Сорокина Елена Александровна

ГБУ ЦССВ « Наш дом» г. Москва, старший воспитатель,

Герасимова Юлия Александровна

 ГБУ «Наш Дом», г. Москва, педагог-психолог

**ПРОГРАММА**

**ДОЛГОВРЕМЕННОГО РАЗВИВАЮЩЕГО УХОДА**

**ЗА ВОСПИТАННИКАМИ ГБУ ЦССВ «НАШ ДОМ»,**

**ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ И МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ**

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Наименование раздела** | **Стр.** |
| **I.** | **ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ** | 3 |
| 1.1. | Пояснительная записка | 3 |
| 1.2. | Актуальность программы | 4 |
| 1.3. | Цели и задачи программы | 4 |
| 1.4. | Принципы реализации программы | 5 |
| 1.5. | Отличительные особенности программы | 5 |
| **II.** | **СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ** | 9 |
| 2.1. | Психолого-педагогическая характеристика воспитанников с ТМНР | 7 |
| 2.1.1.  | Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА) | 8 |
| 2.1.2. | Характеристика детей с умственной отсталостью | 11 |
| 2.2. | Характеристика групп детей по уровню интеллектуального развития | 13 |
| 2.3. | Организация развивающей среды | 15 |
| 2.4. | Содержание воспитательной работы с воспитанниками II группы (низкий уровень) | 17 |
| 2.4.1. | Коммуникативное развитие | 17 |
| 2.4.2. | Двигательное развитие | 17 |
| 2.4.3. | Социально-бытовая адаптация | 18 |
| 2.4.4. | Познавательное развитие | 19 |
| 2.5. | Содержание воспитательной работы с воспитанниками I группы (средний уровень) | 20 |
| 2.5.1. | Коммуникативное развитие | 20 |
| 2.5.2. | Двигательное развитие | 21 |
| 2.5.3. | Социально-бытовая адаптация | 21 |
| 2.5.4. | Познавательное развитие | 23 |
| 3. | Результативность программы | 25 |
|  | **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ** | 34 |
|  | **ПРИЛОЖЕНИЕ** | 37 |

1. **ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ**

**1.1. Пояснительная записка**

Аномальное развитие – не дефектное, а своеобразное развитие, не ограничивающееся отрицательными признаками, а имеющее целый ряд положительных, возникающих в силу приспособления ребенка с дефектом к миру. (Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 5: Основы дефектологии).

В настоящее время в России отсутствует единое определение понятия «тяжелые и множественные нарушения развития» (далее – ТМНР). Так, существует не менее 20 видов множественных нарушений. Это могут быть сочетания сенсорных, интеллектуальных, двигательных, речевых и эмоциональных нарушений.

Исследования отечественных и зарубежных ученых свидетельствуют, что присущее детям данной категории значительное своеобразие психического развития, обусловленное различным сочетанием первичных нарушений, может быть сглажено или скорригировано только в результате направленного психолого-педагогического воздействия, включающего как создание специальной образовательной среды, так и систематическую коррекционную и развивающую работу специалистов. Выявлена зависимость эффективности абилитации и реабилитации лиц с множественными нарушениями от времени начала оказания медицинской, педагогической и психологической помощи, организации развивающей и образовательной среды, включенности близких взрослых в процесс обучения и воспитания ребенка с множественными нарушениями.

Так же, как и для нормально развивающегося ребенка, фактором, направляющим развитие психики детей, имеющих сочетанные нарушения, является организация социальной среды, а путь его развития лежит через общение и сотрудничество, через другого человека.

Движущей силой психического развития, по Л.С. Выготскому, является обучение. Идея о взаимообусловленности обучения и развития является одним из базовых положений культурно-исторической концепции. Это положение имеет особое значение для детей с множественными нарушениями, так как их развитие происходит только под влиянием обучения, которое имеет специфический характер и связано с поиском «обходных» путей приобщения ребенка к культуре и его «врастания в цивилизацию».

Теоретические и методические основы помощи детям с ТМНР были сформулированы на основе научных исследований, показавших роль специального воспитания и обучения для включения ребенка с тяжелыми нарушениями развития в «цивилизацию», овладения жизненно необходимыми умениями и навыками (И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков, Р.А. Мареева, Т.А. Басилова, и др.)

**1.2. Актуальность программы**

Актуальность программы определяется необходимостью поиска путей включения ребенка с ТМНР в воспитательно-образовательную среду для максимально успешной социализация и адаптации в обществе.

Дети, оставшиеся без попечения родителей, более сложно адаптируются к социальному окружению, поэтому требуют особого внимания и коррекционно-развивающей работы для их дальнейшего развития и жизнеустройства.

**1.3. Цели и задачи программы**

**Целью данной программы** является создание в ГБУ ЦССВ «Наш дом» условий для развития воспитанников с ТМНР, открывающих возможности для их позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности, а также создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации данной категории детей.

Работа по данной программе организуется воспитателями и специалистами (согласно штатному расписанию учреждения) в процессе всей работы с детьми: в свободной игровой деятельности, на специально организованных занятиях по социально-бытовой адаптации, лечебной физкультуре, музыкальному воспитанию, занятиях логопеда, дефектолога, психолога и др.

**Задачи программы:**

- охрана жизни и здоровья, в т.ч. за счет использования здоровье сберегающих технологий на основе индивидуальных показаний физического развития личности;

- формирование и закрепление в индивидуальном сознании ребенка представлений относительно: «Я», «Другой», «Я и другой», «Я и другие люди»;

- развитие умений самообслуживания и самостоятельного жизнеобеспечения, снижающих степень социальной инвалидности, зависимости от окружающих людей;

- развитие познавательных процессов на основе разнообразных видов предметно-практической деятельности на доступном уровне;

- формирование прикладных, трудовых, творческих умений;

- формирование доступных норм и правил поведения в обществе людей, способах индивидуального взаимодействия с окружающим миром.

 **Форма** работы с детьми: индивидуально, в малых подгруппах или в условиях семейных воспитательных групп.

**Время** освоения программы строго индивидуально и зависит от структуры нарушений у конкретного ребенка.

**Реализация программы** предполагает гибкость в выборе содержания, обусловленную индивидуальными возможностями воспитанников.

**1.4. Принципы реализации программы**

**Основополагающими принципами** педагогической работы с воспитанниками с ТМНР являются:

* Принцип уважения личности ребенка, т.е. принятия ребенка со всеми присущими ему особенностями, внимание отношение к его чувствам и потребностям, предоставления возможности выбора и личной самостоятельности.
* Принцип индивидуального подхода реализуется за счет учета индивидуальных особенностей, интересов и потребностей воспитанника на всех этапах педагогической работы: при постановке целей, при планировании педагогических мероприятий, при выборе технологий помощи, при оценке динамики развития ребенка и в ежедневном взаимодействии с ним.
* Принцип дифференцированного подхода предполагает учет в коррекционной работе вариативности и специфичности структуры нарушения, а также уровня развития детей. На основании данного принципа осуществляется деление детей на подгруппы, подбирается вариативное содержание, методы и средства обучения, различные виды помощи детям.
* Принцип развития собственной активности ребенка подразумевает перевод воспитанника из объектной в субъектную позицию в значимых для него сферах деятельности. Иными словами, максимальное предоставление возможности и стимулирование активности ребенка в любой деятельности.
* Принцип социальной интеграции ориентирует на создание условий для приобретения воспитанником социального опыта, доступного его сверстникам – посещение образовательного учреждения, досуговых мероприятий, отдых в оздоровительных лагерях и т.д.
* Принцип комплексного воздействия или принцип командной работы специалистов исходит из понимания, что действия всех людей, принимающих участие в работе с ребенком, должны быть согласованы: цели, общие и частные задачи, этапность работы должны вырабатываться коллегиально.
* Принцип коммуникативной направленности предусматривает развитие коммуникативных навыков в различных ситуациях взаимодействия со людьми. При этом предусматривается возможность выбора альтернативных средств коммуникации (пиктограммы, Блисс-символы, жесты и др.). Однако, развитие речевого общения определяется как приоритетное для расширения коммуникативных связей.

**1.5. Отличительные особенности программы**

Настоящая программа составлена для работы с детьми с ТМНР (умственной отсталостью умеренной, тяжелой и глубокой (по МКБ-10), с учетом специфических особенностей интеллектуального, моторно-двигательного, сенсорного, эмоционального, коммуникативного развития детей с ТМНР; характера ведущей деятельности, социальной ситуации развития ребенка, ведущих потребностей и мотивов, их возрастных типологических и индивидуальных особенностей.

**Основные направления Программы:**

**-** коммуникативное развитие;

- двигательное развитие;

- социально-бытовая адаптация;

- познавательное развитие.

Основной отличительной особенностью программы является то, что она направлена на решение воспитательных, образовательных, коррекционных и социально-психологических задач; учитывает специфику работы с детьми с ТМНР.

Планирование по программе адаптируется под индивидуальные возможности ребенка (интеллектуальные, психические и физические). В силу специфики основного дефекта развития ребенка, программа может быть не реализована в её первичном объёме, а основной материал программы может быть перенесен на следующий период обучения.

**II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**

* 1. **Психолого-педагогическая характеристика воспитанников с ТМНР**

Диффузное поражение ЦНС обусловливает низкую психическую активность, которая выражается в сниженной реакции на внешние раздражители, малой эмоциональности, пассивности ребенка, непродолжительном удержании внимания. Это приводит к трудностям в установлении контакта. Пассивное поведение ребенка с неясными, противоречивыми реакциями наряду с его болезненностью часто способствуют тому, что ухаживающие взрослые также становятся пассивными в общении, таким образом усиливается сенсорная и возникает эмоциональная и социальная депривация.

Низкая психическая активность негативно влияет на моторное развитие ребенка, особенно при сочетании с двигательными или глубокими зрительными нарушениями. Задержка развития локомоторных навыков и зрительно-моторной координации препятствуют накоплению сенсорного опыта, освоению внешнего пространства и развитию навыков действия с предметами. Трудности фиксации взора, прослеживания, перевода взгляда с одного объекта на другой, сложности слухового сосредоточения и локализации препятствуют формированию интереса к окружающему миру, что приводит к замедлению познавательного развития.

У детей снижена способность к подражанию, задерживается предречевое развитие, которое в норме во втором полугодии приобретает отчетливую коммуникативную направленность. Недостаток сенсомоторных впечатлений и навыков предметной деятельности может восполняться детьми стереотипными движениями руками, раскачиваниями головой и туловищем и т. п.

