

МИНИСТЕРСТВО ТРУДА И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ
«АДЛЕРСКИЙ РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ»
(ГКУ СО КК «АДЛЕРСКИЙ РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР»)

СОГЛАСОВАНО:

методическим советом ГКУ СО КК
«Адлерский реабилитационный
центр», протокол № 5

« 01 » 03 2023 г.

УТВЕРЖДАЮ:

Директор ГКУ СО КК
«Адлерский реабилитационный
центр» *Ваш*

Т.М. Васинюк
« 03 » 2023 г.



Комплексная адаптированная дополнительная
общеразвивающая программа по реабилитации детей
и подростков с ограниченными возможностями

«Открытый мир»

Модуль коррекционно-развивающий

«Шаги познания»

Рабочая программа

**«Парциальная образовательная программа
для детей с ОВ**

«Подготовка к школе»»

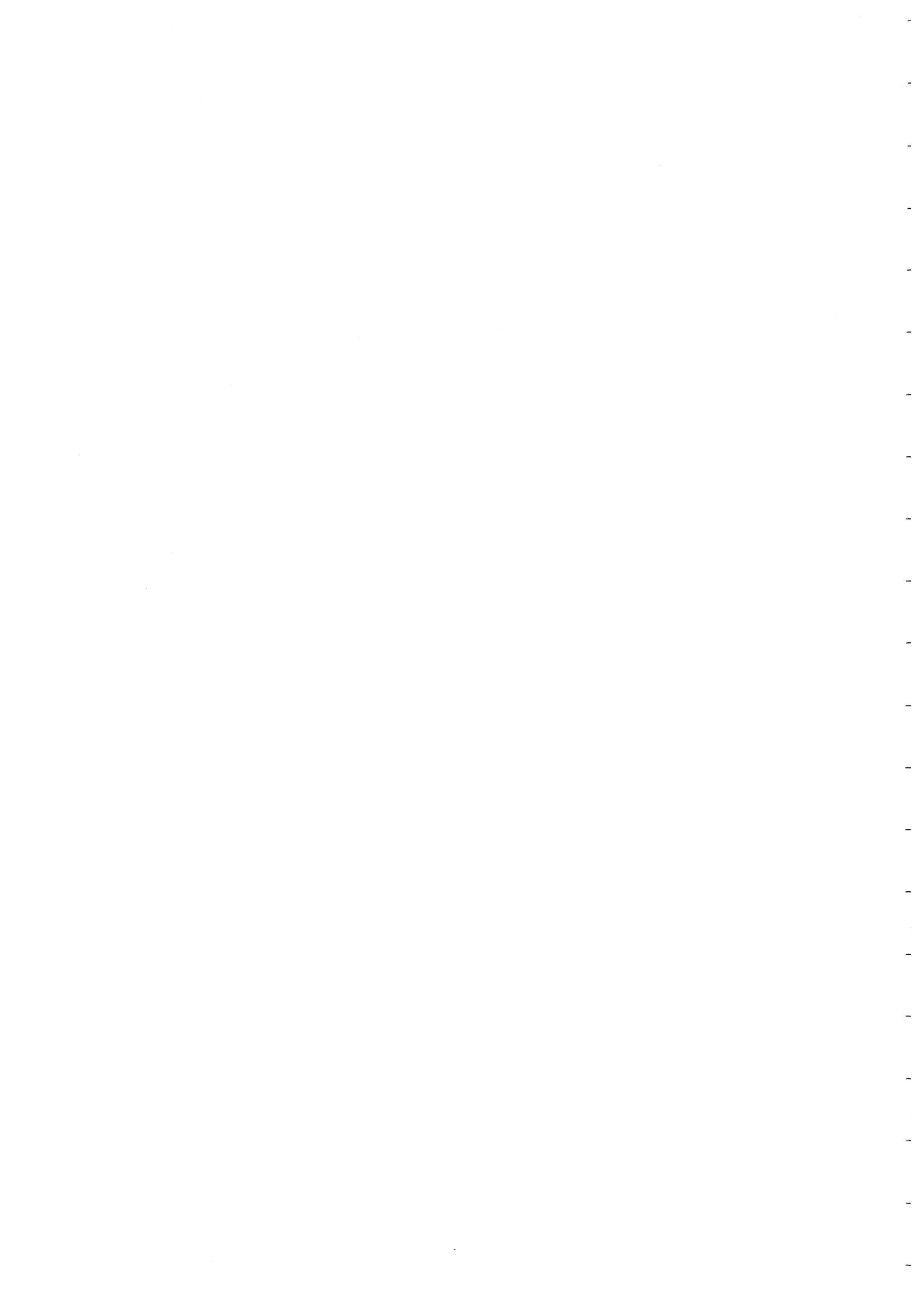
Возрастная категория: несовершеннолетние от 6 до 9 лет

Срок реализации: 2 месяца (36 часов)

Разработала:

Учитель-дефектолог Карандашова А.С.

г. Сочи, 2023 г.



Оглавление

Введение	3
1. Целевой раздел программы	4
1.1. Пояснительная записка.....	4
1.1.1. Цель и задачи реализации программы.....	5
1.1.2. Принципы, учитываемые при формировании программы.....	6
1.1.3. Планируемые результаты.....	8
1.1.4. Особенности парциальной образовательной программы «Подготовка к школе».....	9
2. Значимые для разработки и реализации программы характеристики	10
2.1. Возрастные и индивидуальные особенности контингента детей, проходящих реабилитацию в центре.....	10
2.1.1. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	11
2.1.2. Дети с задержкой психического развития.....	13
2.1.3. Дети со сложной структурой дефекта.....	15
2.1.4. Дети с ранним детским аутизмом.....	16
2.1.5. Дети с синдромом Дауна.....	17
2.1.6. Дети с сахарным диабетом.....	20
2.2. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция.....	21
2.3. Методы работы по воспитанию и коррекции детей с нарушениями зрения.....	24
2.4. Методы работы по воспитанию и коррекции детей с нарушениями слуха.....	30

2.5. Интегрированное занятие как одна из форм нетрадиционного образовательного процесса.....	34
3. Содержательный раздел программы.....	37
3.1. График организации образовательного процесса	37
3.2. Календарно-тематическое планирование по формированию элементарных математических представлений.....	38
3.3. Календарно-тематическое планирование по обучению грамоте.....	42
3.4. Календарно-тематическое планирование по ознакомлению с окружающим миром	46
4. Организационный раздел	50
4.1. Условия реализации программы.....	50
4.2. Организация мониторинга уровня освоения детьми содержания программы	50
Список использованной и цитируемой литературы	52
Приложение.....	54

Введение

Подготовка детей к школе – задача комплексная, многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. При её решении принято выделять ряд аспектов. Во-первых, продолжающееся развитие личности ребёнка и его познавательных процессов, лежащих в основе успешной учебной деятельности в будущем, и, во-вторых, необходимость обучения начальным школьным умениям и навыкам, таким, как элементы письма, чтения, счёта. Исследования показали, что далеко не все дети к моменту поступления в школу достигают того уровня психологической зрелости, который позволил бы им успешно перейти к систематическому школьному обучению.

Проводя исследования психологической готовности, учёные, с одной стороны, определяют требования школы, предъявляемые ребёнку, а с другой, исследуют новообразования и изменения в психике ребенка, которые наблюдаются к концу дошкольного возраста. Именно в этот период игровая деятельность помогает так организовать учебный процесс (как отмечают психологи), что дает возможность раскрыть сущностные силы растущего человека, сформировать ядро личности. Все, что осваивает человек в этом возрасте, остается на всю жизнь. Сокращается количество детей, посещающих дошкольное учреждение. Не все родители обеспокоены проблемами подготовки детей к обучению: в школу приходят дети, не подготовленные даже на уровне элементарной информированности об окружающем мире. У них не развиты психические функции, такие как интеллектуальная, моторная, эмоционально-волевая, что делает процесс дальнейшего обучения таких детей сложным, а иногда и не возможным.

1. Целевой раздел программы

1.1. Пояснительная записка

Парциальная образовательная программа для детей с ОВЗ «Подготовка к школе» ориентирована на детей с особыми образовательными потребностями. Особые образовательные потребности – это актуальные и потенциальные возможности (энергетические, когнитивные, моторные и другие), которые проявляет ребенок в процессе обучения (В.И. Лубовский). Выделяют несколько составляющих особых образовательных потребностей:

- 1) Когнитивные составляющие – владение мыслительными операциями, возможности запечатления и сохранения воспринятой информации, объем словаря, знания и представления об окружающем мире;
- 2) Энергетические: умственная активность и работоспособность;
- 3) Эмоционально-волевые – направленность активности ребенка, познавательная мотивация, возможности сосредоточения и удержания внимания.

Учебная деятельность предъявляет высокие требования к психике ребенка – мышлению, восприятию, вниманию, памяти.

Для того, чтобы вчерашний дошкольник мог безболезненно включиться в новые для него отношения и новый (учебный) вид деятельности необходимы условия успешного вступления в школьную жизнь. В сложившейся ситуации появилась необходимость создания Программы, которая дает возможность подготовить детей к школе. Занятия с будущими первоклассниками позволяют им в дальнейшем легче адаптироваться к школьной программе и продолжить обучение.

