий за столом и у зеркала. Пастельные тона в оформлении интерьера, достаточный уровень освещенности, удобная мебель, яркие картинки и интересные игрушки – немаловажные детали.

Логопедический кабинет должен представлять собой хорошо освещенное помещение площадью не менее 10 м2. На одной из стен кабинета крепится большое зеркало с лампой дополнительного освещения. Для проведения артикуляционной и мимической гимнастики, а также для того, чтобы приучить детей к занятиям у зеркала и сделать эти занятия привлекательными, следует иметь набор игрушек. Дети с удовольствием учатся широко открывать рот вместе с заводной собачкой, распластывать язычок вместе с меховой кошечкой, показывать зубы вместе со смешным динозавриком. Логопед вполне может подобрать игрушку-«помощницу» для выполнения каждого упражнения артикуляционной и мимической гимнастики.

Пол логопедического кабинета обязательно должен быть покрыт ковром или ковровым покрытием.

Игры, игрушки, пособия размещаются в шкафах или на стеллажах. Причем, полки на уровне роста детей должны быть открытыми с тем, чтобы на них размещался сменный материал для самостоятельной деятельности детей. На стенах кабинета могут быть размещены магнитная доска, наборное полотно, на которых малыши могут рисовать, складывать разрезные картинки или плоские сборные игрушки.

Учебно-методические комплекты, используемые в коррекционно- развивающей деятельности учителя-логопеда.

Для первого года обучения

- Агранович З.Е. «Сборник домашних заданий для преодоления лексико- грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР»
- Агранович З.Е. «Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников»
- Безрукова О.А. «Грамматика русской речи»
- Гомзяк О.С «Говорим правильно в 5-6 лет», «Говорим правильно – развитие связной речи»
- Громова О.Е. «Говорю правильно»
- Комарова Л.А. «Автоматизация звуков в игровых упражнениях»
- Комратова Н.Г. «Учимся правильно говорить»
- Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. «Автоматизация звуков у детей»
- Косинова Е.М. «Азбука правильного произношения»

- Косинова Е.М. «Уроки логопеда»
- Мезенцева М. «Логопедия в картинках»
- Миронова Н.М. «Развиваем фонематическое восприятие у детей старшей логогруппы»
- Нищева Н.В. «Будем говорить правильно»
- Новиковская О.А. «Логопедическая грамматика4-6»
- Пожиленко Е.А. «Волшебный мир звуков и слов»
- Смирнова Л.Н. «Логопедия в детском саду5-6»
- Соколенко Н.И. «Посмотри и назови»
- Спивак Е.Н. Речевой материал по автоматизации и дифференциации звуков»
- Теремкова Н.Э. «Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР»
- Ткаченко Т.А. «Картины с проблемным сюжетом», «Логопедические альбомы», «Фонетические рассказы с картинками»
- Цуканова С.П., Бетц Л.Л. «Учим ребёнка говорить и читать»

Для второго годаобучения

- Агранович З.Е. «Сборник домашних заданий для преодоления лексико- грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР», «Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников»
- Арбекова Н.Е. «Развиваем связную речь у детей 6-7 лет с ОНР»
- Баскакина И.В., Лынская Н.И. «Логопедические игры»
- Безрукова О.А. «Грамматика русской речи»
- Гомзяк О.С «Говорим правильно в 6-7 лет», «Говорим правильно – развитие связной речи»
- Гурин Ю.В. «Весёлые чистоговорки и логопедические игры»
- Жукова Н.С. «Букварь»
- Ильякова Н.И. «Серия сюжетных картин по развитию связной речи»
- Колесникова Е.В. «Развитие звукобуквенного анализа у детей 6лет»
- Комарова Л.А. «Автоматизация звуков в игровых упражнениях»
- Комратова Н.Г. «Учимся правильно говорить»
- Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. «Автоматизация звуков у детей»
- Косинова Е.М. «Логопедический букварь», «Азбука правильного произношения», «Уроки логопеда»
- Курицына Э.М. , Тараева Н.А. «Игры на развитие речи»
- Мезенцева М. «Логопедия в картинках»
- Миронова Н.М. «Развиваем фонематическое восприятие у детей подготовительной логогруппы»
- Нищева Н.В. «Будем говорить правильно», «Развивающие сказки»
- Новиковская О.А. «Логопедическая грамматика6-8»
- Пожиленко Е.А. «Волшебный мир звуков и слов»
- Резниченко Т.С., Ларина О.Д. «Дифференциация согласных звуков»
- Смирнова Л.Н. «Логопедия в детском саду6-7»
- Смирнова Н.В. «Речевые упражнения и занимательные картинки». Серия «Скороговорки для развития речи»
- Спивак Е.Н. Речевой материал по автоматизации и дифференциации звуков»
- Теремкова Н.Э. «Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР»
- Ткаченко Т.А. «Картины с проблемным сюжетом», «Логопедические альбомы», «Фонетические рассказы с картинками»
- Цуканова С.П., Бетц Л.Л. «Учим ребёнка говорить и читать»

2.8. Совместная деятельность логопеда и воспитателя

Эффективность коррекционно-развивающей работы в логопедической группе во многом зависит от преемственности в работе логопеда и других специалистов, и прежде всего логопеда и воспитателей. Взаимодействие с воспитателями логопед осуществляет в разных формах. Это совместное составление перспективного планирования работы на текущий период по всем направлениям; обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы; оснащение развивающего предметного пространства в групповом помещении; взаимопосещение занятий и совместное проведение интегрированных комплексных занятий; а также еженедельные задания[1]. В календарных планах воспитателей в начале каждого месяца логопед указывает лексические темы на месяц, примерный лексикон по каждой изучаемой теме, основные цели и задачи коррекционной работы; перечисляет фамилии детей, которым воспитатели должны уделить особое внимание в первую очередь.

Еженедельные задания логопеда воспитателю включают в себя следующие разделы:

- логопедические пятиминутки;
- подвижные игры и пальчиковая гимнастика;
- индивидуальная работа;
- рекомендации по подбору художественной литературы и иллюстративного материала.

Логопедические пятиминутки служат для логопедизации занятий воспитателей и содержат материалы по развитию лексики, грамматики, фонетики, связной речи, упражнения по закреплению или дифференциации поставленных звуков, по развитию навыков звукового и слогового анализа и синтеза, развитию фонематических представлений и неречевых психических функций, то есть для повторения и закрепления материала, отработанного с детьми логопедом. Логопед может рекомендовать воспитателям использовать пятиминутки на определенных занятиях. Обычно планируется 2—3 пятиминутки на неделю, и они обязательно должны быть выдержаны в рамках изучаемой лексической темы.

ЕЖЕНЕДЕЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ ЛОГОПЕДА ВОСПИТАТЕЛЮ
I КВАРТАЛ

СЕНТЯБРЬ. 4-я неделя *ОСЕНЬ*

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Игра с мячом «ЛЕТО ИЛИ ОСЕНЬ?». Закрепление знания детьми признаков осени, дифференциация их от признаков лета. Воспитание ловкости. Работа над произношением двусложных слов.

Воспитатель и дети стоят кружком.

Воспитатель говорит:

— Если листики желтеют — это...

И бросает мяч одному из детей. Ребенок ловит мяч и говорит, бросая его обратно воспитателю:

— Осень. Воспитатель продолжает:

— Если птицы улетают — это... и **т. п.**

Упражнение «ОСЕННИЕ ЛИСТОЧКИ». Развитие длительного плавного выдоха. Закрепление знания основных цветов, названий деревьев.

На уровне рта ребенка подвешены на ниточках сухие разноцветные листья деревьев. Рассматриваем их, называем, определяем цвет.

Дети стоят напротив листочков. Медленно набираем воздух через нос. Следим, чтобы не поднимались плечи. Вытягиваем губы трубочкой, дуем на листочки, не раздувая щек. (Повторяем 3—5 раз.)

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Пальчиковая гимнастика «ОСЕННИЕ ЛИСТЬЯ» (см. приложение).

Упражнение «ДОЖДИК». Координация речи с движением, работа над темпом и ритмом речи (см. приложение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Картины по теме из альбома «Времена года».

М. Пришвин «Листопад».

Русская народная сказка «Лисичка со скалочкой».

ОКТЯБРЬ. 1-я неделя *ОВОЩИ*

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «ДАВАЙТЕ ОТГАДАЕМ». Обучение отгадыванию загадок об овощах.

Воспитатель подводит детей к картине «Наш огород», просит показать и назвать знакомые овощи, заостряет внимание детей на том, где и как растут овощи. Дети с воспитателем садятся вокруг стола, в центре которого на подносе свежий и соленый огурцы, сырая и вареная картошка, целая и разрезанная пополам луковица, репка и морковь (желательно с ботвой). Воспитатель объясняет детям, что сейчас он будет загадывать им загадки об овощах, которые лежат на подносе. Загадывает первую загадку о репке и просит детей подумать, о каком она овоще, почему они так считают. Дети отгадывают загадку, воспитатель помогает им дать объяснение. Для подтверждения того, что загадка отгадана правильно, рассматривается репка, ее ботва, еще раз обращается внимание детей на картину «Наш огород» и т. п. (см. приложение).

Игра «В ОГОРОДЕ У КОЗЫ ЛИЗЫ». Расширение словарного запаса. (Тема «Овощи».) Дифференциация овощей и фруктов.

На наборном полотне — картинка с изображением козы. Коза держит большую корзину, в которой наклеены квадратики-липучки. Рядом на наборном полотне — вырезанные по контуру изображения помидора, огурца, лука, моркови, капусты, яблока, груши с подклеенными с обратной стороны липучками. Воспитатель объясняет детям, что коза пришла в огород за овощами, и просит детей помочь козе собрать в корзину только овощи. Дети по очереди подходят к наборному полотну, закрепляют в корзине одно из изображений овощей, комментируют свои действия:

— Это помидор.