Не только при тяжелых, но и при негрубых сенсорных нарушениях возникает сенсорный голод, для восполнения которого дети прибегают к стимуляции, играя со светом, разглядывая светящиеся предметы, включая звучащие игрушки, стуча и прислушиваясь к вибрации, прислоняясь к колонкам и т. п. По причине умеренных сенсорных нарушений может замедляться и моторное развитие, неуверенная походка. У детей с сенсорными нарушениями замедлены процессы восприятия, при этом ограничен объем внимания.

Дети с множественными нарушениями, включающими тяжелую задержку развития церебрально-органического происхождения, имеют ограниченные возможности компенсации других имеющихся нарушений. Они плохо пользуются даже относительно сохранными зрительными, слуховыми и двигательными возможностями.

Такие дети долго не отличают близких людей от чужих, остаются пассивными в контакте, предоставленные себе, заняты стереотипными действиями, аутостимуляцией, не проявляют интерес к игрушкам. В таких случаях задачей педагогической коррекции на долгое время становится развитие зрительного и слухового сосредоточения и прослеживания, стимуляция эмоционального контакта со взрослым и интереса к окружающим предметам, повышение целенаправленной двигательной активности, обучение ручному исследованию предметов и специфическим манипуляциям, совместному участию в повседневных действиях по самообслуживанию.

При тяжелом органическом поражении ЦНС и наследственных синдромах ситуация развития часто осложняется выраженными неврологическими нарушениями (гидроцефальным синдромом, судорожным синдромом), соматическими (нарушения питания, отставание в физическом развитии, пороки и хронические заболевания внутренних органов), эндокринной патологией, ортопедической патологией (деформацией грудной клетки, позвоночника, конечностей).

Для воспитанников характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести. У некоторых детей выявляются текущие психические и соматические заболевания, которые значительно осложняют их индивидуальное развитие и обучение.

При психическом недоразвитии нарушается умственная (интеллектуальная) деятельность, под которой понимается индивидуальная способность человека усваивать, накапливать, преобразовывать разнообразную систему знаний для самостоятельного использования их в жизни.

**2.1.1. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА)** —неоднородная группа, основной характеристикой которой являются задержки формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций.

Двигательные расстройства характеризуются нарушениями координации, темпа движений, ограничением их объема и силы, что приводит к невозможности или частичному нарушению осуществления движений. Большинство детей с нарушениями ОДА — дети с детским церебральным параличом (ДЦП). У детей с церебральным параличом задержано и нарушено формирование всех двигательных функций: с трудом и опозданием формируется функция удержания головы, навыки сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Двигательные нарушения, являясь ведущим дефектом, без соответствующей коррекции оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических функций и речи.

*Двигательные нарушения* у детей с церебральным параличом могут иметь различную степень выраженности. При тяжелой степени ребенок не овладевает навыками ходьбы и манипулятивной деятельностью. Он не может самостоятельно обслуживать себя. При средней степени двигательных нарушений дети овладевают ходьбой, но ходят неуверенно, часто при помощи специальных приспособлений (костылей, канадских палочек и т. д.). Они не в состоянии самостоятельно передвигаться по городу, ездить на транспорте. Навыки самообслуживания у них развиты не полностью, также, как и манипулятивная деятельность. При легкой степени двигательных нарушений дети ходят самостоятельно, уверенно как в помещении, так и за его пределами. Могут самостоятельно ездить на городском транспорте. Они полностью себя обслуживают, достаточно развита манипулятивная деятельность. Однако у детей могут наблюдаться неправильные патологические позы и положения, нарушение походки, движения недостаточно ловкие, замедленные. Снижена мышечная сила.

Хронологическое созревание психической деятельности детей с церебральными параличами резко задерживается, и на этом фоне выявляются различные формы нарушения психики, и, прежде всего, *познавательной деятельности.* Не существует четкой взаимосвязи между выраженностью двигательных и психических нарушений: например, тяжелые двигательные расстройства могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, а остаточные явления ДЦП — с тяжелым недоразвитием психических функций.

Для детей с церебральным параличом характерна своеобразная аномалия психического развития, обусловленная ранним органическим поражением головного мозга и различными двигательными, речевыми и сенсорными дефектами. Важную роль в генезе психических нарушений играют ограничения деятельности, социальных контактов, а также условия воспитания и окружения.

Структура интеллектуального дефекта при ДЦП характеризуется рядом специфических особенностей:

1. Неравномерно сниженный запас сведений и представлений об окружающем мире. Это обусловлено несколькими причинами:

а) вынужденная изоляция, ограничение контактов ребенка со сверстниками и взрослыми людьми в связи с длительной обездвиженностью или трудностями передвижения;

б) затруднение познания окружающего мира в процессе предметно-практической деятельности, связанное с проявлением двигательных расстройств;

в) нарушение сенсорных функций.

При ДЦП отмечается нарушение координированной деятельности различных анализаторных систем. Патология зрения, слуха, мышечно-суставного чувства существенно сказывается на восприятии в целом, ограничивает объем информации, затрудняет интеллектуальную деятельность детей с церебральным параличом. Ощупывание, манипулирование с предметами, т. е. действенное познание, при ДДП существенно нарушены. Дети с церебральным параличом не знают многих явлений окружающего предметного мира и социальной сферы, а чаще всего имеют представления лишь о том, что было в их практике.

1. Неравномерный, дисгармоничный характер интеллектуальной недостаточности, т. е. нарушение одних интеллектуальных функций, задержка развития других и сохранность третьих. Мозаичный характер развития психики связан с ранним органическим поражением мозга на ранних этапах его развития, причем преимущественно страдают наиболее «молодые» функциональные системы мозга, обеспечивающие сложные высокоорганизованные стороны интеллектуальной деятельности и формирование других высших корковых функций.

Несформированность высших корковых функций является важным звеном нарушений познавательной деятельности при ДЦП. Причем чаще всего страдают отдельные корковые функции, т. е. характер на парциальность их нарушений. У некоторых детей развиваются преимущественно наглядные формы мышления, у других, наоборот, особенно страдает наглядно-действенное мышление при лучшем развитии словесно-логического.

З. Выраженность психоорганических проявлений — замедленность, истощаемость психических процессов, трудности переключения на другие виды деятельности, недостаточность концентрации внимания, снижение объема механической памяти. Большое число детей отличаются низкой познавательной активностью, что проявляется в отсутствии интереса к заданиям, плохой сосредоточенности, медлительности и пониженной переключаемости психических процессов. Низкая умственная работоспособность отчасти связана с церебрастеническим синдромом, характеризующимся быстро нарастающим утомлением при выполнении интеллектуальных заданий. Наиболее отчетливо он проявляется при различных интеллектуальных нагрузках. При этом нарушается целенаправленная деятельность.

*По состоянию интеллекта* дети с церебральным параличом представляют крайне разнородную группу: одни имеют нормальный или близкий к нормальному интеллект, у других наблюдается задержка психического развития, у остальных имеет место олигофрения.

Дети без отклонений в психическом (в частности, интеллектуальном) развитии встречаются относительно редко.

Основным нарушением познавательной деятельности является задержка психического развития (церебрально-органического генеза).

Для детей с церебральным параличом *характерны расстройства эмоционально-волевой сферы,* у одних детей они проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других — в виде заторможенности, застенчивости, робости.

Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Так, начав плакать или смеяться, ребенок не может остановиться. Повышенная эмоциональная возбудимость нередко сочетается с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, реакцией протеста, которая усиливается в новой для ребенка обстановке и при утомлении. Иногда отмечается радостное, приподнятое, благодушное настроение со снижением критики (эйфория). Нарушения поведения могут проявляться в виде двигательной расторможенности, агрессии, реакции протеста по отношению к окружающим. У некоторых детей можно наблюдать состояние полного безразличия, равнодушия, безучастности.

Различные нарушения двигательной сферы обусловливают *разнообразие речевых расстройств****.*** Для каждой формы детского церебрального паралича характерны специфические нарушения речи: дизартрия, задержка речевого развития, алалия, нарушения письменной речи.

У детей с ДЦП нарушена *пространственная ориентация*. Это проявляется в замедленном освоении понятий, обозначающих положение предметов и частей собственного тела в пространстве, неспособности узнавать и воспроизводить геометрические фигуры, складывать из частей целое.

**2.1.2. Характеристика детей с умственной отсталостью**

**Умственная отсталость** – это выраженное, необратимое системное нарушение познавательной деятельности, которое возникает в результате диффузного органического повреждения коры головного мозга.

Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является недоразвитие не только познавательной, но и других сторон психической деятельности: эмоционально волевой сферы, речи, моторики и всей личности ребенка.

Новые условные связи, особенно сложные, формируются значительно медленнее, чем у нормальных детей. Сформировавшись, они оказываются непрочными, хрупкими. Эта слабость замыкательной функции коры головного мозга, проявляющаяся в затрудненном формировании новых, особенно сложных условных связей, является важнейшей особенностью высшей нервной деятельности умственно отсталых детей. Именно этим объясняется крайне замедленный темп их обучения. При различных поражениях головного мозга возможно преимущественное ослабление одного из нервных процессов – возбуждения или торможения.

У умственно отсталых детей на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций.

Связи, особенно сложные, формируются значительно медленнее, чем у нормальных детей. Сформировавшись, они оказываются непрочными, хрупкими. Эта слабость замыкательной функции коры головного мозга, проявляющаяся в затрудненном формировании новых, особенно сложных условных связей, является важнейшей особенностью высшей нервной деятельности умственно отсталых детей. Именно этим объясняется крайне замедленный темп их обучения. При различных поражениях головного мозга возможно преимущественное ослабление одного из нервных процессов – возбуждения или торможения.

В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем мире, их опыт крайне беден. Известно, что при умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания –*восприятие.* Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.).

Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Отмечается узость объема восприятия: выхватываются отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия. В учебной деятельности это приводит к тому, что дети без стимулирующих вопросов педагога не могут выполнить доступное их пониманию задание.

Также характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем мире.

*Мышление* является главным инструментом познания. Ярко проявляются специфические черты мышления у умственно отсталых детей в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто – по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства.

Отличительной чертой мышления умственно отсталых является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Это особенно ярко проявляется у психически больных детей, у детей с поражением лобных отделов головного мозга и у имбецилов. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой.

Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

Основные процессы *памяти* – запоминание, сохранение и воспроизведение – у умственно отсталых имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. Слабость памяти умственно отсталых проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом.

У детей с умственной отсталостью отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия – представлений, так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе.

Наряду с указанными особенностями психических процессов у умственно отсталых отмечаются недостатки в *развитии речевой деятельности*: страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи и в результате, снижена потребность в речевом общении.

У умственно отсталых детей выражены недостатки *внимания:* малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. Сильно страдает непроизвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. Слабость произвольного внимания проявляется в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности.