Рабочая программа учителя-дефектолога ГКУ СО КК «Адлерский реабилитационный центр» разработана в соответствии с нормативными документами:

- Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

– Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 N 442-ФЗ;

– Приказ Минобрнауки России от 29.08.2013 N 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (Зарегистрировано в Минюсте России 27.11.2013 N 30468);

– Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

– Письмо Минобрнауки России от 10.02.2015 N ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (вместе с «Рекомендациями Министерства образования и науки РФ органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»);

– СанПиН 2.4.1.3049-13 (утв. Главным государственным санитарным врачом РФ 15 мая 2013 г. № 26);

– Устав государственного казенного учреждения социального обслуживания Краснодарского края «Адлерский реабилитационный центр» города-курорта Сочи.

1.1.1. Цель и задачи реализации программы

Основная цель – успешная адаптация детей дошкольного возраста к новым образовательным условиям и создание условий гуманного (комфортного) перехода с одной образовательной ступени на другую; подготовка к новой ведущей деятельности, развитие и коррекция

познавательных и коммуникативных способностей детей с учётом их особых образовательных потребностей.

Задачи программы:

1. формирование положительного отношения к учению;
2. формирование познавательного интереса, желания узнавать новое;
3. формирование адекватной возрастному уровню картины мира;
4. развитие логики – анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация;
5. развитие речи – умение излагать свои мысли, строить простейшие умозаключения;
6. развитие памяти и внимания;
7. развитие умения устанавливать отношения со сверстниками и взрослыми, формировать положительную самооценку.
8. создание предпосылок к школьному обучению – формирование предпосылок УДД (универсальных учебных действий).

1.1.2. Принципы, учитываемые при формировании программы

При формировании программы и в процессе ее реализации учитывается ряд специфических принципов коррекционно-педагогической деятельности (А. Д. Гонеев):

1. Принцип единства коррекционных, профилактических и развивающих задач. Системность и взаимообусловленность задач отражает взаимосвязь развития различных сторон личности ребенка и их гетерохронность, т. е. неравномерность развития. Закон неравномерности, гетерохронности, развития личности ребенка свидетельствует о том, что каждый человек находится как бы на разных уровнях развития в различных состояниях в одном и том же возрастном периоде: на уровне благополучия, соответствующего норме развития, на уровне риска, т. е. угрозы возникновения потенциальных трудностей развития, и на уровне актуальных трудностей развития, объективно выражающихся в разного рода отклонениях

от нормативного хода развития. Необходимо не забывать при этом, что все аспекты развития личности, ее сознания и деятельности также взаимосвязаны и взаимообусловлены.

2. Принцип единства диагностики и коррекции. Обеспечивает целостность педагогического процесса; подразумевает организацию коррекционной работы, подбор необходимых методов и приемов коррекции отклоняющегося поведения и развития, исходя из исходных объективных данных о ребенке.

3. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. Предполагает ориентирование на социальную ситуацию развития, уровень сформированности психологических новообразований и их значение на данном этапе возрастного развития.

4. Деятельностный принцип коррекции. Определяет тактику проведения коррекционной работы и способы реализации поставленных целей. При этом исходным моментом в их достижении является организация активной деятельности ребенка, создание необходимых условий для его ориентировки в сложных конфликтных ситуациях, выработка алгоритма социально приемлемого поведения.

5. Принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности. Предполагает совокупность способов и средств, методов и приемов, учитывающих индивидуально-психологические особенности личности, состояние социальной ситуации, уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, подготовленность учителей к его проведению.

6. Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения. Состоит в единстве коррекционной работы с ребенком и его окружением, прежде всего с родителями. В силу огромной роли семьи в становлении личности ребенка, необходима такая организация микросоциума, которая могла бы максимально стимулировать его развитие, сглаживать негативное

влияние заболевания на физическое и психическое состояние ребенка (А. Д. Гонеев).

1.1.3. Планируемые результаты

В результате успешного обучения по программе ребёнок должен уметь:

- выделять из слов звуки;
- находить слова с определённым звуком;
- определять место звука в слове;
- соблюдать орфоэпические нормы произношения;
- составлять рассказы по иллюстрации или серии картинок;
- пересказывать сказку, рассказ с опорой на иллюстрацию;
- ориентироваться на странице тетради;
- писать основные элементы букв;
- рисовать узоры и различные элементы.
- соотносить цифру с числом предметов;
- пользоваться арифметическими знаками действий;
- составлять и решать задачи в одно действие на сложение и вычитание;
- измерять длину предметов с помощью условной меры;
- составлять из нескольких треугольников (четырёхугольников) фигуры большего размера;
- делить круг, квадрат на 2 и 4 равные части;
- ориентироваться на листе клетчатой бумаги.
- перечислять в правильной последовательности времена года и суток;
- называть основные признаки времён года.

Формой итогового контроля усвоения изученного материала программой предусмотрены диагностические занятия.

1.1.4. Особенности парциальной образовательной программы «Подготовка к школе»

Данная программа носит коррекционно-развивающий характер. Парциальная программа охватывает одно из направлений развития ребенка дошкольного возраста с ОВЗ: подготовка к школьному обучению. В содержание программы в этой связи включены характеристики развития данных нозологических групп детей, их возможности в освоении содержания программы. Программа может быть адаптирована по результатам первичной диагностики под каждого конкретного ребёнка в зависимости от его особых образовательных потребностей с целью лучшего освоения программы.

2. Значимые для разработки и реализации программы характеристики

2.1. Возрастные и индивидуальные особенности контингента детей, проходящих реабилитацию в центре

Проблема воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями требует деликатного и гибкого подхода. Индивидуальный план реабилитации предполагает постепенное включение таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от педагога новых психологических установок на формирования у детей с нарушениями развития, умения взаимодействовать в едином детском коллективе.

Дети с ОВ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного процесса воспитания и обучения, удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития (Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, О. С. Никольская).

К группе детей с ОВ относятся дети, состояние здоровья которых препятствует освоению ими всех или некоторых разделов коррекционной программы вне специальных условий воспитания и обучения. Группа дошкольников с ОВ не однородна, в нее входят дети с разными нарушениями развития, выраженность которых может быть различна.

В течение года в «Адлерском реабилитационном центре» проходят реабилитацию следующие категории детей с нарушениями развития, имеющие инвалидность:

1) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, первичным нарушением являются двигательные расстройства, вследствие органического поражения двигательных центров коры головного мозга;

2) дети с нарушениями интеллектуального развития, первичное нарушение – органическое поражение головного мозга, обуславливающее нарушения высших познавательных процессов;

- 3) дети с тяжелыми нарушениями речи, первичным дефектом является недоразвитие речи;
- 4) дети с задержкой психического развития, их характеризует замедленный темп формирования высших психических функций, вследствие слабовыраженных органических поражений центральной нервной системы (ЦНС);
- 5) дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы (дети с ранним детским аутизмом (РДА) представляют собой разнородную группу, характеризующуюся различными клиническими симптомами и психолого-педагогическими особенностями);
- 6) дети с комплексными (сложными) нарушениями развития, у которых сочетаются два и более первичных нарушения (например, слабослышащие с детским церебральным параличом, слабовидящие с задержкой психического развития и др.);
- 7) дети с генетическими (хромосомными) нарушениями (синдром Дауна и т. д.);
- 8) дети с сахарным диабетом.

2.1.1. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Первичным нарушением являются двигательные расстройства, вследствие органического поражения двигательных центров коры головного мозга. Чаще всего это дети с детским церебральным параличом разной степени выраженности. При ДЦП наблюдается особый вид психического дизонтогенеза. Данный вид психического дизонтогенеза возникает при тяжелых нарушениях отдельных анализаторных систем, в том числе и при нарушениях в функционировании двигательного анализатора при ДЦП. Первичный дефект анализатора ведет к недоразвитию функций, связанных с ним наиболее тесно, а также к замедлению развития ряда психических функций, связанных с пострадавшей опосредованно. Нарушения развития отдельных психических функций тормозят психическое развитие в целом.

Дефицитарность моторной сферы обуславливает явления двигательной, сенсорной, когнитивной, социальной депривации и нарушения эмоционально-волевой сферы.

Прогноз психического развития ребенка с дизонтогенезом по дефицитарному типу связан с тяжестью поражения опорно-двигательного аппарата. Однако решающее значение имеет первичная потенциальная сохранность интеллектуальной сферы.

Все познавательные психические процессы при ДЦП имеют ряд общих особенностей:

- нарушение активного произвольного внимания, которое негативно отражается на функционировании всей познавательной системы ребенка с ДЦП, так как нарушения внимания ведут к нарушениям в восприятии, памяти, мышлении, воображении, речи;

- повышенная истощаемость всех психических процессов (цереброастенические проявления), выражающаяся в низкой интеллектуальной работоспособности, нарушениях внимания, восприятия, памяти, мышления, в эмоциональной лабильности. Церебро-астенические проявления усиливаются после различных заболеваний, нарастают к концу дня, недели, учебной четверти. При интеллектуальном перенапряжении появляются вторичные невротические осложнения. Иногда повышенная психическая истощаемость и утомляемость способствует патологическому развитию личности: возникает робость, страхи, пониженный фон настроения и пр.;

- повышенная инертность и замедленность всех психических процессов, приводящая к трудностям в переключении с одного вида деятельности на другой, к патологическому застреванию на отдельных фрагментах учебного материала, к «вязкости» мышления и др.

2.1.2. Дети с задержкой психического развития

Их характеризует замедленный темп формирования высших психических функций, вследствие слабовыраженных органических поражений центральной нервной системы (ЦНС). Задержка психического развития чаще всего относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. В целом для данного состояния характерны гетерохронность проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий. Данное отклонение у ребенка может быть обусловлено как биологическими, так и социальными факторами, а также различными вариантами их сочетания.

