

**Раздел 3 Основной общеобразовательной программы –
основной образовательной программы дошкольного
образования. Содержание коррекционной работы и
инклюзивного образования.**

Данный раздел содержит специальные условия для получения образования детьми с особыми образовательными потребностями, включая детей с ОВЗ и детей инвалидов, в том числе механизмы адаптации ООП ДО для указанных детей, использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществление квалифицированной коррекции нарушений их развития.

Организация коррекционно-развивающей работы в МАДОУ «Детство» регулируется на основании следующих нормативно-правовых документов:

- Конвенцией о правах ребёнка, одобренной Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г., ратифицированной 13 июня 1990 г. и вступившей в силу в Российской Федерации (ранее – СССР) 15 сентября 1990 г, со всеми поправками, принятыми до 1998 г включительно
- Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;
- Комментариями Минобрнауки России к ФГОС дошкольного образования от 28.02.2014 г. № 08-249;
- Приказом Минобрнауки России от 30.08.2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования»;
- Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»;
- Закон РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)». Принят Государственной думой 2 июня 1999 г;
- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 г. № 26 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (СанПиН 2.4.1.3049-13).

В МАДОУ детский сад «Детство» коррекционная работа осуществляется с детьми с ОВЗ и детьми – инвалидами, к которым относятся дети: с нарушением слуха (слабослышащие); с нарушением зрения (амблиопия, косоглазие и др.); с тяжелыми нарушениями речи; с нарушениями опорно - двигательного аппарата, в том числе с детским церебральным параличом; с задержкой психического развития; с нарушением интеллекта (лёгкая и умеренная степень), а также с иными ограничениями в здоровье (с выраженными расстройствами эмоционально – волевой сферы, в т.ч. с ранним детским аутизмом, комплексными нарушениями).

Образование детей данных категорий организовано как совместно с другими детьми (комбинированные группы), так и отдельных группах (группы компенсирующей направленности)¹, в связи с этим, коррекционная работа и инклюзивное образование направлены на:

- обеспечение коррекции нарушений развития детей с ОВЗ, оказание им квалифицированной помощи в освоении ООП ДО;
- освоение детьми с ОВЗ ООП ДО, их разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

¹ Конкретное содержание и организация коррекционной работы в группах компенсирующей направленности раскрыто в АООП ДО МАДОУ детский сад «Детство» комбинированного вида 2015г.

Коррекционная работа и инклюзивное образование детей с ОВЗ, учитывает особенности развития каждой категории детей и специфические образовательные потребности каждой категории детей.

Для получения качественного образования в МАДОУ «Детство» созданы необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также их социальному развитию.

Основу коррекционной работы составляют следующие принципиальные положения:

- коррекционная работа включается во все направления деятельности образовательной организации;
- содержание коррекционной работы – это психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, направленное на коррекцию и компенсацию отклонений в физическом или психическом развитии воспитанников;
- все специалисты образовательной организации осуществляют коррекционную работу.

Цели, задачи, принципы и подходы к организации коррекционной работы и инклюзивного образования в МАДОУ «Детство».

Цель коррекционной работы: проектирование модели коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития ребенка с нарушением зрения, его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

Основные задачи коррекционной работы:

- своевременное выявление детей с трудностями в освоении программы, в адаптации ребёнка к условиям детского сада;
- определение особенности организации образовательного процесса для детей в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребёнка, структурой нарушенного развития и степенью его выраженности;
- разработка индивидуальной образовательной траектории развития с учётом индивидуальных потребностей ребёнка;
- создание условий, способствующих освоению детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы дошкольного образования, адекватной их способностям и возможностям;
- организация воспитательно-образовательной работы, направленной на коррекцию, компенсацию и предупреждение вторичных отклонений в развитии и подготовке ребёнка к обучению в школе с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка;
- максимальная социально-бытовая адаптация дошкольника с учётом индивидуальных психофизических возможностей здоровья;
- разработка комплексной программы психолого-педагогического сопровождения для детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии;
- оказание консультативной и методической помощи родителям и педагогам по вопросам коррекции и реабилитации детей с ОВЗ.

Задачи, в соответствии с типом нарушения:

— **дети с нарушениями речи:**

- раннее выявление и своевременное предупреждение речевых нарушений у воспитанников детского сада.
- преодоление недостатков в речевом развитии.
- воспитание артикуляционных навыков звукопроизношения и развитие слухового восприятия.
- развитие лексико-грамматического строя, совершенствование связного высказывания в процессе работы над фонетико-фонематической стороной речи.
- осуществление преемственности в работе с родителями воспитанников, сотрудниками детского сада и специалистами медицинских учреждений. Обучение родителей эффективным приемам воспитания ребенка с нарушениями речи и организации коррекционно-развивающей среды в семейных условиях.
- формирование профессиональной компетентности педагогов в сфере эффективного взаимодействия с детьми, имеющими речевые нарушения, а также в сфере профилактики и выявления проблем в речевом развитии.

— **дети с нарушением зрения:**

- развитие зрительного восприятия детей с нарушением зрения и формирование специальных способов деятельности в познании окружающего мира;
- формирование у детей с нарушением зрения представления о пространстве и пространственных отношениях, обучение ориентировке в пространстве, используя знания о предметном мире;
- формирование умения и навыка осязательного восприятия предметов и явлений окружающего мира, обучение приемам выполнения предметно-практических действий с помощью сохранных анализаторов;
- формирование у детей с нарушением зрения правильное отношение к своему здоровью, развитие умений и навыков, позволяющих успешно взаимодействовать с окружающей средой и людьми, обеспечение самореализации и успешной адаптации в социальном обществе;
- формирование у детей устойчивое положительное отношение к лечебным процедурам, усиление эффекта лечебно-восстановительной работы;
- снятие побочных явлений лечебного процесса.

— **дети с нарушением слуха:**

- преодоление специфического нарушения речи и речевого общения через развитие языковой способности; накопление словаря и работа над значением слова; формирование разных форм речи (устной, письменной, тактильной); отработка различных видов речевой деятельности, проведение элементарных языковых наблюдений;
- развития слухового восприятия и обучения произношению через формирование и развитие у детей с нарушенным слухом навыков восприятия и воспроизведения устной речи. работа по развитию остаточного слуха и обучению произношению направлена на решение следующих задач: обучение восприятию на слух речевого материала и неречевых звучаний; создание и совершенствование слухозрительной основы восприятия устной речи; формирование навыков речевой коммуникации;
- обучение произношению через создание потребности в устном общении; формирование приближенной к естественному звучанию устной речи; широкое использование различной звукоусиливающей аппаратуры.

- формирование игровой деятельности через развитие интереса к играм, обучение действиям с игрушками, формирование ролевого поведения, умение использовать предметы-заместители и воображаемые предметы и действия, умение отражать в играх действия людей и их отношения, разворачивать и обогащать сюжеты игр.
- **дети с задержкой психического развития:**
- развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности ребёнка;
 - преодоление и предупреждение появления вторичных отклонений в развитии познавательной сферы, поведения и личностных качеств.
- **дети с нарушениями интеллекта:**
- воспитание интереса к окружающему миру, потребности в общении, расширение круга увлечений;
 - развитие и обогащение эмоционального опыта ребенка;
 - формирование коммуникативных умений;
 - сенсорное развитие;
 - повышение двигательной активности ребенка;
 - формирование социально-бытовых умений и навыков самообслуживания;
 - стимуляция звуковой и речевой активности;
 - развитие и коррекция детско-родительских отношений.
- **дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата:**
- развитие эмоционального, речевого, предметно-действенного и игрового общения с окружающими;
 - стимуляция сенсорных функций, формирование пространственных и временных представлений, коррекция их нарушений;
 - развитие предпосылок к интеллектуальной деятельности;
 - формирование математических представлений;
 - развитие зрительно-моторной координации и функциональных возможностей кисти и пальцев;
 - подготовка к овладению письмом;
 - воспитание навыков самообслуживания и гигиены.
- **с выраженными расстройствами эмоционально – волевой сферы:**
- преодоление негативизма при общении и установлении контакта с аутичным ребенком;
 - развитие познавательных навыков;
 - смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта;
 - повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;
 - преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

Основные принципы и подходы к организации и построению коррекционной работы и инклюзивного образования.

принципы:

1. построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее - индивидуализация дошкольного образования);
2. концентрический принцип построения программы предполагает такой подбор учебного материала, когда между его составными частями существует логическая связь.

3. принцип системности, когда в учебном процессе происходит усвоение знаний за счёт системы повторений знаний и навыков с опорой на уже имеющиеся знания и умения;
4. принцип развивающего характера коррекционного обучения с учётом возраста и специфики (структуры, степени) нарушения;
5. принцип единства диагностики и коррекции обеспечивает целостность педагогического процесса, служит основой для оценки эффективности обучения, развивающих и коррекционных мероприятий и лежит в основе дальнейшего планирования;
6. принцип доступности предполагает построение обучения дошкольника на уровне его реальных возможностей с учетом структуры дефекта, степени и времени его возникновения, онтогенетических особенностей ребёнка;
7. постоянное изучение ребёнка с лёгкой степенью умственной отсталости в динамике его развития и выявление психических новообразований.
8. принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.

подходы:

1. нейропсихологический, обеспечивающий выявление причин, лежащих в основе трудностей, возникающих у дошкольника при освоении программы;
2. комплексный, предусматривающий учёт медико-психолого-педагогических знаний о ребёнке с ОВЗ;
3. интегрированный, позволяющий осуществлять совместную деятельность различных специалистов, сопровождающих развитие ребёнка.

Значимые для реализации коррекционно-развивающей работы характеристики, в том числе особенности развития детей с ОВЗ.

Дети с ограниченными возможностями здоровья - обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий; (ФЗ № 273. ст. 2. П. 16).

Понятие «**дети с ограниченными возможностями**» позволяет рассматривать категорию лиц как имеющих функциональные ограничения, неспособных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе.

В группу дошкольников с **ОВЗ** могут входить дети с разными нарушениями развития, выраженность которых может быть различна. Выделяют следующие **категории** детей с нарушениями развития:

Создание оптимальных условий для обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном учреждении представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с «Законом об образовании» Российской Федерации.

Проблема воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как известно, что не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно интегрироваться в среду здоровых сверстников. Индивидуальная образовательная траектория развития предполагает постепенное включение таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от педагога новых психологических установок на формирования у детей с нарушениями развития, умения взаимодействовать в едином детском коллективе.

Дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного процесса воспитания и обучения, удовлетворения как общих

с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития группе детей с ОВЗ относятся дети, состояние здоровья которых препятствует освоению ими всех или некоторых разделов образовательной программы вне специальных условий воспитания и обучения.

Группа дошкольников с ОВЗ не однородна, в нее входят дети с разными нарушениями развития, выраженность которых может быть различна.

Особенности развития детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР)

Группу дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи составляют, прежде всего, дети с остаточными явлениями поражения центральной нервной системы, что обуславливает частое сочетание у них стойкого речевого дефекта с различными особенностями психической деятельности. Развитие психики ребёнка с нарушениями речи подчиняется в основном тем же закономерностям, что и развитие психики ребёнка в норме. Однако системный речевой дефект часто приводит к возникновению вторичных отклонений в умственном развитии, к своеобразному формированию психических функций (память, внимание, восприятие, мышление).

Особенности речевого развития детей с тяжёлыми нарушениями речи оказывают влияние на формирование личности ребенка, на формирование всех психических процессов. Дети имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию и требующих целенаправленной коррекции имеющихся нарушений.

Особенности речевой деятельности отражаются на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительной сохранности смысловой памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. У детей низкая мнемическая активность может сочетаться с задержкой в формировании других психических процессов. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными по возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

У части детей отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций; им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы – недостаточная координация движений, снижение скорости и ловкости их выполнения.

Наибольшие трудности возникают при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

У детей с тяжёлыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Детям присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. У детей с тяжёлыми нарушениями речи отмечаются трудности формирования саморегуляции и самоконтроля.

Общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Наиболее часто встречаются:

- *гипертензионно-гидроцефалический* - проявляется в нарушениях умственной работоспособности, произвольной деятельности и поведения детей; в быстрой истощаемости и пресыщаемости любым видом деятельности; в повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности. Дети жалуются на головные боли и головокружение. В некоторых случаях у них может

- отмечаться приподнято-эйфорический фон настроения с проявлениями дурашливости и благодушия.
- *церебрастенический синдром* – проявляется в виде повышенной нервно-психической истощаемости, эмоциональной неустойчивости, в виде нарушений функций активного внимания и памяти. В одних случаях синдром сочетается с проявлениями гипервозбудимости, в других – с преобладанием заторможенности, вялости, пассивности.
 - *синдром двигательных расстройств* – характеризуется изменением мышечного тонуса, нерезко выраженными нарушениями равновесия и координации движений, недостаточностью дифференцированной моторики пальцев рук, несформированностью общего и орального праксиса. Выявлено наличие у данной группы детей характерных нарушений познавательной деятельности. Выделяется 4 уровня, характеризующих речевой статус детей с общим недоразвитием речи (ОНР):
 - первый уровень (ОНР I ур.) характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием. У детей, находящихся на первом уровне речевого развития, активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Слова и их заменители употребляются для обозначения лишь конкретных предметов и действий. Дети широко пользуются жестами и мимикой. В речи отсутствуют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Речь ребенка понятна окружающим лишь в конкретной ситуации.
 - второй уровень (ОНР II ур.) характеризуется возрастанием речевой активности детей. У них появляется фразовая речь. Но фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь более разнообразный. В спонтанной речи отмечаются различные лексико-грамматические разряды слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Характерным остается выраженный аграмматизм. Наряду с ошибками словообразовательного характера, наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы синонимов и антонимов, встречаются семантические (смысловые) замены слов. Связная речь характеризуется недостаточной передачей смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению увиденных событий и предметов. Дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные со знакомыми предметами и явлениями окружающего мира.
 - третий уровень (ОНР III ур.) характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов, страдает словообразование, затруднен подбор однокоренных слов. Для грамматического строя характерны ошибки в употреблении предлогов, в согласовании различных частей речи. Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме: они не дифференцируют близкие звуки, искажают и звуковую и слоговую структуру слов. Связное речевое высказывание детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются причинно-следственные и временные отношения между предметами и явлениями.
 - для детей четвертого уровня речевого развития (ФФНР) характерны нерезко выраженные нарушения в лексике, фонетике, грамматике, которые чаще проявляются в процессе выполнения специальных заданий.

Особенности развития детей с задержкой психического развития (ЗПР)

ЗПР это сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты психической и физической деятельности.

Для психической сферы детей с ЗПР характерно сочетание дефицитарных функций с сохранными. Отмечается, что парциальная дефицитарность высших психических функций часто сопровождается инфантильными чертами личности и поведения. В одних случаях у детей страдает работоспособность, в других — произвольность в организации деятельности, в-третьих, мотивация познавательной деятельности и т. д.

При ЗПР могут наблюдаться первичные нарушения как отдельных структур коры головного мозга, так и в различных сочетаниях. У детей с ЗПР отмечаются различные этиопатогенетические варианты, при которых ведущими причинобразующими факторами могут быть: низкий темп психической активности (корковая незрелость); дефицит внимания с гиперактивностью (незрелость подкорковых структур); вегетативная лабильность на фоне соматической ослабленности (в силу незрелости или вследствие ослабленности самой вегетативной системы на фоне социальных, экологических, биологических причин); вегетативная незрелость (как биологическая ослабленность организма); энергетическое истощение нервных клеток (на фоне хронического стресса) и др.

Задержка психического развития проявляется, прежде всего, в замедлении темпа психического развития. При поступлении в школу дети обнаруживают ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мыслительных процессов, недостаточную целенаправленность интеллектуальной деятельности, ее быструю истощаемость, преобладание игровых интересов, чрезвычайно низкий уровень общей осведомленности, социальной и коммуникативной компетентности.

Выделены следующие типы ЗПР:

- по типу конституционального (гармонического) психического и психофизического инфантилизма;
- соматогенного происхождения (с явлениями соматогенной астении и инфантилизма);
- психогенного происхождения (патологическое развитие личности по невротическому типу, психогенная инфантилизация);
- церебрально-органического генеза (К. С. Лебединская).

Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм): на первый план в структуре нарушения выступают признаки эмоциональной и личностной незрелости. Для детей характерны аффективность поведения, эгоцентризм, истерические реакции и т. п. Инфантильность психики ребенка часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Такие дети проявляют интерес к игре-действию, а не к игре-отношению, эта деятельность для них наиболее привлекательна, в отличие от учебной, даже в школьном возрасте. Перечисленные особенности затрудняют социальную адаптацию. При гармоническом психическом инфантилизме незрелость психики сочетается с субтильным, гармоничным телосложением. При психофизическом инфантилизме поведение и личностные качества ребенка характеризуются специфическими особенностями. У детей с ЗПР конституционального происхождения отмечается наследственно обусловленная парциальная недостаточность отдельных функций: гнозиса, праксиса, зрительной и слуховой памяти, речи.