Умственная отсталость проявляется не только в несформированной познавательной деятельности, но и в нарушении *эмоционально-волевой сферы*, которая имеет ряд особенностей. Отмечается недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами и т. п. Переживания их неглубокие, поверхностные. У некоторых умственно отсталых детей эмоциональные реакции не адекватны источнику.

Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния – эйфория, дисфория, апатия). Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость – отличительные качества их волевых процессов.

* 1. **Характеристика групп детей**

**по уровню интеллектуального развития**

**I группа – воспитанники с умеренной умственной отсталостью**

**(средний уровень)**

**Особенности развития познавательной сферы**: мышление конкретное, непоследовательное, тугоподвижное и, как правило, неспособность к образованию отвлеченных понятий (либо резко ограничено). Доступны обобщения по ситуационной близости, анализ, синтез – со значительной помощью взрослого. Затруднено понимание ситуации, установление причинно-следственных связей, перенос знакомого сформированного действия в новые условия. Запас знаний и представлений о внешнем мире ограничен знанием предметов окружающего быта. Восприятие – требуется организация процесса восприятия. У всех нарушено внимание - крайне неустойчивое, небольшой объём, малая произвольность. С трудом привлекается, отличается неустойчивостью и отвлекаемостью. Слабое активное внимание препятствует достижению любой поставленной, в том числе элементарной, цели. В связи с этим даже игровая деятельность затруднена. Незначительная часть обучающихся (главным образом, за счет неплохой механической памяти) добивается ограниченных школьных успехов, осваивая основные навыки, необходимые для чтения, письма и элементарного счета. Освоенные знания они применяют с трудом, зачастую механически, как заученные штампы. Память – механическая, малый объём.

**Особенности развития речи**: медленно развиваются понимание и использование речи, а окончательное развитие в этой области ограничено. Часто речь сопровождается дефектами. Она косноязычна и безграмотна. Словарный запас беден, он состоит из наиболее часто употребляемых в обиходе слов и выражений. Уровни развития речи различны: одни могут принимать участие в простых беседах, другие обладают речевым запасом, достаточным лишь для сообщения о своих основных потребностях (в еде, одежде, защите). Некоторые так никогда и не овладевают способностью пользоваться речью, хотя и могут понимать простые инструкции и усвоить значения ряда жестов, позволяющих им в некоторой степени компенсировать недостаточность речи.

**Особенности физического развития**: нарушена координационная способность (точность движений, ритм), отмечается напряжённость, скованность, слабая регуляция мышечных усилий, тремор. Трудности в овладении навыками, требующими тонких точных дифференцированных движений. Развитие статических и локомоторных функций очень задержано и недостаточно дифференцировано. Страдают координация, точность и темп движений. Движения замедленны, неуклюжи. У них возникают большие сложности при переключении движений, быстрой смене поз и действий. У одних двигательное недоразвитие проявляется однообразными движениями, замедленностью их темпа, вялостью, неловкостью. У других повышенная подвижность сочетается с нецеленаправленностью, беспорядочностью, нескоординированностью движений.

**Развитие навыков самообслуживания** отстает. При особенно грубых дефектах моторного развития исключается возможность формирования этих умений. Наиболее часто возникают трудности в овладении навыками, требующими тонких дифференцированных движений пальцев: шнурование ботинок, застегивание пуговиц, завязывание ленточек и шнурков. Некоторые обучающиеся нуждаются в контроле и помощи в быту на протяжении всей жизни.

**Особенности регуляторной и эмоционально – волевой сферы**: целенаправленная деятельность развита слабо, интерес к деятельности не устойчивый, предлагаемую программу действий удерживают со стимуляцией, быстрое пресыщение деятельностью, к оценке результатов деятельности ограниченный интерес. Одни из них добродушны и приветливы. Другие раздражительны, злобны, агрессивны. Третьи упрямы, лживы, ленивы. Часто склонны к импульсивным (неожиданным) поступкам.

**II группа – воспитанники с тяжелой и глубокой умственной отсталостью (низкий уровень)**

**Особенности развития познавательной сферы:** выраженное недоразвитие интеллекта, мышление не только очень конкретное, ригидное, но и лишено способности к обобщению. Восприятие знакомых предметов возможно при условии максимальной направляющей помощи взрослого. Внимание крайне неустойчивое. Весьма ограничена способность к пониманию или выполнению требований или инструкций.

**Способность к общению**: контакт крайне затруднен из-за непонимания обращенной речи; ответные коммуникативные проявления чаще невербальные (взгляд, улыбка, контакт глаза в глаза, жест, предметные действия и т.д.), которые используются фрагментарно, лишь в знакомой ситуации взаимодействия со взрослым.

**Способность к деятельности**: интерес к действиям взрослого активно не проявляется; преобладает деятельность «рука в руке». С большим трудом осваивают некоторые навыки самообслуживания. Часто не способны даже научиться застегивать пуговицы и завязывать шнурки.

**Социальный опыт:** ориентируются в ближайшем хорошо знакомом окружении под руководством взрослого. Некоторые могут самостоятельно передвигаться, минимально использовать речь как средство общения, несмотря на серьезное ее недоразвитие, выделять людей, которые хорошо к ним относятся, кроме того, у них имеются элементы социализации эмоций. Отсутствуют элементарные навыки самообслуживания. Не умеют играть. Могут наблюдаться аффекты гнева, стремление к нанесению себе повреждений (кусают свои конечности, бьются головой о стену, мебель). Но не могут существовать самостоятельно, они требуют постоянной помощи и поддержки.

**Физическое развитие, двигательная сфера**: наблюдается выраженная степень недоразвития моторных функций, нарушения координации, грубое недоразвитие дифференцированных движений пальцев рук.

* 1. **Организация комфортной и развивающей среды**

Основополагающее значение для развития ребенка имеет среда, как система пространственно-временных, эмоциональных и смысловых отношений. С точки зрения возможностей для развития ребенка, следует уделить отдельное внимание созданию комфортной среды и развивающей среды.

Комфортная среда – это среда, в которой ребенок чувствует себя безопасно и спокойно. В этой среде ребенок отдыхает, восстанавливает свои физические и психические силы В комфортной среде ребенку не нужно тратить силы на адаптацию и регуляцию поведения, поэтому именно комфортная среда подходит для отработки умений и навыков, их автоматизации.

Наиболее важными направлениями, требующими особого внимания для создания комфортной среды, являются:

- гигиенический, температурный комфорт жизнедеятельности ребенка, правильное питание, оздоровление, тщательный уход;

- постоянство в проявлении эмоциональных чувств к ребенку: взгляд, улыбка, прикосновение, ласковые слова, интонации;

- своевременная откликаемость взрослого на плач, эмоции, действия, обращения ребенка; закрепление и синхронизирование положительных эмоциональных контактов ребенка и взрослого.

Развивающая среда необходима для эмоционально-личностного развития ребенка, для появлений у него новых способов взаимодействия с миром, расширения возможностей адаптации. Развивающая среда должна содержать некоторые «вызовы» и задачи, которые посильны ребенку и расширяют зону его ближайшего развития.

В течение дня развивающие среды должны сменяться комфортными. Создание баланса между комфортной и развивающей средами – отдельная задача педагогической команды, работающей с ребенком.

Моделирование комфортной и развивающей сред происходит с учетом следующих составляющих:

*Физическое окружение*

- удовлетворенность базовых физиологических потребностей;

- стабильная и удобная поза;

- оптимальная влажность, чистота и температура воздуха;

- оптимальный размер помещения (пространства), где пребывает ребенок;

- оптимальное сенсорное насыщение пространства;

- систематизация пространства (единообразие в хранении и расположении вещей и предметов, использование визуальной и тактильной поддержки при необходимости);

- доступность среды.

*Социальная сфера*

- выстраивание и развитие отношений с «близким взрослым» (постоянство проявления взрослым эмоций к ребенку, своевременная откликаемость взрослого на потребности ребенка, подкрепление положительных эмоциональных контактов взрослого и ребенка);

- оптимальное количество людей, присутствующих рядом с ребенком;

- обеспечение постепенности при знакомстве с новым человеком;

- определение оптимальной для данного ребенка системы коммуникации;

- создание условий для дозированного выхода за пределы привычных ситуаций;

 - возможность участия в деятельности.

* 1. **Содержание педагогической работы с воспитанниками II группы (низкий уровень)**

**2.4.1. Коммуникативное развитие**

Развитие положительной мотивации к взаимодействию с педагогом – основополагающий этап коррекционной работы, который необходим для включения детей в разнообразные виды деятельности.

Содержание работы по коммуникативному развитию воспитанников II группы:

* формирование умения сосредотачивать взгляд на предмете и прослеживать его перемещение;
* формирование умения демонстрировать готовность к совместным действиям со взрослым: принимать помощь взрослого, разрешать дотрагиваться до своих рук, принимать поглаживания по голове, выполнять со взрослым совместные действия;
* формирование умения использовать невербальные формы общения: фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнеру по общению;
* формирование умения откликаться на свое имя;
* формирование умения пользоваться рукой как средством коммуникации;
* формирование умения отказываться и соглашаться;
* формирование умения осваивать ситуацию выбора;
* формирование умения подкреплять движением эмоциональную реакцию;
* формирование умения понимать указательный жест руки и указательного пальца взрослого, поворачивать голову в указанном направлении;
* формирование умения выполнять элементарные действия по инструкции, используя речь и жест;
* формировать представление о предметном расписании как способе альтернативной коммуникации.
	+ 1. **Двигательное развитие**

Движение является физиологической потребностью организма, которая не только влияет на обмен веществ, состояние опорно-двигательного аппарата и других систем организма, но и является необходимым компонентом исследования мира. От двигательной активности ребенка зависят формирование у него «образа Я» и развитие пространственных представлений. Кроме того, движение оказывает сильное влияние на эмоциональное состояние ребенка.

Содержание работы по двигательному развитию воспитанников II группы:

* Развитие и совершенствование двигательного опыта ребенка (на основе программы физического сопровождения);
* стимулирование двигательной активности ребенка;
* формирование представления о собственном теле, его частях и их движениях;
* формирование координации «рука-глаз», «рука-рука», «рука-рот»;
* формирование дотягивания, хватания и опускания предметов;
* развитие координации движений обеих рук и ног;
* формирование умения по подражанию воспроизводить движения.
	+ 1. **Социально-бытовая адаптация**

Социально-бытовая адаптация для воспитанников, отнесенных ко II группе, в значительной степени связана с освоением культурно-гигиенических умений и формированием навыков самообслуживания.