В дошкольном возрасте у детей с ЗПР выявляется отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики. Слабо сформированы навыки самообслуживания, технические навыки в изодейтельности, лепке, аппликации, конструировании. Многие дети не умеют правильно держать карандаш, кисточку, не регулируют силу нажима, затрудняются при пользовании ножницами. Грубых двигательных расстройств у детей с ЗПР нет, однако уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, затруднено формирование графомоторных навыков.

Для таких детей характерна рассеянность внимания, они не способны удерживать внимание достаточно длительное время, быстро переключать его при смене деятельности. Для них характерна повышенная отвлекаемость, особенно на словесный раздражитель. Деятельность носит недостаточно целенаправленный характер, дети часто действуют импульсивно, легко отвлекаются, быстро утомляются, истощаются. Могут наблюдаться и проявления инертности – в этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания на другое. Также у них недостаточно сформирована

способность к произвольной регуляции деятельности и поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа. Сенсорное развитие также отличается качественным своеобразием. У детей с ЗПР зрение и слух физиологически сохранены, однако процесс восприятия несколько затруднен – снижен его темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного). Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов. Требуется большее количество практических проб и промеривания при решении наглядно-практических задач, дети затрудняются в обследовании предмета. В то же время дети с ЗПР, в отличие от умственно отсталых, могут практически соотносить предметы по цвету, форме, величине. Основная проблема в том, что их сенсорный опыт долго не обобщается и не закрепляется в слове, отмечаются ошибки при назывании признаков цвета, формы, величины. Таким образом, эталонные представления не формируются своевременно.

Таким образом, имеющиеся у детей отклонения приводят к нарушению умственной работоспособности, недостаткам общей и мелкой моторики, трудностям во взаимодействии с окружающим миром, изменению способов коммуникации и средств общения, недостаточности словесного опосредствования, в частности – вербализации, искажению познания окружающего мира, бедности социального опыта, изменениям в становлении личности. Наличие первичного нарушения оказывает влияние на весь ход дальнейшего развития ребенка. Данная категория детей с различными психическими, физическими нарушениями в развитии помимо общих закономерностей развития имеет специфические психолого-педагогические особенности, которые учитываются при определении коррекционной работы в образовательном пространстве реабилитационного центра.

2.1.3. Дети со сложной структурой дефекта

«Сложный дефект» – сочетание двух или более числа нарушений в системах организма, что обуславливает существенное своеобразие их психофизического развития» (Г.П. Бертынь). Дети со сложной структурой дефекта – это такая категория детей, которые наряду с общим для всех них состоянием – интеллектуальная недостаточность, опорно-двигательные нарушения, слепота, глухота – имеют одно или несколько системных нарушений.

Довольно часто среди генетических нарушений развития наблюдаются множественные пороки развития ребёнка, сочетающие нарушения слуха, зрения, умственную отсталость.

При всем многообразии сложных нарушений развития можно выделить две основные категории детей по сложности адаптации к окружающему миру – это дети с потенциально сохранными возможностями интеллектуального и личностного развития и дети с выраженным отставанием в умственном развитии (при глубоких поражениях ЦНС). Дети, способные к самостоятельной, активной, осмысленной деятельности, и дети, нуждающиеся в постоянном побуждении и руководстве в деятельности, а также полном или частичном обслуживании со стороны окружающих.

У детей со сложной структурой дефекта отмечается недостаточная сформированность произвольного внимания, дефицитарность основных свойств основных свойств внимания: концентрации, объема, распределения. Память характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия.

Отмечается низкий уровень сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса. Дефекты речи у детей со сложной структурой дефекта отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности.

Кроме того, характерными свойствами детей этой группы детей является крайняя медлительность, инертность, трудность переключения с одного задания на другое, вялость, безынициативность, неумение использовать оказываемую им помощь. Затруднения проявлялись при решении любых задач, направленных на выявление особенностей наглядно-образного и наглядно-действенного мышления.

2.1.4. Дети с ранним детским аутизмом

Для психического развития при РДА свойственна неравномерность. Повышенные способности в отдельных ограниченных областях, таких, как музыка, математика, живопись, могут сочетаться с глубоким нарушением обычных жизненных умений и навыков. Одним из главных патогенных факторов, обуславливающих развитие личности по аутистическому типу, является снижение общего жизненного тонуса. Это проявляется, прежде всего, в ситуациях, требующих активного, избирательного поведения.

Недостаточность общего, и в том числе психического тонуса у детей с РДА, сочетающаяся с повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью, обуславливает крайне низкий уровень активного внимания. У детей, страдающих РДА, наблюдаются грубые нарушения целенаправленности и произвольности внимания, что препятствует нормальному формированию высших психических функций. Характерной чертой является сильнейшая психическая пресыщаемость. Внимание ребенка с РДА устойчиво в течение буквально нескольких минут, а иногда и секунд.

Для детей с РДА характерно своеобразие в реагировании на сенсорные раздражители. Это выражается в повышенной сенсорной ранимости, и в то же время, как следствие повышенной ранимости, для них характерно игнорирование воздействий, а также значительное расхождение в характере реакций, вызываемых социальными и физическими стимулами.

С самого раннего возраста у детей с РДА отмечается хорошая механическая память, что создает условия для сохранения следов эмоциональных переживаний. Именно эмоциональная память стереотипизирует восприятие окружающего.

У детей с РДА отмечается своеобразное отношение к речевой действительности и одновременно – своеобразие в становлении экспрессивной стороны речи.

При восприятии речи заметно сниженная (или полностью отсутствующая) реакция на говорящего. «Игнорируя» простые, обращенные к нему инструкции, ребенок может вмешиваться в не обращенный к нему разговор. Лучше ребенок реагирует на тихую, шепотную речь. Стремление избегать общения, особенно с использованием речи, негативно сказывается на перспективах речевого развития детей данной категории.

Уровень интеллектуального развития связан прежде всего со своеобразием аффективной сферы. Они ориентируются на перцептивно яркие, а не на функциональные признаки предметов. Эмоциональный компонент восприятия сохраняет свое ведущее значение при РДА даже на протяжении школьного возраста. В итоге усваивается лишь часть признаков окружающей действительности, слабо развиваются предметные действия.

В то же время интеллектуальная недостаточность не является обязательной для раннего детского аутизма. Дети могут проявлять одаренность в отдельных областях, хотя аутистическая направленность мышления сохраняется.

2.1.5. Дети с синдромом Дауна

Самая распространенная из всех известных на сегодняшний день форма хромосомной патологии. Характерной особенностью ребёнка с синдромом Дауна, является замедленное развитие.

Дети с синдромом Дауна проходят те же этапы развития, что и обычные дети. Общие принципы обучения разработаны на основе современных представлений о развитии детей дошкольного возраста с учетом специфических особенностей, присущих детям с синдромом Дауна. К ним относятся:

1. Медленное формирование понятий и становление навыков:

- снижение темпа восприятия и замедленное формирование ответа;
- необходимость большого количества повторений для усвоения материала;
- низкий уровень обобщения материала;
- утрата тех навыков, которые оказываются недостаточно востребованными.

2. Низкая способность оперировать несколькими понятиями одновременно, с чем связаны:

- трудности, возникающие у ребенка, когда ему необходимо объединить новую информацию с уже изученным материалом;
- сложности с перенесением усвоенных навыков из одной ситуации в другую. Замена гибкого поведения, учитывающего обстоятельства, паттернами, т. е. однотипными, заученными многократно повторяемыми действиями;
- трудности при выполнении заданий, требующих оперирования несколькими признаками предмета, или выполнения цепочки действий; нарушения целеполагания и планирования действий.

3. Неравномерность развития ребенка в различных сферах (двигательной, речевой, социально-эмоциональной) и тесная связь когнитивного развития с развитием других сфер.

4. Особенностью предметно-практического мышления, характерного для этого возраста, является необходимость использования нескольких анализаторов одновременно для создания целостного образа (зрение, слух, тактильная чувствительность, проприоцепция). Наилучшие результаты дает

зрительно-телесный анализ, т. е. лучшим объяснением для ребенка оказывается действие, которое он выполняет, подражая взрослому или вместе с ним.

5. Нарушение сенсорного восприятия, что обычно связано со сниженной чувствительностью и часто встречающимися нарушениями зрения и слуха.

6. Дети с синдромом Дауна обладают различным исходным уровнем, и темпы их развития также могут существенно различаться.

Дети с синдромом Дауна имеют недостатки развития речи (как в произношении звуков, так и в правильности грамматических конструкций). Отставание в развитии речи вызвано комбинацией факторов, из которых часть обусловлена проблемами в восприятии речи и в развитии познавательных навыков. Любое отставание в восприятии и использовании речи может привести к задержке интеллектуального развития.

Общие черты отставания в развитии речи:

- меньший словарный запас, приводящий к менее широким знаниям;
- пробелы в освоении грамматических конструкций;
- способность скорее осваивать новые слова, чем грамматические правила;
- большие, чем обычно, проблемы в изучении и использовании общепринятой речи;
- трудности в понимании заданий.

Глубокое недоразвитие речи этих детей (выраженные повреждения артикуляционного аппарата, заикание) часто маскирует истинное состояние их мышления, создает впечатление более низких познавательных способностей. Однако при выполнении невербальных заданий (классификация предметов, счетные операции и пр.) некоторые дети с синдромом Дауна могут показывать те же результаты, что и другие воспитанники. В формировании способности к рассуждению и выстраиванию доказательств дети с синдромом Дауна испытывают

значительные затруднения. Дети труднее переносят навыки и знания из одной ситуации на другую.