Задержка психического развития соматогенного генеза возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями сердца, почек, эндокринной системы и др. Для детей с ЗПР соматогенного типа характерны явления стойкой физической и психической астении, что приводит к снижению работоспособности и формированию таких черт личности, как робость, боязливость, тревожность. Если дети с ЗПР данного

генеза воспитываются в условиях гипо- или гиперопеки, то у них нередко возникает вторичная инфантилизация, формируются черты эмоционально-личностной незрелости, что вместе со снижением работоспособности и повышенной утомляемостью не позволяет ребенку достичь возрастного уровня развития.

Задержка психического развития психогенного генеза. В данном случае на первый план выступают нарушения эмоционально-волевой сферы, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции поведения. Дети с ЗПР психогенного генеза с трудом овладевают навыками самообслуживания, трудовыми и учебными навыками. У них отмечаются нарушения взаимоотношений с окружающим миром: не сформированы навыки общения со взрослыми и детьми, наблюдается неадекватное поведение в незнакомой или малознакомой обстановке, они не умеют следовать правилам поведения в социуме. Однако эти проблемы не носят органического характера, причина, скорее всего, кроется в том, что ребенок этому «не научен». К данной группе часто относятся дети, воспитывающиеся в условиях депривации (в детских домах, в «неблагополучных» в социальном и эмоциональном плане семьях и т. п.), дети - беспризорники.

Для задержки психического развития церебрально-органического генеза характерны выраженные нарушения эмоционально-волевой и познавательной сферы. Установлено, что при данном варианте ЗПР сочетаются черты незрелости и различной степени повреждения ряда психических функций. В зависимости от их соотношения выделяются две категории детей:

- дети с преобладанием черт незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма, то есть в психологической структуре ЗПР сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы (эти явления преобладают) и недоразвитие познавательной деятельности (выявляется негрубая неврологическая симптоматика). При этом отмечается недостаточная сформированность, истощаемость и дефицитарность высших психических функций, ярко проявляющаяся в нарушении произвольной деятельности детей;
- дети со стойкими энцефалопатическими расстройствами, парциальными нарушениями корковых функций. В структуре дефекта у таких детей преобладают интеллектуальные нарушения, нарушения регуляции в области программирования и контроля познавательной деятельности.

Установлено, что в обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: в первом варианте в большей степени звено контроля, во втором — звено контроля и звено программирования. Все это обуславливает низкий уровень овладения дошкольниками всеми видами детской деятельности (предметно-манипулятивной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой), а в школьном возрасте — учебной. Дети не проявляют устойчивого интереса, их деятельность недостаточно целенаправлена, поведение импульсивно.

Особенности развития детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА)

Первичным нарушением являются двигательные расстройства, вследствие органического поражения двигательных центров коры головного мозга. Чаще всего это дети с детским церебральным параличом разной степени выраженности. При ДЦП наблюдается особый вид психического дизонтогенеза. Данный вид психического дизонтогенеза возникает при тяжелых нарушениях отдельных анализаторных систем, в том числе и при нарушениях в функционировании двигательного анализатора при ДЦП.

Первичный дефект анализатора ведет к недоразвитию функций, связанных с ним наиболее тесно, а также к замедлению развития ряда психических функций, связанных с пострадавшей опосредованно. Нарушения развития отдельных психических функций тормозят психическое развитие в целом. Дефицитарность моторной сферы обуславливает явления двигательной, сенсорной, когнитивной, социальной депривации и нарушения эмоционально-волевой сферы.

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

Все познавательные психические процессы при ДЦП имеют ряд общих особенностей:

- нарушение активного произвольного внимания, которое негативно отражается на функционировании всей познавательной системы ребенка с ДЦП, так как нарушения внимания ведут к нарушениям в восприятии, памяти, мышлении, воображении, речи;
- повышенная истощаемость всех психических процессов (церебро - астенические проявления), выражающаяся в низкой интеллектуальной работоспособности, нарушениях внимания, восприятия, памяти, мышления, в эмоциональной лабильности. Церебро-астенические проявления усиливаются после различных заболеваний, нарастают к концу дня, недели, учебной четверти. При интеллектуальном перенапряжении появляются вторичные невротические осложнения. Иногда повышенная психическая истощаемость и утомляемость способствует патологическому развитию личности: возникает робость, страхи, пониженный фон настроения и пр.;
- повышенная инертность и замедленность всех психических процессов, приводящая к трудностям в переключении с одного вида деятельности на другой, к патологическому застреванию на отдельных фрагментах учебного материала, к «вязкости» мышления и др.

Классификация Семеновой К.А.:

- 1) спастическая диплегия;
- 2) двойная гемиплегия;
- 3) гемипаретическая форма;
- 4) гиперкинетическая форма;
- 5) атонически-астатическая форма.

Спастическая диплегия (синдром Литля) - наиболее часто встречающаяся форма ДЦП. Характеризуется тетрапарезом (но нижние конечности затронуты в большей степени, чем верхние). Тяжесть речевых, психических и двигательных нарушений может быть различной. 70–80% - имеют нарушения речи в форме стертой спастико-паретической дизартрии, задержки речевого развития, реже – моторной алалии. Нарушения психики обнаруживаются у большинства детей. Чаще всего они проявляются в виде задержки психического развития. Часть детей имеют умственную отсталость разной степени тяжести. Многие дети не ориентируются в схеме своего тела, не понимают инструкции по ориентации в пространстве (не могут показать верх, низ), неправильно используют конструкции. Страдают графические навыки. Словесно-логическое мышление развито лучше, чем наглядно-действенное. Плохо дифференцируют цвета, геометрические фигуры, плохо распознают знаки, сходные по начертанию. Вялые, тормозимые. Спастическая диплегия – прогностически благоприятная форма ДЦП в плане преодоления психических и речевых расстройств и менее благоприятная в отношении становления двигательных функций. Лишь 20-25% детей способны самостоятельно передвигаться (без поддержки и подручных средств), около 40-50% передвигаются, используя костыли, канадские палочки или на коляске. Степень социальной адаптации может достигать уровня здоровых людей при условии сохранного интеллекта и достаточном развитии манипулятивной функции рук. Ребенок, страдающий спастической диплегией, может научиться обслуживать себя, писать, овладеть рядом трудовых навыков.

Двойная гемиплегия самая тяжелая форма ДЦП, при которой имеет место тотальное поражение мозга, прежде всего его больших полушарий. Характеризуется тетрапарезом (поражение обеих пар конечностей). Двигательные расстройства выражены в равной степени в руках и ногах или в руках в большей степени. Произвольная моторика

отсутствует или резко ограничена, дети обездвижены, функция рук практически не развивается. У всех детей отмечаются грубые нарушения речи по типу анартрии, тяжелой спастико-ригидной дизартрии. У большинства детей (90%) отмечается выраженная умственная отсталость. Прогноз двигательного, психического и речевого развития неблагоприятный. В большинстве случаев эти дети необучаемы, не способны к самообслуживанию и простой трудовой деятельности.

Гемипаретическая форма. Эта форма заболевания характеризуется поражением одноименных руки и ноги. Рука обычно повреждается в большей степени, чем нога. В зависимости от локализации поражения при этой форме ДЦП могут наблюдаться различные нарушения. Правосторонний гемипарез встречается чаще, чем левосторонний. Правосторонняя гемипаретическая форма: нарушены гностические функции, пространственные нарушения, зеркальное письмо, нарушения речи в форме дислексия, дисграфия, нарушение функций счета, снижение слуховых функций (повышенный порог восприятия, плохая слуховая память, нарушения фонематического восприятия, непонимание обращенной речи). Левосторонняя: патология эмоционально-волевой сферы (эмоциональная тупость, инертность, низкая способность к саморегуляции, частая немотивированная резкая смена настроения, жестокость, агрессивность). Патология речи отмечается у 30-40% детей, чаще по типу спастико-паретической дизартрии или моторной алалии. Степень интеллектуальных нарушений варьируется от легкой задержки психического развития до глубоко интеллектуального дефекта. При этом снижение интеллекта не всегда коррелирует с тяжестью двигательных нарушений. Прогноз двигательного развития в большинстве случаев благоприятный при условии своевременного начала и адекватности лечебно-коррекционного воздействия. Практически все дети ходят самостоятельно. Возможность самообслуживания зависит от степени поражения руки. Однако даже при выраженном ограничении функции руки, но сохранном интеллекте дети обучаются пользоваться ею. Обучаемость и уровень социальной адаптации зависят от степени нарушения интеллектуальной сферы.

Гиперкинетическая форма характеризуется нарушением мышечного тонуса и спазмами мышц. Двигательные нарушения проявляются в виде непроизвольных насильственных движений (тяжелые гиперкинезы), которые возникают непроизвольно, усиливаются при движении, волнении или утомлении, а также при попытках произвольных движений. Гиперкинезы могут охватывать мышцы лица, языка, головы, шеи, туловища, верхних и нижних конечностей. У части детей отмечаются судороги. Нарушения речевой функции встречаются у 90% больных, чаще в форме гиперкинетической дизартрии, ЗПР — у 50%, нарушения слуха у 25-30%. Интеллект в большинстве случаев развивается вполне удовлетворительно, а необучаемыми дети могут оказаться в связи с тяжелыми расстройствами речи и произвольной моторики из-за гиперкинезов. Прогностически это вполне благоприятная форма в отношении обучения и социальной адаптации.

Атонически-астатическая форма. У большинства детей отмечаются речевые нарушения в виде задержки речевого развития, атактической дизартрии, может иметь место алалия. Со стороны двигательной сферы наблюдаются: низкий мышечный тонус, нарушения равновесия тела в покое и при ходьбе, нарушения ощущения равновесия и координации движений, тремор, гиперметрия (несоразмерность, чрезмерность движений). Важную роль в структуре психического дефекта играет основная локализация поражения мозга, от которой зависит степень снижения интеллекта. При поражении только мозжечка: дети робкие, боязливые малоинициативны, у многих проявляется страх падения и передвижения, тяжело переживают свой дефект, у них наблюдается вязкость мышления, нарушением внимания, задержано формирование навыков чтения и письма. Если поражение мозжечка сочетается с поражением лобных отделов мозга, у детей отмечается выраженное недоразвитие познавательной деятельности, не критичность к своему дефекту, расторможенность, агрессивность. В 55% случаев помимо тяжелых двигательных

нарушений у детей с этой формой церебрального паралича имеет место тяжелая степень умственной отсталости.

У большинства детей наблюдается смешанная форма ДЦП, т. е. сочетание различных двигательных расстройств. Таким образом, можно выделить особенности развития детей с ДЦП:

1. Разнообразные тяжелые нарушения двигательной сферы: гиперкинезы, гипо или гипертонус мышц, дистония, атаксия, парезы и параличи и др.
2. Вегето-сосудистые нарушения: бедность кожных покровов, потливость, снижение аппетита, колебания температуры, нарушения в работе кишечника, нарушения сна и др.
3. Нарушения эмоциональной сферы – разнообразные страхи: прикосновений, пространства, изменения положения тела, темноты и др.
4. Нарушения сенсомоторного развития.
5. Отставание в развитии коммуникативно-познавательного поведения.
6. Отставание в овладении моторными навыками, навыками самообслуживания.
7. Нарушения в развитии зрительно-пространственного, слухового гнозиса.
8. Нарушения слуха и зрения.
9. Нарушения речи.
10. Интеллектуальное развитие имеет свою специфику и наблюдается разная степень его нарушения от незначительного снижения до умственной отсталости.
11. Повышенная утомляемость.
12. Сниженная работоспособность и др.

Особенности развития детей с выраженными расстройствами эмоционально – волевой сферы (РДА)

При РДА отдельные психические функции развиваются замедленно, тогда как другие – патологически ускоренно. Нередко развитие гнозиса опережает праксис (при нормальном психическом развитии – наоборот), иногда не по возрасту богатый словарный запас сочетается с совершенно неразвитой коммуникативной функцией речи. В ряде случаев наблюдаются не все требуемые для установления диагноза РДА клинические характеристики, хотя не возникает сомнений, что коррекция должна опираться на методы, принятые в работе с аутичными детьми; в такой ситуации нередко говорят об аутистических чертах личности.

В клинико-психологической классификации РДА, (по О.С. Никольской), выделяются четыре основные группы:

I группа (дети с лицом «принца»): аутизм как полная отрешенность от происходящего, характеризуется отрешенностью детей от внешней среды, низкой потребностью в социальных контактах, несформированностью элементарного общения с окружающими и навыками социального поведения, низкой психической активностью. У детей этой группы наблюдается постоянное перемещение от одного предмета к другому при отсутствии целенаправленных действий, мутизм, потребность в постоянном внимании, уходе.

Дети II группы («тираны семьи») аутизм как активное отвержение, характерно отвержение внешней среды. В отличие от детей I группы, у них более высокая психическая активность, отмечается борьба с тревогой и страхами, повторения одних и тех же слов, фраз, стихотворений. Помимо стереотипии в поведении у детей этой группы отмечаются импульсивность движений, причудливость гримас и поз. Речевые контакты весьма бедные, чаще ограничиваются односложными ответами.

У детей ***III группы «захваченные энтузиасты»***, аутизм как захваченность аутистическими интересами, наблюдается аутистическое замещение внешней среды, которое проявляется в патологических влечениях с пристрастиями (например, к плохим запахам, грязи, рисованию жестоких сцен, необычной еде и т. д.), компенсаторными

фантазиями, зачастую имеющими агрессивное содержание, как формой защиты от окружающего. Для них характерен более высокий уровень познавательного развития, а также развернутая монологическая речь при явно страдающей диалогической.

Для детей *IV группы «висящие на матери дети» аутизм как чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия – сверхтормозимость*. В отличие от детей I–III групп, у них менее выражен аутистический барьер, а защита часто имеет адекватный характер. Они робки, пугливы, заторможены, в качестве защиты проявляют стремление к поведенческим штампам, в трудной ситуации тянутся к близким. У некоторых детей этой группы отмечается одаренность в отдельных областях.

У детей с РДА наблюдаются не только развитые типы аутизма, но и варианты речевого развития, хотя отмечаются нарушения коммуникативной функции и стереотипность речи. В специальной литературе выделяют четыре варианта нарушений речи при РДА.

Особенности *первого варианта* – раннее становление речи (появлении гуления в 2–5 месяцев, лепета – в 5–7 месяцев, первых слов – в 8–12 месяцев, первых фраз – почти сразу за первыми словами) и ее регрессе (в особенности внешней) с 2–2,5 года. Внешняя речь у некоторых детей практически утрачивается.

Особенности *второго варианта* – более позднее становление речи (появлении гуления в 3–5 месяцев, первых слов – после 1 года 2 месяцев до 3 лет), медленное накопление словарного запаса, затрудненность в овладении фразовой речью, ее аграмматичность.

У детей *третьего варианта* первые слова появляются до года, а фразы – от 12 – 16 месяцев, быстро накапливается словарный запас, грамматически усложняется фразовая речь. Своеобразие же их речи заключается в ее стереотипности, а также в затрудненном использовании как средства общения, что, впрочем, характерно для всех детей с РДА.

У детей *четвертого варианта* отмечается приближенность раннего речевого развития к норме, а затем его приостановка до 5 – 6 лет с характерным регрессом фразовой речи с последующим аграмматизмом в ней.

Ранние двигательные функции, как правило, проявляются в обычные сроки, но у многих детей отмечаются иногда нарушения мышечного тонуса (гипертонус или гипотонус). Достаточно типичными при РДА являются неуклюжесть, некоординированность движений. У части детей, движения легки, плавны, грациозны.

Особые проблемы возникают у многих аутичных детей в овладении культурно-гигиеническими и другими навыками самообслуживания.

Особенности развития детей с нарушениями зрения

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

В качестве основной характеристики зрительных возможностей слабовидящих выступает, с одной стороны, сочетание нескольких глазных заболеваний, с другой – возникновение на фоне первичной зрительной патологии различных осложнений (амблиопия, нистагм, косоглазие, отслойка сетчатки, смещение хрусталика, повышение внутриглазного давления и др.).

Дети с пониженным зрением или дети с пограничным зрением между слабовидением и нормой. Большую часть детей с функциональными нарушениями составляют дети с амблиопией и косоглазием.

Амблиопия (стойкое снижение остроты зрения без видимой анатомической причины); **миопия** (близорукость), **гиперметропия** (дальнозоркость), **астигматизм**

(снижение преломляющей оптической системы глаза); **косоглазие** (нарушение содружественного движения глаз)

В образовательном процессе они испытывают значительные трудности, связанные со снижением остроты зрения, нарушениями зрительно- моторной координации, бинокулярного зрения; трудности различения цветов и оттенков, локализации форм и размеров, мелких предметов и деталей, а также недостаточная способность различения линейных и угловых величин приводят к трудностям узнавания предметов и их изображений, смещению сходных по форме изображений и предметов.

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

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

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

Ограниченные возможности зрительного восприятия и пространственной ориентировки ограничивают свободу незрячего человека в передвижении, ориентировке в пространстве, в изучении, освоении и использовании окружающей его предметно-материальной среды, в овладении тонкостями межличностных отношений.

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

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

Нарушение зрительных функций при слепоте приводит к затруднённости зрительного отражения мира. В результате из сферы ощущений и восприятия выпадают сигналы, информирующие человека о важных свойствах предметов и явлений. Сокращение количества внешних воздействий, обусловленное частичным выпадением зрительных ощущений и восприятия, препятствует развитию внимания, отрицательно сказывается на его объёме, устойчивости, концентрации.