Содержание работы с воспитанниками II группы:

*Пользование туалетом*

- приучение к контролю основных процессов выделения организма;

- формирование способности сообщать о желании сходить в туалет;

- обучение последовательности действий при использовании туалета (например, поднятие крышки унитаза, спускание штанов, сидение на унитазе и оправление нужды, натягивание штанов, нажимание кнопки слива унитаза, мытье рук).

*Гигиена тела (умывание, мытье рук, купание, уход за полостью рта)*

- формирование умения осуществлять гигиенические процедуры с максимально доступной степенью самостоятельности.

*Одевание и раздевание*

- активное вовлечение ребенка в процесс переодевания (например, просьбами подать руку или ногу, наклонить голову, повернуться на бок и т.д., после завершения процесса можно вместе с ребенком убрать его грязные вещи в корзину для белья);

- формирование умения распознавать одежду по ее функциональному использованию и выбирать одежду по ситуации и собственному желанию.

*Уход за волосами*

- формирование умения расчесывать волосы.

*Прием пищи:*

- формирование умения у ребёнка есть самостоятельно.

* 1-й этап. Взрослый кормит ребенка; ребенок спокоен и учится ориентироваться в процессе приема пищи (готовится к еде, двигается по направлению к ложке).
* 2-й этап. Ребенок хорошо контролирует действия артикуляционного аппарата: открывает рот, снимает пищу верхней губой с ложки, закрывает рот, глотает.
* 3-й этап. Взрослый держит руку ребенка, помогая ему удерживать ложку, зачерпывать пищу и доносить до рта.
* 4-й этап. Взрослый постепенно передает ребенку контроль за процессом еды.

- формирование умения самостоятельно пить.

*Трудовые поручения*

- формирование умения поддерживать порядок в групповой комнате по заданию взрослого: поднять разбросанные игрушки, положить игрушки на место, сложить в коробку кубики, поставить в «гараж» машину, положить книги на полку и т.п.

*Формирование основ безопасности собственной жизнедеятельности*

- объяснять детям, что нельзя брать в рот несъедобные предметы, никакие предметы нельзя засовывать в ухо или в нос;

- учить детей правилам безопасного передвижения в помещении: быть осторожными при спуске и подъеме по лестнице; держаться за перила;

- объяснять элементарные правила поведения детей при поездках.

*Формирование предпосылок экологического сознания*

- формировать элементарные представления о правильных способах взаимодействия с растениями и животными: рассматривать растения, не нанося им вред; наблюдать за животными, не беспокоя их и не причиняя им вреда; кормить животных только с разрешения взрослых; не рвать растения.

Постановка и реализация задач по формированию умений и навыков социально-бытового ориентирования отражена практически во всех разделах программы.

* + 1. **Познавательное развитие**

Содержание работы по познавательному развитию воспитанников II группы:

1. восприятие предметов:

- фиксация взгляда на предмете;

- слежение взглядом за передвижением предмета;

- обследование предмета (зрительное, оральное, обонятельное, осязательное, слуховое);

- узнавание предмета по просьбе или самостоятельно (указание на предмет жестом, взглядом);

- соотнесение двух одинаковых предметов (указание на такой же предмет жестом, взглядом);

2. восприятие изображение (фотографий, картинок, пиктограмм):

- различение изображения и фона (выбор картинки и не картинки жестом или взглядом);

- соотнесение изображения с предметом или действием;

3. действия с материалами:

- игры с водой (удерживание рук в воде разной температуры, выплескивание, удержание предметов в воде и др.);

- пересыпание (крупы, песка и др.);

- игры с бумагой (комкание, разрывание и др.);

- размазывание (краски, пластилина и т.д.);

- разминание в руках (пластилина, глины, теста);

 4. действия с предметами:

- захват;

- удержание;

- вынимание (из коробки, ящика и т.д.);

- складывание (в коробку, ящик и т.д.);

- поднимание \ опускание (с пола \ на пол и т.д.);

- перекладывание (из одной емкости в другую);

- встряхивание (баночек, бутылочек с бусинками, жидкостями и т.д.);
- вставление (стаканчиков, мозаики, пазлов и т.д.);

- нанизывание (пирамидка);

- бросание (мяча, шарика);

- откручивание \ закручивание;

- открывание \ закрывание;

- нажимание, надавливание;

- наполнение предметов;

- расстилание (салфетки);

- формирование целенаправленной манипулятивной деятельности с предметами (столовыми приборами, игрушками, инструментами (карандаш, кисточка и т.д.);

- формирование представлений о последовательной смене событий в течение дня с использованием предметного календаря.

* 1. **Содержание педагогической работы с воспитанниками I группы (средний уровень)**

**2.5.1. Коммуникативное развитие**

Содержание работы по коммуникативному развитию воспитанников I группы:

* формирование умения обращаться к окружающим с использованием доступных средств коммуникации (слово, жест, карточка);
* игры и упражнения на развитие подвижности органов артикуляции и формирование речевого дыхания;
* введение в речь этикетных выражений (жестов);
* расширение использования речи или средств АДК при решении бытовых задач;
* обогащение словаря (в том числе словаря АДК) для расширения возможностей общения и решения житейских задач;
* оформление просьбы или желания вербально или жестово-мимическими средствами;
* формирование умения выражать свои чувства – радость, удивление, страх, жалость, сочувствие, в соответствие жизненной ситуации в социально приемлемых границах;
* формирование умения устанавливать элементарную связь между выраженным эмоциональным состоянием и причиной, вызвавшей его (речью, пантомимикой);
* формирование умения проявлять элементарную самооценку своих поступков и действий.
	+ 1. **Двигательное развитие**

Содержание работы по двигательному развитию воспитанников I группы:

* формирование умения выполнять комплекс упражнений утренней зарядки, разминки в течение дня;
* формирование умения удерживать баланс (в позе сидя, в позе стоя);
* развитие координации движений тела (рук, ног, рук и ног, рук и головы и т.д.);
* совершенствование зрительного контроля за движениями перед зеркалом;
* закрепление пространственного представления и ориентировки;
* формирование умения ходить, ползать, бегать в заданном темпе, замедлять и ускорять движения по словесной команде и под музыку;
* формирование зрительно-моторной координации (самостоятельно прыгать на двух ногах, на одной ноге, прыгать вперед, назад, влево и право, забивать мяч в ворота);
* формирование умения самостоятельно участвовать в знакомой подвижной игре;
* формирование умения бросать и ловить мяч;
* формирование умения заползать на возвышения.
	+ 1. **Социально-бытовая адаптация**

Содержание работы по социально-бытовой адаптации воспитанников I группы:

*Гигиенические умения*

* Учить соблюдать последовательность утренних и вечерних гигиенических процедур (туалет, умывание, уход за зубами и т.д.);
* Учить самостоятельно ходить в туалет и использовать гигиенические принадлежности;
* Учить правильно хранить гигиенические принадлежности;
* Учить пользоваться носовым платком (салфеткой).

*Прием пищи*

* формирование навыка аккуратного приема пищи;
* формирование умения есть ложкой, правильно держать ее в правой руке (в левой для левшей), между пальцами;
* формирование умения набирать в ложку умеренное количество пищи;
* формирование умения подносить ложку ко рту плавным движением;
* формирование умения есть не торопясь, хорошо пережёвывая пищу;
* формирование умения пользоваться вилкой;
* формирование умения пользоваться чашкой, стаканом;
* формирование умения пользоваться салфеткой;
* формирование умения благодарить за еду;
* формирование умения убирать за собой посуду.

*Одежда и внешний вид*

* учить одеваться в соответствии со схемой тела (зад, перед), на начальном этапе обучения обозначить точки опоры, например, нашивка (картинка) на передней части одежды;
* формирование умения выполнять последовательность действий при одевании/раздевании;
* учить выбирать одежду по ситуации, сезону, желанию;
* формирование умения аккуратно вешать одежду и ставить обувь;
* формирование умения выполнять различные способы расстёгивания и застегивания одежды – пользоваться молнией, кнопками, липучками, ремешками, пуговицами, крючками, шнурками;
* формирование умения правильно надевать обувь, различать правый и левый ботинок;
* формирование умения правильно ухаживать за обувью, протирать ее тряпкой;
* учить контролировать опрятность своего внешнего вида, в т.ч. смотреть на себя в зеркало.

*Трудовые поручения*

* формирование умения заправлять свою кровать;
* формирование умения поддерживать порядок в знакомом помещении и на знакомой территории (убрать вещи на места, протереть пыль, пропылесосить, подмести, провести влажную уборку и т.п.);

- учить сервировать стол (класть салфетки, ставить тарелки, чашки, раскладывать ложки, вилки – по количеству детей);

- учить убирать со стола (ставить в мойку: чашки отдельно, тарелки отдельно);

- учить ухаживать за комнатными растениями;

- учить помогать другим детям (в одевании, обувании и т.д.);

- учить стирке мелких вещей руками;

- учить сортировке белья для стирки (по цвету, назначению);

- учить стирке белья в машине;

учить развешивать белье после стирки;

- учить использовать утюг;

- учить доступным видам ухода за обувью;

- учить приготовлению простых кулинарных блюд.

* + 1. **Познавательное развитие**

Содержание работы по познавательному развитию воспитанников I группы:

*Сенсорное воспитание*

* формирование умения изучать сенсорные подробности, сравнение различных ощущений от различных веществ, предметов; освоение повторяющихся действий – пересыпать, переливать из одной емкости в другую;
* формирование умения дифференцировать цвета и использовать представления о цвете, в продуктивной и игровой деятельности;
* формирование умения различать различные свойства предметов: цвет, форму, величину, качество поверхности, вкус;
* формирование представлений о разных тактильных поверхностях, умение формировать их в пары;
* формирование навыка сортировки мелких предметов, круп (горох, фасоль, рис, гречка).

*Формирование и развитие представлений о себе, «как я», о других людях, предметах*

* + - формирование ориентирования в схеме собственного тела;
		- формирование представления о границах своего тела, о его неприкосновенности;
		- формирование ориентирования в пространстве;
		- формирование умения соотносить свои ощущения с изменением среды: распознавать приятные/неприятные ситуации в ходе общения через обозначение вербальными и невербальными знаками;
		- расширение представления о свойствах и качествах предметов и явлений, объектов живой и не живой природы;
		- формирование временных представлений, самостоятельно или с опорой на визуальное расписание;
		- формирование умения ориентироваться во времени, смене событий;
		- формирование умения соотносить свою деятельность с категорией времени.