2.1.6. Дети с сахарным диабетом

Сахарный диабет – это заболевание, вызванное нарушением процесса функционирования эндокринной системы.

При раннем возникновении заболевания может отмечаться замедление психического развития.

В детстве и подростковом возрасте закладываются все основные черты личности, часто меняется тип деятельности, образ мышления, формируется осознание себя как личности, как члена человеческого сообщества с его определенными правилами, нормами и обязанностями, то есть происходит становление его личности, его «Я».

В период кризисов: 7, 11, 13 и 17 лет изменяется не только психическая и духовная жизнь ребенка, но также и его поведение. Ребенок становится неуправляемым, с ним невозможно найти общий язык, появляется упрямство, негативизм, то есть отвержение всего, что предлагает взрослый. На фоне заболевания все проблемы обостряются еще больше.

Диабет накладывает отпечаток и на самосознание детей, в частности на самооценку, на общения, на эмоционально-волевую сферу. Понимание своего отличия от других в этот момент становится ярче и болезненнее, скрытое чувство неполноценности вылезает наружу и превращает без того беспокойного ребенка в закомплексованного невротика. Особенно подростки из-за появления интереса к противоположному полу чувствуют свою особенность, скованность, которые могут быть совершенно безосновательны. Усиливается тревожность, появляются беспочвенные страхи, любая, даже самая незначительная неудача может послужить причиной возникновения нового комплекса неполноценности.

Ребенок теряет уверенность своих силах, происходит обесценивание своей личности, начинается скрытое самоуничтожение, появляется чувство вины, чувство собственной ненужности. Ребенок замыкается в себе, остается один на один со своими проблемами, потому что боится быть непонятым, отвергнутым, ведь, как ему кажется, он «не как все». Здесь может иметь место и отрицание болезни, которое проявляется в несоблюдении режима и рекомендаций врачей. Ребенок может даже перестать делать инъекции инсулина. Все вместе это может привести к тяжелым психическим и соматическим нарушениям, исход которых непредсказуем.

Таким образом, надо подчеркнуть, что полноценная жизнь диабетика зависит и от того, как ощущает он себя в обществе, как развивается, как строится его психическая жизнь, то есть от психоэмоционального состояния.

2.2. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция

В возрасте до трёх лет у любого ребёнка возможности обозначить своё отношение к происходящему с ним и в окружении ограничены, поэтому в этих целях нередко используются крик, плач, агрессия, аутоагрессия и другие проявления проблемного поведения, и это, в принципе, можно рассматривать как естественную реакцию для данного возраста. В связи с тем, что при аутизме выражена склонность к формированию 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.

Стереотипии, которые традиционно считаются одной из форм проблемного поведения, в силу их особого положения в клинико-психологической структуре рассматриваются отдельно.

Очень важно, чтобы к работе с проблемами поведения (как и в целом к сопровождению детей с РАС) как можно раньше привлекались родители и другие члены семей, в которых есть дети с аутизмом, поскольку в этот период ребёнок, в основном, находится в семье (больше, чем в любом другом возрасте). Коррекционную работу с проблемами поведения в раннем возрасте следует строить в русле развивающих, эмоционально ориентированных методов; элементы поведенческих подходов следует вводить по мере необходимости и выяснения особенностей психологического профиля ребёнка.

Можно выделить основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

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

2. Установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи – особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребёнка с аутизмом с взрослым (прежде всего, с матерью) делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения / подкрепления;

3. Определение функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи. Вне зависимости от используемого коррекционного подхода лучше всего проводить определение функции проблемного поведения в соответствии с технологиями АВА, поскольку этот путь более объективен и хорошо структурирован. Необходимо помнить, что в части случаев проблемное поведение может быть эндогенным по происхождению и мало зависеть от

внешних факторов; в этом случае необходима консультация с врачом – детским психиатром;

4. Если функция проблемного поведения установлена (основные функции – избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребёнка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт и др.) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учётом индивидуальных особенностей ребёнка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом и т.д.);

5. В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение;

б) не допускать, чтобы ребёнок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного и др.) с помощью крика, плача, агрессии и т.д., так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;

в) использовать те или иные способы коррекции проблем поведения (переключение, игнорирование, тайм-аут и др.).

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

- в раннем возрасте в определённый период стереотипии свойственны типичному развитию;
- стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости, ДЦП);
- определение 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.

Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:

1. 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 и др.);
2. Отнесение стереотипий к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом;
3. Квалификация стереотипий по феноменологическим и патогенетическим признакам;
4. Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребёнка и варианту стереотипии;
5. Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.

Следует отметить, что работа со стереотипиями никогда не заканчивается в пределах раннего и дошкольного возраста и нуждается в продолжении в дальнейшем.

2.3. Методы работы по воспитанию и коррекции детей с нарушениями зрения

Методы воспитания и коррекции детей с нарушениями зрения имеют свою специфику. В тифлопедагогике используются как общие методы коррекции, так и специальные, направленные на компенсацию отклонений в развитии детей. Необходимость применения общих и специальных методов определяется характером и спецификой познавательной деятельности детей.

Словесные методы коррекции являются основными. К числу наиболее распространённых словесных методов коррекции и получения информации относятся: беседа, рассказ педагога, чтение детей и взрослых, рассказывание, объяснение педагога.

Беседы являются одним из наиболее распространённых словесных методов и применяются на всех годах коррекции. Беседа – важное средство развития диалогической речи дошкольников с нарушением зрения. В младшей, средней и особенно в старших группах беседы проводятся в связи с разными видами работы: составлением рассказов по картинкам, обсуждением событий из жизни детей, чтением и др. Беседа также проводится в связи с играми, рисованием, организацией экскурсий, наблюдений. В предварительных беседах педагог уточняет знания детей по теме занятия, например, перед рисованием праздничного салюта задаёт вопрос о том, кто из детей видел салют, когда бывает салют. В предварительных беседах перед детьми ставятся задачи, непосредственно связанные с темой занятия. Целью проведения обобщающих бесед является систематизация знаний, их дальнейшее углубление. В работе со старшими детьми завершающая беседа может носить эвристический характер, так как в процессе уточнения фактов и их сравнения можно подводить детей к обобщениям и суждениям о сущности явлений, их взаимосвязи.

Традиционная беседа построена так, что педагог задаёт вопросы, а дети отвечают. Постепенно от детей требуются самостоятельные ответы, распространённость которых зависит от этапа коррекции детей. Очень важно учить дошкольников самостоятельно задавать вопросы, формировать у них интерес к поддержанию общения со взрослыми.

Рассказ педагога предваряет чтение новых текстов, составление описания картины, сюжетное рисование и др. виды работы.

Как метод коррекции чтение используется в тесной связи с наглядными и практическими методами.

Особенное важное место в воспитании и коррекции детей с нарушениями зрения занимают наглядные методы. Эти методы способствуют обогащению сенсорного опыта путём развития приёмов и способов восприятия, развития наблюдательности, формирования образов памяти. К числу наглядных методов коррекции относятся наблюдения окружающих предметов и явлений, восприятие материализованных средств наглядности (натуральные предметы, макеты, муляжи, модели и т. п.).

Одним из основных методов воспитания и коррекции дошкольников с нарушениями зрения является наблюдение. Метод наблюдений используется во всех формах воспитательной и коррекционной работы с детьми: в повседневной жизни, на прогулках и экскурсиях, на занятиях, в играх, рисовании и других видах деятельности. В процессе наблюдений формируются основные представления и знания дошкольников с нарушениями зрения об окружающем мире. Как правило проведение наблюдений с детьми раннего и дошкольного возраста связано с другими методами и приёмами: практически связанными с чувственным познанием предметов и их свойств в разных видах детской деятельности (ощупывание, обведение, восприятие вкуса, запаха и др. свойств), и словесными, так как наблюдения сопровождаются речевым общением педагога с детьми.

Выделяются следующие требования к предъявлению наглядности детям с нарушениями зрения. Требования, предъявляемые к натуральной наглядности. Предметы должны быть удобными для зрительного и осязательного обследования, ярко окрашенными, традиционной, легко узнаваемой формы. Основные детали должны быть чётко выражены и выделены цветом.

Требования, предъявляемые к объёмной наглядности (например, геометрические фигуры). Характерные признаки изображаемых предметов должны быть точно переданы. Важно соблюдение правильных пропорций и соотношение частей предмета в модели или макете.

Требования, предъявляемые к дидактическим игрушкам. Они выступают в качестве моделей и должны иметь чётко выделенные основные детали, характеризующие изображаемый предмет. Игрушки, изображающие человека или животное, должны передавать все части тела и правильное их пропорциональное соотношение.

Требования, предъявляемые к изобразительной наглядности.

При подборе или изготовлении наглядности этого вида следует учитывать, что способность различать изображения зависит от остроты центрального зрения. Так, при остроте зрения 0,01-0,03 сотых минимальный размер детали объекта должен быть не менее 15 мм, при остроте зрения 0,04-0,08 сотых – не менее 5 мм., при остроте зрения 0,09 сотых-0,2 десятых – не менее 3 мм.