— Это огурец. И т. п.

В заключение воспитатель выясняет, почему дети не взяли в корзину яблоко и грушу.

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Пальчиковая гимнастика «У ЛАРИСКИ — ДВЕ РЕДИСКИ» (см. приложение).

Игра «УРОЖАЙ». Координация речи с движением, расширение глагольного словаря по теме «Овощи» (см. приложение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Предметные картинки по теме.

М. Кончаловский «Поднос и овощи».

Русская народная сказка «Репка».

ОКТЯБРЬ. 2-я неделя

ФРУКТЫ

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «НАШ САД». Развитие слухового внимания. Закрепление навыков счета в пределах четырех.

Воспитатель объясняет детям, что сейчас он прочитает им стихотворение, в котором прозвучат названия фруктов. Воспитатель просит детей быть внимательными и запомнить эти названия. Прослушав стихотворение, дети перечисляют названия фруктов, которые они услышали. Воспитатель выставляет картинки с изображениями этих фруктов на наборное полотно и просит детей пересчитать их (см. приложение).

Игра «ЧЕТВЕРТЫЙ ЛИШНИЙ». Развитие зрительного внимания, дифференциация овощей и фруктов по месту произрастания, по форме, по цвету.

Воспитатель помещает на наборное полотно три картинки с изображениями фруктов и одну с изображением овоща и просит детей подумать, какая картинка лишняя и почему. Дети объясняют, что лишняя картинка та, на которой изображен овощ. Затем воспитатель помещает на наборное полотно три картинки с изображениями овощей и фруктов круглой формы и одну картинку с изображением овоща или фрукта овальной формы. Дети объясняют, что лишняя

картинка та, на который овощ или фрукт овальной формы. В заключение воспитатель помещает три картинки с изображениями овощей и фруктов желтого цвета и одну картинку с изображением овоща или фрукта красного цвета. Дети объясняют, что лишняя картинка та, на которой овощ или фрукт красного цвета.

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Пальчиковая гимнастика «КОМПОТ» (см. приложение). **Упражнение «ЕЖИК И БАРАБАН».** Координация речи с движением, работа над темпом **и** ритмом речи (см. приложение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Предметные картинки по теме.

Картины из альбома «Времена года».

В. Сутеев «Яблоко» (из книги «Сказки и картинки»).

ОКТЯБРЬ. 3-я неделя

ГРИБЫ. ЛЕСНЫЕ ЯГОДЫ

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «БАБОЧКА И ГРИБОК». Совершенствование грамматического строя речи, закрепление в речи предлогов: НА, С, В, ИЗ.

На магнитной доске закреплено изображение мухомора и островка травы. Воспитатель помещает изображение бабочки на шляпку гриба и задает детям вопрос:

— Где сидит бабочка? Дети отвечают:

— На грибке.

Воспитатель снимает бабочку с грибка и спрашивает:

— Откуда слетела бабочка?

— С грибка.

Воспитатель помещает изображение бабочки в траву:

— Где сидит бабочка?

— В траве. И т. п.

В заключение можно выяснить, как называется гриб, вокруг которого летала бабочка, что дети знают про этот гриб.

Игра «БРАТЬ — НЕ БРАТЬ». Увеличение словарного запаса (тема «Ягоды»), дифференциация лесных и садовых ягод, развитие слухового внимания.

Дети стоят кружком. Воспитатель объясняет, что будет произносить названия лесных и садовых ягод. Если дети услышат названия лесной ягоды, они должны присесть, а если услышат название садовой ягоды, потянуться, подняв руки вверх. *(Земляника, черника, крыжовник, клюква, красная смородина, клубника, черная смородина, брусника, малина.)*

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Пальчиковая игра «ЗА ЯГОДАМИ» (см. приложение). **Игра «Я ГОД КА-МАЛ ИНКА».** Координация речи с движением, развитие творческого воображения (см. приложение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Предметные картинки по теме.

Картины из альбома «Времена года».

«Белка осенью» (ил. № 15 из книги «Времена года»).

«Заботливая сестра» (Т. Ткаченко «Логопедическая тетрадь»).

Ю.Дмитриев «Что такое лес?»

Сказка «Война грибов с ягодами» (в обработке В.Даля).

ОКТЯБРЬ. 4-я неделя

ИГРУШКИ

1.ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «МЯЧИК». Работа над четкостью дикции.

Наша Таня громко плачет,

Уронила в речку мячик.
Тише, Танечка, не плачь,
Не утонет в речке мяч.
А. Барто
Воспитатель читает стихотворение, четко артикулируя, затем просит прочитать каждого ребенка, в заключение стихотворение декламируется хором.
Упражнение «ОДИН И ДВА». Совершенствование грамматического строя речи, согласование числительных *один* и *два* с существительными — названиями игрушек.
Воспитатель помещает на наборное полотно парные картинки: один кубик и *два кубика, один мячик* и *два мячика, одна кукла* и *две куклы, одно ведерко* и *два ведерка* и т. п. Дети рассматривают картинки и по очереди называют их. Воспитатель отдает картинки тем детям, которые ответили правильно.
2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.
Пальчиковая гимнастика «ИГРУШКИ» (см. приложение).
Упражнение «ЛОШАДКА». Развитие творческого воображения (см. приложение).
3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.
Серия картин «Мы играем».
Р. Авотин «Дети играют в кубики» (альбом «Картины по развитию речи»).
С. Воронин «Настоящий тигр» (из книги «Необыкновенная ромашка»).
С. Воронин «В старом сундуке» (из книги «Необыкновенная ромашка»).

НОЯБРЬ. 1-я неделя
ОДЕЖДА
1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.
Упражнение **«БУДЬ ВНИМАТЕЛЬНЫМ».** Развитие слухового внимания, речевого слуха. Увеличение словарного запаса (тема «Одежда»). Развитие зрительного внимания. Дифференциация зимней и летней одежды.
Воспитатель предупреждает детей, что они должны внимательно слушать стихи об одежде, которые он им прочитает, чтобы потом перечислить все названия, которые встретятся в этих стихах. Когда дети будут называть одежду, воспитатель может выставить на наборное полотно картинки с ее изображениями и попросить детей назвать сначала летнюю одежду, потом — зимнюю (см. приложение).
Упражнение «ПОСМОТРИ И НАЗОВИ». Совершенствование грамматического строя речи, обучение употреблению имен существительных по теме «Одежда» в форме единственного и множественного числа.
Воспитатель выставляет на наборное полотно парные картинки:
рубашка — рубашки, кофта — кофты, платье — платья, шарф — шарфы и т. п.
Дети рассматривают и называют картинки. Воспитатель обращает внимание детей на разницу в окончаниях слов.
2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.
Пальчиковая гимнастика «АЛЕНКА» (см. приложение). **Пальчиковая** гимнастка **«ГНОМИКИ-ПРАЧКИ»** (см. приложение).
3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.
Предметные картинки по теме.
«На прогулку» (Т. Ткаченко «Логопедическая тетрадь»). Украинская народная сказка «Рукавичка».
В. Липский «Волшебный утюжок» (из книги «На золотом крыльце сидели»).
«Новый передник» (из книги «Задушевное слово»).

НОЯБРЬ. 2-я неделя
ОБУВЬ
1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

«Давайте отгадаем». Обучение отгадыванию загадок про обувь.
Игра проводится аналогично игре, проведенной в первую неделю октября. Вместо настоящей обуви воспитатель может использовать предметные картинки (см. приложение).
«Что перепутал художник?». Развитие зрительного внимания.
На магнитной доске прикрепляется изображение мальчика в летней одежде и валенках. Воспитатель просит детей исправить ошибку художника. Дети снимают валенки, которые крепятся на магнитах, и «обувают» мальчику сандалии. И т. п.
2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.
Диалог «САПОЖНИК». Работа над общими речевыми навыками: интонационной выразительностью речи, четкостью дикции (см. приложение).
Пальчиковая гимнастика «СКОЛЬКО ОБУВИ У НАС?» (см. приложение).
3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.
Предметные картинки по теме.
Украинская сказка «Как кот ходил с лисом сапоги покупать» (из «Книги для чтения»).
«Чудесные лопаточки» (из «Книги для чтения»).

НОЯБРЬ. 3-я неделя
МЕБЕЛЬ
1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.
Игра «БУДЬ ВНИМАТЕЛЬНЫМ». Развитие слухового внимания, речевого слуха. Расширение словарного запаса (тема «Мебель»). Развитие зрительного внимания.
Воспитатель предупреждает детей, что они должны внимательно слушать стихи, чтобы запомнить названия мебели, которые в них прозвучат. После чтения стихов воспитатель выставляет на наборное полотно картинки с изображениями *стола, табуреточки, кровати, стула, кроватки, шкафа, дивана.* Дети рассматривают картинки, воспитатель объясняет, что здесь есть лишние картинки, потому что названия мебели, изображенной на них, не звучали в стихах. Дети находят и убирают лишние картинки, а потом называют оставшиеся (см. приложение).
Упражнение «КОТЕНОК И КРЕСЛО». Совершенствование грамматического строя речи, обучение употреблению предлогов НА, С, В, ИЗ.
На наборное полотно с натянутым на него ковролином прикрепляется изображение кресла. Воспитатель объясняет детям, что веселый котенок будет совершать разные действия, а они будут рассказывать, где находится котенок. Воспитатель закрепляет изображение котенка на спинку кресла. Дети комментируют:
— Котенок на кресле. И т. п.
2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.
Пальчиковая гимнастика «МНОГО МЕБЕЛИ В КВАРТИРЕ»
(см. приложение).
3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.
Предметные картинки по теме.