*Формирование умения выделять отдельные предметы и их группы:*

* формирование игры на речевое подражание (побуждать ребенка к повторению звуков, слов, как в повседневной жизни, так и в ходе игры);
* формирование умения узнавать и показывать на картинках предметы, профессии людей, предметы мебели транспорт, продукты, инструменты, школьные принадлежности;
* формирование умения различать траву, деревья, цветы, ягоды;
* формирование умения узнавать отдельных представителей диких и домашних животных, диких и домашних птиц, их детенышей.

*Развитие игровых компетенций:*

* формирование умения использовать сюжетные игры, цепочки действий;
* формирование умения объединять отдельные игровые действия в цепочку, получение последовательности двух – трех действий;
* освоение игр, направленных на результат (сместить акцент с процесса на результат. Получать удовольствие от результата и социально значимую реакцию – подтверждение);
* формирование умения играть в коллективе сверстников и использовать в игре предмет заместитель;
* формирование умения изменять внешний облик, наряжаться: от неустойчивых ролей к устойчивым;
* формирование умения передавать в игре с помощью специфических движений, характер персонажа, повадки животных, особенности его поведения;
* формирование умения отражать события реальной жизни, переносить в игру увиденное во время экскурсий, в процессе наблюдений, закрепить умения оборудовать пространства, с помощью подручных средств.

*Формирование предпосылок к учебной деятельности:*

* закрепление школьных знаний при выполнении домашних заданий;
* поддержка и развитие творческих инициатив ребенка.
1. **Результативность программы**

Оценка результативности освоения программы осуществляется путем мониторинга достижений воспитанников с ТМНР.

Мониторинг проводится дважды в год, в феврале и сентябре, путем заполнения таблиц. Таблицы заполняются воспитателями семейных воспитательных групп, в которых находятся воспитанники с ТМНР, в соответствии с уровнем развития ребенка: средним или низким.

После осуществления мониторинга достижений воспитанников с ТМНР воспитателями семейных воспитательных групп заполняется результативная часть ИПРЖУ воспитанника с ТМНР, в которой отражается динамика развития умений и навыков воспитанника в соответствии с направлениями педагогической работы: коммуникативное развитие, двигательное развитие, социально-бытовая адаптация и познавательное развитие.

После заполнения результативной части ИПРЖУ воспитателями важные изменения в жизни ребенка за отчетный период описывают специалисты Центра.

**II группа (низкий уровень)**

|  |
| --- |
| **КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ** |
| **Умение** | **Нет**  | **При поддержке взрослого** | **Да**  |
| сосредотачивает взгляд на предмете и прослеживает его перемещение |  |  |  |
| демонстрирует готовность к совместным действиям со взрослым: |
| принимает помощь взрослого |  |  |  |
| разрешает дотрагиваться до своих рук |  |  |  |
| принимает поглаживания по голове |  |  |  |
| выполняет со взрослым совместные действия |  |  |  |
| использует невербальные формы общения:  |
| фиксирует взгляд на лице партнера |  |  |  |
| смотрит в глаза партнеру по общению |  |  |  |
| откликается на свое имя |  |  |  |
| пользуется рукой как средством коммуникации |  |  |  |
| отказывается и соглашается |  |  |  |
| действует в ситуации выбора |  |  |  |
| подкрепляет движением эмоциональную реакцию |  |  |  |
| понимает указательный жест руки и указательного пальца взрослого, поворачивает голову в указанном направлении |  |  |  |
| выполняет элементарные действия по инструкции, используя речь и жест |  |  |  |
| использует предметное расписание как способ альтернативной коммуникации |  |  |  |
| **ДВИГАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ** |
| осознает информацию о собственном теле, его частях и их движениях, показывает и рассказывает доступным способом |  |  |  |
| координирует направления движения «рука-глаз», «рука-рука», «рука-рот» |  |  |  |
| дотягивается, хватает и опускает предметы |  |  |  |
| координирует движения обеих рук и ног |  |  |  |
| воспроизводит движения по подражанию  |  |  |  |
| **СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ АДАПТАЦИЯ** |
| *Пользование туалетом:* |
| контролирует основные процессы выделения организма |  |  |  |
| сообщает о желании сходить в туалет |  |  |  |
| Последовательно совершает действия при использовании туалета: поднимает крышку унитаза, спускает штаны, садится на унитаз и справляет нужду, натягивает штаны, нажимает кнопку слива унитаза, моет руки |  |  |  |
| *Гигиена тела:* |
| умывает лицо и шею |  |  |  |
| моет руки |  |  |  |
| купается |  |  |  |
| чистит зубы |  |  |  |
| *Одевание и раздевание:* |
| распознает одежду по ее функциональному использованию  |  |  |  |
| выбирает одежду по ситуации и собственному желанию |  |  |  |
| активно участвует в процессе одевания и раздевания |  |  |  |
| *Уход за волосами:* |
| расчесывает волосы |  |  |  |
| *Прием пищи:* |
| принимает пищу самостоятельно |  |  |  |
| пьет самостоятельно |  |  |  |
| *Трудовые поручения:* |
| поддерживает порядок в групповой комнате |  |  |  |
| *Основы безопасности собственной жизнедеятельности:* |
| соблюдает правила безопасности: не берет в рот несъедобные предметы, не засовывать в ухо или в нос разные предметы  |  |  |  |
| соблюдает правила безопасного передвижения в помещении: осторожен при спуске и подъеме по лестнице; держится за перила |  |  |  |
| соблюдает элементарные правила поведения детей при поездках |  |  |  |
| *Предпосылки экологического сознания:* |
| правильно взаимодействует с растениями и животными: рассматривает растения, не нанося им вред; наблюдает за животными, не беспокоя их и не причиняя им вреда; кормит животных только с разрешения взрослых; не рвет растения |  |  |  |
| **ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ** |
| *Восприятие предметов:* |
| фиксирует взгляд на предмете |  |  |  |
| следит взглядом за передвижением предмета |  |  |  |
| обследует предмет |  |  |  |
| узнает предмет по просьбе или самостоятельно (указывает на предмет жестом, взглядом) |  |  |  |
| соотносит два одинаковых предметов (указывает на такой же предмет жестом, взглядом) |  |  |  |
| *Восприятие изображений:* |
| различает изображение и фон (выбирает картинки и не картинки жестом или взглядом) |  |  |  |
| соотносит изображение с предметом или действием |  |  |  |
| *Действия с материалами:* |
| удерживает руки в воде разной температуры, выплескивает воду, удерживает предметы в воде и др. |  |  |  |
| пересыпает крупу, песок и др. |  |  |  |
| комкает, разрывает бумагу |  |  |  |
| размазывает краски, пластилин и т.д. |  |  |  |
| разминает в руках пластилин, глину, тесто |  |  |  |
| *Действия с предметами:* |
| захватывает предмет |  |  |  |
| удерживает предмет |  |  |  |
| вынимает предмет из коробки, ящика и т.д. |  |  |  |
| складывает предметы в коробку, ящик и т.д. |  |  |  |
| поднимает \ опускает предметы с пола \ на пол и т.д. |  |  |  |
| перекладывает предметы из одной емкости в другую |  |  |  |
| встряхивает баночки, бутылочки с бусинками, жидкостями и т.д. |  |  |  |
| вставляет стаканчики, мозаику, пазлы и т.д. |  |  |  |
| нанизывает пирамидка |  |  |  |
| бросает мяч, шарик |  |  |  |
| откручивает / закручивает детали |  |  |  |
| открывает / закрывает коробки, банки и т.д. |  |  |  |
| нажимает, надавливает |  |  |  |
| наполняет предметы |  |  |  |
| расстилает салфетки |  |  |  |
| целенаправленно манипулирует с предметами (столовыми приборами, игрушками, инструментами (карандашами, кисточками и т.д.) |  |  |  |
| использует предметный календарь для последовательной смены событий в течение дня  |  |  |  |