Следует также учитывать тот факт, что дети с нарушением зрения воспринимают изображение в цветовом исполнении лучше, чем чёрно-белые, силуэтные и контурные. Восприятие цветных изображений стимулирует зрительную реакцию, активизирует зрительные функции, создаёт у детей положительный эмоциональный настрой. При таких заболеваниях как косоглазие и амблиопия, восприятие определённых цветов (красного, жёлтого, оранжевого) особенно важно, так как это растормаживает колбочковый аппарат сетчатки глаза, способствует закреплению результатов лечения, направленного на повышение остроты зрения. В то же время следует избегать использования изобразительной наглядности тёмно-синего, тёмно-фиолетового, тёмно-зелёного цветовых оттенков, так как они хуже всего воспринимаются детьми с зрительной патологией.

Требования, предъявляемые к графическим пособиям (контурные рисунки). Они должны быть выполнены чёткими линиями, с минимальным количеством деталей, должны быть понятны детям, доступны для их зрительного восприятия и осмысления. Применяемые в графической наглядности условные изображения должны быть очень простыми и точными, включать в себя только те элементы, которые передают основное

содержание, признаки и свойства изображаемых предметов, т. е. быть легко узнаваемыми. Необходимо также придерживаться единой системы условных изображений в разных графических пособиях.

Требования, предъявляемые к символической наглядности. Символическая наглядность должна отвечать тем же требованиям, что и изобразительная наглядность. Допустимо использование символической наглядности, выпускаемой для нормально видящих детей, при условии её адаптации. Например, можно использовать карты с укрупнёнными, чётко выделенными изображениями материков.

Требования, предъявляемые к рельефной наглядности. Рельефная наглядность рассчитана на восприятие детьми, имеющими глубокую зрительную патологию. Необходимо использовать рельефную наглядность и в работе со слабовидящими детьми, имеющими прогрессирующие зрительные заболевания и большую потерю зрения. Эти пособия должны отражать основные признаки, характеризующие предмет. Особенно точно должна быть передана форма предмета. Это важно, так как форма является главным информационным признаком, по которому это предмет узнаётся в рельефном изображении. Необходимо отметить, что использование рельефной наглядности в работе с детьми, имеющими глубокую зрительную патологию, эффективно только в случае специально организованной предварительной работы. Она должна включать в себя широкое ознакомление детей с окружающим предметным миром, коррекция их приёмов обследования, знакомство с принципами построения рельефных изображений, коррекция чтению рельефных изображений, умение соотносить реальные предметы с рельефными изображениями и наоборот.

Приёмы использования наглядности в коррекции детей с нарушениями зрения.

Перед демонстрацией наглядности педагог должен сформулировать задачи занятия, дать детям верную установку, сообщить, на что следует обратить особое внимание. Во время демонстрации сюжетной картинки

педагог сначала раскрывает детям общее содержание, а затем дети переходят к её детальному изучению.

Педагог направляет зрительное восприятие детей от главного, основного в сюжете к второстепенному. Делается это с помощью вопросов, инструкций. В начале необходимо обратить внимание детей на то, что изображено на переднем плане, затем – на среднем, на заднем (если это картина с многоплановым изображением).

Следует учитывать, что при низкой остроте зрения (0,08 сотых – 0,2 десятых) часто бывает нарушено поле зрения. Этим детям трудно рассматривать большие демонстрационные сюжетные изображения. Педагог в таких случаях помогает каждому ребёнку последовательно рассмотреть всё изображение, направляя его восприятие указкой с ярким кончиком или рукой, делая попутно объяснения по содержанию изображённого.

Перед демонстрацией слайдов, диафильмов, кино – и видеоматериалов детям даются предварительные разъяснения по содержанию того, что им будет показано. В процессе демонстрации комментируется содержание предъявляемых материалов.

После ознакомления с наглядностью педагог задаёт вопросы, уточняющие, конкретизирующие полученные представления, подводит детей к самостоятельным выводам и обобщениям.

Для формирования у детей с нарушением зрения полноценных представлений необходимо не только правильно выбрать наглядность, но и методически грамотно преподнести её. Важно учитывать своеобразие протекания зрительного восприятия у детей с патологией зрения. Так, дети с глубоким поражением зрения (от 0,1 десятых и ниже) затрудняются в выделении характерных признаков предметов и их изображений, не видят второстепенных деталей, путают сходные по форме изображения, у них нарушено целостное восприятие наглядности, поэтому процессы осмысления и формирования зрительных образов затруднены.

Для эффективности использования наглядности необходимо соблюдать следующие условия.

1. Демонстрируемая наглядность должна быть размещена таким образом, чтобы каждый ребёнок мог её рассмотреть (в хорошо освещённом месте, на уровне глаз детей, на контрастном фоне, на достаточном для их зрительного восприятия расстоянии).

2. Для обследования наглядности детям с нарушением зрения должно предоставляться вдвое больше времени, чем нормально видящим.

3. Некоторым детям необходимо предоставить возможность приблизиться к демонстрируемой наглядности, внимательно рассмотреть её, обследовать с помощью осязания.

4. В ряде случаев (например, при ознакомлении детей с многоплановыми сюжетными изображениями или с предметами сложной формы) наглядность следует внести в группу до начала занятия для того, чтобы дети могли предварительно рассмотреть её. После окончания занятия эта наглядность некоторое время может оставаться в группе или классе.

5. Использование рельефной наглядности должно сопровождаться соотнесением её с реальными предметами.

6. При демонстрации новых, незнакомых детям игрушек, предметов педагог обращает внимание на последовательность знакомства с их характерными признаками, свойствами, качествами, формирует у детей планомерность зрительно-осязательного восприятия.

7. Педагог должен сопровождать демонстрацию наглядности чётким, доступным пониманию детей данного возраста описанием.

2.4. Методы работы по воспитанию и коррекции детей с нарушениями слуха

Согласно классификации В.В. Лебединского нарушения слуха относится к дефицитарному типу дизонтогенеза (нарушенного развития). В

структуре дефекта первичный дефект слухового анализатора ведет к недоразвитию функций, связанных с ним наиболее тесно, а также к замедлению развития ряда других функций, связанных со слухом опосредованно. В первую очередь нарушение слуха отрицательно влияет на развитие устной речи. Глухота, врожденная или приобретенная в доречевом периоде, лишает ребенка возможности овладеть речью без специальных приемов коррекции, а если речь уже начала формироваться к распаду недостаточно упрочившихся речевых навыков. Нарушения развития речи и частных психических функций, опосредованно связанных со слухом, в свою очередь тормозят психическое развитие глухого или слабослышающего ребенка.

Нарушение слуха у детей оказывает значительное влияние на все процессы психического развития, в результате чего возникают специфические особенности в познавательной деятельности и личностной сфере.

Обобщая выделенные ведущими специалистами в области сурдопсихологии особенности протекания психических процессов, следует отметить те специфические особенности развития познавательной сферы при нарушениях слуха, которые в первую очередь должны учитываться при организации процесса коррекции и воспитания.

1. У глухих детей восприятие и узнавание протекает более медленно, чем у слышащих сверстников. Им требуется больше времени для того, чтобы выделить информативные признаки предмета. По мнению исследователей, это связано с менее подробным анализированием и синтезированием предметов в прошлом опыте, с замедленным формированием у глухих детей произвольности процесса восприятия.

2. Развитие воображения у школьников с нарушениями слуха характеризуется значительным отставанием. Специфические особенности воображения обусловлены замедленным формированием речи, в частности

своеобразным развитием значений слов, отставанием в развитии сюжетно-ролевой игры и мышления.

3. В развитии памяти у детей с нарушениями слуха отмечается преобладание образной памяти над словесной. Процесс запоминания у них опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее.

4. У глухих детей наблюдается отставание в развитии наглядно-действенного мышления. Для глухих детей характерно использование более элементарных способов действия, например, подражание образцу действия взрослого, копирование его. Глухие дети не владеют обобщенным способом действия, поэтому им требуется в четыре раза больше времени и в три раза больше показов, чтобы научиться решать такие задачи.

5. В развитии речи глухих детей важной особенностью является почти одновременное овладение ими несколькими различными видами речи – словесной (устной и письменной), дактильной и жестовой.

6. Глухие и слабослышащие в зависимости от своих возможностей воспринимают речь окружающих тремя способами: на слух, зрительно, слухо-зрительно. Основным способом восприятия устной речи для детей с нарушенным слухом является слухо-зрительное, когда ребенок видит лицо, щеки, губы говорящего и одновременно «слышит» его с помощью слуховых аппаратов / кохлеарных имплантов.

Изучение особенностей протекания психических процессов у детей с нарушениями слуха и учет их при организации учебно-воспитательного процесса – основа индивидуализации и дифференциации, правильного подбора методов и приемов коррекции и воспитания.

Для правильного понимания специалистами особенностей психического развития детей с нарушениями слуха, организации их коррекции и воспитания важное значение имеет знание и учет классификации таких детей.

Существует несколько классификаций детей с нарушениями слуха. В зависимости от степени поражения слуховой функции Р. М. Боскис выделила две основные группы детей с недостатками слуха – глухие и слабослышащие.

К группе глухих относятся дети, которые вследствие врожденной или раноприобретенной глухоты не могут самостоятельно овладеть словесной речью. Глухие дети не воспринимают речь разговорной громкости и без специального коррекции устная речь у них не развивается.

Для глухих детей использование слухового аппарата или кохлеарного импланта является обязательным условием их развития. Однако даже при использовании слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов они испытывают трудности в восприятии и понимании речи окружающих.