НОЯБРЬ. 4-я неделя
ПОСУДА
1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.
Упражнение «ЧЕГО НЕ ХВАТАЕТ?». Развитие слухового внимания, речевого слуха. Развитие зрительного внимания. Расширение словаря (тема «Посуда»). Совершенствование грамматического строя речи, обучение употреблению существительных в родительном падеже. Воспитатель объясняет детям, что будет читать отрывок стихотворения (см. приложение. «Федорино горе»), а они должны внимательно слушать, чтобы запомнить все названия посуды из стихотворения. Воспитатель читает первый отрывок и выставляет на доску картинки с изображениями *ножей, кастрюли* и *чайника.* Дети рассматривают картинки, называют их и объясняют, что не хватает кофейника. Аналогично проводится работа по второму отрывку.

Упражнение «БОЛЬШОЙ И МАЛЕНЬКИЙ». Совершенствование грамматического строя речи, обучение использованию существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.
Воспитатель раздает детям парные картинки:
чайник — чайничек, чашка — чашечка, тарелка — тарелочка и т. п.
Дети рассматривают и называют картинки.
2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.
Игра «ПОСУДА». Координация речи с движением, закрепление в речи относительных прилагательных (см. приложение).
Пальчиковая гимнастика «ПОМОЩНИКИ» (см. приложение).
3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.
Предметные картинки по теме. К. Чуковский «Федорино горе». Братья Гримм «Горшок каши».

II КВАРТАЛ

ДЕКАБРЬ. 1-я неделя
ЗИМА
1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.
Игра «ДАВАЙТЕ ОТГАДАЕМ». Обучение отгадыванию загадок по теме «Зима» (см. приложение).
Игра проводится аналогично игре, проведенной в первую неделю октября. Обязательно используются предметные картинки-отгадки.
Игра «ВЬЮГА». Развитие силы голоса.
Воспитатель показывает картинку, на которой нарисована вьюга, и говорит:
— Вьюга начинается.
Дети стоят лицом к воспитателю, спины прямые, по команде воспитателя делают вдох, а на выдохе начинают тянуть:
- У-У-У...
Если воспитатель говорит, что вьюга сильная, дети увеличивают силу голоса. Если воспитатель говорит, что вьюга затихает, дети уменьшают силу голоса. Когда воспитатель скажет, что вьюга кончилась, дети должны замолчать.
2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.
Пальчиковая гимнастика «СНЕЖОК». Координация речи с движением, развитие воображения (см. приложение).
Хороводная игра «СНЕЖНАЯ БАБА». Координация слова с движением, развитие творческого воображения (см. приложение).
3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.
Д.Александров «Зимняя сказка». Я.Аким «Первый снег».
И. Пчелко «Зимние развлечения» (из альбома «Иллюстративный материал»).
Иллюстрация № 1 (Н. Гусарова «Беседы по картинке»). Русская народная сказка «По щучьему велению». Русская народная сказка «Зимовье».

ДЕКАБРЬ. 2-я неделя
ЗИМУЮЩИЕ ПТИЦЫ
1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.
Игра «ДАВАЙТЕ ОТГАДАЕМ». Обучение отгадыванию загадок по теме «Зимующие птицы» с опорой на предметные картинки (см. приложение).
Упражнение «КОГО НЕ СТАЛО?». Развитие зрительного внимания. Совершенствование грамматического строя речи, употребление существительных в родительном падеже.
На наборном полотне — картинки с изображениями *сороки, воробья, снегиря, синицы.* Воспитатель предлагает детям рассмотреть и назвать картинки. Затем дети закрывают глаза, а воспитатель убирает одну из картинок и предлагает детям ответить на вопрос:
— Кого не стало? Дети отвечают:

— Не стало синицы. И т. п.
2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.
Подвижная игра «СНЕГИРИ». Координация речи с движением, работа над темпом и ритмом речи (см. приложение).
Пальчиковая гимнастика «КОРМУШКА» (см. приложение).
3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.
Предметные картинки по теме.
Картины из серии «Наши птицы».
Иллюстрация № 2 (Н. Гусарова «Беседы по картинке»).
В.Зотов «Синица» (из книги «Лесная мозаика»).

ДЕКАБРЬ. 3-я неделя
КОМНАТНЫЕ РАСТЕНИЯ
1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.
Упражнение «ЧЕГО НЕ ХВАТАЕТ?». Развитие слухового внимания, речевого слуха. Расширение словарного запаса (тема «Комнатные растения»). Развитие зрительного внимания. Совершенствование грамматического строя речи, обучение употреблению существительных в родительному падеже, множественном числе.
Воспитатель читает детям стихотворение «В нашей группе на окне...» (см. приложение) и, выставляя на наборное полотно картинки с изображениями *розана, герани* и *толстянки,* спрашивает, картинки с изображениями каких комнатных растений не хватает. Дети отвечают:
— Не хватает кактусов.
Затем воспитатель предлагает им назвать все картинки.
Упражнение «ПЕРЕСТАВЬ ЦВЕТОК». Развитие слухового внимания. Совершенствование фамматического строя речи, употребление предлогов НА, С, СО, В, ИЗ.
На магнитной доске закреплены изображения окна с подоконником, стола, книжного шкафа. Воспитатель показывает детям картинку с изображением кактуса в горшочке, с обратной стороны которой подклеен магнит. Затем один из детей начинает прикреплять картинку *НА* стол, *В* книжный шкаф и т. п., а остальные комментируют его действия.
2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.
Хороводная игра «ВОРОБЕЙ». Координация речи с движением, развитие подражательности (см. приложение, тема «Зимующие птицы»). **Пальчиковая гимнастика «МЫ ВО ДВОР ПОШЛИ ГУЛЯТЬ»**
(см. приложение, тема «Зима»).
3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.
Предметные картинки по теме.
Картины из серии «Уход за комнатными растениями». «Дети поливают цветы» (из альбома «Картины по развитию речи...»).

ДЕКАБРЬ. 4-я неделя
НОВОГОДНИЙ ПРАЗДНИК
1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.
Упражнение «ЧТО ИЗМЕНИЛОСЬ?». Развитие зрительного внимания, связной речи.
На наборном полотне — большая картинка с изображением елки. На ветвях елки закреплены магниты. Рядом с елкой — изображение елочных игрушек (с подклеенными с обратной стороны магнитами). Воспитатель предлагает детям украсить елку, прокомментировав свои действия. Дети украшают елку и поясняют:
— Я повешу на елку шарик.
— Я повешу снежинку.
— Я повешу звездочку. И т. п.

Затем воспитатель предлагает детям посмотреть на елочку и запомнить, какие игрушки и где висят на ней. Далее воспитатель просит детей закрыть глаза и убирает одну из игрушек или меняет две игрушки местами. Открыв глаза, дети рассказывают, что изменилось.
Упражнение «СОСТАВЬ ПРЕДЛОЖЕНИЕ». Развитие связной речи. Составление простых предложений со словами: *карнавал, гирлянда, украшение, Снегурочка* (с опорой на сюжетные картинки).
2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.
Диалог «ЕЛОЧКА». Развитие интонационной выразительности речи (см. приложение).
Пальчиковая гимнастика «ЕЛОЧКА» (см. приложение).
3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.
Предметные картинки по теме. С. Козлов «Зимняя сказка».
А. Кондратьев «Праздник елки в детском саду» (из альбома «Картины по развитию речи»).

ЯНВАРЬ. 2-я неделя
ДОМАШНИЕ ПТИЦЫ
1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.
Упражнение «НАЙДИ МАМУ». Совершенствование грамматического строя речи, обучение употреблению существительных с суффиксами: *-онок, -енок, -ат, -ят.* Увеличение словарного запаса по теме. Развитие зрительного внимания.
Воспитатель помещает на магнитную доску вырезанные по контуру изображения *курицы, утки, гусыни* и их *птенцов* по одному и группами и предлагает детям помочь птенцам найти их мам. Дети собирают вместе изображения *курицы, цыпленка* и *цыплят* и комментируют:
— Это курица. У нее цыпленок и цыплята. И т. п.
Упражнение «ВНИМАТЕЛЬНЫЕ УШКИ». Развитие фонематического слуха, выделение звука [а] из ряда гласных, закрытых слогов, слов (начальная ударная позиция).
Воспитатель называет звуки, слоги, слова. Дети, услышав звук [а), поднимают флажок: *а, у, и, а, о, а, и, ы, а, у; ам, уп, от,ин, ан; аист, утка, астра, осень, Аня.*
2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.
Подвижная игра «ДОМАШНИЕ ПТИЦЫ». Координация речи с движением, развитие подражательности (см. приложение).
Пальчиковая гимнастика «Уточка» (см. приложение).
3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.
Предметные картинки по теме. Картина «Утка с утятами».
«Курица с цыплятами» (из книги Н. Гусаровой «Беседы по картинке»).
«Петух поет» (из альбома «Картины по развитию речи...»).
К. Ушинский «Петушок с семьей».
Русская народная сказка «Курочка-Ряба».
В.Сутеев «Цыпленок и утенок» (из книги «Сказки и картинки»).
В. Сутеев «Петух и краски» (из книги «Сказки и картинки»).

ЯНВАРЬ. 3-я неделя
ДОМАШНИЕ ЖИВОТНЫЕ
1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.
Упражнение «КТО ЛИШНИЙ?». Развитие зрительного внимания, связной речи. Увеличение словарного запаса (темы: «Домашние птицы», «Домашние животные»). Воспитатель помещает на наборное полотно несколько картинок с изображениями домашних птиц и одного домашнего животного или наоборот и просит детей назвать лишнюю картинку и объяснить, почему она лишняя, а затем предложить на ее место подходящую картинку.
Упражнение «ХЛОПНИ В ЛАДОШИ». Развитие фонематического слуха. Выделение звука jyj из ряда гласных звуков, закрытых слогов, слов (начальная ударная позиция): *у, о, а, у, и, о, а, и, о, у; ум, ин, ап, ут, он; утка, уши, аист, остров, Уля.*
2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Подвижная игра «ХОЗЯЮШКА». Координация речи с движением, развитие творческого воображения (см. приложение).
Подвижная игра «ТЕЛЕНОК». Координация речи с движением, работа над темпом и ритмом речи (см. приложение).
3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.
Предметные картинки по теме. Картина «Кошка с котятами».
«Корова щиплет траву» (из альбома «Картины по развитию речи...»).
Е.Чарушин «Почему Тюпа не ловит птиц».
С. Маршак «Усатый полосатый».
Русская народная сказка «Смоляной бочок».
В. Сутеев «Три котенка» (из книги «Сказки и картинки»).