**I группа (средний уровень)**

|  |
| --- |
| **КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ** |
| **Умение** | **Нет**  | **При поддержке взрослого** | **Да**  |
| обращается к окружающим с использованием доступных средств коммуникации (слово, жест, карточка) |  |  |  |
| использует в речи этикетные выражения (жесты) |  |  |  |
| использует речь или средства АДК при решении бытовых задач |  |  |  |
| оформляет просьбу или желание вербально или жестово-мимическими средствами |  |  |  |
| устанавливает элементарную связь между выраженным эмоциональным состоянием и причиной, вызвавшей его (речью, пантомимикой) |  |  |  |
| проявляет элементарную самооценку своих поступков и действий |  |  |  |
| выражает свои чувства – радость, удивление, страх, жалость, сочувствие, в соответствие жизненной ситуации в социально приемлемых границах |  |  |  |
| **ДВИГАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ** |
| выполняет комплекс упражнений утренней зарядки, разминки в течение дня |  |  |  |
| удерживает баланс (в позе сидя, в позе стоя) |  |  |  |
| координирует движения тела (рук, ног, рук и ног, рук и головы и т.д.) |  |  |  |
| зрительно контролирует движения перед зеркалом |  |  |  |
| ходит, ползает, бегает в заданном темпе, замедляет и ускоряет движения по словесной команде и под музыку |  |  |  |
| самостоятельно прыгает на двух ногах, на одной ноге, прыгает вперед, назад, влево и право, забивает мяч в ворота |  |  |  |
| самостоятельно участвует в знакомой подвижной игре |  |  |  |
| бросает и ловит мяч |  |  |  |
| заползает на возвышения |  |  |  |
| **СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ АДАПТАЦИЯ** |
| *Гигиенические умения:* |
| соблюдает последовательность утренних и вечерних гигиенических процедур (туалет, умывание, уход за зубами и т.д.) |  |  |  |
| самостоятельно ходит в туалет и использует гигиенические принадлежности |  |  |  |
| правильно хранит гигиенические принадлежности |  |  |  |
| пользуется носовым платком (салфеткой) |  |  |  |
| *Прием пищи:* |
| аккуратного принимает пищу |  |  |  |
| ест ложкой, правильно держит ее в правой руке (в левой для левшей), между пальцами |  |  |  |
| набирает в ложку умеренное количество пищи |  |  |  |
| подносит ложку ко рту плавным движением |  |  |  |
| ест не торопясь, хорошо пережёвывая пищу |  |  |  |
| пользуется вилкой |  |  |  |
| пользуется чашкой, стаканом |  |  |  |
| пользуется салфеткой |  |  |  |
| благодарит за еду |  |  |  |
| убирает за собой посуду |  |  |  |
| *Одежда и внешний вид:* |
| одевается в соответствии со схемой тела (зад, перед) |  |  |  |
| выполняет последовательно действия при одевании/раздевании |  |  |  |
| выбирает одежду по ситуации, сезону, желанию |  |  |  |
| аккуратно вешает одежду и ставит обувь |  |  |  |
| выполняет различные способы расстёгивания и застегивания одежды – пользуется молнией, кнопками, липучками, ремешками, пуговицами, крючками, шнурками |  |  |  |
| правильно надевает обувь, различает правый и левый ботинок |  |  |  |
| правильно ухаживает за обувью, протирает ее тряпкой |  |  |  |
| контролирует опрятность своего внешнего вида, в т.ч. смотрит на себя в зеркало.  |  |  |  |
| *Трудовые поручения:* |
| заправляет свою кровать |  |  |  |
| поддерживает порядок в знакомом помещении и на знакомой территории (убирает вещи на места, протирает пыль, пылесосит, подметает, проводит влажную уборку и т.п.) |  |  |  |
| сервирует стол (кладет салфетки, ставит тарелки, чашки, раскладывает ложки, вилки – по количеству детей) |  |  |  |
| убирает со стола (ставит в мойку: чашки отдельно, тарелки отдельно) |  |  |  |
| ухаживает за комнатными растениями |  |  |  |
| помогает другим детям (в одевании, обувании и т.д.) |  |  |  |
| стирает мелкие вещи руками |  |  |  |
| сортирует белье для стирки (по цвету, назначению) |  |  |  |
| стирает белье в машине |  |  |  |
| развешивает белье после стирки |  |  |  |
| использует утюг |  |  |  |
| ухаживает за обувью |  |  |  |
| готовит простые кулинарные блюда |  |  |  |
| **ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ** |
| *Сенсорное воспитание:* |
| изучает сенсорные подробности, сравнивает различные ощущения от различных веществ, предметов; осваивает повторяющиеся действия – пересыпает, переливает из одной емкости в другую |  |  |  |
| дифференцирует цвета и использует представления о цвете, в продуктивной и игровой деятельности |  |  |  |
| различает различные свойства предметов: цвет, форму, величину, качество поверхности, вкус |  |  |  |
| формирует пары по разным тактильным поверхностям |  |  |  |
| сортирует мелкие предметы, крупы (горох, фасоль, рис, гречка) |  |  |  |
| *Представления о себе, «как я», о других людях, предметах:* |
| ориентируется в схеме собственного тела |  |  |  |
| знает о границах своего тела, о его неприкосновенности |  |  |  |
| ориентируется в пространстве |  |  |  |
| соотносит свои ощущения с изменением среды: распознает приятные/неприятные ситуации в ходе общения через обозначение вербальными и невербальными знаками |  |  |  |
| называет и перечисляет доступным способом свойства и качества предметов и явлений, объектов живой и не живой природы |  |  |  |
| самостоятельно или с опорой на визуальное расписание использует временные представления  |  |  |  |
| ориентируется во времени, смене событий |  |  |  |
| соотносит свою деятельность с категорией времени |  |  |  |
| *Умения выделять отдельные предметы и их группы:* |
| повторяет звуки, слова, как в повседневной жизни, так и в ходе игры |  |  |  |
| узнает и показывает на картинках предметы, профессии людей, предметы мебели транспорт, продукты, инструменты, школьные принадлежности |  |  |  |
| различает траву, деревья, цветы, ягоды |  |  |  |
| узнает отдельных представителей диких и домашних животных, диких и домашних птиц, их детенышей |  |  |  |
| *Игровые компетенции:* |
| использует сюжетные игры, цепочки действий |  |  |  |
| объединяет отдельные игровые действия в цепочку, получение последовательности двух – трех действий |  |  |  |
| освоил(а) игры, направленные на результат  |  |  |  |
| играет в коллективе сверстников и использует в игре предмет заместитель |  |  |  |
| изменяет внешний облик, наряжается: от неустойчивых ролей к устойчивым |  |  |  |
| передает в игре с помощью специфических движений, характер персонажа, повадки животных, особенности его поведения |  |  |  |
| отражает события реальной жизни, переносит в игру увиденное во время экскурсий, в процессе наблюдений, оборудует пространство, с помощью подручных средств |  |  |  |
| *Предпосылки к учебной деятельности:* |
| использует школьные знания при выполнении домашних заданий |  |  |  |

**РЕЗУЛЬТАТИВНАЯ ЧАСТЬ**

|  |  |
| --- | --- |
| **Направление педагогической работы** | **Динамика развития умений и навыков воспитанника** |
| **Коммуникативное развитие** |  |
| **Двигательное развитие** |  |
| **Социально-бытовая адаптация** |  |
| **Познавательное развитие** |  |

**Важные изменения в жизни ребенка за отчетный период**

**3.1. Специалист по социальной работе: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**3.2. Психолог: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**3.3. Логопед: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**3.4. Дефектолог \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**3.5. Педагог дополнительного образования \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**3.6. Психолог/Социальный педагог отделения содействия семейному устройству**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**3.7. Медицинский работник (при наличии заболевания, заполняется врачом-педиатром организации для детей-сирот на основании заключения врача-специалиста медицинской организации)**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (должность) | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(подпись) | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (расшифровка подписи) |
| \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(должность) | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (подпись) | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(расшифровка подписи) |
| \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(должность) | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(подпись) | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(расшифровка подписи) |
|  |  |  |

**Список литературы**

Нормативно-правовая база:

1. Письмо Минобрнауки России «Методические рекомендации «О разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования» от 21 октября 2010 г. № 03-248.
2. Постановление Правительства РФ «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» от 24 мая 2014 г. № 481.
3. Приказ Министерства науки Российской Федерации «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования» от 30 августа 2013 г. № 1014.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) «О разработке федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 30 января 2013 г. № 57.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» от 29.08. 2013 г.№ 1008.
6. СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».
7. СанПиН 2.4.3259-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».
8. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, утв. приказом Минобрнауки России от 23.11.2009 № 655, Регистрационный № 16299 от 08 февраля 2010 г Министерства юстиции РФ.
9. Федеральный закон «О лицензировании отдельных видов деятельности» от 04.05.2011 № 99-ФЗ.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273- ФЗ.
11. Федеральный закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 №124-ФЗ.

Методическая литература:

1. Адаптированная основная образовательная программа общего образования обучающихся с умственной отсталостью (вариант 2), разработанная на основе Федерального государственного образовательного Стандарта (ФГОС).
2. Альтернативная коммуникация. Методический сборник. Новосибирск, 2012.
3. Баряева Л. Б. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью – СПб: ЦДК, 2011.
4. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Я – говорю! Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2007.
5. Бгажнокова И.М., Ульянцева М.Б., Комарова С.В. и др. / Под ред. И.М. Бгажноковой. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: [программно-методические материалы] – М.; ВЛАДОС, 2010.
6. Бейкер Брюс Л., Брайтман Алан Дж. Путь к независимости. Обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. М., 1997.
7. Варенова Т.В. Коррекционная педагогика: учебно-методический комплекс для студентов специальности «Социальная работа» Мн.: ГИУСТБГУ, 2007.
8. Войокова Е.Ф., Андрухович Ю.В., Ковалёва Л.Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Учебно-методическое пособие / Под ред. В.Л. Жевнерова, Л.Б. Баряевой, Ю.С. Галямовой. СПб.: ХОКА, 2007.
9. Все дети могут общаться. Сборник авторских работ специалистов Мурманской области по использованию блисс – метода (с приложением) / Под редакцией Н.Д. Белявской, Г.В. Обнорской. – Оленегорск «Полиграфист», 2008.
10. Денискина В.Э. Коррекционный курс «Домоводство и самообслуживание» в старших классах для детей с нарушением зрения: – Уфа, 1996.
11. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство СПб.: Речь, 2003.
12. Катаева А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста, 1977.
13. Лазина Е.В., Рыскина В.Л. Коммуникация - это не только слова. Методическое пособие по дополнительной коммуникации для родителей и педагогов. Коммуникация с помощью картинок. Санкт-Петербург, Эвричайлд.
14. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии – М.: Аркти, 2002.
15. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Учеб.-метод.пособие / М. Вентланд, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко и др.; науч. ред. С.Е. Гайдукевич. - Мн.: БГПУ, 2009.
16. Методические рекомендации И.М. Бгажноковой, А.М. Царева (ЦЛП г. Псков) «Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития» («Владос», М., 2013).
17. Методические рекомендации РБОО «Центр лечебной педагогики» «Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития». («Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, М., 2017)
18. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Программы // Сб. ст. под ред. А. М. Царева. – Псков: АНО Центр социального проектирования «Возрождение», 2004.
19. Овладение инвалидами по зрению умениями и навыками самообслуживания и ведения хозяйства / Под ред. Э.М. Стерниной, В.А. Феоктистовой. – Воронеж, 1992.
20. Организация работы групп сопровождаемого взросления, включения воспитанников с выраженными ментальными нарушениями в трудовую занятость. Методические материалы. – М.: Территория роста, 2019.
21. Программа воспитания и социализации детей со сложной структурой дефекта «Центр коррекционных технологий» Е.Д. Худенко, О.Г. Приходько, Г.В. Дедюхина, С.И. Шаховская, Е.В. Кириллова, Л.А. Марунова, Москва, 2008.
22. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида. – М.: «Город», 1999.
23. Р.М. Фрумкина, Т.Е. Браудо «О знаковых системах, замещающих естественный язык» Научно-техническая информация, сер 2. – М., 2000. – № 4. – С.1-10.
24. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Информационно-методический сборник для специалистов. Под редакцией А.Л. Битовой, директора РБОО «Центр лечебной педагогики», О.С. Бояршиновой, канд. биол. наук – М., 2019.
25. Руцкая Е.Н. Организация работы по домоводству и самообслуживанию: Учеб. пособие. – М., 1987.
26. Руцкая Е.Н., Капрона А.С. Ведение домашнего хозяйства инвалидами по зрению. – М.: ВОС, 1988.
27. Содержание и методы коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке // Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции / Под науч. ред. док. Психол. наук проф. Л.И. Солнцевой. – М.: ВОС, 1990.
28. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. / Центр лечебной педагогики. – Москва «Теревинф», 2006.
29. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М.: Теревининф, 2011.

**ПРИЛОЖЕНИЕ**

**Игры и игровые упражнения для детей**

**с тяжелыми множественными нарушениями в развитии (ТМНР)**

Игры на стимуляцию моторно-двигательной сферы направлены на обеспечение и развитие не только восприятия, двигательных компонентов познавательной деятельности, но и сенсомоторных интеллектуальных реакций, связанных с выделением существенного, расчленением действия на мелкие сенсомоторные действия, корректировкой поведения и действий на основе имеющегося сенсомоторного опыта.