В тоже время однообразие слуховых раздражителей быстро утомляет слепого и ведёт к рассеиванию внимания.

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

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

Замедленное развитие процесса запоминания слабовидящих имеет вторичный характер. Мыслительная деятельность слепых подчиняется в своём развитии тем же закономерностям, что и мышление нормально видящих.

Характерной слабovidению является замедленность формирования основных свойств восприятия:

- *активности*, на которую влияет отставание в развитии двигательной сферы в целом, а также в формировании установочных и обследующих движений, снижении активности отражательной деятельности;
- *избирательности*, что выражается в сужении круга интересов, меньшим по сравнению с нормой эмоциональным воздействием объектов внешнего мира, что, обуславливая снижение количества и качества представлений о явлениях и предметах окружающего мира, негативно сказывается на формировании представлений и понятий;
- *предметности*, что проявляется в отражении лишь отдельных признаков предметов (как при использовании остаточного зрения, так и в процессе осязания), исследовательские действия не имеют планомерного и целенаправленного характера;
- *осмысленности и обобщенности*, что проявляется в возникновении трудностей при установлении связей между словом и предметом, словом и действием; при установлении причинно-следственных связей между предметами и явлениями, выделении существенных признаков и т. п., что, в свою очередь, детерминировано недостаточностью чувственного опыта и снижением полноты и точности отображаемого;
- *апперцепции* (осознанности, осмысленности), что проявляется в значительном ее ослаблении, возникающем из-за бедности опыта, имеющего место у лиц с нарушениями зрения по сравнению с нормально видящими;
- *константности*, что выражается в значительном ее снижении и возникает в силу сокращения у данной категории детей зоны константного восприятия.

Вместе с тем, у слабовидящих возникают специфические особенности общения (вербализм, формализм, отсутствие эмоциональности и выразительности речи, преобладание монологической речи и др.), психофизического развития (отставание в развитии, нарушение и своеобразие развития двигательной активности; нарушение осанки, походки, положения тела при ходьбе и др.).

Кроме того, у детей с нарушениями зрения имеет место своеобразие эмоционально-волевой сферы (М. И. Земцова, А.И. Зотов, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева и др.). Между нарушениями двигательной активности и своеобразием эмоционально-волевой сферы исследователями отмечена определенная взаимосвязь: дети, перенесшие заболевания центральной нервной системы, нередко имеют нарушения в поведении и работоспособности. Часто у них отмечается раздражительность, плаксивость, склонность к аффектам. Нарушение работоспособности может выражаться в неустойчивости внимания, снижении выполнения объема задания, появлении ошибок, небрежности. При активизации волевых усилий, стимулировании интереса к выполнению задания эти проявления возможно преодолеть.

Особенности развития детей с нарушениями слуха

Среди детей с нарушениями, значительную категорию составляют дети с различными выраженными нарушениями слуха, основную, требующую длительного психолого-педагогического сопровождения, составляют стойкие нарушения, связанные с поражением внутреннего уха, - сенсоневральная (нейросенсорная) тугоухость и глухота.

Ребенок, имеющий серьезные дефекты слуха, не может самостоятельно научиться говорить, так как он нечетко воспринимает звуковую речь, не слышит слуховых образцов. Он не может контролировать собственное произношение, следствием чего является

нарушение устной речи. Всё это отрицательно сказывается на овладении всей сложной системы языка, что не только ограничивает возможности обучения и познания окружающего мира, но и оказывает негативное влияние на психическое развитие ребенка. Глубокие нарушения слуха и речи способствуют известной социальной изоляции аномальных детей, так как их участие в различных видах совместной деятельности с нормально слышащими детьми ограничено.

Различные поражения слухового анализатора вызывают неоднозначную степень выраженности дефекта слуховой функции. Характер последствия зависит и от времени возникновения патологического процесса, приведшего к нарушению слуха, и от того, в какой степени и в какой период развития был нарушен слух. В зависимости от этих двух основных факторов всех детей с недостатками слуха делят на три категории: глухие, позднооглохшие, слабослышащие (тугоухие).

Глухие дети – это дети с полным выпадением слуха, который не может быть ими самостоятельно использован для накопления речевого запаса. Глухота бывает абсолютной лишь в исключительных случаях, так как обычно сохраняются остатки слуха, позволяющие воспринимать отдельные, резкие и громкие звуки, хотя разборчивое восприятие речи невозможно.

Среди глухих детей различают: глухих без речи (ранооглохших), когда поражение слуха возникает у ребенка в доречевой период или в самом начале формирования речи. Глухих, сохранивших в какой-то степени речь (позднооглохших), это дети с потерей слуха, но относительно сохраненной речью ввиду сравнительно позднего возникновения глухоты.

Психическое развитие глухих детей различно в зависимости от того, является ли их глухота врожденной, потеряли ли они слух на ранних этапах онтогенеза или нарушение произошло в более позднем возрасте. Врожденная или ранняя потеря слуха приводит к отсутствию речи (немота) либо ее грубому недоразвитию. Недостаточность вестибулярного аппарата обуславливает нарушения развития, связанные с задержкой формирования прямохождения, недоразвитием пространственной ориентации. При нарушении слуха после трехлетнего возраста недоразвитие локомоторных функций выражено меньше. Успевают сформироваться фразовая речь, нарушения словарного запаса и грамматического строя выражены менее грубо. При поражении слуха в школьном возрасте речь грамматически сформирована, имеются лишь некоторые недостатки произношения. Сложные вторичные нарушения характерны для формирования других психических процессов, эмоциональной сферы, деятельности в целом.

У глухих детей из-за речевых нарушений задерживается общение, обеспечивающее совместную с взрослыми деятельность с предметами; происходит отставание формирования перцептивных обобщений, предметных представлений; в связи с отсутствием воздействия речи взрослого, ее эмоционального тона, формы эмоционального общения недоразвиваются уже с самых ранних этапов жизни.

Из-за отсутствия слухового контроля над собственным произношением звучащая речь глухого ребенка отличается невнятностью и смазанностью. Постановка голоса, исправлению недостатков речевого дыхания, артикуляционной и дыхательной гимнастике уделяется особое внимание в работе по развитию речи. Важным условием словесного обучения является желание и потребность глухого ребенка отказаться от более доступной для него жестовой речи и перейти к устной речи. Устное слово становится ведущим в коррекции последствий дефекта. Для позднооглохших детей особое значение для развития речи имеют последовательное наращивание словарного запаса, выработка полноценного произношения, обучение грамоте и грамматике.

Слабослышащие (тугоухие) дети имеют частичную слуховую недостаточность, затрудняющую речевое развитие, но сохраняющую возможность самостоятельного накопления речевого запаса при помощи слухового анализатора. Устная речь у таких детей может успешно развиваться только в условиях обучения.

По глубине нарушения слуха при тугоухости можно выделить четыре степени – легкую, умеренную, значительную и тяжелую.

Степень тугоухости	Восприятие речи на расстоянии от ушной раковины, м	
	Шепотная речь	Разговорная речь
Легкая	4-6	6-8
Умеренная	1-3	4-6
Значительная	1	2-4
Тяжелая	0,5	2

При тугоухости особенно важно учитывать не только степень снижения слуха, но и время, когда наступило снижение. Уже на первом году жизни разворачиваются процессы опережающего обеспечения речевой функции, которые при отсутствии соответствующего подкрепления постепенно угасают. Так, при врожденной, нераспознанной тугоухости к концу первого года жизни ребенка снижается интенсивность предречевых действий (гуление, лепет). Такой ребенок почти не усваивает речевые навыки и переходит на язык жестов. Несформированность речевой функции к 4-5 годам создает тяжелые условия для дальнейшего речевого развития. Ранняя тугоухость, наступившая в доречевой период, вызывает речевое недоразвитие.

По статистике потеря слуха у детей сопровождается:

- задержкой развития моторики;
- дисгармоничным физическим развитием;
- дефектами опорно-двигательного аппарата;
- случаев наблюдаются сопутствующие заболевания.

Частичная или полная глухота лишает ребенка важного источника информации и ограничивает тем самым процесс его интеллектуального развития. Рядом особенностей отличается память частично или полностью глухих детей, так как темп речевого развития у них замедлен, соответственно замедляется и их словесная память. Замедленное формирование речи в свою очередь влияет на абстрактное мышление детей с нарушением слуха

Ведущую роль в познании окружающего мира у детей с полной или частичной глухотой играет зрение, а также двигательные, осязательные и тактильно-вибрационные ощущения.

Нарушение слуха напрямую влияет на развитие речевого аппарата ребенка и опосредованно на формирование мышления и памяти.

Кохлеарно имплантированные дети – это особая категория детей с недостатками слуха, ибо они одномоментно после операции начинают слышать и, причём пороги их слуха приближаются к нормальным, но при этом по уровню речевого и слухового развития они соответствуют глухим детям.

Кохлеарный имплант обеспечивает возможность слышать окружающие звуки, но восприятие звуков окружающей среды и понимание речи - это значительно более сложные процессы, которые включают также умение различать сигналы, выделять в них важные для узнавания признаки, узнавать изолированные слова в слитной речи, понимать смысл высказываний, выделять сигналы из шума и др.

В течение года их способность воспринимать речь на слух улучшается, многие из них через 3-6 месяцев могут разговаривать по телефону. У детей с выраженной глухотой слухоречевая реабилитация занимает значительно больше времени. Развитие слуховых механизмов анализа окружающих звуков и речи, как звуковых сигналов, у детей этой группы происходит в течение 6-12 месяцев. Но слухоречевая реабилитация в целом, как развитие способности понимать устную речь и говорить занимает у таких детей 3-5 лет и более. При этом уровень развития устной речи и собственной речи у отдельных детей

может сильно различаться от практически нормального уровня до ограниченного отдельными бытовыми словами и фразами.

Дети с кохлеарными имплантами представляют иную категорию, чем слабослышащие, глухие, так как «в этом случае физическое состояние слуха максимально приближается к нормальному». Так, например, ребенок с 1-ой степенью тугоухости в младшем возрасте выглядит как практически нормально развивающийся ребенок, если у него нет дополнительных психоневрологических и специфических речевых (дизартрия, моторная алалия) расстройств. Он хорошо понимает речь в различных ситуациях общения (с учетом возраста), у него развивается фразовая речь, хотя и с небольшой задержкой (также как с задержкой появляются первые слова). У него звонкий громкий голос, речь интонационно разнообразная, но он не слышит в естественной речи наиболее тихие ее части – окончания, предлоги, приставки. Нередко нарушение слуха у таких детей не выявляется или выявляется случайно. Большинство из них имеют нарушения произношения отдельных звуков речи и некоторую ее аграмматичность.

Ребенок после кохлеарной имплантации по уровню развития понимания речи и собственной речи – он соответствует глухому ребенку. Глухой малыш с кохлеарным имплантом неожиданно и практически одновременно начинает слышать разные звуки, но они первое время не несут для него смысла и сливаются в один шумовой поток. Малыш достаточно быстро может научиться связывать звучание отдельных звуков и слов с предметами или действиями, но понять речь не может, потому что слишком мало в его памяти информации о значении слов, правилах их изменения и соединения в предложении. Характерным является и то, что нередко при отсутствии у ребенка реакции на звуки у него отмечается резкое увеличение голосовой активности. Это часто является надежным показателем того, что малыш начал слышать – он начинает слышать себя и играть со своим голосом, как нормально слышащий новорожденный.

У ребенка с кохлеарным имплантом происходит быстрое спонтанное развитие слуховых навыков (то есть без целенаправленного развития), а впоследствии понимания речи и собственной речи, что не характерно для глухих со слуховым аппаратом. При имплантации до 2-х лет не говорящий ребенок с кохлеарным имплантом быстро проходит естественные этапы предречевого (лепет) и начального речевого (первые слова, первые двухсложные фразы) развития. Малыш, который до имплантации благодаря раннему слухопротезированию и правильной развивающей работе научился пользоваться остаточным слухом, следить за артикуляцией говорящего человека, понимать на слухозрительной основе отдельные слова и фразы, а также произносить и использовать хотя бы несколько слов, после имплантации быстро догоняет в своем речевом развитии своих нормально слышащих сверстников.

При имплантации ребенка после 2-х лет спонтанный процесс овладения пониманием речи и собственной речью начинается позднее — через 8-12 мес. Этот процесс идет также более медленно и зависит от того, насколько у ребенка был развит остаточный слух и произносительные навыки на момент имплантации, возраста имплантации, участия родителей в развитии ребенка, наличия у него сопутствующих нарушений и др.

Если ребенок был слухопротезирован до 6-8 мес., у него развит остаточный слух, и он уже прошел стадии развития лепета, первых слов и простых фраз, то спонтанное развитие понимания речи и собственной речи начинается уже через 1-2 мес. после подключения процессора кохлеарного импланта. Для этих детей характерной особенностью восприятия речи является плохая долговременная память. Ребенок быстро усваивает новое слово на занятии, но потом оказывается, что он может его повторить, однако показать соответствующую картинку или игрушку не может, не использует это слово в собственной речи. Это определяется тем, что ребенок не слышал первые 12-18 мес.

Ребенок с кохлеарной имплантацией имеет не только проблемы в развитии произносительных навыков, овладении грамматических правил (изменения слов в зависимости от рода или падежа), но и общее недоразвитие речи (уровень развития речи 1 или в лучшем случае 2 уровня). Даже у детей, овладевающих в процессе использования кохлеарного импланта фразовой речью, характерны проблемы построения развернутого высказывания; отсутствие языкового чутья, развить которое значительно сложнее, чем научить ребенка использовать в своей речи готовые образцы высказываний; инертность в выборе языковых средств, обусловленную недостаточной сформированностью лексической и грамматической стороны речи.

Восприятие речи и звуков детей с кохлеарным имплантом имеют определённые особенности. Звуки и речь искажены, поэтому даже позднооглохшие дети сначала не узнают знакомые слова и звуки. Требуется время и занятия, чтобы ребёнок научился воспринимать речь. После настройки процессора импланта, пороги слуха составляют 25-40 дБ и соответствуют 1-й степени тугоухости, что затрудняет восприятие ребёнком окончаний, предлогов, приставок, тихих согласных (п, т, к, ф, ц, х, в) при общении с ним тихим голосом и на расстоянии. У детей не сформировано или недостаточно сформировано внимание к окружающим звукам. Поэтому на начальных этапах надо постоянно привлекать внимание ребёнка к ним. Дети плохо локализируют звук в пространстве: они не могут это сделать, если это короткие звуки или определить идёт звук спереди или сзади, если не видит источника звука.

Самой трудной категорией детей при организации развивающей работы по формированию речевых и слуховых умений являются дети, имплантированные в возрасте после 5 лет, до проведения операции не владевшие речью, по уровню развития близкой к возрастной норме. Поскольку появившийся у них физический слух находится в конфликте с уже сформированной дефектной речью.

У детей после кохлеарной имплантации вырабатывается хорошее качество голосообразования и надлежащее произношение, процесс слушания себя и самоконтроля вырабатывается более естественным образом, быстрее и лучше. В речи очевидны богатство ритмических вариаций и модуляций тона от первого произнесенного слова до более сложных речевых структур, а также естественность в речевом общении. Дети показывают большую заинтересованность в развитии речи и использовании речи в играх и драматизациях.

Таким образом, у имплантированных детей проценты внятности речи и развития слухового восприятия значительно выше, у них слушание развивается намного быстрее, меньше времени тратится на работу над звуками и ритмами, больше звуков, введенных в речь, выше речевая активность и уровень речевого развития, чем у детей со слуховыми аппаратами.

Особенности развития детей с нарушениями интеллекта

Умственная отсталость — это стойкое, выраженное недоразвитие познавательной деятельности вследствие диффузного (разлитого) органического поражения центральной нервной системы (ЦНС). Степень выраженности интеллектуальной неполноценности коррелирует (соотносится) со сроками, в которые возникло поражение ЦНС - чем оно произошло раньше, тем тяжелее последствия.

Развитие ребенка с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), хотя и происходит на дефектной основе и характеризуется замедленностью, наличием отклонений от нормального развития, тем не менее, представляет собой поступательный процесс, привносящий качественные изменения в познавательную деятельность детей и их личностную сферу, что дает основания для оптимистического прогноза.

В структуре психики такого ребенка в первую очередь отмечается недоразвитие познавательных интересов и снижение познавательной активности, что обусловлено

замедленностью темпа психических процессов, их слабой подвижностью и переключаемостью. При умственной отсталости страдают не только высшие психические функции, но и как правило речь, эмоции, воля, поведение, в некоторых случаях физическое развитие, хотя наиболее нарушенным является мышление, и прежде всего, способность к отвлечению и обобщению. На фоне эмоциональной бедности наблюдается снижение эмоциональной отзывчивости, способности к эмоциональному заражению, подражанию, слаба реакция на новое. Задерживается процесс формирования системы «Мы», которая является результатом делового сотрудничества взрослого и ребёнка в предметной деятельности. Поэтому выделение «Я» из системы «Мы» не только запаздывает во времени, но и слабо выражено. Ребёнок практически не стремится к самостоятельности и безразличен к своим достижениям. Ребёнок с нарушением интеллекта плохо выделяет сверстника в качестве объекта для взаимодействия, поэтому овладение средствами межличностного взаимодействия, партнёрскими отношениями происходит медленно, с большим трудом. Умственно отсталые дети живут «рядом», но не вместе. Все вопросы решаются через взрослого.

Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп. Детям с нарушением интеллекта требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину или текст). Они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами. Дети с нарушением интеллекта выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия.

Для детей с нарушением интеллекта характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом начинают различать цвета. Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета.

Темп мышления замедлен, характерна инертность психических процессов, отсутствует возможность переноса усвоенного в процессе обучения способа действия в новые условия. Недоразвитие мышления сказывается на протекании всех психических процессов. В восприятии, памяти, внимании страдают, прежде всего, функции отвлечения и обобщения. В эмоционально-волевой сфере это проявляется в недостаточности сложных эмоций и произвольных форм поведения.

Отличительной чертой мышления является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок.

Они, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех детей с нарушением интеллекта характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Они 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 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.

Из-за непонимания логики событий воспроизведение носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит детей с нарушением интеллекта к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память слабо развита.

У детей с нарушением интеллекта страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. У данной категории детей выражены

недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость.

У детей с нарушением интеллекта проявляется не только не сформированность познавательной деятельности, но и нарушение 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 тому подобное. Переживания их неглубокие, поверхностные. У некоторых 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. Дети с нарушением интеллекта предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. Из-за не посильности предъявляемых требований у некоторых детей развивается негативизм, упрямство.

Особенности развития детей со сложной структурой дефекта

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

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

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

У детей со сложной структурой дефекта отмечается недостаточная сформированность произвольного внимания, дефицитарность основных свойств основных свойств внимания: концентрации, объема, распределения. Память характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия. Отмечается низкий уровень сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса. Дефекты речи у детей со сложной структурой дефекта отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности.

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

Индивидуальные особенности контингента МАДОУ «Детство»

Группы компенсирующей направленности МАДОУ «Детство» д/с №.....

Тип нарушения	Возрастная категория	Количество групп
С нарушениями интеллекта	4-5 лет	

	5-6 лет	
	6-8 лет	
С нарушениями опорно-двигательного аппарата	5-7лет	
С нарушением зрения	3-4 года	
	4-5 лет	
	5-6 лет	
	6-7 лет	
С тяжёлыми нарушениями речи	5-6 лет	
	6-7 лет	

Группы комбинированной направленности МАДОУ «Детство» д/с №...

Тип нарушения		Колич- во детей
Дети с тяжёлыми нарушениями речи	ФФНР	
	ОНР 1 уровень	
	ОНР 2 уровень	
	ОНР 3 уровень	
Дети с нарушением слуха	После кохlearной имплантации	
Слабослышащие	Тугоухость 2 степени	
	Тугоухость 3 степени	
Дети с нарушением зрения	Амблиопия	
	Анизометропия	
	Ангиопатия сетчатки	
	Артифакция	
	Астигматизм (смешанный)	
	Астигматизм (миопический)	
	Астигматизм (гиперметропический)	
	Гиперметропия (различной степени)	
	Косоглазие (сходящееся)	
	Колобома ДЗН	
	Нистагм (горизонтальный)	
	Врождённая задняя синехия OS	
Дети с нарушением интеллекта	Лёгкая степень	
	Умеренная степень	
Дети с задержкой психического развития	Конституционной формы развития	
	Соматогенной формы развития	
	Психогенной формы развития	
	Церебрально-органического генеза	
Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата	Первая группа	
	Вторая группа	
	Третья группа	
Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы	РДА	
Дети с комплексными (сложными) нарушениями развития		

Кадровый состав психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и детей инвалидов

Специалисты сопровождения	д/с№...	Наличие
Воспитатели		
Музыкальный руководитель		
Инструктор по ФИЗО		
Учитель-логопед		
Учитель-дефектолог		
Учитель-психолог		
Старший воспитатель (координатор инклюзии)		

Примечание. При отсутствии в детском саду необходимого специалиста психолого-педагогического сопровождения, данная работа реализуется в рамках сетевого взаимодействия.

*Планируемые результаты освоения АОП ДО
Для детей с нарушениями зрения*

Развитие зрительного восприятия:

- зрительно обследует и анализирует предметы по их основным признакам (цвет, форма, величина);
- зрительно различает и называет группы предметов с однородными признаками;
- различает геометрические фигуры (круг, квадрат, овал, прямоугольник, треугольник) и объёмные фигуры (шар, конус, куб, призма);
- использует эталон формы для анализа основной формы реальных предметов;
- зрительно анализирует форму и величину предметов, отбирает предметы по убывающей и возрастающей величине;
- выделяет и словесно обозначает величину (ширину, длину) реальных предметов, устанавливает взаимосвязь между предметами по величине;
- располагает на плоскости предметы и изображения по убывающей (возрастающей) величине;
- видит расположение предметов на картине, называет предметы, расположенные дальше, ближе;
- описывает предметы и находит их по описанию, оперирует не только зрительно воспринимаемыми предметами, но и отмечает признаки, воспринимаемые на слух, осязанием, обонянием и т.д.;
- составляет из частей целое;
- изображает простейшие пути следования на рисунке и словесно, делает простейшие схемы пространства;
- анализирует сложную форму предметов (3-5 частей) с помощью вписывания сенсорных эталонов формы (круг, квадрат, прямоугольник и т.д.) для анализа строения формы предметов.

Социально-бытовая ориентировка:

- называет окружающие предметы их разнообразные качества (форму, цвет, вкус, запах);
- ориентируется в многообразии предметов одного вида, проводит группировку предметов по признакам путём сравнения пар и групп предметов разных видов;
- дифференцирует предметы внутри одного вида;
- умеет ухаживать за предметами, игрушками, пособиями, хранить и использовать их по назначению;
- знает и называет многие профессии, их необходимость;
- знает и называет некоторые инструменты, необходимые для работы взрослых, электроприборы, которые облегчают труд человека;
- вычленяет отдельные действия и их последовательность в трудовых процессах;
- имеет представление о некоторых общественных учреждениях, называет и понимает их назначение;

- знает и соблюдает правила поведения в общественных местах;
- знает название своего города, домашний адрес, название улицы, на которой расположен детский сад;
- знает и называет разные виды транспорта, их назначение;
- различает проезжую часть дороги, тротуар; понимает значение сигналов светофора, их роль для движения машин и пешеходов;
- умеет оценивать эмоциональное состояние человека;
- соблюдает правильную осанку во время ходьбы, за столом и т.д.;
- знает и соблюдает правила поведения, ухода за телом; стремится к здоровому образу жизни;
- имеет представления о возможностях своего зрения, пользуется зрительной ориентацией в соответствии со зрительными возможностями;
- использует сохраненные анализаторы.

Развитие пространственной ориентировки:

- обозначает в речи пространственное расположение частей своего тела, активно использует в речи пространственные термины;
- определяет и словесно обозначает пространственное расположение игрушек, окружающих предметов с точкой отсчёта от себя;
- находит и располагает игрушки и предметы в названных направлениях окружающего пространства;
- определяет стороны предметов, наполняющих пространство;
- передвигается в названном направлении, сохраняет направление движения, может обозначать направление движения соответствующими пространственными терминами;
- ориентируется в процессе передвижения в пространстве на цветовые, световые, звуковые ориентиры;
- понимает и выполняет практические действия в соответствии со словесными инструкциями педагога;
- контролирует свои действия с помощью зрения и осязания;
- самостоятельно находит дорогу к другим группам, кабинетам врача, медсестры офтальмологического кабинета, тифлопедагога, заведующей, к музыкальному залу, к выходу на участок детского сада;
- узнаёт помещения по характерным запахам и звукам, покрытию пола;
- ориентируется в микропространстве, умеет располагать предметы на листе бумаги, на поверхности стола слева направо и в названных направлениях;
- располагает предметы в реальном пространстве по схеме; словесно обозначает расположение предметов в реальном пространстве соответствующими терминами.

Для детей с ОНР

Для детей с ОНР I уровня развития результаты освоения Программы, соответствуют результатам детей нормы, которые представлены в виде целевых ориентиров.

Для детей с ОНР II уровня речевого развития:

Ребенок:

- проявляет мотивацию к занятиям, попытки планировать (с помощью взрослого) деятельность для достижения какой-либо(конкретной) цели;
- понимает и употребляет слова, обозначающие названия предметов, действий, признаков, состояний, свойств, качеств. употребляет слова, обозначающие названия предметов, действий, признаков, состояний, свойств и качеств;
- использует слова в соответствии с коммуникативной ситуацией;
- различает словообразовательные модели и грамматические формы слов в импрессивной речи;

- использует в речи простейшие виды сложносочиненных предложений с сочинительными союзами;
- пересказывает (с помощью взрослого) небольшую сказку, рассказ;
- составляет описательный рассказ по вопросам (с помощью взрослого), ориентируясь на игрушки, картинки, из личного опыта;
- различает на слух ненарушенные и нарушенные в произношении звуки;
- владеет простыми формами фонематического анализа;
- использует различные виды интонационных конструкций.

Для детей с ОНР III уровня речевого развития:

Ребенок:

- обладает сформированной мотивацией к школьному обучению;
- усваивает значения новых слов на основе углубленных знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- употребляет слова, обозначающие личностные характеристики, с эмотивным значением, многозначные;
- умеет подбирать слова с противоположным и сходным значением;
- умеет осмысливать образные выражения и объяснять смысл поговорок (при необходимости прибегает к помощи взрослого);
- правильно употребляет грамматические формы слова;
- продуктивные и непродуктивные словообразовательные модели;
- умеет подбирать однокоренные слова, образовывать сложные слова;
- умеет строить простые распространенные предложения; предложения с однородными членами;
- простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений;
- сложноподчиненных предложений с использованием подчинительных союзов;
- составляет различные виды описательных рассказов, текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания;
- умеет составлять творческие рассказы;
- осуществляет слуховую и слухопроизносительную дифференциацию звуков по всем дифференциальным признакам;
- владеет простыми формами фонематического анализа, способен осуществлять сложные формы фонематического анализа (с постепенным переводом речевых умений во внутренний план), осуществляет операции фонематического синтеза;
- владеет понятиями «слово» и «слог», «предложение»;
- осознает слоговое строение слова, осуществляет слоговой анализ и синтез слов (двухсложных с открытыми, закрытыми слогами, трехсложных с открытыми слогами, односложных);
- умеет составлять графические схемы слогов, слов, предложений;
- знает печатные буквы (без употребления алфавитных названий), умеет их воспроизводить;
- правильно произносит звуки (в соответствии с онтогенезом);
- воспроизводит слова различной звукослоговой структуры (изолированно и в условиях контекста).

В итоге обучения дети должны овладеть грамматически правильной разговорной речью. Однако их развёрнутая речь может иметь лексические, грамматические, фонетические неточности, ликвидация которых должна сочетаться с обучением детей сложным формам речи, что предполагается делать на следующем этапе обучения.

Для детей с ОНР IV уровня речевого развития (НВ ОНР):

В результате логопедического воздействия речь дошкольников должна максимально приблизиться к возрастным нормам. Это проявляется в свободном, безошибочном владении диалогической и монологической речью. Фонетическое оформление речи

должно соответствовать нормам родного языка. Кроме того, у детей должны быть достаточно сформированы операции звуко-слогового анализа и синтеза и элементарные навыки грамоты.

Планируемые результаты логопедической работы с детьми 5-6 лет (нетяжёлые нарушения речи):

- правильно артикулировать все звуки речи в различных фонетических позициях и формах речи;
- дифференцировать все изученные звуки;
- называть последовательность слов в предложении, слогов и звуков в словах;
- находить в предложении слова с заданным звуком, определять место звука в слове;
- различать понятия «звук», «слог», «предложение» на практическом уровне;
- овладеть интонационными средствами выразительности речи в пересказе, чтении стихов.

Планируемые результаты логопедической работы с детьми 6-7 лет (нетяжёлые нарушения речи):

- правильно артикулировать все звуки речи в различных позициях;
- чётко дифференцировать все изученные звуки;
- называть последовательность слов в предложении, слогов и звуков в словах;
- находить в предложении слова с заданным звуком, определять место звука в слове;
- различать понятия «звук», «твёрдый звук», «мягкий звук», «глухой звук», «звонкий звук», «слог», «предложение» на практическом уровне;
- называть последовательность слов в предложении, слогов и звуков в словах;
- производить элементарный звуковой анализ и синтез;
- овладеть интонационными средствами выразительности речи в пересказе, чтении стихов.

Для детей с ЗПР

Описание планируемых результатов (5-6 лет)

Образовательная область «Познавательное развитие» ФЭМП

- Считает (отсчитывает) в пределах 10;
- Правильно пользуется количественными и порядковыми числительными (в пределах 10), отвечает на вопросы: «Сколько?», «Который по счету?»;
- Уравнивает неравные группы предметов двумя способами (удаление и добавление единицы);
- Сравнивает предметы на глаз (по длине, ширине, высоте, толщине); проверяет точность определений путем наложения или приложения;
- Размещает предметы различной величины (до 7-10) в порядке возрастания, убывания их длины, ширины, высоты, толщины;
- Выражает словами местонахождение предмета по отношению к себе, другим предметам;
- Ориентируется на листе бумаги (справа — слева, сверху — внизу, в середине, в углу);
- Знает некоторые характерные особенности знакомых геометрических фигур (круг, треугольник, квадрат, прямоугольник, овал, четырехугольник; равенство, неравенство сторон);
- Называет утро, день, вечер, ночь; имеет представление о смене частей суток;
- Называет день недели, устанавливает последовательность различных событий: что было раньше (сначала), что позже (потом);

Определяет, какой день сегодня, какой был вчера, какой будет завтра.

Образовательная область «Речевое развитие»

- Знает свое имя и фамилию, возраст, гендерную принадлежность, имена членов своей семьи, кем работают;
- Называет город, домашний адрес;

- Знает название родного города (поселка), страны, ее столицу.
- Различает и называет виды транспорта, предметы, облегчающие труд человека в быту
- Называет времена года, отмечает их особенности.
- Знает о взаимодействии человека с природой в разное время года.
- Знает о значении солнца, воздуха и воды для человека, животных, растений.
- Бережно относится к природе.
- Способен принять задачу на запоминание, помнит поручение взрослого, может выучить небольшое стихотворение.
- Умеет связно, последовательно и выразительно пересказывать небольшие сказки, рассказы.
- Составляет по образцу рассказы по сюжетной картине, по набору картинок; последовательно, без существенных пропусков пересказывает небольшие литературные произведения.
- Умеет подбирать к существительному несколько прилагательных; заменять слово другим словом со сходным значением.

Развитие фонетико-фонематического восприятия

- Различение неречевых и речевых звуков;
- Умеет воспроизводить в правильном порядке последовательность слогов и слов-паронимов;
- Выделяет заданный звук из ряда других звуков;
- Подбирает слова на заданный звук; может определить место звука в слове (начало, середина, конец);
- Относит звуки к гласным и согласным на основе особенностей их произнесения и звучания;
- Условно обозначает гласные и согласные соответствующим цветом;
- Умеет выполнять звуковой анализ односложных слов;
- Подбирает слова на первый ударный гласный звук;
- Определяет первый согласный;
- Определяет последний звук в слове.

Образовательная область «Познавательное развитие» ФЭМП

- Самостоятельно объединяет различные группы предметов, имеющие общий признак, в единое множество и удаляет из множества отдельные его части (часть предметов);
- Устанавливает связи и отношения между целым множеством и различными его частями (частью); находит части целого множества и целое по известным частям;
- Считает до 10 и дальше (количественный, порядковый счет в пределах 20);
- Называет числа в прямом (обратном) порядке до 10, начиная с любого числа натурального ряда (в пределах 10);
- Соотносит цифру (0-10) и количество предметов;
- Составляет и решает задачи в одно действие на сложение и вычитание, пользуется цифрами и арифметическими знаками (+, —, =, <, >);
- Различает величины: длину (ширину, высоту), объем (вместимость), массу (вес предметов) и способы их измерения;
- Измеряет длину предметов, отрезки прямых линий, объемы жидких и сыпучих веществ с помощью условных мер. Понимает зависимость между величиной меры и числом (результатом измерения);
- Делит предметы (фигуры) на несколько равных частей; сравнивает целый предмет и его часть;
- Различает, называет и сравнивает: отрезок, угол, круг (овал), многоугольники (треугольники, четырехугольники, пятиугольники и др.), шар, куб.
- Ориентируется в окружающем пространстве и на плоскости (лист, страница, поверхность стола и др.), обозначает взаимное расположение и направление движения объектов;

- Определяет и называет временные отношения (день – неделя - месяц);
- Называет состав чисел первого десятка из двух меньших;
- Умеет получать каждое число первого десятка, прибавляя единицу к предыдущему и вычитая единицу из следующего за ним в ряду;
- Знает название текущего месяца года; последовательность всех дней недели, времен года.

Образовательная область «Речевое развитие»

Подготовка к обучению грамоте, звуковая культура речи.