ЯНВАРЬ. 4-я неделя
ДИКИЕ ЖИВОТНЫЕ
1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.
Упражнение «У КОГО КТО?» Совершенствование грамматического строя речи, обучение употреблению существительных с суффиксами: *-онок, -енок, -ат, -ят.*
Воспитатель и дети стоят кружком на ковре. Воспитатель, бросая мяч, спрашивает:
— У лисы кто?
Ребенок, поймав мяч и бросая его обратно воспитателю, отвечает:
— Лисенок, лисята. Ит. п.
Упражнение «РАЗНОЦВЕТНЫЕ СИГНАЛЫ». Развитие фонематического слуха, дифференциация звуков [а] — [у] в ряду гласных звуков, закрытых слогов, слов (начальная ударная позиция): *а, у, о, у, а, и, у, а, у, и; ам, ун, ин, ат, оп, уп; астра, утка, Оля, Аня, Уля.*
2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.
Подвижная игра «ЗАЯЦ ЕГОРКА». Координация речи с движением (см. приложение).
Пальчиковая гимнастика «СИДИТ БЕЛКА НА ТЕЛЕЖКЕ...» (см. приложение).
3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.
Предметные картинки по теме.
Картины серии «Из жизни диких животных» (под ред. С. Н. Николаевой и Н. Н. Мешковой).
К. Ушинский «Лиса Патрикеевна». Русская народная сказка «Колобок». Шарль Перро «Красная Шапочка».

ФЕВРАЛЬ. 1-я неделя
ПРОФЕССИИ. ПРОДАВЕЦ
1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.
Упражнение «ПОДСКАЖИ СЛОВЕЧКО». Развитие слухового внимания, чувства рифмы, речевого слуха (см. приложение).
Игра-соревнование «КТО БОЛЬШЕ?». Подбор слов на звук [а].
За каждое подобранное слово воспитатель награждает ребенка фишкой. В конце игры дети считают, у кого больше фишек. Объявляется победитель.
2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.
Игра «В УНИВЕРМАГЕ». Развитие слухового и зрительного внимания (см. приложение).
Воспитатель объясняет, что каждый герой покупает предметы только одного цвета. На наборное полотно выставляются картинки с изображением героев и их покупок.
Чистоговорка «ПОКУПКИ». Работа над четкостью дикции (см. приложение).
3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.
Альбом «Детям о профессиях».
В. Маяковский «Что такое хорошо?»

ФЕВРАЛЬ. 2-я неделя
ПРОФЕССИИ. ПОЧТАЛЬОН

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Игра «ЧТО КОМУ НУЖНО?». Совершенствование грамматического строя речи, употребление существительных — названий профессий в дательном падеже.

Воспитатель помещает на наборном полотне картинки с изображениями сумки почтальона, почтового ящика, весов, набора гирь и просит детей назвать картинки. После этого воспитатель задает вопрос:

— Кому для работы нужна сумка? Дети отвечают:

— Сумка нужна *почтальону.* Воспитатель спрашивает:

— Кому для работы нужны весы? Дети отвечают:

— Весы нужны *продавцу.* **И** т. п.

Упражнение «ВНИМАТЕЛЬНЫЕ УШКИ». Развитие фонематического слуха, выделение звука |у| из ряда гласных звуков, закрытых слогов, слов (ударная начальная позиция): *у, а, и, у, о, у; ут, ам, он, уп, ит, ум; уши. Лея, Ojw, умный, удит, улей, аист, узел.*

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Пальчиковая гимнастика «ЧТО ПРИНЕС НАМ ПОЧТАЛЬОН?»

(см. приложение).

Диалог «ВЕСЕЛЫЙ МАГАЗИН» (проводится как ролевая игра). Развитие общих речевых навыков (см. приложение, тема «Профессии. Продавец»).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Предметные картинки по теме. Игра «Кому письмо?»

ФЕВРАЛЬ. 3-я неделя

ТРАНСПОРТ

I. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Игра «НАЙДИ МЕСТО». Совершенствование грамматического строя речи, закрепление в речи предлогов ПО, В.

На доске висит таблица, на которой изображены небо, море, берег моря с железнодорожной и автомобильной дорогами. В разных частях картины приклеены липучки, на которых дети будут крепить картинки. На наборном полотне стоят картинки: *поезд, самолет, пароход, грузовая машина, легковая машина, автобус.*

Воспитатель просит детей назвать маленькие картинки, а потом найти место для каждой из них на большой картине и составить предложение. Первый ребенок берет картинку с изображением самолета, закрепляет ее на большой картине и составляет предложение:

— Самолет летит ***в*** небе.

Следующий ребенок выбирает картинку с изображением поезда, закрепляет ее на большой картине и составляет предложение:

— Поезд мчится *по* рельсам. Ит. п.

Игра «РАЗНОЦВЕТНЫЕ КОРЗИНКИ». Развитие фонематических представлений, дифференциация звуков [а], [у], [о] в словах (ударная начальная позиция).

На наборном полотне — красная, зеленая и желтая корзинки. На красной корзинке — буква А, на зеленой — У, на желтой — О. Отдельно стоят предметные картинки: *аист, остра, арка, утка, улей, ушки (зайца), остров, окунь, облако, окна, озеро, обруч.* Воспитатель предлагает детям рассмотреть картинки, подумать, с каких звуков начинаются их названия, и разложить в корзинки с соответствующими буквами. Дети молча выполняют задание, педагог прерывает игру только в том случае, если ребенок допускает ошибку. После того как ошибка исправлена, игра продолжается.

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Подвижная игра «МЧИТСЯ ПОЕЗД». Координация речи с движением (см. приложение).

Подвижная игра «САМОЛЕТ». Развитие творческого воображения (см. приложение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Предметные картинки по теме.

В. Кулькова «Поезд» (из альбома «Иллюстративный материал...»).

С. Маршак «Вот какой рассеянный».

ФЕВРАЛЬ. 4-я неделя

ПРОФЕССИИ НА ТРАНСПОРТЕ.

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «ПОДСКАЖИ СЛОВЕЧКО». Развитие слухового внимания, чувства рифмы, речевого слуха (см. приложение).

Упражнение «НАЗОВИ ПО ПОРЯДКУ». Развитие навыков фонематического анализа, анализ слияний: [ау], [уа].

Воспитатель показывает детям картинку, на которой изображены девочки, заблудившиеся в лесу, и спрашивает детей, что кричат девочки. Дети отвечают:

- Ау!

Воспитатель просит подумать, какой звук произносят девочки первым, а какой — вторым. Дети отвечают:

— Сначала [а], потом — [у|. Аналогично проводится анализ слияния [уа].

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Пальчиковая гимнастика «ЕСТЬ ИГРУШКИ У МЕНЯ» (см. приложение).

Подвижная игра «ШОФЕР». Координация речи с движением (см. приложение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Предметные картинки по теме. С. Михалков «Дядя Степа».

III КВАРТАЛ

МАРТ. 1-я неделя

ВЕСНА

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «ПОДСКАЖИ СЛОВЕЧКО». Развитие слухового внимания, чувства рифмы, речевого слуха. Увеличение словарного запаса по теме (см. приложение).

Упражнение «СЛУШАЙ И СКЛАДЫВАЙ». Развитие фонематического слуха, совершенствование навыка слияний гласных.

У каждого ребенка на столе лежат пластмассовые буквы: А, У, О. Воспитатель произносит слияния гласных: [АУ], [УА], [АО], [ОА], [УО], [ОУ], а дети выкладывают эти сочетания из букв и читают.

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Подвижная игра «ВЕСНЯНКА». Координация речи с движением (см. приложение).

Пальчиковая гимнастика «КАП, КАП, КАП» (см. приложение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

В.Токарев «Весенняя сказка».

«Весна» (из книги Н. Гусаровой «Беседы по картинке»).

Русская народная сказка «Заюшкина избушка».

МАРТ. 2-я неделя

МАМИН ПРАЗДНИК

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Игра «КЕМ РАБОТАЕТ МОЯ МАМА?» Развитие слухового внимания и речевого слуха (см. приложение).

Упражнение «ПОЧИНИ БУКВЫ». Профилактика дисграфии.

На магнитной доске — разломанные на части буквы А, О, У. Воспитатель предлагает детям «починить» буквы. Дети выполняют задание.

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Подвижная игра «ЗИМА ПРОШЛА». Координация речи с движением (см. приложение, тема «Весна»).

Пальчиковая гимнастика. «КАК У НАС СЕМЬЯ БОЛЬШАЯ»

(см. приложение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

«Поздравляем маму» (из книги Н. Гусаровой «Беседы по картинке»).

МАРТ. 3-я неделя

ПЕРВЫЕ ВЕСЕННИЕ ЦВЕТЫ

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «ПОДСКАЖИ СЛОВЕЧКО». Развитие слухового внимания, речевого слуха, чувства рифмы. Расширение словарного запаса по теме (см. приложение).