**Стимуляция оптической реакции опоры рук и поворотов туловища**

Упражнение «С опорой на кисти рук»

Если ребенок умеет уже хорошо лежать, опираясь на предплечья рук и высоко подняв голову, его учат опираться на ладони выпрямленных рук. Положите ребенка на живот, зафиксируйте его руки в области локтевых суставов, полностью разгибая их. Вначале ребенка удерживают в таком положении, а затем контроль рук уменьшают.

*Примечание:* У детей с преимущественным поражением одной руки тренируют опору на ладонь более слабой руки.

**Тренировочное упражнение «Ожидание поворота на бочок»**

Одну ногу ребенка с ТМНР разогните и отведите в сторону, а другую согните в тазобедренном и коленном суставах, перемещая ее в сторону поворота. Далее следует подождать, пока поворот будет ребенком завершен самостоятельно.

**Тренировочное упражнение «Чики-чики-чикалочки…»**

Положите ребенка с ТМНР вдоль надувного бревна. Поддерживая ребёнка, покачивайте его из стороны в сторону, побуждая переносить вес тела с одной стороны на другую.

Играя с ребенком, читайте ему стишок:

***Чики-чики-чикалочки,***

***Едет Ваня на палочке,***

***Дуня в тележке,***

***Щёлкает орешки.***

**Стимуляция захвата предмета и развитие зрительной координации**

Упражнение «Подержи»

Протяните ребенку с ТМНР свой палец. Погладьте внутреннюю поверхность его руки. Если ребенок не сожмет руку, то нажмите на внутреннюю сторону руки и другой рукой помогите ему сжать руку. Тяните слегка, потому что рука сжата. Возьмите правую и левую – обе руки ребенка. Вращайте слегка своим пальцем в кулаке ребенка. Напевайте при этом какую-нибудь песенку, например:

***«Варись, варись каша,***

***Будет кушать Маша…» и т. п.***

Положите какой-либо предмет (например, погремушку) в руку ребенка с ТМНР и посмотрите, обхватил ли его ребенок рукой. Если ребенок не берет предмет, обхватите предмет пальцами. Подвигайте ручками в такт мелодии.

Подвигайте погремушкой по запястью, по внутренней поверхности руки. Поводите предметами из различных материалов по внутренней поверхности руки и снова уберите. Это могут деревянные игрушки, кубик из ткани, шарик из смятой алюминиевой фольги, кубик из пластмассы, детское кольцо, связка ключей.

Игра «Собери ягодки»

Положите ребёнка с ТМНР на живот на пол. Сделайте объёмные ягодки из поролона, а плоские - из коврового покрытия. Рассыпьте объёмные и плоские предметы, побуждая ребёнка достать их, переложить из руки в руку, ощупать, отдать взрослому. Побуждайте ребенка объёмные предметы брать горстью, а плоские - кончиками пальцев.

Игровое упражнение «Потряси»

Неваляшки, резиновая собачка или кошка, погремушка, к которой привязаны ленты шириной 2 см, длиной 20 см. Перед ребенком размещают на расстоянии 25- 30 см игрушки, а ленты от них протягивают ближе к ребенку. Чтобы привлечь внимание ребенка к игрушкам, можно слегка покачать неваляшку, сжать и разжать резиновую игрушку, издающую звуки, встряхнуть погремушку. Далее побуждают схватить любую из лент и потянуть к себе. Естественно, что игрушка приходит в движение. Ребенок может потянуть к себе и манипулировать ею. Когда его интерес к данной игрушке ослабнет, педагог снова ставит ее прежнее место рядом с остальными игрушками и побуждает ребенка снова действовать. Если ребенок не обращает внимания на ленту, педагог, вложив ее конец в ладонь ребенка, отводит его руку в сторону. Это необходимо, чтобы ребенок почувствовал мышечное усилие, вызывающие движение игрушки.

Игра «Попади»

Пластмассовая чашка, три кубика (величиной 25 мм). Положите перед ребенком с ТМНР три кубика. Предложите ему бросить кубики в чашку. Если ребенок не способен выполнить это упражнение, то возьмите большой по размеру сосуд (горшок), продемонстрируйте его, и положите кубик в горшок. Возьмите руку ребенка и помогите ему поднять кубик и бросить его в горшок. Поддерживайте ребенка при выполнении этого упражнения. Попросите снова положить кубики в горшок и вынуть их оттуда.

Кубик можно сначала бросать в ванную, в коробку, то же с пластмассовыми шариками (помогая ребенку или без помощи). Скатывайте шарики по наклонной доске или картонному желобу.

**Стимуляция ползания**

Упражнение «Брыкаемся»

Уприте ступни ребенка с ТМНР в свой живот, погладьте его ноги, а затем потолкайте ими свой живот, читая стишок:

*Топ-топ, Топотушки!*

*Пляшут лапки, пляшут ушки,*

*Пляшут рожки и хвосты!*

*Что лежишь? Пляши и ты!*

Игра «Лягушонок»

Взрослый кладет ребенка с ТМНР на живот, а ноги его сгибает таким образом, чтобы стопы соединились, после чего, придерживая ребенка одной рукой за поясницу, стараясь дотронуться пятками до попы ребенка. Такое упражнение нужно выполнять осторожно пружиня.

*Лягушка, лягушка,*

*Четыре лапки, брюшко.*

*На болоте живет,*

*Свою песенку поет так:*

*Квак-квак-квак!*

Упражнение «На четвереньках у стульчика»

Ребенок лежит на животе. Вам понадобится детский стул со спинкой из перекладин. Наклоните спинку стула так, чтобы ребенок мог ухватиться за перекладину. Легко потяните стул и поставьте его на пол. Ребенок встанет на четвереньки, а вы будете только придерживать ноги ребёнка. Покачайте ребенка, держа его руками за пояс. Включите веселую музыку, чтобы ребенок качался в так.

**Стимуляция умения самостоятельно садиться и тренировка самостоятельного сидения**

Упражнение «Садимся» (двигательно-моторная стимуляция)

Ребенок лежит на спине. Потяните его за одну или две руки на себя, придерживая ноги ребёнка в коленях. Добейтесь, чтобы малыш пытался садиться самостоятельно. Когда вы его слегка подтягиваете на себя. А затем, придерживая ноги малыша, научите его ложиться, опираясь на одну руку.

Упражнение «Посидим вместе»

Посадите ребенка на край стола или на высоко лежащий мат, так, чтобы его ноги могли свисать со стола или мата. Поставьте руки ребенка немного вбок, таким образом, чтобы он мог на них опереться. На этой стадии мы стремимся к тому, чтобы ребенок прямо держал спину и в течении 3 секунд мог, опираясь руками, поддерживать себя. Вы страхуете его и постепенно прекращаете ему помогать. На следующем этапе посадите ребенка на край стола предложите ему опереться только одной рукой, так как другой он держит игрушку. Прямая спина, контроль за положением головы и односторонняя помощь при опоре на стол чрезвычайно важны. Посадите ребенка снова на край стола и помогите ему сесть без опоры на руки. Держите руки на коленях ребенка.

Игровое упражнение «Покачивание на мяче»

Положите ребенка на мяч животом. Руки должны свободно лежать перед грудью. Можно придерживать ребенка за голеностопы правой рукой, левой рукой - в области лопаток. Если ноги разведены широко в стороны, ребенка придерживают в области поясницы. Покачайте мяч в различных направлениях: вперед-назад, в стороны и по кругу. Размах движений должен быть небольшим, чтобы ребенок не соскользнул.

*Ай, качи, качи, качи!*

 *Глянь: баранки-калачи!*

*Ай, баранки-калачи!*

*С пылу, с жару, из печи -*

*Все румяны, горячи!*

 *Налетели тут грачи, Подхватили калачи!*

*Ай, кач, кач, кач!*

*И тебе я дам калач!*

*Ай, качи-качишки,*

 *Дам и кочерыжки!*

Порадуйтесь его успехам и вновь повторите игру.

**Стимуляция к вставанию и ходьбы с поддержкой**

Игра «Ах, дыбок, дыбок, дыбок…»

Поставьте ребенка на ножки на пол. Вначале держите ребенка, а потом опустите его, сказав: «Стоит дыбок!» Пока ребенок стоит самостоятельно, спойте:

*Ах, дыбок, дыбок, дыбок!*

 *Скоро нам еще годок!*

Упражнение «Подтянись»

Посадите ребенка с ТМНР перед собой. Встаньте перед ним и возьмите его руку. Подтяните его повыше за руки и похвалите (повторите это упражнение). Наследующем этапе тренировки положите ребенка на живот перед детской «шведской» стенкой и помогите ему схватиться обеими руками за перекладину. Из положения лежа на животе, при котором ребенок ухватился обеими руками за перекладину, он должен приподняться и встать на колени. Ведите медленно вверх руки ребенка по перекладинам, чтобы он мог подняться с колен и встать.

**Упражнение «Передвижение вдоль мебели»**

Ребенок стоит, держась руками за край стола. Покажите ему интересную игрушку. Скажите ему: «Подойди ко мне» и протяните ему игрушку. Ребенок должен попытаться пойти по направлению игрушке. Поощряйте эти движения с помощью похвалы, поглаживаний и подбадривания. Используйте эти поощрения лишь тогда, когда ребенок уже сделал попытку, например, между вторым и третьим шагами. Нужно стремиться к тому, чтобы ребенок научился обходить весь стол как по часовой, так и против часовой стрелки. Затем можно отрабатывать полученные навыки при передвижении вдоль других предметов.

**Упражнение «Топ-топ»**

Поставьте ребенка прямо на пол, на обе ноги, помогите ему схватиться за ручки коляски. Медленно передвигайте коляску вперед, подвигая ребенка делать шаги.

**Игра «Вниз по лесенке идём»**

Лучше проводить это упражнение на лестничной площадке. Поставьте ребенка на 3-4 ступеньку. Спускайтесь вместе с ним вниз, попеременно опуская ногу и переставляя руку. Чтобы ребенку было весело, приговаривайте:

*Вниз по лесенке идём,*

*Ни за что не упадём!*

**Приемы организации коммуникативных умений в ходе общения**

**Игра-ритуал «Приветствие»**

Организуется как постоянное, традиционное действие в начале дня, в начале каждого занятия или как самостоятельная игра.

Цель: научить детей отзываться на свое имя, распознавать имя и образы сверстников.

Ход игры: дети садятся в круг (на ковер, на стульчики). Педагог приветствует каждого из детей по имени. Тот, кого называют, поднимает руку, жестом, словом, улыбкой приветствует остальных. По мере усвоения правил приветствия, можно включить другие действия: возьми за руку Дима и Вера, передай мяч по кругу, с нами сегодня будет играть собачка, поздоровайтесь с игрушкой и т. д.

**Игра «Кати – бросай»**

Цель: научить ребенка взаимодействовать со взрослым (воспитателем, педагогом).