К категории слабослышащих детей относят тех, у кого наблюдается снижение слуха, но возможно самостоятельное развитие речи (хотя бы минимальное). Слабослышащие дети имеют разные степени нарушения слуха – от незначительных трудностей в восприятии шепотной речи до резкого ограничения возможности воспринимать речь разговорной громкости. Слабослышащие дети могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас и овладевать устной речью. Необходимость и порядок использования слуховых аппаратов определяют специалисты (врач-сурдолог и сурдопедагог). Для полноценного развития плохо слышащих детей, так же, как и неслышащих, требуются специальные коррекционно-развивающие занятия с сурдопедагогом.

На данный момент существует три основных системы коррекции детей с нарушением слуха. Рассмотрим их более подробно.

Первый метод – это устный метод. Он наиболее распространён в России. Основной смысл этого метода заключается в том, что глухого ребёнка учат говорить и понимать обращённую к нему устную речь. Ребёнка учат считывать с губ. Как вспомогательный метод здесь также используется дактиль (Дактиль – это жестовая азбука, когда каждой букве алфавита соответствует определённый жест), важное значение уделяется письменной

речи. Смысл этого метода сводится к тому, что глухому ребёнку нужно будет жить в обществе слышащих людей и поэтому для максимальной социализации в слышащем обществе ему нужно научиться говорить и понимать устную речь. У сторонников данного метода коррекции есть громадная научная база, доказывающая эффективность этого метода коррекции.

Второй метод коррекции – это жестовый метод. Но в школах мира этот метод почти нигде не применяется в чистом виде, потому что практика его использования показала, что без развития речи, пусть даже и минимального, не идёт развитие ума.

Наиболее оптимальный – третий метод – билингвистический. Данный подход сочетает в себе устный и жестовый методы. В школах, которые работают по данному методу, обычно работают сурдопереводчики, учителя также владеют жестами. При проведении урока материал излагается устно, затем учитель, чтобы проверить насколько ученик понял излагаемый материал, просит его продублировать информацию жестами.

2.5. Интегрированное занятие как одна из форм нетрадиционного образовательного процесса

Изменения, происходящие в настоящее время в науке, в социальной жизни вызвали необходимость разработки новых подходов к системе коррекции и воспитания. С этой целью пересматривается содержание коррекции, создаются новые учебные планы, программы, совершенствуются методы и формы организации коррекции.

Интеграция как педагогическое явление имеет давние традиции, однако обозначилось как педагогическое явление сравнительно недавно, в 90-х гг. XX века. В российской педагогике проблемам интегрированных занятий уделяли внимание Т.С. Комарова и Т.Н. Доронина.

Понятие об интеграции разработано в сфере фундаментальных наук, на современном этапе развития науки и коррекции достаточно широко

используется и в педагогических науках. Интеграция – процесс координирования и объединения несоизмеримых частей в целое. Интегрировать – это значит приводить к гармоничному или координированному целому, перестраивая, организуя и иногда добавляя или удаляя элементы или части.

Интеграция – это состояние связанности, взаимодействия отдельных коррекционных областей содержания дошкольного воспитания, обеспечивающее целостность коррекционного процесса. Интеграция рассматривается не только с точки зрения взаимосвязей знаний по дисциплинам, но и как интегрирование технологий, методов, и форм коррекции.

Интегрированное занятие отличается от традиционного использованием междисциплинарных связей. Структура интегрированного занятия включает в себя: чёткость и компактность учебного материала; взаимосвязанность материала интегрируемых дисциплин; большую информативную ёмкость учебного материала. При организации интегрированного коррекции появляется возможность разносторонне изучить определённый материал, осмысленно воспринимать окружающее, привести знания в определённую систему, пробудить фантазию и интерес, развить позитивно-эмоциональное настроение. Интеграция способствует снятию напряжения, перегрузки, утомлённости учащихся за счёт переключения их на разнообразные виды деятельности в ходе занятия.

Понятие «интегрированное занятие» включает в себя приемы, направленные на раскрытие сути определенной темы, посредством приложения к ней нескольких видов деятельности, которые являются взаимопроникающими и взаимодополняющими. Целью интегрированного занятия является разностороннее, осознанное изучение понятия, предмета или явления с помощью комбинации видов деятельности – творческой, художественной, игровой, доступной детям этого возраста.

Требования к структуре интегрированных занятий:

- Четкость, компетентность, сжатость учебного материала.
- Продуманность и логическая взаимосвязь изучаемого материала разделов программы на каждом занятии.
- Взаимообусловленность, взаимосвязанность материала интегрируемого на занятии.
- Систематичность и доступность изложения материала.
- Необходимость соблюдения временных рамок занятия.

В структуру интегрированного занятия входит: вводная, основная и заключительная части.

1. Вводная часть. Создается проблемная ситуация, стимулирующая активность детей к поиску ее решения.

2. Основная часть. Детям даются новые знания, необходимые для решения проблемного вопроса на основе содержания разных разделов программы с опорой на наглядность.

3. Заключительная часть. Детям предлагается любая практическая работа (дидактические игры, рисование и др.) на закрепление полученной информации ранее усвоенной.

3. Содержательный раздел программы

3.1. График организации образовательного процесса

Парциальная программа рассчитана на 2 курса. Занятия проводятся 5 раз в неделю по 1 академическому часу (40 минут). Каждый курс включает 18 занятий в том числе диагностические. Программа строится по принципу от простого к сложному, в связи с чем, по результатам первичной диагностики, педагог подбирает занятия из программы основываясь на актуальном уровне развития ребёнка, то есть ребёнок может пройти некоторые темы повторно или начать обучение не с первого курса календарно-тематического планирования.

№ п. п.	Тематический блок	Виды работ	Возрастные блоки	
			6-7 лет	8-9 лет
			Количество занятий	
			1 курс	1 курс
1	Диагностика	Первичная и вторичная диагностика готовности к школьному обучению	2	2
2	ФЭМП	Работа по формированию элементарных математических представлений	16	16
3	Обучение грамоте	Работа по освоению грамоты и развитию графомоторных навыков		
4	Ознакомление с окружающим миром	Работа по формированию адекватной возрасту картины мира		
Всего			18	18

3.2. Календарно-тематическое планирование по формированию элементарных математических представлений

№	Курс	Кол-во часов	Тема	Содержание
1	1	1	Предварительная диагностика	Диагностика уровня актуального развития и готовности к школьному обучению для построения индивидуального плана реабилитации
2		1	Форма предметов: Круг	Формирование знаний о геометрической фигуре – «круг»; умения находить предметы круглой формы в окружающем пространстве. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
3		2	Форма предметов: Квадрат	Формирование знаний о геометрической фигуре – квадрат (на основе сравнения его с кругом); умения находить предметы квадратной формы в окружающем пространстве. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
4		1	Форма предметов: Треугольник	Формирование представлений о геометрической фигуре – треугольник (на основе сравнения его с квадратом); умения находить предметы треугольной формы в окружающем пространстве. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
5		1	Форма предметов: Прямоугольник	Формирование представлений о геометрической фигуре – прямоугольник (на основе сравнения его с квадратом); умения находить предметы прямоугольной формы в окружающем пространстве. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
6		1	Форма предметов: Овал	Формирование знаний о геометрической фигуре – овал; умения находить его среди множества фигур; представления, что овалы могут быть разного размера; умения находить предметы овальной формы в окружающем пространстве. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
7		2	Форма предметов: Круг, квадрат,	Развитие умения находить предметы разной формы в окружающем пространстве; расширение знания о формах: круг, квадрат,

			треугольник	треугольник (находить их среди геометрических фигур). Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
8		2	Величина предметов: Понятия «большой», «средний», «маленький»	Развитие умения сравнивать предметы по величине (большой, средний, маленький), использовать эти слова в речи; выделять признаки сходства предметов (величина) и объединять их по этому признаку. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
9		2	Представления о множестве (много-мало-один)	Формирование умения различать количество предметов: один – много – мало; отражать в речи количественные отношения групп предметов: один – много – мало. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
10		2	Сравнение групп предметов	Формирование представлений о независимости количества от расположения предметов; умения отвечать на вопросы: «сколько? столько же? стало больше или меньше?». Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
11		2	Сравнение двух групп предметов. Понятие – «поровну»	Развитие умения сравнивать две равные группы предметов способом наложения; понимания выражения много, поровну. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
12		1	Заключительная диагностика	Диагностика уровня актуального развития и готовности к школьному обучению для определения динамики усвоения знаний, полученных в ходе прохождения курса реабилитации.
Итого занятий за курс: 18				
13		1	Предварительная диагностика	Диагностика уровня актуального развития и готовности к школьному обучению для построения индивидуального плана реабилитации
14	2	1	Количество и счет в пределах 3	Формирование умения считать предметы (в пределах 3), пользуясь правильными приемами счета: считать слева направо, называть числительные по порядку, согласовывать числительное с существительным в роде, числе, падеже; обозначать итоговое число, правильно отвечать на вопрос – «Сколько?»; различать