Упражнение «ПОДНИМИ СИГНАЛ». Развитие фонематического слуха, выделение звука [и] из ряда гласных звуков, закрытых слогов, слов (ударная начальная позиция): *и, а, о, и, у, а, и; ин, ат, он, ит, оп, ис; Ира, Лея, Игорь, иглы, ослик, ива.*

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Подвижная игра «НА ЛУЖАЙКЕ ПОУТРУ». Работа над темпом **и** ритмом речи, развитие творческого воображения (см. приложение). **Пальчиковая гимнастика. «КАП, КАП, КАП»** (повторение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Предметные картинки по теме.

В. Зотов «Мать-и-мачеха» (из книги «Лесная сказка»).

Русская народная сказка «У страха глаза велики».

МАРТ. 4-я неделя

ЦВЕТУЩИЕ КОМНАТНЫЕ РАСТЕНИЯ

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «ПОДСКАЖИ СЛОВЕЧКО». Развитие слухового внимания, речевого слуха, чувства рифмы. Увеличение словарного запаса (см. приложение).

Игра «РАЗНОЦВЕТНЫЕ КАРМАШКИ». Развитие зрительного внимания, фонематических представлений, дифференциация звуков [а], [у], [о], [и] в словах (ударная начальная позиция).

Проводится аналогично игре «Разноцветные корзинки». Картинки: *аист, астра, остров, утка, уши, ива, иглы, узел, озеро.*

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Подвижная игра «НА ОКНЕ В ГОРШОЧКАХ». Развитие общей моторики, творческого воображения (см. приложение).

Подвижная игра «ВЕСНЯНКА». (Повторение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Предметные картинки по теме.

Картины из серии «Уход за комнатными растениями».

Русская народная сказка «Привередница».

АПРЕЛЬ. 1-я неделя

ДИКИЕ ЖИВОТНЫЕ ВЕСНОЙ

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «КОГО НЕ СТАЛО?». Развитие зрительного внимания. Совершенствование грамматического строя речи, употребление существительных в родительном падеже.

На наборном полотне картинки с изображениями *медведя, лисы, ежа, зайца, белки.* Воспитатель просит детей рассмотреть картинки, назвать их, запомнить. Затем дети закрывают глаза, а воспитатель убирает одну из картинок. Дети открывают глаза. Воспитатель спрашивает:

— Кого не стало? Дети отвечают:

— Не стало зайца. И т. п.

Упражнение «РУКИ В СТОРОНЫ». Развитие фонематического слуха, выделение звука [т] из ряда согласных звуков, закрытых слогов, слов (конечная позиция).

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Игра «ЛЕСНОЙ ПЕРЕПОЛОХ». Воспитание правильного речевого дыхания, работа над интонационной выразительностью речи, над развитием мимики (см. приложение).

Пальчиковая гимнастика «СИДИТ БЕЛКА НА ТЕЛЕЖКЕ» (повторение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Предметные картинки по теме.

Картины серии «Из жизни диких животных».

Венгерская сказка «Два жадных медвежонка».

АПРЕЛЬ. 2-я неделя

ДОМАШНИЕ ЖИВОТНЫЕ ВЕСНОЙ

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Игра «НАКОРМИМ ЖИВОТНЫХ». Развитие зрительного внимания. Расширение словарного запаса по теме, совершенствование грамматического строя речи, употребление существительных в дательном падеже.

На наборном полотне стоят картинки с изображениями *коровы с теленком, лошади с жеребенком, кошки с котенком и собаки со щенком.* Отдельно стоят картинки с изображениями *яслей с сеном, торбы с овсом, миски с молоком, косточки с кусочком мяса.* Сначала воспитатель просит детей назвать картинки с изображениями животных и их детенышей, потом сам называет картинки с угощением для животных и предлагает детям подумать, кому что они дадут. Дети ставят картинки с угощением под картинки с изображениями животных и составляют предложения:

— Я дам сено корове с теленком.

— Я дам овес лошади с жеребенком. И т. п.

Упражнение «НАЗОВИ ПО ПОРЯДКУ». Развитие навыков фонематического анализа. Анализ обратных слогов: АТ, УТ, ОТ, ИТ.

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Пальчиковая гимнастика «ДУДОЧКА» (см. приложение). **Подвижная игра «КОЗОЧКА».** Развитие творческого воображения и подражательности (см. приложение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Предметные картинки по теме.

«Кошка играет с мячиком» (из альбома «Картины по развитию речи...»).

Картина «Собака со щенятами».

Л.Толстой «Мальчик стерег овец...».

Сказка «Три поросенка» (в пересказе С. Михалкова).

АПРЕЛЬ. 3-я неделя

ПЕРЕЛЕТНЫЕ ПТИЦЫ

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «КТО ЛИШНИЙ?». Дифференциация перелетных, зимующих и домашних птиц. Развитие зрительного внимания. Актуализация словаря по теме (проводится с опорой на предметные картинки).

Упражнение «РАЗНОЦВЕТНЫЕ КОРЗИНКИ». Развитие зрительного внимания, фонематических представлений, дифференциация звуков [т], [п] в словах (конечная позиция). Картинки: *кот, укроп, суп, самолет, пшют, сноп, плот, парашют.*

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Подвижная игра «ЛАСТОЧКИ». Координация речи с движением, развитие общей моторики (см. приложение).

Пальчиковая гимнастика «ЛАСТОЧКА» (см. приложение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Предметные картинки по теме.

«Прилет птиц» (из альбома «Иллюстративный материал...»).

Е. Чарушин «Воробей».

Л.Толстой «Хотела галка пить...».

Русская народная сказка «Гуси-лебеди».

АПРЕЛЬ. 4-я неделя

НАСЕКОМЫЕ

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «ЧЕГО НЕ ХВАТАЕТ?». Развитие зрительного внимания. Совершенствование грамматического строя речи. Употребление существительных в родительном падеже.

На магнитной доске прикреплены изображения *шмеля, жука, божьей коровки, пчелы, бабочки, муравья,* состоящих из частей. Воспитатель просит детей рассмотреть изображения, назвать их, обобщить. Затем дети закрывают глаза, а воспитатель убирает у *шмеля* лапки, у *жука* усы, у *божьей коровки* черные точки, у *пчелы* полоски, у *бабочки* крылышко, у *муравья* голову. Дети открывают глаза. Воспитатель просит их ответить на вопрос:

— Чего не хватает у насекомых? Дети отвечают:

— У шмеля нет лапок.

— У жука нет усов. И т. п.

Упражнение «ВНИМАТЕЛЬНЫЕ УШКИ». Развитие фонематического слуха, выделение звука [м] из ряда согласных звуков, закрытых слогов, слов (конечная позиция): *т, м, п, м, н, м, к, т, м, п; ам, от, ун, ум, ип, им; сом, дом, кот, гном, лимон, замок.*

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Подвижная игра «МОТЫЛЕК». Координация речи с движением (см. приложение).

Пальчиковая гимнастика «ПЧЕЛА» (см. приложение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Предметные картинки по теме.

В. Зотов «Майский жук» (из книги «Лесная мозаика»).

К. Чуковский «Муха-цокотуха».

МАЙ. 1-я неделя

АКВАРИУМНЫЕ РЫБКИ

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «ЧЕГО НЕ ХВАТАЕТ?». Развитие зрительного внимания. Актуализация словаря по теме. Совершенствование грамматического строя речи, употребление существительных в родительном падеже.

На магнитной доске закреплено изображение золотой рыбки, состоящей из частей. Воспитатель просит детей показать и назвать части. Далее дети закрывают глаза, а воспитатель убирает одну из частей. Дети открывают глаза. Воспитатель спрашивает:

— Чего не хватает? Дети отвечают:

— Не хватает хвостика. Ит. п.

Упражнение «ВЫБЕРИ КАРТИНКИ». Развитие зрительного внимания, фонематических представлений, навыка фонематического анализа.

На наборном полотне стоят картинки: *кот, мак, слон, лимон, замок, самолет, укроп* и т. п. Воспитатель предлагает детям рассмотреть картинки, подумать, какими звуками заканчиваются названия предметов, выбрать те, названия которых заканчиваются звуком [н].

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Подвижная игра «АКВАРИУМ». Координация речи с движением, развитие подражательности (см. приложение).

Пальчиковая гимнастика «ЖИЛ ДА БЫЛ ОДИН НАЛИМ» (см. приложение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Предметные картинки по теме.

«Рыбка плавает в аквариуме» (из альбома «Картины по развитию речи...»).

Картины серии «Дети кормят рыбок». Л. Берг «Рыбка».

МАЙ. 2-я неделя

НАШ ГОРОД, МОЯ УЛИЦА

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «КТО ПОЛЕТИТ НА РАКЕТЕ?». Развитие зрительного внимания, фонематических представлений, навыков фонематического анализа. Выделение конечных согласных из слов.

На магнитной доске закреплена ракета и картинки: *гном, кот, сом, индюк, рак, аист, слон, пингвин.* Воспитатель предлагает детям рассмотреть картинки, подумать, какими звуками заканчиваются их названия, выбрать тех пассажиров, названия которых заканчиваются звуком |м] и «посадить» их в ракету.

Упражнение «СЛУШАЙ И ВЫКЛАДЫВАЙ». Развитие слухового внимания, навыков фонематического анализа и синтеза, навыка чтения. Упражнения в выкладывании и чтении обратных слогов с пройденными буквами.

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Дидактическая игра «ЭКСКУРСИЯ» (см. приложение).

Упражнение «НА ЗАКАТЕ ТУЧКИ ТАЮТ». Работа над общими речевыми навыками: четкостью дикции, интонационной выразительностью речи. Развитие координации движений (см. приложение).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Наборы открыток и альбомы, посвященные Санкт-Петербургу. Фотографии детского сада и улицы, на которой он находится. В. Кулькова «Улица нашего города» (из альбома «Иллюстративный материал...»).