- Обозначает звуки буквами;
- Знает о двух основных группах звуков русского языка — гласных и согласных;
- Различает гласные и согласные звуки, опираясь на особенности звучания и артикуляции;
- Использует условное обозначение гласных и согласных звуков;
- Различает твердые и мягкие согласные;
- Выделяет предложение из устной речи;
- Выделяет из предложения слово;
- Правильно использует термин «звук», «гласный звук», «согласный звук», «слово», предложение»;
- Делит двусложные и трехсложные слова с открытыми слогами (на-ша Ма-ша, ма-ли-на, бе-рё-за) на части;
- Умеет составлять слова из слогов (устно); умеет выполнять звуко - буквенный анализ слов.

Грамматический строй речи.

- Активно использует в речи слова, обозначающие изученные предметы и явления окружающей действительности, обобщающие понятия; употребляет синонимы, антонимы, сложные предложения разных видов.
- Образовывает однокоренные слова, существительные с суффиксами, глаголы с приставками, прилагательные в превосходной степени; согласовывает слова в предложении;
- Строит сложноподчинённые предложения;

Связная речь.

- Строит высказывания из трёх-четырёх предложений, следит за правильным согласованием существительных с прилагательными и числительными в роде, числе, падеже;
- Пересказывает небольшие литературные произведения, сочиняет рассказы по сюжетной картине, серии сюжетных картин, описывает предмет по алгоритму.

Для детей с нарушением слуха

Выпускник с нарушениями слуха должен уметь:

- слышать речь взрослого; адекватно реагировать на обращение действием и доступными речевыми средствами;
- эмоционально-положительно реагировать на просьбы и требования взрослого (убрать игрушки, помочь родителям, воспитателю), на необходимость регулировать свое поведение;
- участвовать в эмоционально-речевом общении со сверстниками в ходе выполнения гигиенических процедур (умывание, гигиена приема пищи), игр;
- распознавать контрастные эмоции собеседника (плачет — смеется), адекватно реагировать на них действием или словом (надо пожалеть, погладить, обнять);
- здороваться при входе в группу с воспитателем и детьми, говорить «спасибо» при выходе из-за стола, при выражении благодарности за помощь;
- различать значения слов в процессе устного называния, (подкладывания табличек к соответствующим игрушкам, предметам, картинкам);

- понимать и выполнять поручения по устной и письменной инструкции (Дай мяч Оле. Покажи у куклы глаза и т. д.);
- понимать (по табличкам) фразы с глаголами в настоящем времени (Мальчик бежит. Девочка спит), подбирать таблички к соответствующим картинкам, демонстрировать названное на табличке действие;
- различать знакомые слова и фразы только по устному предъявлению или по табличкам, выполнять различные упражнения для развития мелкой моторики (движения кистей рук и пальцев);
- читать по табличкам знакомые слова;
- выполнять работу с разрезной азбукой: складывать знакомые слова с опорой на таблички, используя весь набор букв;
- писать знакомые слова печатными буквами (списывание с табличек), различать на слух звуки речи по громкости, длительности;
- различать на слух речевые и неречевые звуки по количеству: 1-много ударов (хлопков, свистков, фонем, слогов), 1-3 и др.;
- различать на слух слова с разным количеством слогов, с одинаковым количеством слогов и разным положением ударного слога; различать и опознавать на слух изолированные фонемы, односложные слова, короткие фразы;
- различать и опознавать на слух слова, фразы с разной интонацией;
- соотносить предметы по форме, величине, количеству (до 3), пространственному расположению; составлять группы однородных предметов; ориентироваться в пространстве.

Для детей с РАС

Планируемые результаты реализации образовательной Программы, которая охватывает системную работу с аутичными детьми и их семьями, способствует раскрытию внутреннего потенциала детей с аутизмом, их комплексному развитию в процессе социальной адаптации и вхождению в образовательное пространство (при условии создания соответствующих условий для нее).

Протекание учебного и коррекционно-развивающего процессов невозможно без заинтересованного отношения к ним и ожидания положительной динамики развития ребенка. В этом контексте педагогам и родителям следует научиться видеть малейшие изменения и желаемые сдвиги в проявлениях ребенка, фиксировать их, обсуждать и двигаться дальше вперед. Эффективность психолого-педагогического воздействия зависит от ряда факторов, среди которых: степень тяжести осложнений в развитии ребенка; период начала, четкость поставленных коррекционных задач; особенности организации коррекционно-развивающего процесса; профессиональный и личностный опыт специалиста. Кроме того, положительная динамика развития ребенка напрямую зависит от установления эффективного взаимодействия специалиста с его семьей, понимание близкими особенностей каждого этапа развития ребенка, активного и последовательного приобщения их к коррекционно-развивающему и обучающему процессам.

Наиболее значимым результатом в коррекционной работе является;

-формирование у детей способов ориентировки в окружающей действительности (метод проб, практическое применение, зрительная ориентировка), которые служат средством для становления у них целостной системы знаний, умений и навыков, появления психологических новообразований;

-развитие познавательной активности;

-обеспечение психологической готовности детей к школьному обучению, которая должна вестись с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка;

-коррекция негативных проявлений поведения, которые мешают успешному коммуникативному взаимодействию педагога и ребенка;

- умение обслуживать себя, выполнять поручения и несложные виды труда, общаться с другими людьми.

Успешность развития и социальной адаптации ребенка с аутизмом определяется также наличием индивидуальных коррекционных планов и программ, специального оборудования, специальных методик, дифференцированным подходом к социально-психологическим услугам, творчеством и профессионализмом специалистов (коррекционных педагогов и специальных психологов).

Для детей с НОДА

Целевые ориентиры от 3 до 5 лет

- У ребёнка развита крупная моторика (возможная при его диагнозе), он стремится осваивать различные виды движения (метание, отбивание и ловля мяча и пр.). Соблюдает элементарные правила гигиены и самостоятельно выполняет доступные гигиенические процедуры (по мере необходимости моет руки с мылом, пользуется расческой, носовым платком, прикрывает рот при кашле). - Владеет элементарными навыками самообслуживания. Самостоятельно одевается, раздевается, складывает и убирает одежду, с помощью взрослого приводит ее в порядок. С интересом участвует в подвижных играх. Пользуется физкультурным оборудованием вне занятий (в свободное время).

- Имеет элементарные представления о некоторых составляющих здорового образа жизни: правильном питании, пользе закаливания, необходимости соблюдения правил гигиены. Знаком с понятиями «здоровье» и «болезнь». Знает о пользе утренней зарядки, физических упражнений.

- Проявляет интерес к информации, которую получает в процессе общения. С помощью взрослого повторяет образцы описания игрушки, предмета, картины, составляет описательные рассказы. Рассказывает о содержании сюжетной картинки. Понимает и употребляет в своей речи слова, обозначающие эмоциональное состояние (сердитый, печальный), этические качества (хитрый, добрый), эстетические характеристики (нарядный, красивый). Делает попытки решать спорные вопросы и улаживать конфликты с помощью речи: убеждать, доказывать, объяснять.

- Проявляет интерес к рассматриванию иллюстрированных изданий детских книг, желание участвовать в театрализованных и сюжетно-ролевых играх. Может назвать любимую сказку, прочитать наизусть понравившееся стихотворение, считалку. Способен самостоятельно придумать небольшую сказку на заданную тему.

- Проявляет умение объединяться с детьми для совместных игр, согласовывать тему игры, распределять роли, поступать в соответствии с правилами и общим замыслом. Взаимодействуя со сверстниками, проявляет инициативу и предлагает новые роли или действия, обогащает сюжет.

- Проявляет личное отношение к соблюдению (и нарушению) моральных норм (стремится к справедливости, испытывает чувство стыда при неблагоприятных поступках). - Эмоционально откликается на переживания близких взрослых, детей, персонажей сказок, историй, мультфильмов и художественных фильмов, кукольных спектаклей.

- Соблюдает элементарные правила поведения в детском саду, на улице и в транспорте, элементарные правила дорожного движения.

- Предпринимает попытки самостоятельного обследования предметов, используя знакомые и новые способы, при этом активно применяет все органы чувств (осязание, зрение, слух, вкус, обоняние, сенсорно - моторные действия). Способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.

- Проявляет любознательность, интерес к исследовательской деятельности, экспериментированию.

- Эмоционально отзывается на красоту окружающего мира, произведения искусства

- Имеет первичные представления о себе, семье, может рассказать о своем родном городе, назвать его; знает некоторые государственные праздники, называет времена года в правильной последовательности.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования (от 5 до 8 лет)

- У ребёнка развита крупная и мелкая моторика (возможная при его диагнозе), координация и равновесие; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими. Имеет начальные представления о здоровом образе жизни. Воспринимает здоровый образ жизни как ценность. Владеет подвижными играми с правилами, имеет представление об основных видах спорта.

- Ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.. Способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.

- Ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх.

- Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты. Умеет выражать и отстаивать свою позицию по разным вопросам.

- Способен сотрудничать и выполнять как лидерские, так и исполнительские функции в совместной деятельности.

- Понимает, что все люди равны вне зависимости от их социального происхождения, этнической принадлежности, религиозных и других верований, их физических и психических особенностей.

- Проявляет эмпатию по отношению к другим людям, готовность прийти на помощь тем, кто в этом нуждается.

- Проявляет умение слышать других и стремление быть понятым другими.

- Ребёнок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и, прежде всего в игре; ребёнок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам.

- Умеет распознавать различные ситуации и адекватно их оценивать.

- Ребёнок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, строить речевое высказывание в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребёнка складываются предпосылки грамотности.

- Ребёнок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены. Проявляет ответственность за начатое дело.

- Ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

- Проявляет желание узнавать новое, самостоятельно добывать новые знания; положительно относится к обучению в школе.

- Эмоционально отзывается на красоту окружающего мира, произведения народного и профессионального искусства (музыку, танцы, театральную деятельность, изобразительную деятельность и т. д.).
- Проявляет патриотические чувства, ощущает, имеет представление о ее географическом разнообразии, многонациональности, важнейших исторических событиях.
- Имеет первичные представления о себе, семье, традиционных семейных ценностях, включая традиционные гендерные ориентации, проявляет уважение к своему и противоположному полу.
- Соблюдает элементарные общепринятые нормы, имеет первичные ценностные представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо», стремится поступать хорошо; проявляет уважение к старшим и заботу о младших.

Характеристики возможных достижений ребенка с ДЦП на этапе завершения дошкольного образования:

- развита познавательная деятельность;
- сформированы различные формы общения и взаимодействия со взрослым;
- активизирована сенсорная активность (зрительное, слуховое, тактильно-кинестетическое восприятие);
- сформированы начальные пространственные представления;
- сформированы познавательная активность и мотивация к деятельности;
- сформированы манипулятивные и предметные действия;
- развиты голосовые реакции и речевая активность;
- развиты мелкая и общая моторика (функциональные возможности кистей и пальцев рук).

Для детей с нарушением интеллекта

Планируемые результаты освоения детьми с умственной отсталостью программы 1 года обучения (к пятилетнему возрасту).

Дети:

- Моют руки под контролем взрослого по мере загрязнения и перед едой, насухо вытирают лицо и руки полотенцем. С помощью взрослого приводят себя в порядок, пользуются индивидуальными предметами (полотенцем, салфеткой, расческой, носовым платком). Самостоятельно принимают пищу. Владеют порядком одевания и раздевания. При помощи взрослого снимают одежду, обувь (застежки на липучках).
- Стремятся к эмоционально-деловому контакту со взрослым. Понимают инструкции взрослого. Способны адекватно реагировать на выполнение режимных моментов: переход от бодрствования ко сну, от игры к непосредственно образовательной деятельности, пространственные перемещения и т. д. Откликаются на свое имя, свою фамилию.
- Владеют первичными способами усвоения общественного опыта (совместные действия со взрослым в предметной и предметно-игровой ситуации, подражание действиям взрослого). Проявляют интерес к игрушкам, предметам и действиям с ними; фиксируют взгляд на движущейся игрушке (предмете), прослеживают за движением предмета, используют хватательные движения. Испытывают эмоциональное удовольствие от красивой игрушки, от качества материала (пушистый, мягкий, теплый, гладкий и т. д.) Эмоционально реагируют на мелодичную музыку, природные звуки. Соотносят игрушку со звукоподражанием, произвольно произносят звукоподражание.
- Имеют представления о себе как о субъекте деятельности. Имеют первичные представления о своем «Я», о своей семье, узнают свою маму среди других людей. Фиксируют взгляд на лице сверстника, воспитателя, партнера по игре. Умеют находить глазами, откуда исходит звук; поворачиваться на звук (находить глазами источник звука, поворачиваться в его сторону); поворачиваться на голос (находить

- главами говорящего). Фиксируют взгляд на предмете в течение нескольких секунд, прослеживают взглядом за перемещением предмета, переводят взгляд с одного предмета на другой; изучают взглядом предмет, который держат в руке.
- Из двух (трёх) предметов выбирают тот, который называют. Указывают на названную одну часть тела. Соотносят предмет и его изображение. Показывать на себя по вопросу педагога. Подражают действиям взрослого (стучат по столу ладошкой или ложкой, хлопают в ладоши, машут рукой на прощание). Выполняют действие в соответствии с инструкцией: подойди, сядь, встань, иди, дай, отдай, ложись
 - Сцепляют руки, сжимают пальцы педагога; удерживают предмет, когда его вкладывают в руки; тянуться к предмету и достают его, удерживают в руках мяч. Кладут предмет в коробку (банку, миску, т.д.), надевают на стержень пирамидки крупные кольца, кладут шарики в банку, собирают крупные кубики в коробку.
 - Интересуются объектами живого и неживого мира. Знакомы с некоторыми свойствами объектов живой и неживой природы в процессе практической деятельности. Наблюдают, рассматривают объекты живой и неживой природы и природные явления. Правильно вести себя в быту, с объектами живой и неживой природы.
 - В Лепке. Положительно эмоционально настроены к лепке. Держат, мнут пластилин. Фиксируют взгляд на поделке, изготовленной взрослым. Понимают и выполняют простые однословные инструкции: «возьми», «дай», «заложи».
 - В Рисовании. Положительно эмоционально настроены к изодетельности. Фиксируют взгляд на предмете. Прослеживают взглядом за движением руки взрослого. Знакомы с бумагой, кистью, карандашом, краской. Владеют совмещенными действиями со взрослым при работе с карандашом, «рисованием» пальчиком. Умеют делать мазки, штрихи.
 - В Аппликации. Знакомы с бумагой и действиями с ней (мять, рвать). Фиксируют внимание на сухой аппликации, выполняемой воспитателем. Выполняют сухую аппликацию совместно со взрослым («рука в руке»).

Планируемые результаты освоения детьми с умственной отсталостью программы II года обучения (к шестилетнему возрасту).

Дети:

- Самостоятельно следят за своим внешним видом: самостоятельно умываются, моют руки с мылом перед едой, по мере загрязнения, после пользования туалетом, пользуются расческой и носовым платком. Стараются аккуратно принимать пищу (пищу брать понемногу, хорошо пережевывать, есть бесшумно, правильно пользоваться ложкой, салфеткой).
- Стремятся к эмоционально-личностному контакту со взрослым. Адекватно реагируют на свое имя, свою фамилию. Адекватно ведут себя в конкретной ситуации (салятся на стульчик, сидят на занятии, ложатся в свою кровать, знают свое место за столом, берут свои вещи из шкафчика при одевании на прогулку).
- Наблюдают за действиями другого ребенка и игрой нескольких сверстников. Эмоционально положительно реагируют на сверстников и включаются в совместные действия с ними. Интересуются игрушками и предметами и адекватными способами действий с ними. Совершают отражательные действия с игрушками за взрослым. Сопровождают игровую деятельность звукоподражанием. Проявляют стойкий интерес к игрушке. Используют игрушку в соответствии с её функциональным назначением. Совершают предметные действия с игрушкой, процессуальные действия с игрушкой, цепочку игровых действий. Ориентируются в пространстве групповой комнаты (находят игрушку). Соотносить игрушку с её изображением на предметной картинке, называют ее, используя звукоподражание или лепетные слова.

Слушают непродолжительное время мелодичную музыку, звуки природы, эмоционально реагируют на ритмический рисунок мелодии, ее темп и характер.

- Узнают и выделяют себя на отдельных и групповой фотографиях. Показывают на лице глаза, рот, нос, лоб, щеки, на голове – волосы. Фиксируют взгляд на предмете или нескольких предметах в течение нескольких минут. Изучают глазами картинку, переводят взгляд с одного изображения на другое.

- Тянутся к предмету и достают его, захватывают мелкие предметы; пользуются большими пальцем с одной стороны и остальными с другой, чтобы схватить маленький предмет. Захватывают мелкий предмет щепоткой. Перекладывают предметы из одной коробки в другую, кладут палочки в банку, строят башню из двух кубиков. Вкладывают шары в круглые отверстия доски форм. Надевают детали пирамиды на стержень без учёта величины.

- Манипулируют предметами, пользуясь обеими руками; вставляют маленький стаканчик в большой по размеру; снимают крышку с коробки, чтобы отыскать там игрушки; подражая действиям педагога, переворачивают предмет; вкладывают квадратную (или круглую) пластину в одно отверстие форм; переворачивают страницы картонной книжки; подбирают предметы к образцу. Подбирают предметы к картинкам (выбор из двух-трёх). Выбирают из двух предметов, разных по величине, большой (маленький) по инструкции взрослого.