Оборудование: мыльные пузыри, мяч, цветные шары (на выбор, соответственно количеству и последовательности занятий).

На первом занятии педагог предлагает ребенку покатать мяч. (Попытки бросить мяч отклоняются). Действия с мячом сопровождаются комментариями, жестами: «Я качу тебе мяч», «Кати мяч», «Укатился мяч» и т. д.

На следующем занятии катание мяча заменяется бросками. Действия ребенка сопровождаются поощрительными и побудительными словами: «Бросай», «Бросай мяч в корзину», «Молодец», «Еще бросай», «Очень хорошо» и др.

На следующих занятиях педагог просит ребенка найти мяч среди других игрушек: «Где наш мяч?» В игре чередуются катание и бросание мяча друг другу. На следующих занятиях появляются надувные шары, мячи разного размера, соответственно меняется содержание речевого сопровождения («Кати (бросай) большой (маленький) мяч», «Возьми шарик», «Бросай шарик верх» и т. д.).

**Игра «Поймал»**

Цель: развитие навыка взаимодействия со взрослым; вызывание эмоционального отклика.

Оборудование: цветная лента или веревка

Ход игры: взрослый берет яркую ленточку или веревку и начинает выполнять колебательные движения рукой возле сидящего на ковре ребенка. Предлагает ему поймать свободный край ленточки: «Лови!» Свободной рукой взрослый демонстрирует действие, которое должен совершить ребенок: «Оп! Поймал! Ура!» Затем снова предлагает ребенку:

«Лови!» и позволяет поймать край ленточки!

Варианты: можно пропускать ленту медленно через руку или руки ребенка и предложить поймать ее именно за кончик.

**Игра «Найди пару»**

Цель: обучить детей навыкам сотрудничества, играм вместе.

Оборудование: набор игрушек (2–3 зайчика, 2–3 мишки, 2–3 рыбки и т.д.), бубен, барабан или дудка.

Речевой материал: Будем играть. Кто это? Зайчик, мишка, рыбка. Будем танцевать. Ищи. Один. Два.

Ход игры: Дети сидят в кругу, лицом друг к другу. Педагог показывает игрушки, уточняя, что их по две (два зайчика, два мишки и т.д.), и раздает каждому ребенку по одной игрушке. Педагог говорит, что сейчас они будут танцевать вместе с игрушками. Но одному зайчику или мишке танцевать грустно, поэтому надо найти себе друзей. Второй взрослый демонстрирует, как он ищет и находит пару (парную игрушку). Пока звучит музыкальный инструмент, дети выполняют какое-либо действие (хлопают, топают и т.д.). По окончании звучания дети объединяются в пары.

Варианты: когда начинает играть музыка, дети передвигаются по комнате и ищут детей с парными игрушками, то есть подыскивают своей игрушке друга. Когда пара будет найдена, дети танцуют вместе с игрушками. Игрушки можно поставить перед собой на пол и танцевать вокруг них.

**Предметные игры**

Перечень: обыгрывание игрушек (куклы, животные, машины).

Оборудование: куклы-голыши, куклы-пупсы, куклы разной величины с наборами одежды для различных сезонов; коляски, постельные принадлежности для коляски; мебель (стол, стул, кровать, шкаф, плита, умывальник), посуда различной величины (чашка, блюдце, ложка, тарелка, чайник); постельные принадлежности (подушка, матрац, одеяло, простынка); принадлежности для мытья куклы (ванночка, кувшин, мыло, губка, полотенце); животные (мягкие, пластмассовые, резиновые и т. п. игрушки, изображающие кошку, собаку, утенка, курочку, цыпленка и т. п.); двигатели (различные грузовые и легковые машины, игрушки с подвижными частями на колесах, передвигающиеся с помощью специальной палочки, например бабочки).

Действия:

* укачивание куклы на руках, укачивание куклы в коляске;
* укладывание куклы в приготовленную кровать, в коляску;
* подготовка кровати, коляски к укладыванию куклы;
* усаживание куклы за стол;
* кормление куклы;
* раздевание куклы;
* надевание отдельных предметов одежды;
* наливание воды в кувшин или в ванночку;
* умывание рук куклы без мыла и с мылом, вытирание рук куклы развернутым полотенцем;
* умывание лица куклы и вытирание развернутым полотенцем;
* мытье куклы-голыша губкой без мыла и с мылом, вытирание развернутым полотенцем;
* воспроизведение движений животных соответствующими игрушками, которые ребенок держит одной или двумя руками (кошка, собака, утенок, курочка, цыпленок и т. п.), и подражание звукам, характерным для данного животного;
* укачивание животных-игрушек на руках и в коляске;
* укладывание животных-игрушек в кровать, в коляску;
* прокатывание машины рукой на столе, на полу, по наклонной плоскости и подражание звукам, характерным для данного двигателя;
* прокатывание машины, которую ребенок перемещает, держа за веревочку;
* катание в кузове машины игрушек-животных, отдельных предметов и т. п.;
* катание игрушек с подвижными частями на колесах, передвигающихся с помощью специальной палочки.

Словарь:

* названия отдельных игрушек и обобщающие слова (игрушки, животные, транспорт, мебель, посуда, одежда);
* глаголы, отражающие действия с игрушками.

Предполагаемые результаты обучения: наличие у детей сформированных действий с игрушками (по подражанию, по образцу), понимание детьми названий используемых игрушек и словесного обозначения выполняемых действий, наличие адекватных эмоциональных реакций на игрушки и выполняемые с ними действия.

**Игра «Найди такое же»**

Цель: развитие тактильно-двигательного восприятия, формирование навыка различения объектов окружающей среды на основе анализа их качеств и свойств (величины, плотности, сыпучести, фактуры и др.), развитие внимание, развитие мелкой моторики.

Оборудование: емкости среднего размера (ребенок должен иметь возможность опустить две руки одновременно), например, наполненные песком, зернами бобовых культур (2 комплекта); ширма или платок.

Ход игры: Перед ребенком расставляется один комплект емкостей. Взрослый руками ребенка обследует каждую из них (перемещает наполнитель внутри емкости, демонстрирует изменчивость его положения, возможность захватить и удержать в ладони, пальцами и т.д.). Действия сопровождаются инструкциями и характеристиками «возьми», «покажи», «тут», «там» и т.д.

Затем ребенку предлагается самостоятельно найти «такое», «такое же». Для этого используется второй комплект емкостей. Задание выполняется при обследовании образца и исходных емкостей двумя руками, поочередно каждой рукой. При наличии остаточного зрения емкости располагаются за ширмой или под платком.

В случае, когда у ребенка возникают трудности при обследовании емкостей и установлении соответствия их наполнителей на этапе знакомства с игрой, могут использоваться одна наполненную емкость и одна пустая.

Усложнение игры: емкости (комплекты) могут быть отнесены друг от друга на некоторое расстояние, что создаст условия для сохранения их образа в памяти; в качестве наполнителя используются менее контрастные и более разнообразные материалы (пластилин, глина, крупы, вода и др.); увеличивается количество емкостей для сравнения.

**Игра «Мешочек»**

Цель: развитие тактильно-двигательного восприятия, формирование навыка различения объектов окружающей среды на основе анализа их качеств и свойств, развитие внимание, развитие мелкой моторики.

Оборудование: небольшие предметы, игрушки, объемные геометрические формы (2 комплекта); мешочек для игрушек и предметов; ширма или платок.

Ход игры: Один комплект игрушек и предметов располагается перед ребенком, другой находится в «волшебном мешочке». Взрослый выбирает один из предметов и предлагает ребенку обследовать его руками или использует прием «рука в руку». Затем ребенку дается мешочек, в котором находятся только 2 предмета (один из них только что был изучен, второй — незнакомый), и предлагается найти «такое», «такое же» (могут использоваться доступные пониманию участника игры названия предметов и игрушек). Таким же образом обследуется следующий предмет, и затем его ребенок ищет в мешочке. При наличии остаточного зрения все действия по обследованию предметов и игрушек осуществляются за ширмой или под платком.

**Игра «Тактильное домино»**

Цель: развитие тактильно-двигательного восприятия, формирование навыка различения формы, текстуры, количества объектов, развитие внимание, развитие мелкой моторики.

Оборудование: домино среднего размера, фишки могут быть выполнены из дерева, пластика, толстого картона, покрытие игрового поля фишек может состоять из образцов различных текстур; иметь выпуклые точки, обозначающие число; иметь объемный контур, обозначающий известные играющему объекты окружающего; платок.

Ход игры: Взрослый выбирает один из вариантов комплекта домино, рассматривает (ощупывает) его вместе с ребенком. Внимание обращается на то, что каждая фишка состоит из двух частей, различающихся по текстуре (количеству точек…). Действия сопровождаются инструкциями и характеристиками «возьми», «положи», «тут», «там», «такое же» и т.д.

Затем фишки раздаются играющим. Количество фишек, одновременно участвующих в игре, зависит от интеллектуальных и иных возможностей игроков. Если ребенок не знаком с игрой, то ему предлагается по одной фишке, каждую из которых он должен предварительно обследовать и соотнести с той, которую положил ранее педагог. При наличии остаточного зрения на глаза ребенка повязывается платок.

Для детей, имеющих достаточные интеллектуальные возможности и понимающих смысл игры, как и в традиционном домино, фишки состоят из 2-х частей, имеющих разную текстуру, объемный контур и т.д.

Для дошкольников, у которых наблюдаются существенные затруднения в процессе знакомства с игрой, фишки содержат изображение 1-го предмета. Ощупывая самостоятельно или с помощью педагога свои фишки и сравнивая их с той, что предложил педагог (другой участник игры), ребенок отвечает на вопрос «похожа/непохожа», «другая/такая же». Если он отвечает на вопрос правильно, то забирает себе обе фишки.

Усложнение игры: увеличение количества фишек в одном наборе, использование в игре фишек из разных наборов, увеличение количества играющих.

**Игра-занятие «Это мое!»**

Цель: научить выделять собственные вещи (предметы) среди других, такого же назначения.

Оборудование: несколько вещей (одежда, обувь, игрушки – наиболее любимые, к которым ребенок относится, как к собственным).

Ход игры: игра может быть организована как индивидуально, так и с группой детей. Педагог, последовательно показывая вещи (игрушки), спрашивает «Чья… (кукла, чашка и т. д.)?» Ребенок, определивший свою вещь, поощряется. Если занятие проводится с предметами быта, дети сами или с помощью взрослого, определяют места их хранения. Такие игровые действия следует проводить в ходе режимных моментов, особенно в ходе организации игр, прогулок, после сна, перед едой и т. д.