МАЙ. 3-я неделя

ПРАВИЛА ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «РАЗНОЦВЕТНЫЕ КАРМАШКИ». Развитие зрительного внимания, фонематических представлений, навыков фонематического анализа, дифференциация звуков [м], [н]в словах (конечная позиция). Картинки: *гном, сом, дом, лом, лимон, карман, диван, банан.*

Упражнение «ЖИВЫЕ БУКВЫ». Развитие слухового внимания, фонематического слуха, навыков звукобуквенного анализа и синтеза.

Детям на шею вешаются карточки с «пройденными» буквами. Воспитатель произносит слияния гласных или обратные слоги, дети встают парами, чтобы получались соответствующие слияния или слоги.

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Дидактическая игра «ПЕРЕХОД». Закрепление знания правил дорожного движения (см. приложение).

Подвижная игра «ШОФЕР». Координация речи с движением (см. приложение, тема «Профессии на транспорте»).

3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Набор открыток «Пешеходу-малышу». А. Вольский «Запомни, юный пешеход».

МАЙ. 4-я неделя

ЛЕТО

1. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПЯТИМИНУТКИ.

Упражнение «РАЗНОЦВЕТНЫЕ КРУГИ». Дифференциация признаков времен года. Развитие зрительного внимания, ловкости, связной речи.

Воспитатель делит детей на четыре команды (по три человека). Каждая команда выбирает себе одно из времен года. Капитану команды «Зима» надевают на шею белый круг с наклеенной на него зимней картинкой, капитану команды «Весна» — светло-зеленый круг с весенней картинкой, капитану команды «Лето» — красный круг с летней картинкой, капитану команды «Осень» — желтый круге осенней картинкой. На ковре рассыпаются 12 картинок с признаками всех времен года (по три на каждое время года). Воспитатель объясняет, что победительницей станет та команда, которая раньше других найдет три признака своего времени года. Когда все команды выберут признаки своих времен года, можно предложить детям составить предложения по картинкам.

Упражнение «ГЛАСНАЯ ПОТЕРЯЛАСЬ». Развитие зрительного внимания, навыков звукобуквенного анализа.

На магнитной доске — картинки: *мак, кот, кит* и карточки: М . К, К . Т, К . Т.

Отдельно стоят буквы: А, О, И. Воспитатель предлагает детям подумать, какие гласные буквы надо вставить в слова. Когда дети вставят буквы, карточки помещаются под соответствующие картинки.

2. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ.

Подвижная игра «РЕЧКА». Координация речи с движением (см. приложение).

Подвижная игра «НА ЛУЖАЙКЕ». Развитие координации движений, творческого воображения (см. приложение).
3. ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА.
Предметные картинки по теме. Картины из альбома «Времена года».
А.Ляпина «Цветущий луг» (из альбома «Иллюстративный материал...»).
В. Зотов «Одуванчик», «Колокольчик» (из книги «Лесная мозаика»). К.Чуковский «Краденое солнце». Русская народная сказка «Пых».

2.9. 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 предоставляют 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.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с детьми с синдромом Дауна:

1. Роль педагогических работников во взаимодействии с детьми с синдромом Дауна отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. 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 ее модальности, и наиболее доступной для ребенка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребенка.

3. Использование устной речи во взаимодействии с ребенком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь педагогического работника должна быть доступна ребенку для понимания, не слишком сложной.

4. Важной чертой является необходимость структурировать время и пространство, в которых находится ребенок, подбирать для этого адекватные решения и вносить необходимые изменения в соответствии с динамикой развития ребенка.

5. Ребенок с синдромом Дауна 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 ребенка;

б) допускать, чтобы ребенок 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 ребенка 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 ребенка, 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 ребенка 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 ребенка 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 ребенка общеизвестно, и не нуждается в пояснениях и доказательствах. Это относится как к детям с типичным развитием, так и к детям с любым вариантом дизонтогенеза. Необходимость сотрудничества семьи и специалистов подчеркивается в рамках, практически, всех основных подходов к коррекции.

9. Цель взаимодействия педагогического коллектива Организации, которую посещает ребенок с синдромом Дауна, и семьи, в которой он воспитывается: добиться максимально доступного прогресса в развитии ребенка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике "ребенок - семья - организация":

приоритет принадлежит интересам ребенка с синдромом Дауна

основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители);

организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДО, релевантной особенностям ребенка.

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 ребенком, условиями работы в Организации, ходом занятий.

11. Важно повышать уровень компетентности родителей (законных представителей) в вопросах диагностики и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество ее 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 ребенку и почему. Следует подчеркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность "чудесного исцеления", необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчеркивать 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 ребенок с синдромом Дауна. Установление ребенку диагноза 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 синдрому Дауна у ребенка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребенку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребенком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

2.10. Совместная деятельность логопеда и родителей воспитанников компенсирующей группы.

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с ОВЗ, будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителям (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.

Вопросам взаимосвязи детского сада с семьей в последнее время уделяется все большее внимание, так как личность ребенка формируется прежде всего в семье и семейных отношениях. В дошкольных учреждениях создаются условия, имитирующие домашние, к образовательно-воспитательному процессу привлекаются родители, которые участвуют в занятиях, спортивных праздниках, викторинах, вечерах досуга, театрализованных представлениях. Педагоги работают над созданием единого сообщества, объединяющего взрослых и детей.

Родители детей с синдромом Дауна не всегда знают, что нужно делать, к кому обращаться, и им трудно осознать и принять диагноз. Для эффективной работы по преодолению необходимо, чтобы и близкие ребёнка соблюдали следующие рекомендации:

Соблюдение режима дня. Необходимо проговаривать, что вы сейчас будете делать и сопровождать все действия фотографиями. Так ребёнок уже будет подготовлен к действиям.

Нужно, как можно больше, стараться играть с ребёнком в совместные игры. В самом начале нужно выбирать игры и занятия, исходя из интересов малыша, позже дополнять их новыми видами деятельности. В игровую деятельность нужно включать людей из ближайшего окружения ребёнка. Хорошим решением будет ведение дневника, в котором будут фиксироваться все успехи и трудности, которые могут возникнуть у ребёнка. Это делается для того, чтобы наглядно показать специалисту развитие малыша.

Посещать занятия со специалистами, а за любой успех ребёнка надо поощрять.

Учитель-логопед привлекает родителей к коррекционно-развивающей работе через ***систему методических рекомендаций.*** Эти рекомендации родители получают в устной форме и еженедельно по пятницам в письменной форме в специальных тетрадях.

В компенсирующей группе логопед и другие специалисты проводят для родителей открытые и совместные занятия, пытаются привлечь родителей к коррекционно-развивающей работе через ***систему методических рекомендаций.*** Эти рекомендации родители получают в устной форме на вечерних приемах и еженедельно по пятницам в письменной форме на карточках или в специальных тетрадях. Рекомендации родителям и домашние занятия родителей с детьми необходимы для того, чтобы как можно скорее ликвидировать отставание детей как в речевом, так и в общем развитии.

Методические рекомендации, данные в тетрадях, подскажут родителям, в какое время лучше проводить занятия, чем и как следует заниматься с ребенком, помогут организовать совместную деятельность. Они предоставят ребенку возможность занять активную позицию, вступить в диалог с окружающим миром, найти ответы на многие вопросы с помощью взрослого. Так, родители смогут предложить ребенку поиграть в различные подвижные игры, проведут пальчиковую гимнастику, прочитают и предложат выучить стихи, помогут научиться лепить и рисовать, составлять рассказы и отгадывать загадки. Выполняя с ребенком предложенные задания, наблюдая, рассматривая, играя, взрослые разовьют его речь, зрительное и слуховое внимание, память и мышление, что станет залогом успешного обучения ребенка в школе.

План работы учителя-логопеда с родителями на 2024 /2025 учебный год

Цель: привлечение родителей к активному участию в коррекционно-развивающий процесс по преодолению речевого дефекта у ребенка; создание условий для сознательного включения родителей в воспитательно-образовательный процесс.

Месяц	Форма работы	Тема	Цель
Сентябрь	Анкетирование	«Я и мой ребенок»	Проанализировать отношения между взрослыми и детьми в семье, изучить адекватность позиции родителей по отношению к ребенку и его речевому дефекту, и их педагогическую осведомленность
	Родительское собрание	«ОНР- причины, задачи и содержание коррекционной работы на учебный год»	Познакомить родителей с причинами возникновения ОНР, ходом коррекционной работы на учебный год
	Индивидуальные беседы	«Результаты диагностики»	Познакомить родителей с результатами обследования детей и планом индивидуальной работы
	Ежемесячная газета «Шпаргалки для семьи»	«Речевое развитие ребенка»	Познакомить родителей с ходом речевого развития дошкольника

	Бюллетень «Полезная книга для родителей»	«Этому должны мы научиться»	Познакомить родителей с образовательным минимумом на учебный год
	Оформление информационной корзины	«Шкатулка вопросов»	Выявить круг вопросов, которые для родителей актуальны
	Оформление информационного стенда	«Уголок логопеда»	Отразить содержание основных моментов коррекционно развивающего обучения
Октябрь	Ежемесячная газета «Шпаргалки для семьи»	«Артикуляционные упражнения»	Познакомить родителей разновидностями артикуляционных упражнений.
	Семинар – практикум с участием детей	«Наш веселый язычок» 1.Важность выполнения АУ при дизартрии 2.Виды АУ (Общие специальные) 3.Выполнение родителями с детьми АУ «Наш веселый язычок» 4.Практическое задание «Придумать с ребенком свою историю про язычок»	Познакомить родителей со способами выполнения артикуляционных упражнений
	Открытые индивидуальные занятия	«Учимся грамотно говорить»	Познакомить родителей с практическими приемами формирования лексико – грамматических представлений
	Консультация	«Как заниматься с детьми дома» 1.Как заниматься по логопедическим тетрадям. 2.Обмен опытом 3.Выставка «Логопедические игры»	Познакомить родителей с формами проведения домашних заданий
Ноябрь	Ежемесячная газета «Шпаргалки для семьи»	«Советы логопеда»	Помочь родителям стать заинтересованными, активными участниками коррекционно – развивающего процесса
	Семинар – практикум с участием детей	«Как наши пальцы помогают нам говорить»	Познакомить родителей с видами, способами выполнения пальчиковой гимнастики