- Наблюдают за деятельностью и поведением человека в повседневной жизни и в труде. Наблюдать за изменениями в природе и погоде (светит солнце, идет дождь, падают листья и др.).

- Внимательно слушают говорящего и смотрят на него или на предмет, о котором идёт речь; вместе со взрослым в течение 2-3 минут смотрят на картинки или предметы; в ответ на тон говорящего меняют выражение лица. Выполняют одноступенчатые инструкции.

- В ответ на словесную просьбу машут рукой или хлопают в ладоши. Находят знакомые предметы, о которых спрашивают. Находят членов семьи, о которых спрашивают; дают предмет говорящему в ответ на его просьбу; указывают на предмет, о котором спрашивают.

- Указывают на четыре части тела, которые называют; из четырёх предметов выбирают тот, который ему называют; выбирают три предмета одежды, которые называют; из четырёх картинок выбирают ту, которую ему называют: игрушки, овощи, фрукты, одежда, животные, продукты питания. Выполняют просьбу типа «Дай мне ... и ...», выбирая два предмета из четырёх («Дай мне собаку и мяч»). Выполнять указания, в которых есть слова, обозначающие действия (10 слов).

- Подражают действиям: здороваются и прощаются, дают и требуют предметы, просят и отказываются от помощи. Подражают мимике взрослого. Подражают звукам (один гласный звук «аа»; гласный звук + согласный звук: та-тата; один согласный + два одинаковых гласных: «буу», «мее»; двухсложные комбинации: «оо-аа», «би-би», «па-па», «ма-ма»).

- В Рисовании. Проявляют интерес к рисованию. Фиксируют взгляд на полученном изображении, узнают знакомые предметы в изображении. Следят за процессом рисования воспитателем. Владели навыками самостоятельного рисования: мазки, штрихи» черкание. Правильно держат карандаш, выполняют манипуляции по словесной инструкции («Возьми карандаш», «Нарисуй травку»). Пользуются всем пространством листа бумаги. Оказывают посильную помощь в уборке после занятия (собрать карандаши в стаканчик, собрать рисунки и отдать воспитателю).

- В Лепке. Знакомы со свойствами пластилина. Раскатывают между ладонями (колбаска). Проявляют стойкий интерес к лепке воспитателем готового образца

(обыгрывание педагогом образца). Знакомы детей с другими материалами лепки: тестом, глиной.

- В Аппликации. Проявляют интерес к аппликации. Знакомы с клеем, кистью. Выполняют аппликацию совместно со взрослым «рука в руке». Прослеживают взглядом за действиями воспитателя (набираем клей, приклеиваем, наносим клей на поверхность детали). Пользуются салфеткой, располагают готовые формы в центре листа.

Планируемые результаты освоения детьми с умственной отсталостью программы III года обучения (к семилетнему возрасту).

Дети:

- Самостоятельно следят за чистотой тела, опрятностью одежды, причёски. самостоятельно одеваются и раздеваются, соблюдают порядок в своем шкафу (раскладывают одежду в определенные места). Продолжают совершенствовать культуру еды (правильно пользоваться ложкой; есть аккуратно, бесшумно, сохраняя правильную осанку за столом).

- Умеют видеть настроение и различные эмоциональные состояния близких взрослых и детей (радость, огорчение), умеют выразить сочувствие (пожалеть, помочь).

- Проявляют интересы и предпочтения в выборе любимых занятий игр, игрушек, предметов быта. Обращаются к сверстникам с просьбой поиграть. Знакомы с игрушками, действиями с ними; проявляют интерес к игрушкам и желание играть. Используют разнообразные предметно-игровые действия с использованием игрушек.

- Понимают обращенную речь взрослого в виде поручений, вопросов, сообщений. Совершают отражательные действия за взрослым. Сопровождают игровую деятельность словами и репликами. Используют игрушку в соответствии с ее функциональным назначением. Проявляют стойкий интерес к игре, взаимодействию в игре со взрослым и сверстником. Совершают с игрушкой: предметные действия, процессуальные действия, цепочку игровых действий, игру с элементами сюжета. Соотносят игрушки с потешками и стихами.

- Называют свое имя и свою фамилию, имена близких взрослых и сверстников, свой возраст. Участвуют в коллективной деятельности сверстников (игровой, изобразительной, музыкальной, физкультурной и т. д.)

- Смотрят на предмет и изучают его взглядом (неподвижный, передвигающийся в пространстве), изучают взглядом простую сюжетную картинку.

- Кладут и ставят предмет в нужное место, кладут в банку мелкие предметы, нанизывают детали пирамиды на стержень; вставляют штырьки в отверстие доски форм, нанизывают грибы на штырьки; строят башни из кубиков. Строят забор из кирпичиков, кубиков; вкладывают круглую или квадратную пластину в одно из трёх отверстий доски форм (выбор по величине); складывают разрезную картинку из двух частей. Размещают резко отличающиеся по форме вкладыши в соответствующие отверстия (ёлка, гриб, домик и т.д.); переворачивают бумажные страницы книг; указывают на отдельные элементы рисунка. Подбирают предметы по образцу по цвету. Подбирают предметы к картинкам (выбор из пяти). Сличают и объединяют предметы по признаку величины, формы, цвета. В паре из двух предметов выбирают большой и маленький. Различают твёрдые и мягкие предметы, шероховатые и гладкие; из группы предметов отбирают одинаковые; находят один и много предметов. Владеют элементами рисования (пальцем, мелом, карандашом, штампом) – черкание, линия, клубок.

- Соотносят явления окружающей действительности и деятельности человека (пошел снег – дворник расчищает дорожки, человек заболел – обращается к врачу и т. д.) Различают времена года и время суток (ночь, день). Узнают на фотографии и в окружении членов своей семьи, знают их имена.
- Проявляют интерес в проведении простейших наблюдений. Владеют способами обследования предметов, включая простейшие опыты (тонет – не тонет, рвется – не рвется).
- Различают и называют основные строительные детали (кубик, кирпичик, пластина). Сооружают несложные постройки, выполняя их по подражанию. Накладывают один кирпичик на другой (башенка).
- В Рисовании. Правильно держат кисть, набирают краску на кисть. Владеют различными приемами рисования (всем ворсом, примакиванием, кончиком кисти). Проявляют аккуратность при работе с краской. Знакомы с круглой формой (круг, клубок, солнышко). Промывают и протирают кисть после окончания работы. Узнавают в готовом изображении реальный предмет. Оказывают посильную помощь в уборке после занятия.
- В Лепке. Играют с поделками. Раскатывают пластилин круговыми движениями («Колобок»), делят кусок пластилина на две части путем отщипывания. По словесной инструкции педагога лепят предметы, похожие на палочку, мячик. Работают аккуратно, после занятия протирать доски.
- В Аппликации. Самостоятельно работают с кистью, клеем. По словесной инструкции воспитателя берут определенную заготовку (большую, маленькую, красную, зеленую). Соотносить предмет, картинку, слово. Использовать в аппликации другие материалы: сухие листья, семена. Работают аккуратно, пользуются салфеткой, моют руки после работы.

Для детей со сложной структурой дефекта

В связи с многообразием проявлений нарушений двигательного, психического, речевого развития детей, а также нарушениями слуха, зрения, и неразборчивая речь затрудняют наметить целевые ориентиры социально-нормативных возрастных характеристик возможных достижений ребенка. Поэтому необходимо обращать особое внимание на особенности формирования познавательной, коммуникативной, сенсорной, моторной, игровой и др. деятельности при организации индивидуальной коррекционной работы и учитывать соответствие уровня выполняемых ребенком заданий его возрасту, двигательным возможностям и степени сохранности анализаторов:

- возможности обучения ребенка, показателями которых являются темп приобретения навыков и количество упражнений, необходимое в процессе обучения;
- характер помощи взрослого и возможность ее использования;
- способность к самостоятельному выполнению заданий;
- отношение больного ребенка к заданию, его активность;
- возможность частично приспособиться к двигательному дефекту;
- использование неречевых средств коммуникации (движений глаз, мимики, жестов);
- устойчивость внимания;

К благоприятным прогностическим признакам (**целевым ориентирам**) можно отнести следующие:

- достаточно отчетливая динамика в развитии двигательных, речевых, сенсорных функций;
- способность ребенка накапливать опыт путем самостоятельных действий и действий, совместных со взрослыми; использование этого опыта в доступных по двигательным возможностям практических и игровых действиях;
- активность и избирательность внимания, целенаправленность и произвольность деятельности;

- наличие познавательного интереса; стремление к самостоятельным действиям;
 - настойчивость в овладении доступными двигательными и речевыми навыками.
- Как прогностически неблагоприятные могут рассматриваться следующие признаки:
- количественное накопление сведений об окружающем и неспособность использовать эти сведения при самостоятельных действиях;
 - наличие общей психической вялости или повышенной возбудимости; нескритичность;
 - отсутствие качественного улучшения возможности познания, несмотря на способность детей с улучшением двигательных возможностей адаптироваться к окружающей обстановке и овладеть бытовыми навыками.

Система оценки освоения программы

Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников. Наряду с этим, реализация Программы предполагает оценку индивидуального развития детей. Такая оценка производится в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития дошкольников, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования).

Выстраивается индивидуальная траектория развития каждого ребенка исходя из результатов оценки его индивидуального развития в процессе наблюдений за ним в различных видах деятельности и проведения психолого-педагогической диагностики. Выявление индивидуальных психолого-педагогических особенностей ребенка с ОВЗ позволяет определить оптимальный педагогический маршрут, соответствующий его возможностям и способностям, обеспечить индивидуальным комплексным сопровождением каждого воспитанника, спланировать коррекционные-развивающие мероприятия, разработать индивидуальные программы коррекционной работы, оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы, определить условия обучения и воспитания, необходимые для успешного развития ребенка.

Одним из основных принципов диагностики нарушенного развития является комплексный подход, который означает всесторонность обследования и оценку особенностей развития ребенка с ОВЗ специалистами ДОУ и охватывает познавательную деятельность, эмоциональное развитие, особенности состояния зрения, слуха, двигательной сферы, соматическое состояние, неврологический статус.

Диагностика проводится в ходе наблюдений за активностью детей в спонтанной и специально организованной деятельности. Инструментарием для психолого-педагогической диагностики являются карты обследования, позволяющие фиксировать индивидуальную динамику и перспективы развития каждого ребенка в ходе коммуникации со сверстниками, игровой, познавательной, проектной, художественной деятельности, физического развития. В ходе образовательной деятельности педагоги должны создавать диагностические ситуации, чтобы оценить индивидуальную динамику детей и скорректировать свои действия.

Результаты педагогической диагностики могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач: индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории, профессиональной коррекции особенностей его развития); оптимизации работы с группой детей.

Система оценки качества реализации Программы предусматривает оценивание качества условий образовательной деятельности, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические. Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности на основе достижения детьми планируемых результатов освоения Программы.

Целевые ориентиры, представленные в Программе, не подлежат непосредственной оценке, не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей, не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей, не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения, проводимая педагогами в сентябре и мае, а специалистами, ответственными за коррекционно-развивающую работу (логопедом, психологом, дефектологом) в сентябре, январе, мае.

Система мониторинга включает педагогические наблюдения, психолого-педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации. Оценка качества образовательной деятельности поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка дошкольного возраста, учитывает вариативность путей и форм развития ребенка и коррекции его развития.

Особенности организации коррекционной работы и инклюзивного образования.

Обучение и воспитание детей ОВЗ и детей-инвалидов осуществляется с позиции индивидуально-дифференцированного подхода, предусматривающего особенности развития каждого ребенка, с одной стороны, и особенности группы в целом, с другой. Содержание коррекционного обучения определяется уровнем психофизического развития ребенка и структуры дефекта.

Одновременно с этим дети с ОВЗ нуждаются в комплексе лечебно-оздоровительных мероприятий, таких как: соблюдение режима дня, водные процедуры, физиотерапия, физическое воспитание, массаж, лечебная гимнастика, ритмика.

По результатам диагностики родители и специалисты вместе составляют индивидуальную образовательную траекторию или адаптированную образовательную психолого-педагогической помощи ребенку, который предусматривает ближайшие и дальние цели коррекции. При моделировании коррекционного обучения обязательно учитываются индивидуальные компетенции и ограничения личности. Отобранные педагогические мероприятия и когнитивные методы развития ребенка по возможности базируются на способностях, которые уже есть у него в качестве задатков.

Реализация траектории развития ребенка с ОВЗ и ребёнка-инвалида осуществляется в тесном сотрудничестве с родителями. Родителей знакомят с избранными методами коррекционной помощи, чтобы те могли продолжать взаимодействовать с ребенком дома. Результаты такого взаимодействия обсуждаются со специалистами, совместно с которыми вносятся поправки в методы и приемы обращения с ребенком.

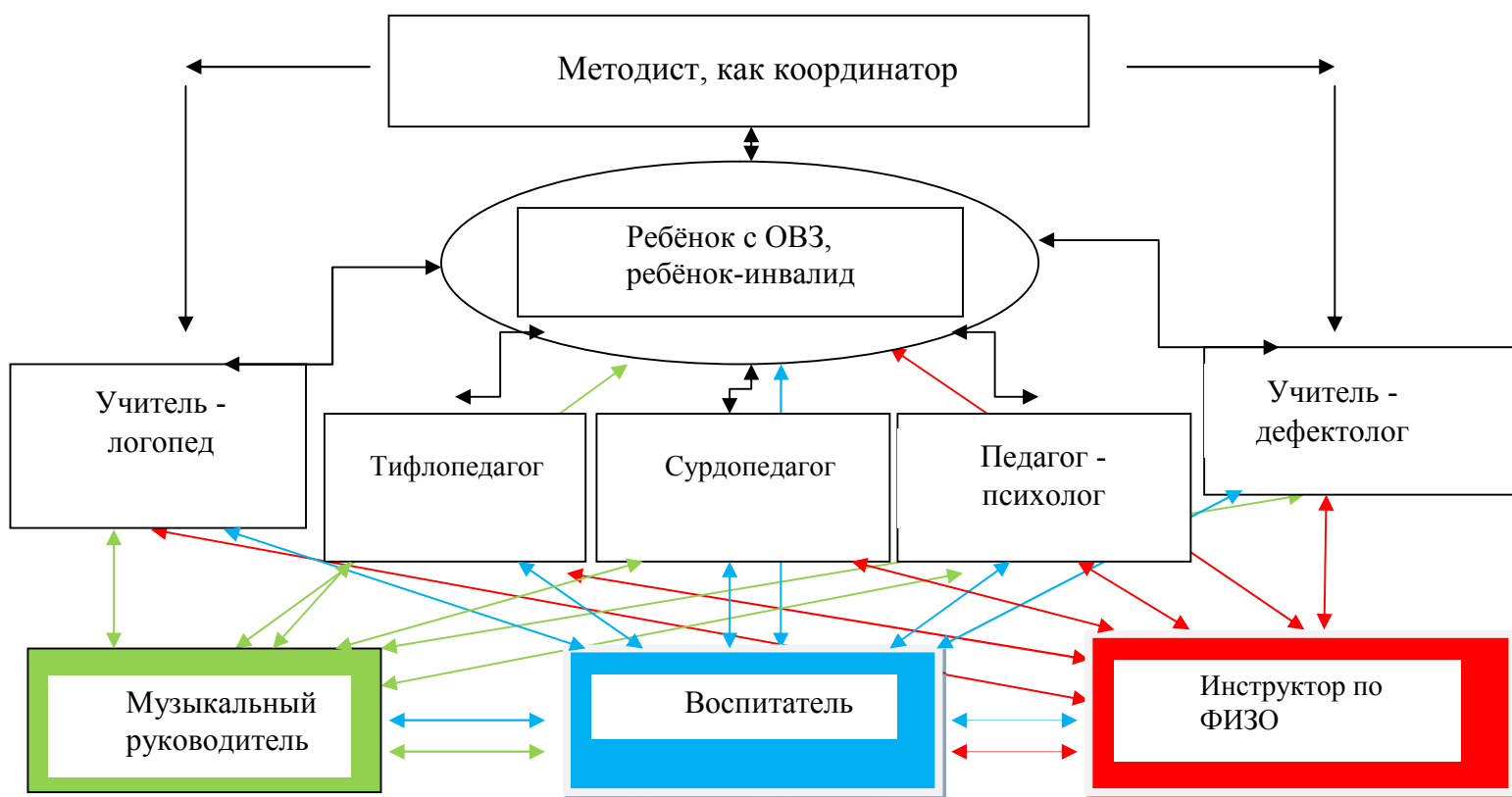
Структура системы коррекционной работы включает взаимосвязанные диагностический, коррекционно-развивающий, оздоровительно-профилактический (для детей с нарушениями интеллекта и нарушениями зрения), социально-педагогический модули. Модульный принцип позволяет вносить изменения в процесс реализации индивидуальной образовательной траектории (индивидуальной образовательной программы) ребёнка.

Содержание коррекционной работы обеспечивает:

- Выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, обусловленных недостатками в физическом и /или психическом развитии;
- Осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ с учётом особенностей психофизического развития в соответствии с рекомендациями ПМПК;

- Возможность освоения детьми с ОВЗ Программы и их интеграции в образовательной организации.