			количественный и порядковый счет, правильно отвечать на вопросы: «Сколько?», «Какой по счету?». Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
15	1	Количество и счет в пределах 5	Формирование умения считать предметы (в пределах 5), пользуясь правильными приемами счета: считать слева направо, называть числительные по порядку, согласовывать числительное с существительным в роде, числе, падеже; обозначать итоговое число, правильно отвечать на вопрос – «Сколько?»; различать количественный и порядковый счет, правильно отвечать на вопросы: «Сколько?», «Какой по счету?». Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
16	1	Количество и счет в пределах 6	Формирование умения считать предметы (в пределах 6), пользуясь правильными приемами счета: считать слева направо, называть числительные по порядку, согласовывать числительное с существительным в роде, числе, падеже; обозначать итоговое число, правильно отвечать на вопрос – «Сколько?»; различать количественный и порядковый счет, правильно отвечать на вопросы: «Сколько?», «Какой по счету?». Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
17	1	Количество и счет в пределах 7	Формирование умения считать предметы (в пределах 7), пользуясь правильными приемами счета: считать слева направо, называть числительные по порядку, согласовывать числительное с существительным в роде, числе, падеже; обозначать итоговое число, правильно отвечать на вопрос – «Сколько?»; различать количественный и порядковый счет, правильно отвечать на вопросы: «Сколько?», «Какой по счету?». Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
18	1	Количество и счет в пределах 8	Формирование умения считать предметы (в пределах 8), пользуясь правильными приемами счета: считать слева направо,

			называть числительные по порядку, согласовывать числительное с существительным в роде, числе, падеже; обозначать итоговое число, правильно отвечать на вопрос – «Сколько?»; различать количественный и порядковый счет, правильно отвечать на вопросы: «Сколько?», «Какой по счету?». Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
19	1	Количество и счет в пределах 9	Формирование умения считать предметы (в пределах 9), пользуясь правильными приемами счета: считать слева направо, называть числительные по порядку, согласовывать числительное с существительным в роде, числе, падеже; обозначать итоговое число, правильно отвечать на вопрос – «Сколько?»; различать количественный и порядковый счет, правильно отвечать на вопросы: «Сколько?», «Какой по счету?». Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
20	1	Количество и счёт в пределах 10	Формирование умения считать предметы (в пределах 10), пользуясь правильными приемами счета: считать слева направо, называть числительные по порядку, согласовывать числительное с существительным в роде, числе, падеже; обозначать итоговое число, правильно отвечать на вопрос – «Сколько?»; различать количественный и порядковый счет, правильно отвечать на вопросы: «Сколько?», «Какой по счету?». Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
21	3	Счётные операции	Формирование умения выполнять счётные операции на прямой, с помощью счётного материала, в уме. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
22	3	Решение простых задач на сложение	Формирование умения решения простых задач на сложение в пределах 10; развитие умения понимать условия задачи. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
23	3	Решение	Формирование умения решения простых задач

			простых задач на вычитание	на вычитание в пределах 10; развитие умения понимать условия задачи. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
24		1	Заключительная диагностика	Диагностика уровня актуального развития и готовности к школьному обучению для определения динамики усвоения знаний, полученных в ходе прохождения курса реабилитации.
Итого занятий за курс: 18				
Общее количество занятий за два курса: 36				

3.3. Календарно-тематическое планирование по обучению грамоте

№	Курс	Кол-во часов	Тема	Содержание
1	1	1	Предварительная диагностика	Диагностика уровня актуального развития и готовности к школьному обучению для построения индивидуального плана реабилитации
2		1	Неречевые звуки	Развитие фонематического восприятия через различение неречевых звуков и соотношения их с реальными предметами окружающей природы и быта. Формирование умения действовать по инструкции, усидчивости, развитие концентрации внимания и мотивации к обучению.
3		2	Речевые/неречевые звуки	Развитие фонематического восприятия через различение речевых и неречевых звуков и соотношения их с реальными предметами окружающей природы и быта или социальной среды. Формирование умения действовать по инструкции, усидчивости, развитие концентрации внимания и мотивации к обучению.
4		2	Звуковой анализ	Развитие умения выделять первый ударный звук в слове; последний звук в слове; первый безударный звук в слове; звук в середине слова; определения из каких звуков состоит слово. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления и мотивации к обучению.
5		2	Звуковой синтез	Развитие умения составлять из заданных звуков слово, определения места заданного звука в слове, умения подбирать слова на заданный звук. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости,

			концентрации внимания, памяти, мышления и мотивации к обучению.
6	3	Гласные буквы А, О, У, И, Ы, Э	Развитие умения узнавать новые буквы зрительно, выделять их из ряда других букв, называть правильно, подбирать слова на заданную букву. Развитие графомоторных навыков, работа в прописи, написание заданной буквы в печатном варианте. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
7	1	Согласные буквы М, Н	Развитие умения узнавать новые буквы зрительно, выделять их из ряда других букв, называть правильно, подбирать слова на заданную букву; различать гласные и согласные буквы между собой. Развитие графомоторных навыков, работа в прописи, написание заданной буквы в печатном варианте. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
8	2	Слияние букв в слоги (побуквенное чтение)	Формирование умения складывать буквы в прямой и обратный слог; умения читать двусложные и трёхсложные слова побуквенным способом; умения складывать буквы в закрытый слог; умения читать слова с закрытым слогом. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
9	1	Согласные буквы С, Т	Развитие умения узнавать новые буквы зрительно, выделять их из ряда других букв, называть правильно, подбирать слова на заданную букву. Развитие графомоторных навыков, работа в прописи, написание заданной буквы в печатном варианте. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
10	1	Согласные буквы К, Л	Развитие умения узнавать новые буквы зрительно, выделять их из ряда других букв, называть правильно, подбирать слова на заданную букву. Развитие графомоторных навыков, работа в прописи, написание заданной буквы в печатном варианте. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.

11		1	Согласные буквы Р, В	Развитие умения узнавать новые буквы зрительно, выделять их из ряда других букв, называть правильно, подбирать слова на заданную букву. Развитие графомоторных навыков, работа в прописи, написание заданной буквы в печатном варианте. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
12		1	Заключительная диагностика	Диагностика уровня актуального развития и готовности к школьному обучению для определения динамики усвоения знаний, полученных в ходе прохождения курса реабилитации.
Итого занятий за курс: 18				
13	2	1	Предварительная диагностика	Диагностика уровня актуального развития и готовности к школьному обучению для построения индивидуального плана реабилитации
14		1	Согласные буквы Ш, Ц, З	Развитие умения узнавать новые буквы зрительно, выделять их из ряда других букв, называть правильно, подбирать слова на заданную букву. Развитие графомоторных навыков, работа в прописи, написание заданной буквы в печатном варианте. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
15		1	Согласные буквы Б, Д, Г	Развитие умения узнавать новые буквы зрительно, выделять их из ряда других букв, называть правильно, подбирать слова на заданную букву. Развитие графомоторных навыков, работа в прописи, написание заданной буквы в печатном варианте. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
16		1	Гласные буквы Е, Ё, Ю, Я	Развитие умения узнавать новые буквы зрительно, выделять их из ряда других букв, называть правильно, подбирать слова на заданную букву. Развитие графомоторных навыков, работа в прописи, написание заданной буквы в печатном варианте. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
17		1	Согласные буквы Ч, Ж, Х	Развитие умения узнавать новые буквы зрительно, выделять их из ряда других букв,

			называть правильно, подбирать слова на заданную букву. Развитие графомоторных навыков, работа в прописи, написание заданной буквы в печатном варианте. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
18	1	Согласные буквы Й, Ц	Развитие умения узнавать новые буквы зрительно, выделять их из ряда других букв, называть правильно, подбирать слова на заданную букву. Развитие графомоторных навыков, работа в прописи, написание заданной буквы в печатном варианте. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
19	3	Послоговое чтение	Формирование умения читать целым слогом, не называя отдельные буквы; чтения слов целыми слогами. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
20	1	Согласные буквы Щ, Ф	Развитие умения узнавать новые буквы зрительно, выделять их из ряда других букв, называть правильно, подбирать слова на заданную букву. Развитие графомоторных навыков, работа в прописи, написание заданной буквы в печатном варианте. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
21	1	Буквы Ъ, Ы	Развитие умения узнавать новые буквы зрительно, выделять их из ряда других букв; понимания разницы между Ъ и Ы знаком; умения на слух определять слова с заданными буквами; умения правильно читать слова с заданными буквами. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
22	3	Глобальное чтение	Формирование умения читать слова целиком, не разделяя их на буквы и слоги. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
23	3	Осмысленное чтение	Развитие умения сопоставлять прочитанные слова с их значением; умения пересказать

				прочитанное предложение или текст. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, мелкой моторики и мотивации к обучению.
24		1	Заключительная диагностика	Диагностика уровня актуального развития и готовности к школьному обучению для определения динамики усвоения знаний, полученных в ходе прохождения курса реабилитации.
Итого занятий за курс: 18				
Общее количество занятий за два курса: 36				

3.4. Календарно-тематическое планирование по ознакомлению с окружающим миром

№	Курс	Кол-во часов	Тема	Содержание
1	1	1	Предварительная диагностика	Диагностика уровня актуального развития и готовности к школьному обучению для построения индивидуального плана реабилитации
2		2	Моя страна	Расширение знаний о России, её регионах, размерах, столице, природе, народах. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
3		2	Мой город	Расширение знаний о городе Сочи, его районах, природе, достопримечательностях. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
4		1	Моя семья	Расширение знаний о семье, как называют родственников, для чего нужна семья. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
5		1	Мой организм	Расширение знаний о организме человека, частях тела, органах и их функциях, о здоровом образе жизни. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
6		1	Дикие и домашние животные	Расширение знаний о диких и домашних животных, чем они отличаются, об их повадках, еде, строении, пользе или вреде. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти,