		1.Важность выполнения пальчиковой гимнастики, ее связь с речью 2.Выполнение родителями с детьми ПГ (по карточкам) 3.Практическое задание «Придумайте с ребенком ПГ»	
	Индивидуальные беседы	«Спрашивали-отвечаем»	Ответить на полученные вопросы в информационной корзине
	Стенд	«Развитие речевого дыхания у детей с нарушением речи»	Познакомить родителей с видами и способами дыхательных упражнений
Декабрь	Открытое занятие	«Это мы знаем и умеем»	Дать представления о том, какими знаниями дети овладели после I периода обучения
	Родительское собрание	«Итоги работы за I квартал»	Познакомить с уровнем речевого развития детей и с ходом дальнейшей коррекционной работы
	Ежемесячная газета «Шпаргалки для семьи»	«Развитие связной речи и речевого общения детей»	Познакомить родителей со способами развития связной речи и включения детей в диалог.
Январь	Ежемесячная газета «Шпаргалки для семьи»	«Знакомим дошкольника со звучащим словом»»	Познакомить родителей с Условия формирования у детей навыков правильного звукопроизношения
	Консультация	«Как и что читать детям» 1.Активная беседа «Что вы читаете с детьми?» 2.Важность чтения взрослыми детям, способы чтения. 3.Обмен опытом 4. Выставка «Литература детям»	Познакомить родителей с книгами, которые нужно читать детям и в какой форме это делать

	Открытые индивидуальные занятия	«Учимся произносить звуки»	Познакомить родителей с практическими приемами автоматизации звуков
Февраль	Ежемесячная газета «Шпаргалки для семьи»	«Фонематический слух- основа речи»	Познакомить родителей с приемами работы над развитием фонематического слуха
	Семинар – практикум с участием детей	«Звуки – это то, что мы слышим и говорим» 1.Связь звука-буквы, развитие фонематического восприятия. 2.Фрагмент занятия по ФФСР (назови слово со звуком, раздели слово на звуки)	Познакомить родителей с играми, направленными на развитие фонематического восприятия
	Индивидуальные беседы	«Расширяем словарный запас ребенка»	Познакомить родителей с приемами работы, направленными на обогащение словаря
	Ширма	«Развитие внимания и памяти»	Познакомить родителей с играми и приёмами работы для развития внимании и памяти
Март	Ежемесячная газета «Шпаргалки для семьи»	«Почему с ребенком нужно долго разговаривать?»	Познакомить родителей с формами общения с ребёнком в семье
	Консультация	«Учите детей отгадывать загадки».	Познакомить родителей с правилами отгадывания загадок
	Индивидуальные беседы	«Спрашивали-отвечаем»	Ответить на полученные вопросы в информационной корзине
Апрель	Открытое занятие	«Я умею красиво и правильно говорить»	Познакомить родителей с тем, чему научились дети в процессе нашей совместной работы
	Родительское собрание	«Итоговый мониторинг коррекционной работы за год»	Подвести итоги работы за учебный год и наметить план работы на будущий учебный год
	Индивидуальные консультации	По вопросам родителей	Дать рекомендации родителям по домашним занятиям летом
Май	Анкетирование	«Я и мой ребенок»	Проанализировать отношения между взрослыми и детьми в семье, изучить адекватность позиции родителей по

			отношению к ребенку и его речевому дефекту, и их педагогическую осведомленность

2.11. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с синдромом Дауна**.**

На этапе помощи в раннем возрасте происходит выявление обучающихся группы повышенного риска формирования (далее - группа риска).
Специальная коррекция начинается с использования развивающих методов коррекции. 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. Это примерно 3 - 3,5 года, а затем необходимо создать условия для дальнейшей подготовки ребенка к переходу в Организацию, для чего необходимо, во-первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения детского сада, во-вторых, "дозированное" введение ребенка 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 индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания симптоматики. На этапе помощи в раннем возрасте детям 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.

Развитие эмоциональной сферы.

Установление эмоционального контакта с ребенком является очень важным моментом не только в эмоциональном развитии ребенка с синдромом Дауна, но и его сопровождении в целом.
Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миров 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 определенные 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 приемы, например, эмоциональное заражение);
Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение (через эмоциональное тонизирование при определенном 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.

Развитие сенсорно-перцептивной сферы.

Особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически все 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 нее реагировать, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

Работа по развитию сенсорно-перцептивной сферы должна учитывать, что у части обучающихся с синдромом Дауна может быть повышенная чувствительность к стимулам той или иной модальности, не учитывая, которую можно спровоцировать нежелательные поведенческие реакции и предпосылки к формированию страхов.

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.

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 погреметь, 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 (стуке 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.
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 (твердый, 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);
Восприятие вкуса:

различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);
узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша).
Восприятие запаха:

вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений).
узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао).
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).
46.2.7. 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).
Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

Одним из важнейших критериев при выборе и (или) составлении учебного плана является уровень интеллектуального развития ребенка.
Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся. Она особенно важна и должна начинаться как можно раньше.
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 ее предпосылок, основ развития личности ребенка.
Несмотря на то, что целевой группой Программы являются обучающиеся с синдромом Дауна, 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. 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 ребенка.
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.
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 представителях), педагогическом работнике;
формировать умения прослеживать взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.
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 ребенка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
вызывать у ребенка 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.
3. Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика и (или) коррекция проблемного поведения):
учить откликаться на свое 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 определенную 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).

Речевое развитие.

Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У обучающихся с повышенным риском формирования 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.
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.
2. Развитие понимания речи:
стимулировать внимание ребенка к звучащей речи педагогического работника, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком 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.
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).

Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция.

В возрасте до трех лет у любого ребенка возможности обозначить свое 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 стереотипий, 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) как можно раньше привлекались родители (законные представители) и другие члены семей, в которых есть обучающиеся с синдромом Дауна, поскольку в этот период ребенок, 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 ребенка.

Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребенка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребенка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе, психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребенком;

установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи - особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребенка с аутизмом с педагогическим работником, родителями (законными представителями) (прежде всего, с матерью) делает приобретенные 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 ребенка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учетом индивидуальных особенностей ребенка 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 ребенок 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).

1. Коррекция стереотипий в раннем возрасте требует особого внимания по нескольким причинам:

в раннем возрасте в определенный период стереотипии свойственны типичному развитию;

стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости, ДЦП);

определение стереотипий в поведенческой терапии расширительно (повторяющиеся нефункциональные движения, действия, интересы) и включает несколько патогенетических вариантов, из которых психолого-педагогические методы коррекции являются основными для гиперкомпенсаторно-аутостимуляционных, компенсаторных и психогенных. По феноменологии в раннем возрасте наиболее характерны двигательные и сенсорно-двигательные стереотипии.

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 стереотипий к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с синдромом Дауна;
Квалификация стереотипий по феноменологическим и патогенетическим признакам;
Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребенка 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.

Развитие двигательной сферы и физическое развитие.

Психомоторный уровень развития нервно-психического реагирования становится при типичном развитии ведущим после трех лет и остается таковым до 5 - 7 лет, однако базис его развития - и в норме, и при различных нарушениях - закладывается в раннем детстве. Именно поэтому у ребенка с синдромом Дауна двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей (законных представителей) и сотрудников Организации. Детям 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.
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.
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 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, твердый, 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 емкости или в емкость, перекладывать предметы из одной емкости 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 еще 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.
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 спускать 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 спрыгивать 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.

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.

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.

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 тяжелых случаях спонтанно фактически не развивается). Развитие игры, выбор ее видов и форм должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребенка 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 колесах (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.

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 синдромом Дауна. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются, 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 ребенка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание (раздевание), прием пищи, различные гигиенические процедуры):
сначала на уровне пассивного участия (отсутствие негативизма);
далее с постепенным подключением к действиям педагогического работника;
возрастанием "доли участия" ребенка 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, прием пищи).

Формирование навыков самостоятельности.

Главная задача коррекционной работы с детьми - формирование навыков самостоятельности, так как без достаточной самостоятельности в быту удовлетворительный уровень социализации и независимости в жизни недостижимы. 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 приемом формирования навыков самостоятельности является использования расписаний различных по форме и объему.

Некоторые из традиционных направлений сопровождения в ранней помощи детям - 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 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 ее 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 к соответствующей деятельности по социально-коммуникативному, речевому развитию, уровню сформированное активного внимания.

Начальный этап дошкольного образования обучающихся с синдромом Дауна**.**

Социально-коммуникативное развитие. Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям:

1) Установление взаимодействия с ребенком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжелых и осложненных формах у ребенка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.

2) Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребенка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования.

3) Произвольное подражание большинству обучающихся 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 ребенок остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы "Как тебя зовут?", "Где ты живешь?", "Как позвонить маме (папе)?" и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать ее менее травматичной для ребенка.

5) Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или не вербально) 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!" создает 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 серьезной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребенок 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" ребенка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребенок, в транспорте.

9) Спонтанное общение в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Условие - способность строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнера по коммуникации и особенностями ситуации.

10) Использование альтернативной коммуникации.

Коррекция нарушений речевого развития.

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях синдрома Дауна, 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 неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при ее 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:

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, причесываешься)?"; 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 ребенок остался без сопровождения);

навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;

развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

4. Развитие речевого творчества:

преодоление искаженных 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.

Развитие навыков альтернативной коммуникации.

В части случаев развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределенное время. Иногда это связано с тяжестью 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 способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики.