Модель взаимодействия специалистов в рамках сопровождения ребёнка с ОВЗ



Взаимодействие воспитателей и специалистов в организации коррекционной работы

Воспитатель	<ul style="list-style-type: none"> – Диагностика – Рисование, лепка, аппликация, – художественный ручной труд, конструирование – Игровая деятельность – Трудовая деятельность – Прогулка – Закаливание – Индивидуально-коррекционная деятельность – Работа с семьей
Педагог-психолог	<ul style="list-style-type: none"> – Диагностика – Развитие эмоционально-волевой сферы – Музыкалотерапия, сказкотерапия, куклотерапия, изотерапия – Песочная терапия – Индивидуальная коррекционная работа – Игровая деятельность – Работа с семьей
Учитель-логопед	<ul style="list-style-type: none"> – Диагностика – Формирование звуковой культуры речи – Артикуляционная гимнастика – Формирование лексико-грамматических категорий речи – Развитие связной речи – Обучение грамоте

	<ul style="list-style-type: none"> – Индивидуальные коррекционные занятия, – в т.ч с элементами логоритмики – Игровая деятельность – Работа с семьей
Учитель-дефектолог	<ul style="list-style-type: none"> Диагностика Развитие эмоционально-волевой сферы Арт-терапия, АВА-терапия Индивидуальная коррекционная работа Игровая деятельность Развитие высших психических функций – Работа с семьей
Музыкальный руководитель	<ul style="list-style-type: none"> – Диагностика – Музыкальные занятия – Кружок – Индивидуальные коррекционные занятия, – в т.ч с элементами логоритмики – Праздники, развлечения, досуг – Коррекционная ритмика – Игровая деятельность – Работа с семьей
Инструктор по физической культуре	<ul style="list-style-type: none"> – Диагностика – Утренняя гимнастика – Физкультурные занятия – Развлечения, досуг – Индивидуальная коррекционная работа – Игровая деятельность – Работа с семьей
Медсестра	<ul style="list-style-type: none"> – Профилактическая работа – Работа с семьей

Диагностический модуль

Основной организационно-управленческой формой сопровождения каждого воспитанника с ОВЗ в образовательном пространстве МАДОУ являются психолого-медико-педагогические консилиумы, деятельность которых регулируется «Положением о ПМПк МАДОУ «Детство».

Педагогические мероприятия по оценке индивидуального развития воспитанников организуются на основе Положения о ПМПк, предполагают в начале и конце каждого учебного года проведение комплексного психолого-педагогического изучения ребёнка (в индивидуальной форме) в целях уточнения диагноза при динамическом наблюдении за деятельностью ребёнка, оценку уровня и особенностей психического развития для определения его образовательных потребностей. Диагностика проводится 2 раза в год (сентябрь-октябрь, апрель) и промежуточный в январе.

На первом этапе в рамках деятельности ПМПк специалисты МАДОУ в течение первых 1,5 месяца пребывания ребенка с ОВЗ в МАДОУ знакомятся с социальным окружением ребенка, данными о нервно-психическом и соматическом состоянии ребенка (на основании медицинской карты), осуществляют первичное диагностическое обследование. Основная задача деятельности специалистов на данном этапе оценка уровня и особенностей развития ребенка в соответствии с возрастом. Каждый специалист оценивает состояние психофизического развития в соответствии со своей специализацией. Педагог-психолог оценивает уровень развития сенсорно-перцептивной сферы и эмоционально-личностное развитие ребенка. Особенности элементарных

математических представлений, речевого развития, запас знаний и представлений об окружающем мире, выявляются учителем-дефектологом. Воспитатели оценивают сформированность навыков самообслуживания и гигиены, социально-бытовую ориентировку. Особенности развития общей моторики оценивает инструктор по ФИЗО.

Второй этап - коллегиальное обсуждение полученных результатов в ходе обследования ребенка, на котором специалисты оценивают состояние психофизического развития ребенка, дают прогноз его возможностей в плане воспитания, обучения, и социальной адаптации в рамках своей деятельности. Результаты коллегиального обсуждения заносятся в протокол.

На третьем этапе обсуждаются пути дальнейшего развития и коррекционные мероприятия, которые будут способствовать социальной и образовательной адаптации ребенка в соответствии с его возможностями и особенностями, координация и согласованность последующего взаимодействия специалистов с ребенком. Определяется последовательность включения различных специалистов в работу с ребенком, т.е. составляется индивидуальная образовательная траектория/перечень мероприятий по реализации ИПРА/адаптированная образовательная программа ребенка.

На четвертом этапе специалисты сопровождения в зависимости от структуры дефекта и степени его выраженности определяют содержательную направленность коррекционно-образовательной работы, т.е. составляют индивидуальные учебные планы работы с ребенком.

Примерная структура индивидуальной образовательной программы для ребенка с ОВЗ может быть представлена в следующем виде:

1. Титульный лист, который включает в себя наименование учреждения, фамилия, имя ребенка, гриф утверждения программы на заседании ПМПк.
2. Данные о ребенке (год рождения, адрес проживания, диагноз, от куда поступил в дошкольное учреждение, дату поступления, заключение и рекомендации ПМПк, № протокола).
3. Семейный анамнез (фамилия, имя, отчество родителей, образовательный уровень, место работы, контактные телефоны, с кем проживает ребенок, семейно-бытовые условия, наличие инвалидности у близких родственников).
4. Данные о нервно-психическом и соматическом состоянии (на основании медицинской карты).
5. Аналитическая справка по результатам диагностики на начало учебного года.
6. Заключение специалистов ДОО
7. Планы индивидуальной работы специалистов педагога-психолога, учителя-дефектолога, Монтессори-педагога, инструктора ЛФК, музыкального руководителя, воспитателя по обучению татарскому языку, воспитателей группы на соответствующий конкретный период, на основе заключений и рекомендаций специалистов ПМПк.
8. Список литературы
9. Аналитические справки по результатам освоения программного материала на середину и конец учебного года.

№ п/п	Тип нарушения	Диагностический инструментарий
1	Дети с ЗПР	Диагностика и коррекция задержки психического развития. Под ред., С.Г. Шевченко. – М., 2001
2	Дети с нарушениями интеллекта	Методика психолога – педагогического обследования детей Е.А. Стребелевой. Практический материал для проведения психолога – педагогического обследования детей С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. Показатели нервно – психического развития

		детей второго – третьего года жизни Н.М. Аксариной, К.Л. Печоры.
3	Дети с нарушениями слуха	Обследование ребёнка с нарушенным слухом Т.Н. Николаева
4	Дети с нарушением зрения	- развитие зрительного восприятия: восприятие цвета, формы и величины (Авторы: Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова); - ориентировка в пространстве (Авторы Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова); - социально-бытовая ориентировка (Автор Е.Н. Подколзина) - развитие осязания и мелкой моторики (Авторы: Е.Н. Подколзина, Е.В. Колесникова).
5	Дети с РАС	Тестовые задания ПРОФИЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (по программе ТЕАССН)
6	Дети с ТНР	«Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов» Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. М. Аркти, 2002г. «Тестовая диагностика обследования речи, общей и мелкой моторики у детей 3-6 лет с речевыми нарушениями» Т.Б. Кабанова, Т.В. Домнина под редакцией Н.Е. Арбековой. М.: издательство ГНОМ и Д, 2010г. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста под ред. Н.В.Серебряковой, С-П. «Каро», 2005 г. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференцированной диагностики. Г.А.Волкова, С-П. «Детство-пресс», 2009. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений. Г.В. Чиркина, Москва, Аркти, 2010 г.

Коррекционно-развивающий модуль

Обеспечивает создание педагогических условий для коррекции в развитии ребёнка с ОВЗ на основе комплексных диагностических данных.

Особенности коррекционно-развивающей работы.

С детьми с ТНР

Содержание коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда на логопедическом пункте детского сада составлено в соответствии с категориями воспитанников, имеющих речевые нарушения: ОНР I, II, III уровней.

Эффективность коррекционно – развивающей работы определяется чёткой организацией детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня, координацией и преемственностью в работе всех субъектов коррекционного процесса: логопеда, родителя и воспитателя. Логопедическая работа

осуществляется на индивидуальных, подгрупповых занятиях и микрогруппами. При комплектовании групп для занятий учитывается не только структура речевого нарушения, но и психоэмоциональный и коммуникативный статус ребенка, уровень его работоспособности. Занятия организуются с учетом психогигиенических требований к режиму логопедических занятий, их структуре, способам взаимодействия ребенка с педагогом и сверстниками. Обеспечивается реализация здоровьесбережения по охране жизни и здоровья воспитанников в образовательном процессе.

На коррекционно-развивающих занятиях с помощью специальных игр и упражнений, психогимнастических этюдов создаются условия для повышения работоспособности детей, преодоления психоэмоционального напряжения, стабилизации эмоционального фона, развития мотивации к участию в организованной взрослым деятельности и профилактике конфликтов между детьми.

Форма организации обучения – подгрупповая, подвижными микрогруппами и индивидуальная. В соответствии с ФГОС ДО основной формой работы с детьми-дошкольниками по всем направлениям развития является игровая деятельность. Программа учитывает это положение, но предполагает, что занятие остается одной из основных форм работы с детьми, имеющими нарушения речи при максимальном использовании игровых форм в рамках каждого занятия.

В соответствии СанПином продолжительность подгрупповых занятий 5-го года жизни 20 минут, 6-го года жизни 25 минут, с детьми 7-го года жизни 25 минут. Организация деятельности логопеда в течение года определяется задачами, поставленными программой. Логопедическое обследование проводится с 1 по 15 сентября. Логопедические подгрупповые и индивидуальные занятия проводятся с 15 сентября по расписанию, составленному учителем-логопедом. По договоренности с администрацией и воспитателями групп логопед может брать детей со всех занятий. В отличие от специализированного детского учреждения коррекция речевой деятельности в системе работы логопункта является дополнительной. Поэтому в расписании образовательной деятельности нет времени, специально отведенного для занятий с логопедом. Расписание занятий с логопедом составляется таким образом, чтобы не мешать усвоению общеобразовательной программы и предоставить возможность родителям при необходимости или желании участвовать в индивидуальных логопедических занятиях: часть логопедической работы вынесена во вторую половину дня.

Для подгрупповых занятий объединяются дети одной возрастной группы, имеющие сходные по характеру и степени выраженности речевые нарушения.

Продолжительность занятий с детьми: ОНР – 1-3 года.

Выпуск детей проводится в течение всего учебного года по мере устранения у них дефектов речи. Результаты логопедической работы отмечаются в речевой карте ребёнка.

Частота проведения индивидуальных занятий определяется характером и степенью выраженности речевого нарушения, возрастом и индивидуальными психофизическими особенностями детей, продолжительность индивидуальных занятий 15-20 минут 2-3 раза в неделю.

Продолжительность коррекционно-развивающей работы во многом обусловлена индивидуальными особенностями детей.

Основная цель индивидуальных занятий состоит в выборе и в применении комплекса артикуляционных упражнений, направленных на устранение специфических нарушений звуковой стороны речи. На индивидуальных занятиях логопед имеет возможность установить эмоциональный контакт с ребёнком, активизировать контроль над качеством звучащей речи, корригировать речевой дефект, сгладить невротические реакции.

На данных занятиях дошкольник должен овладеть правильной артикуляцией каждого изучаемого звука и автоматизировать его в облегченных фонетических условиях:

изолированно, в прямом и обратном слоге, словах несложной слоговой структуры. Таким образом, ребёнок подготавливается к усвоению содержания подгрупповых занятий.

Индивидуальная работа по коррекции и развитию речи строится по следующим основным направлениям:

- совершенствование мимической моторики;
- совершенствование статической и динамической организации движений (общая, мелкая и артикуляционная моторика);
- развитие артикуляционного и голосового аппарата;
- развитие просодической стороны речи;
- формирование звукопроизносительных навыков, фонематических процессов;
- уточнение, обогащение и активизация лексического запаса в процессе нормализации звуковой стороны речи;
- формирование грамматической и синтаксической сторон речи;
- развитие диалогической и монологической речи.

Основной формой работы во всех пяти образовательных областях Программы является игровая деятельность — основная форма деятельности дошкольников. Все коррекционно-развивающие индивидуальные, подгрупповые занятия в соответствии с Программой носят игровой характер, насыщены разнообразными играми и развивающими игровыми упражнениями и ни в коей мере не дублируют школьных форм обучения.

С детьми с ЗПР

Направления коррекционно-развивающей работы соответствуют направлениям развития ООП ДО.

С детьми с нарушениями слуха

формировании различных сторон психического развития дошкольников с нарушенным слухом:

1. Развитие речи (устной и письменной),
2. Развитие слухового восприятия и обучение произношению,
3. Развитие мышления
4. Формирование элементарных математических представлений,
5. Зрительное-тактильнодвигательное восприятие

1. Развитие речи (устной и письменной)

Раздел "Развитие речи" по своей значимости является одним из ведущих в системе коррекционной работы, так как его задачи связаны с преодолением специфического для глухих и слабослышащих детей нарушения речи и речевого общения.

Целью работы по развитию речи является формирование речи как средства общения и познания окружающего мира.

Задачи:

- развитие слуховой памяти
- накопление пассивного (импрессивного) и активного (экспрессивного) словаря;
- формирование разных форм речи (устной, письменной) и в связи с этим развитие разных видов речевой деятельности (слухо-зрительного и слухового восприятия устной речи, говорения, чтения, письма);
- Развитие грамматического строя речи;
- развитие связной речи, прежде всего разговорной, а также описательно-повествовательной.
- Совершенствование голосового контроля, звукопроизношения, просодических характеристик контроля на основе слухового контроля

Речевое развитие детей обеспечивается в различных условиях: в быту, во время проведения режимных моментов: в процессе разных видов детской деятельности (игры,

рисования, звуков (конструирования, лепки, труда), ознакомления с окружающим, на занятиях по всем разделам, на специальных занятиях по развитию речи, в семье. На специальных занятиях по развитию речи работа проводится в следующих направлениях:

- развитие языковой способности;
- накопление словаря и работа над значением слова;
- формирование разных форм речи (устной, письменной);
- обучение чтению и пониманию прочитанного;
- проведение элементарных языковых наблюдений;

В качестве методов формирования речи дошкольников с нарушениями слуха используются: подражание речи педагога в различных видах предметной и игровой деятельности; дидактические игры, продуктивная деятельность детей (рисование, лепка, ручной труд); работа с картинками, специальные речевые упражнения и т. д.

2. Развитие слухового восприятия и обучение произношению

На базе развивающегося слухового восприятия создается слухо-зрительная основа восприятия устной речи, совершенствуются навыки речевой коммуникации. Проведение этой работы способствуют формированию навыков слухо-зрительного восприятия речевого материала, расширению его сенсорной основы, что имеет важное значение для обучения произношению. Развитие слухового восприятия дошкольников рассматривается как один из компонентов системы формирования словесной речи и включается во все звенья педагогического процесса. Развитие слухового восприятия происходит в процессе слухо-зрительного восприятия устной речи и слухового восприятия ограниченной части речевого материала на всех занятиях и вне их при условии постоянного использования звукоусиливающей аппаратуры. Постоянное использование звукоусиливающей аппаратуры стационарного типа и индивидуальных слуховых аппаратов является одним из важных компонентов слухо-речевой среды в дошкольном учреждении. Формирующаяся в процессе специального обучения слухо-речевая система тесно связана с развитием смысловой стороны речи, формированием произносительных навыков, речевым опытом дошкольников.

Работа ведется на знакомом речевом материале, в процессе работы над его звуковой стороной также уточняется значение слов и предложений в различных контекстах, отрабатывается их структура в разных видах речевой деятельности, что особенно важно — в тех, которые в первую очередь связаны с устной коммуникацией: слушанием, слухо-зрительным восприятием, говорением.

Цель работы по формированию слухового восприятия – развитие слуховой функции, осуществляемое в процессе целенаправленного обучения восприятию на слух речевого материала и неречевых звучаний.

Задачи работы по развитию слухового восприятия слабослышащих дошкольников:

- развитие слуха ребёнка в процессе целенаправленного обучения восприятию на слух речи и неречевых звучаний;
- обогащение представлений детей о звуках окружающего мира;
- развитие речевого слуха (формирование умения различать, опознавать и распознавать речевой материал только на слух);

В качестве методических приемов развития слухового восприятия используются: демонстрация предметов или картинок, выполнение действий, ответы на вопросы, рисование, работа с сюжетной картинкой, серией картин по знакомой тематике, складывание разрезной картинки с изображением предмета, название которого предлагается на слух, работа с использованием фланелеграфа, дидактические игры.

Требования к проведению слуховой работы:

1. На первый год обучения речевой материал должен быть знакомым детям, должен быть знакомым детям, использоваться с опорой на наглядность, в старшем возрасте

может быть незнакомым и без наглядной опоры.

2. Последовательность в подборе и предъявлении речевого и неречевого материала.
3. Речевой материал для опознавания и различения речевых единиц на слух необходимо отбирать из разных тематических групп: материалов данного и предыдущих лет обучения.
4. Речевой материал планируется на каждое индивидуальное занятие в индивидуальном альбоме ребёнка, может повторяться в случае, если ребёнок с трудом справился с заданием.
5. Необходимо проводить работу по слуховому восприятию в занимательной, интересной для дошкольника форме, используя приёмы поощрения.
6. Постепенное увеличение расстояния, с которого дети узнают услышанное.