				мышления, речи и мотивации к обучению.
7		1	Время суток	Формирование знаний о времени суток - утро, день, вечер, ночь; об их последовательности, признаках. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
8		2	Время года	Расширение знаний о временах года, их признаках, последовательности, значении для жизни человека и животных. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
9		3	Часы	Формирование умения ориентироваться по часам со стрелками. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
10		2	Ориентировка в пространстве	Развитие умения ориентироваться в пространстве – спереди, сзади, сверху, снизу, справа, слева; умения ориентироваться в своём теле; умения ориентироваться на плоскости (на листе бумаги). Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
11		1	Погода	Развитие знаний о погодных условиях, об одежде, необходимой для определённых погодных явлений; о признаках и функциях разных погодных явлений. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
12		1	Заключительная диагностика	Диагностика уровня актуального развития и готовности к школьному обучению для определения динамики усвоения знаний, полученных в ходе прохождения курса реабилитации.
Итого занятий за курс: 18				
13		1	Предварительная диагностика	Диагностика уровня актуального развития и готовности к школьному обучению для построения индивидуального плана реабилитации
14	2	2	Ориентировка в размерах	Формирование умения ориентироваться в размерах (большой – маленький, широкий – узкий, длинный – короткий, быстрый – медленный, высокий – низкий) и их градациях. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
15		2	Ориентировка во	Формирование умения ориентироваться во

		времени	времени (вчера, сегодня, завтра; было, стало, будет). Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
16	1	Фрукты и овощи	Расширение знаний об овощах и фруктах, их сходствах и отличии, пользе, о блюдах и напитках, которые можно из них приготовить. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
17	1	Продукты питания	Расширение знаний о продуктах питания, о полезных и вредных продуктах. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
18	2	Последовательность действий	Формирование знаний о последовательности действий и умения в них ориентироваться (последовательность действий для определенных действий - покупка продуктов, приготовление чая, сбор в детский сад и т.д.). Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
19	1	Праздник	Расширение знаний о ближайшем по календарю празднике – его истории, традициях, значении. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
20	2	Правила поведения в общественных местах	Формирование знаний о правилах поведения в общественных местах, о неприемлемом поведении, социальных нормах. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
21	2	Правила поведения на дороге	Формирование знаний о правилах поведения на дороге, правилах дорожного движения. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
22	2	Дни недели	Развитие представлений о днях недели, их названиях, последовательности, умения в них ориентироваться. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
23	1	Школа	Формирование знаний о школе, школьных принадлежностях, правилах поведения,

				распорядке, уроках, одноклассниках. Формирование умения действовать по инструкции, развитие усидчивости, концентрации внимания, памяти, мышления, речи и мотивации к обучению.
24		1	Заключительная диагностика	Диагностика уровня актуального развития и готовности к школьному обучению для определения динамики усвоения знаний, полученных в ходе прохождения курса реабилитации.
Итого занятий за курс: 18				
Общее количество занятий за два курса: 36				

4. Организационный раздел

4.1. Условия реализации программы

Данная рабочая программа «парциальная образовательная программа для детей с ОВЗ «Подготовка к школе»» рассчитана на детей в возрасте 6-9 лет. Форма проведения занятий подбирается для каждого ребёнка после предварительной диагностики и может быть – индивидуальной, групповой, дистанционной. Для каждого ребёнка в начале курса составляется индивидуальный план реабилитации, по которому будет проходить обучение. Индивидуальный план реабилитации может быть скорректирован педагогом в течении курса в связи с особыми образовательными потребностями ребёнка с ОВ. Курс длится 23 дня (18 занятий), занятия проводятся пять раз в неделю по 40 минут. С целью обеспечения высокого качества коррекции, её доступности, открытости, привлекательности для воспитанников, их родителей (законных представителей) и всего общества, духовно-нравственного развития, эстетического воспитания и становления развитой личности, педагог должен создать комфортную развивающую и образовательную среду.

4.2. Организация мониторинга уровня освоения детьми содержания программы

Мониторинг представляет собой систему мероприятий по наблюдению, анализу, оценке и прогнозу дальнейшего развития ребенка. Проводится индивидуально по окончании курса реабилитации.

Определяется уровень познавательного развития; уровень овладения необходимыми навыками и умениями по образовательным областям (ФЭМП, обучение грамоте, ознакомление с окружающим миром).

Результаты оцениваются по 4 критериям: высокий уровень развития, средний, ниже среднего и низкий уровень и отражают эффективность воспитательно-образовательного и коррекционно-педагогического

процессов. На основе полученных данных подбираются технологии, методы педагогического воздействия, соответствующие уровню развития каждого ребенка на данном этапе его развития. Если ребенок по результатам первичной комплексной диагностики или при отсутствии положительной динамики промежуточной диагностики по разным причинам не готов к усвоению данной программы, то для него разрабатывается индивидуальный план реабилитации.

Структура мониторинга:

Ребенку предлагается выполнить задания в игровой форме, что делает процедуру интересной и увлекательной.

Педагог обрабатывает полученные результаты. Данные заносятся в протокол обследования (см. Приложение).

Список использованной и цитируемой литературы

1. Андрианов М. А. Философия для детей (в сказках и рассказах) Минск, Современное слово, 2009 г. – 280 с.
2. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого 125 развития. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. – 97 с.
3. Бортинкова Е.Ф. Букварь: для детей 4-6 лет / Рис. М. Богуславской. – Екатеринбург: «Издательский дом «ЛИТУР», 2020. – 96 с.
4. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. – М. 1999.
5. Волкова С. И. Математические ступеньки. Пособие для детей 5-7 лет. – 3-е изд., доп. и испр. – М.: Просвещение, 2014.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2015. – 272 с.
7. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. М., 2018. – 124 с.
8. Завьялова Т.П., Стародубцева И.В. Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников. – М.: АРКТИ, – 2017. – 113 с.
9. Иванова Т.Б., Илюхина В.А., Кошулько М.А. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР: Методическое пособие. – Санкт-Петербург, «Детство-Пресс», 2019. – 97 с.
10. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 2008. – 121 с.
11. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М., 2020. – 98 с.

12. Локалова Н.П., Локалова Д.П. Готовимся к школе: 60 занятий по психологическому развитию старших дошкольников. Методическое пособие. – М.: Генезис, 2014. – 152 с.
13. Локалова Н.П., Локалова Д.П. Рабочая тетрадь дошкольника «Готовимся к школе». – М.: Генезис, 2014. – 45 с.
14. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015. – 81 с.
15. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2017. – №2. – С.19-31.
16. Панфилова М.А. Лесная школа. – М: Издательство ГНОМ, 2020. – 80 с.
17. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов и родителей. – М: Издательство ГНОМ, 2017. – 160с.
18. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Учебное пособие для ВУЗов. – М.: Владос, 2014. – 117 с.
19. Сажина С.Д. Составление рабочих учебных программ для ДОУ. Методические рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 61 с.
20. Сартан П.Н. Тренинг самостоятельности у детей. – М.: Сфера, 2019. – 128 с.
21. Сековец Л.С. Изучение особенностей психофизического развития детей в системе дошкольных и школьных образовательных учреждений: Методическое пособие. – Н.Новгород, 2018. – 134 с.
22. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в начальной школе, М.: Генезис, 2019. – 344 с.
23. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. – М.: Школьная Пресса, 2013. – 96 с.
24. Языканова Е.В. Развивающие задания: тесты, игры, упражнения: 1 класс. – М.: Издательство «Экзамен», 2016. – 51 с.

Приложение 1

Диагностика «Готовность к школьному обучению».
Составлена учителем-дефектологом Карандашовой А.С.

1. Анкетные данные ребёнка (из беседы с родителем/закон.представителем):

- 1.1. ФИО _____
- 1.2. ФИО родителя/законного представителя _____
- 1.3. Основной диагноз _____
- 1.4. Номер телефона для связи _____
- 1.5. ДОУ, группа _____
- 1.6. Краткий анамнез (когда сел, пошёл, первые слова, первые фразы) _____

- 1.7. Доп. информация (кружки, спорт, хобби, что мотивирует и т.п.) _____

2. Знание ребёнка общей информации о себе:

- 2.1. Имя _____ Фамилия _____ Отчество _____
- 2.2. Как зовут маму/папу _____
- 2.3. В каком городе живет _____ на какой улице _____
- 2.4. Сколько лет _____

3. Знания об окружающем мире:

- 3.1. Времена года _____
- 3.2. Время суток _____
- 3.3. Дни недели _____
- 3.4. Дикие/домашние животные _____
- 3.5. Овощи/фрукты _____
- 3.6. Цвет _____
- 3.7. Большой/маленький _____
- 3.8. Один/много _____
- 3.9. Части тела _____

4. Элементарные математические представления:

4.1. Счёт до 10 и обратно _____

4.2. Сложение/вычитание _____

4.3. Фигуры _____

4.4. Длинный/короткий _____

4.5. Ориентировка в пространстве _____

4.6. Ориентировка на листе бумаги _____

4.7. Графический диктант _____

5. Речь и предпосылки к грамоте:

5.1. Фонематический слух _____

5.2. Выделение заданного звука в слове _____

5.3. Звукопроизношение _____

5.4. Слоговая структура _____

5.5. Связная речь _____

5.6. Графомоторные навыки _____

5.7. Предпосылки к чтению _____

5.8. Предпосылки к письму _____

6. Общая характеристика ВПФ и эмоционально-волевой сферы:

6.1. Память _____

6.2. Внимание _____

6.3. Тип мышления _____

6.4. Эмоциональный отклик на диагностику _____

6.5. Мотивация к школьному обучению _____

6.6. Обучаемость _____

Заключение _____

Учитель-дефектолог _____ Дата _____