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, 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 ребенок 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 (обобщенно их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);

4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребенка адекватным способам выражать свое желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно все же возникло (ребенок 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" - ребенок 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 ребенка стимула (в терминах поведенческой терапии - "наказание", что не подразумевает негуманного отношения к ребенку). В последние 15 - 20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не дает 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 четко.

Стереотипии также относят к проблемному поведению, но рассматривают отдельно, так как наиболее характерные из них (компенсаторные, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные) связаны с глубинными звеньями патогенеза синдрома Дауна, рассматриваются как его неотъемлемый диагностически значимый признак и отличаются высокой ригидностью по отношению к лечебно-коррекционным воздействиям.

Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только прикладной анализ поведения.

Коррекция и развитие эмоциональной сферы.

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре 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 миров 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 определенные 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 приемы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.

Достижение главной цели комплексного сопровождения обучающихся с синдромом Дауна (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребенок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Все это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте.

Обычно такого рода обучение происходит в семье, но 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.

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

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. 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, 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.

Основной этап дошкольного образования обучающихся с синдромом Дауна**.**

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 ребенок 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 ребенка.
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 ребенка 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 ее структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;
возможность взаимообменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);
возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей (законных представителей), специалистов, друзей).

Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с синдромом Дауна**.**

В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна обеспечить такой результат, чтобы поведенческие проблемы ребенка 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 искаженным формам реакции ребенка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогические 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 ребенка с членами семьи - положительный эмоциональный фон, внимание к ребенку не только тогда, когда он плохо себя ведет. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения.

2.12. 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. № 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 ребенком, 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.

Целевой раздел.

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.
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.
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.
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.
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 условия нормальной жизни и развития обучающихся.
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.
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 родителям (законным представителям);
культурные практики (активная, самостоятельная апробация каждым ребенком инструментального и ценностного содержаний, 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).
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 получат 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".

49.1.6. 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.

49.1.10. 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.

III. Содержательный раздел.

3.1. 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.
3.2. 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 с ОВЗ к российским общенациональным традициям;
формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека.
3.3. 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, развитии 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.
3.4. 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.
3.5. 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").

3.5.1. Задачи по формированию здорового образа жизни:

обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания обучающихся с ОВЗ (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровье формирующих и здоровье сберегающих 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.

3.5.2. 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.
3.6. Трудовое направление воспитания.

Цель: формирование ценностного отношения обучающихся к труду, трудолюбия, а также в приобщении ребенка к труду (ценность - "труд").

Основная 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.
3.7. Этико-эстетическое направление воспитания.

Цель: формирование конкретных представления 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.
3.7.1. 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, умении 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.

3.7.2. 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.
3.7.3. 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.
3.8. 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 родителям (законным представителям) 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.

Организационный раздел.

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 личностно 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 родителям (законным представителям) 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.

N 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-пространственной среды; организацию режима дня; разработку традиций и ритуалов Организации; праздники и мероприятия.	АОП ДО и Программа воспитания.
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.
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 работников 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.
3.2. 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.
Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в Организации должна обеспечивать реализацию АОП ДО, разработанных в соответствии с Программой. Организация имеет право самостоятельно проектировать ППРОС с учетом психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ.
1. В соответствии со Стандартом, ППРОС Организации должна обеспечивать и гарантировать:
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 педагогическим 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).
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;
3. ППРОС в Организации должна обеспечивать условия для эмоционального благополучия обучающихся различных нозологических групп, а также для комфортной работы педагогических работников.

3.3. **Кадровое обеспечение воспитательного процесса.**

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. № 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2010 г., регистрационный № 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. № 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный № 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. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 августа 2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный № 43326), "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н (зарегистрирован Министерством юстиции

Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный № 38575); "Специалист в области воспитания", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 января 2017 г., регистрационный № 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. № 351н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 4 мая 2017 г., регистрационный № 46612).

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. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 59, ст. 7598; 2022, № 29, ст. 5262).

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.

3.4. 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.

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.
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.

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.

3.5. 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 ребенка 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, личностно 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 учетом особенностей развития при РАС.
5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребенка 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 ребенка 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.

Реализация Программы обеспечивается созданием в образовательной организации кадровых, финансовых, материально-технических условий.

3.6. Федеральный календарный план воспитательной работы.

На основе Программы воспитания и Плана, составляется календарный план воспитательной работы Организации. Организация 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.

54.1. 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

Февраль

2 февраля: день победы Вооруженных сил СССР над армией гитлеровской Германии в 1943 году в Сталинградской битве

8 февраля: День российской науки;

21 февраля: Международный день родного языка;

23 февраля: День защитника Отечества.

Праздник Белого месяца

Март

8 марта: Международный женский день;

18 марта: День воссоединения Крыма с Россией

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);

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: Международный день инвалидов;
5 декабря: День добровольца (волонтера) в России;
9 декабря: День Героев Отечества;

31 декабря: Новый год.

Приложение

Речевая карта обследования ребенка с синдромом Дауна
Имя ребенка: _____

Возраст _____ дата рождения_____

ФИО родителей_____

Тип учреждения_____

Заключение: Специалистов (невролог, лор, педиатр, окулист, психиатр)
_____

_____
_____

Анамнез

Протекание беременности и родов (наличие токсикозов, травм, заболевания матери, резус конфликт, роды срочные, затяжные, стремительные, асфиксия, гипоксия)
_____

Психомоторное развитие:

Голову держит с _____

Сидит с _____

Ползает_____

Стоит_____

Ходит_____

Раннее речевое развитие:

Характер крика_____

Гуление_____

Лепет_____

Первые слова_____

Первые фразы_____

Вегетативно-инстинктивная сфера:

Особенности сна_____

Особенности питания_____

Реакция на физический дискомфорт_____

Аффективная сфера:

Особенности общего эмоционального облика_____

_____

Преобладающее настроение_____

Наличие страха_____

Реакция на перемену обстановки_____

Чувство самосохранения _____

Особенности общения:

Визуальный контакт (фиксация взгляда, характер взгляда)
_____
_____
_____

Комплекс оживления и первая улыбка_____

Реакция на близких_____

Реакция на нового человека_____

Отношение к физическому контакту_____

Поведение в одиночестве_____

Восприятие:

Зрительное: Взгляд «сквозь», «псевдослепота», раннее различение цветов, рассматривание своих рук, зрительная

гиперсинзитивность_____
_____
_____

Слуховое: аутостимуляции, отсутствие реакции на звук, страх звуков, реакция на музыку_____

_____

Чувствительность (тактильная, вкусовая, обонятельная)
_____
_____
_____

Моторика

Мышечный тонус (гипотонус, гипертонус) _____

_____

Особенности двигательной сферы (заторможенность, вялость, расторможенность, возбудимость) _____

_____
_____

Характер движений (медлительность, угловатость, «марионеточность», плавность, ловкость, грациозность) _____

_____
_____

Двигательные стереотипии_____

Особенности ходьбы и бега (страх, импульсивность, особый ритм, некоординированность, на цыпочках,) _____

_____
_____

Особенности артикуляционной моторики

Движения губ_____

Движения языка_____

Движения щек_____

Движения нижней челюсти_____

Движения мягкого неба_____

Использование жестов и мимики_____

_____

Интеллектуальное развитие

«Полевое» поведение_____

Особенности внимания и памяти_____

_____

Преобладающие интересы_____

_____
_____

Интеллектуальная активность в спонтанной и заданной деятельности_

_____
_____

Речь

Реакция на звучащую речь (на громкую, тихую, шепотную)
_____
_____

Наличие эхолалий (слова, фразы, цитаты) _____

Динамика накопления словаря (регресс речи на уровне отдельных слов)
_____

_____
_____

Склонность к вербализации. Неологизмы. Монологи и аутодиалоги___

_____
_____

Особенности просодики (темп, ритм; склонность к дикломации, рифмованию, акцентуации ритма) _____

_____
_____

Употребление личных местоимений (наличие или отсутствие речи о себе в первом лице) _____

_____
_____

Мутизм_____

Игра

Манипуляции с игрушками (игнорирование, рассматривание, отсутствие манипуляций, патологическая привязанность к определенной игрушке) _____

_____
_____

Манипулирование с неигровыми предметами, дающими сенсорный эффект, группировка игрушек по признаку_____

_____
_____
_____

Особенности коммуникации в игре (игра в одиночку, аутодиалоги, игры-фантазии, спонтанность сюжета игры) _____

_____
_____

Навыки социального поведения

Режим (трудности усвоения), собственный
_____
_____

Бытовые навыки (время появления, отсутствие, страхи)
_____
_____

_____
_____

Принятие/ непринятие помощи
_____

Патологические привычки_____

_____ **Психосоматические корреляции**

Аллергические проявления_____

_____

Психосоматические проявления_____

_____
_____

Манифистация проявлений аутизма после соматического заболевания

_____
_____

Заключение_____
_____
_____
_____
_____
_____

Перспективный план:

_____
_____
_____

Перечень литературных источников

1. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе /под ред. С. А. Морозова (материалы к спецкурсу). – М., изд. «СигналЪ», 2003.
2. Аутизм: практические рекомендации для родителей. – М., изд. «СигналЪ», 2002.
3. Баенская Е. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). Серия: Особый ребенок. Исследования и лпыт помощи. – М., изд. Теревинф, 2009.
4. Каган В. Е. Преодоление: неконтактный ребенок в семье. СПб., 1996.
5. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.
6. Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р. Либлинг М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М., изд. МГУ, 1990.
7. Шипицына Л. М. Детский аутизм. – СПб., 1997.
8. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. – М., изд. Теревинф, 2016.
9.НищеваН.В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3е, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. — 240 с.
10. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. –М.: Просвещение, 2005 – 272 с.
11. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с ТНР – М.: Просвещение, 2019 – 35с.