К специфическим образовательным потребностям детей с нарушенным слухом относится целенаправленная работа по обучению произношению. В процессе обучения произношению у детей создается потребность в устном общении, формируется выятная, максимально приближенной к естественной устной речи. Эта задача реализуется в процессе всей коррекционно-воспитательной работы. Для правильной организации работы по произношению должны быть предусмотрены определенные условия, к важнейшим из которых относится создание слухо-речевой среды, компонентами которой является устное общение педагогов и родителей с детьми, поддержание желания детей общаться, используя устную речь и другие средства (таблички, дактилирование).

Цель обучения произношению - развитие у детей с нарушенным слухом навыков восприятия и воспроизведения устной речи.

Задачи обучения произношению:

создание у детей потребности в устном общении;

формирование выятной, максимально приближенной к естественной устной речи.

Содержание работы по обучению произношению включает: работу над речевым дыханием, голосом, звуками, словами и фразами, текстами. Работа над различными сторонами произношения ведется параллельно и включается во все индивидуальные и фронтальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению.

В качестве основных методических приемов: обучения произношению используются отраженное и сопряженное проговаривание; фонетическая ритмика; специальные игры; некоторые логопедические приемы постановки звуков; речевые игры и упражнения, в соответствии с условиями которых используется называние предметов и их изображений, ответы на вопросы, выполнение поручений, чтение предложений, текстов, описаний, стихов, загадок, составление рассказов по картинкам, составление текста из отдельных предложений, подбор пропущенных слов.

2. Развитие мышления

На всех занятиях параллельно осуществляется целенаправленная коррекционно-развивающая работа по формированию познавательной активности, высших психических функций, познавательной деятельности для слабослышащих детей.

Задачи:

1. Максимально активизировать самостоятельное мышление детей.
2. Учить детей использовать накопленный опыт в практической деятельности с предметами при решении перед ними поставленных задач.
3. Оформлять в слове решение наглядно-действенных и наглядно-образных задач.
4. Учить детей самостоятельно выделять причину явлений в тех случаях, когда причина внешняя.
5. Учить детей наблюдать и понимать простую и очевидную последовательность событий, изображенных на картинках, доступных детям по содержанию и в повседневной жизни.
6. Учить детей самостоятельно находить обоснование группировки предметов и картинок при осуществлении классификации по образцам и без образцов.

7. Учить детей выделять «четвертый-лишний» предмет, отвечать на вопросы «Почему?», опираясь на обобщающие слова.

8. На IV и V году обучения учить детей самостоятельно решать задачи, поставленные перед ними в практическом, в наглядном, в словесном плане.

В качестве основных методических приемов: используются отраженное и сопряженное проговаривание; словесные игры-задания ответы на вопросы, дидактические игры и пособие, наглядной практический материал, использование чтения предложений, текстов, описаний, стихов, загадок, составление рассказов по картинкам, составление текста из отдельных предложений.

3. Формирование элементарных математических представлений.

Задачи:

1. Формирование навыков счета с участием слухового, зрительного и двигательного анализаторов. Обучение отсчитыванию предметов из большого количества. Закрепление в речи количественных и порядковых числительных.

Обучение ответам на вопросы педагога, формировать у детей умения понимать устные инструкции педагога.

2. Формирование умения сравнивать группы предметов по количеству, величине и форме. Формирование счётных операций (сложение и вычитание) с III по V год обучения.

3. Формирование умения определять пространственные отношения, совершенствовать навыки ориентировки в пространстве и на плоскости.

4. Учить детей воспроизводить определённое количество ударов в барабан, хлопков в пределах десяти.

Упражнять в различении контрастных и смежных частей суток, определении их последовательности.

5. Формирование представлений о смене времен года и их очередности.

6. Расширение активного и пассивного словаря.

7. Совершенствование грамматического строя речи.

Работа над формированием элементарных математических представлений ведётся на фронтальных (подгрупповых) занятиях,

В качестве основных методических приемов: используются отраженное и сопряженное проговаривание, дидактический и счётный материал.

Работа формированию элементарных математических представлений ведётся на знакомом речевом материале.

4. Зрительное-тактильнодвигательное восприятие

Планирование коррекционной работы по развитию зрительного восприятия направлено на решение следующих задач:

- различать и называть форму геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник);
- соотносить их форму с формой плоскостных изображений и объемных геометрических тел (шар, куб, конус и т. д.);
- соотносить, находить их форму в реальных объемах предметов в окружающем мире;
- различать и называть основные цвета (красный, желтый, зеленый, синий, коричневый, черный), учить дифференцировать цвета и оттенки, осуществлять выбор по образцу непосредственно и с отсрочкой;
- соотносить сенсорные эталоны цвета с цветом реальных предметов;
- находить предметы определенного цвета, в большом пространстве;
- различать, называть и сравнивать предметы по цвету с изображением на картинке;
- последовательно выделять основной признак - цвет;
- соотносить изображения на картинке с реальным объектом по цветному силуэтному и контурному изображению;

- различать и сравнивать величину предметов ;
- зрительно сравнивать величину предметов путем наложения, приложения;
- группировать предметы по величине;
 - соотносить разнородные предметы, осуществляя выбор заданной величины;
 - учить детей передавать представления о цвете по слову-названию в процессе рисования по тексту;
 - учить детей соотносить величины, пользуясь определенным уровнем отсчета;
 - воссоздавать целостное изображение предмета, дорисовывать недостающие части рисунка;
 - учить детей соотносить предмет с предметом, драматизировать действия по сюжетным картинкам

Цели и задачи коррекционно-развивающей работы с детьми педагога-психолога

Цель: создание благоприятных социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и психологического развития ребенка в рамках образовательной среды.

Задачи:

1. Укрепление психологического здоровья детей, учитывая возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка и создавая оптимальные условия для развития личности дошкольников в детском саду.
2. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения для безболезненной адаптации детей раннего возраста, детей с нарушениями слуха к условиям ДООУ.
3. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения по подготовке детей подготовительной группы к обучению в школе.
4. Развитие эмоциональной, коммуникативной, личностной, волевой сферы ребенка с нарушениями слуха старшего дошкольного возраста.
5. Развитие и коррекция общей и мелкой моторики у детей с нарушениями слуха младшего и среднего дошкольного возраста.
6. Психологическое просвещение и оказание своевременной психологической помощи всем участникам образовательного процесса: воспитанникам, педагогам, родителям.

С детьми с нарушениями зрения

Содержание коррекционной работы.

Цель: подготовка ребёнка с нарушением зрения к успешному обучению в школе, активной самостоятельной жизни, адаптации в обществе.

Направления:

- развитие зрительного восприятия;
- коррекция нарушения речи;
- развитие осязания и мелкой моторики;
- ориентировка в пространстве;
- социально-бытовая ориентировка;
- ритмика

Принципы:

1. Длительность занятия не более 15 минут.
2. Темп работы выбирается ребёнком (следует добиваться правильного выполнения задания, а не скорости выполнения).
3. Соблюдение правильной зрительной нагрузки.
4. Обязательный учёт этапов лечения (плеоптическое, ортоптическое, стереоскопическое).

5. В занятие включаются упражнения и задания по предаппаратной подготовке детей.
6. Формы работы чередуются таким образом, чтобы обеспечить постоянное переключение с ближнего зрения на дальнее и наоборот.
7. Обязательно наличие различных плоскостей рабочей поверхности: горизонтальная, вертикальная, наклонная.
8. При построении занятия предусматривается возможность частого переключения внимания детей с одного вида деятельности на другой, с чередованием зрительной, двигательной, слуховой, тактильной и других нагрузок, что способствует поддержанию работоспособности.
9. Соблюдение режима динамических поз – дети занимаются в разных положениях: стоя, сидя за столом, сидя и лёжа на полу, что создаёт дополнительную возможность для тренировки мышц, формирования осанки, профилактики сколиоза, кифоза, облегчения зрительного восприятия, предупреждает вызов сильного напряжения и утомления у детей.
10. Предъявляемый материал находится от глаз ребёнка на расстоянии не более чем 30 см; изображения располагаются под углом от 5 до 45 градусов относительно линии взора, если ребёнок работает сидя за столом; если ребёнок работает стоя, изображения расположены вертикально на стене, на уровне глаз ребёнка, расстояние от глаз до стены от 20 до 30 см в зависимости от остроты зрения.
11. В структуру занятия обязательно входят различные виды гимнастик.
12. В конце занятия основная нагрузка даётся на активизацию сохранных анализаторов.
13. Задания и упражнения носят занимательный характер, должны вызывать у детей интерес и желание заниматься.
14. Необходимо создавать ощущение эмоционального и психологического комфорта.

Методы:

Основные методы: игровой и метод практических действий: они наиболее эффективны для коррекции первичных и вторичных отклонений в развитии детей с нарушением зрения.

Вспомогательные методы – глазная, дыхательная, пальчиковая гимнастики, психогимнастика, физкультминутки, упражнения, способствующие улучшению кровоснабжения органов зрения, использование тренажёра «Бегущие огоньки», упражнение «Метка на стекле».

Коррекционно-развивающие игры:

на цветовосприятие, формовосприятие, восприятие предметов сложной формы, развитие глазомера.

- игры-лабиринты, игры-зашумления, игры-головоломки,
- игры на развитие восприятия предметов в разных модальностях, игры на тренировку зрительных функций, развитие осязания и др.

С детьми с нарушениями интеллекта

Система коррекционно – развивающей работы включает в себя следующие направления деятельности:

1. Формирование сотрудничества ребенка со взрослым и формирование способов усвоения социокультурного опыта.

Данный этап подготавливает ребенка к подражанию движениям и действиям с предметами. Затем само подражание становится осмысленным и позволяет начать формирование у ребенка поисковые способы ориентировки, в частности метода проб и ошибок. В свою очередь, данный метод и подражание подготавливают воспитанника к овладению действиями по образцу. Одним из главных требований к занятиям по рассматриваемому этапу работы выступает включение речи.

Таким образом, условия формирования сотрудничества ребенка со взрослым следующие:

- эмоциональный, визуальный и тактильный контакт взрослого и ребенка;
- постановка перед ребенком учебно-воспитательных задач в доступной ему форме;
- подбор способов передачи ребенку социокультурного опыта, соответствующих уровню его актуального развития.

2. Физическое воспитание и развитие умственно отсталых детей.

Сущность данного направления работы в совершенствовании функций организма в целом, полноценном развитии основных движений, двигательных навыков, мелкой дифференцированной моторики пальцев рук.

Работа по коррекции дефектов физического развития воспитанников проводится комплексно: индивидуальные занятия по коррекции психического развития, моторной сферы, поведения, соблюдение охранительного режима, трудо- и игротерапия.

Развитие движений детей осуществляется общепринятыми средствами: утренняя гимнастика, подвижные игры и развлечения, образовательная деятельность по физической культуре, во время музыкальной деятельности.

Особое значение в физическом воспитании ребенка с умственной отсталостью имеет работа по формированию культурно-гигиенических навыков, которые составляют одну из основ общей культуры поведения.

Программой предусмотрено формирование следующих культурно-гигиенических навыков:

1) навыки соблюдения чистоты тела (мытьё рук, умывание лица, культурное пользование туалетом);

2) культура питания: умение спокойно вести себя за столом, правильно пользоваться столовыми приборами, благодарить за еду, помощь);

3) навыки аккуратного и бережного обращения с вещами личного пользования и умение самостоятельно пользоваться ими.

3. Формирование познавательного развития

Сенсорное воспитание направлено, во-первых, на совершенствование отдельных анализаторов и правильное их использование для накопления сенсорного опыта, во-вторых, на формирование у детей перцептивных действий - действий рассматривания, выслушивания, ощупывания, то есть формирования систем сенсорных эталонов; в-третьих, обучение способам решения постепенно усложняющихся сенсорных задач (приемы обследования), в-четвертых, на своевременное и правильное соединение сенсорного опыта со словом.

Сенсорное воспитание осуществляется учителем-дефектологом и воспитателем как в специально организованной деятельности, так и в процессе повседневной жизни. Занятия проводятся по следующим разделам: развитие зрительного восприятия, слухового восприятия и внимания, тактильно-двигательного и вкусового восприятия.

Формирование мыслительной деятельности.

Развитие произвольного внимания на основе непроизвольного, умение сосредотачивать внимание в течение длительного времени, развитие памяти. У умственно отсталого ребенка нужно развивать ориентировочную деятельность (целенаправленная, орудийная деятельность, практические и игровые задания), формировать представления об орудиях, решение проблемных практических ситуаций ребенком, умение анализировать проблемную ситуацию (обучение ребенка использовать предметы-заместители), развивать познавательную активность и взаимосвязь между действием, образом и словом. Необходимо научить ребенка действовать методом «проб и ошибок» (развитие наглядно-действенного мышления). Важно соединить действия, образ и слово, постепенно перейти к развитию наглядно-образного мышления, с помощью решения ситуации без действий, т.е. решение проблемных ситуаций на основе зрительного соотнесения, действий во внутреннем плане.

Формирование представлений об окружающем.

Основная задача - формирование у детей целостного восприятия окружающей действительности и целостного представления о ней, а также представления о человеке и его социальных взаимоотношениях, иерархии социокультурных и жизненных ценностей. В процессе ознакомления с окружающим у детей формируется представление о своем «Я», ребенок выделяет себя в мире, приходит к осознанию своего «Я», посредством пробуждения «личной памяти», жизненного опыта, приобщения к жизни близких людей и формирования ценностных ориентаций, связанных с возрастной и гендерной (половой) дифференциацией.

Кроме того, в ходе ознакомления с окружающим у детей уточняются, систематизируются и формируются представления о предметном мире, созданном руками человека, обогащается чувственный опыт и развивается способность чувственного познания мира. Формируются адекватные представления об окружающем, создается сензитивная основа слова и ребенок готовится к восприятию вербальных описаний объектов, явлений и отношений (стихов, рассказов, сказок, песен), тем самым осуществляется побуждение детей к доступному высказыванию, что служит развитию речи.

Формирование элементарных математических представлений.

Сформировать у ребёнка представления о количественных представлениях, отношениях между предметами. Сопоставлять предметы и сравнивать между собой, формировать представления о величине, времени, пространственных представлениях.

Развитие речи, подготовка к обучению грамоте.

Развивать предпосылки к развитию речи, потребность в общении; развитие слухового внимания и восприятия; фонематического восприятия и артикуляционного аппарата. Работа над грамматической, фонетико-фонематической стороной речи, подготовка к обучению грамоте и письму (представления о звукобуквенном анализе, умение ориентироваться на листе бумаги).

4. Формирование игровой деятельности детей с умственной отсталостью.

Предметная деятельность - основа для всех других видов деятельности. Для её формирования проводится непосредственно образовательная деятельность и предметно-практическая деятельность (соотносящие действия, орудийные).

Игровая деятельность – формирование сложной ролевой игры, отрабатывать умения использовать предметы-заместители, отрабатывать сюжеты. Коррекционная работа начинается с формирования стойкого интереса к игрушке.

Содержание и организация коррекционной работы направлена, во-первых, на развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности проблемного ребёнка, а во-вторых, на преодоление и предупреждение у воспитанников детского сада вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личностных ориентиров. Основной формой организации коррекционной деятельности в дошкольном образовательном учреждении являются непосредственно образовательная деятельность, на которых педагоги учитывают рекомендации, данные консилиумом по отношению к данному ребёнку, типологические особенности, осуществляет индивидуальный подход.

В процессе музыкальной деятельности происходит развитие слухового внимания, слухового восприятия, развитие голоса, движений под музыку, ориентировки в пространстве, ритмических способностей, а также коррекция и компенсация недостаточности межсенсорных связей. Деятельность планируется по следующим направлениям: слушание музыки, пение, танцы, музыкально-дидактические игры, музыкально-ритмические движения.

Для детей с НОДА

Основными направлениями коррекционно-педагогической работы в дошкольном возрасте являются:

- развитие игровой деятельности;

- развитие речевого общения с окружающими (со сверстниками и взрослыми) . Увеличение пассивного и активного словарного запаса, формирование связной речи. Развитие и коррекция нарушений лексического, грамматического и фонетического строя речи;
- расширение запаса знаний и представлений об окружающем;
- развитие сенсорных функций. Формирование пространственных и временных представлений, коррекция их нарушений. Развитие кинестетического восприятия и стереогноза;
- развитие внимания, памяти, мышления (наглядно-образного и элементов абстрактно-логического);
- формирование математических представлений;
- развитие ручной умелости и подготовка руки к овладению письмом;
- воспитание навыков самообслуживания и гигиены;
- подготовка к школе.

Для детей с РАС

Для детей с РДА в группах общего развития возможна комбинированная интеграция:

- с уровнем психофизического развития, близким к норме они по одному - два человека вливаются в коллектив сверстников, получая систематическую коррекционную помощь;

- полная интеграция эффективна для детей с достаточно высоким уровнем психофизического развития, психологически подготовленных к совместному со здоровыми детьми обучению.

- для большинства детей с аутизмом приемлемы частичная и, особенно, временная интеграции, способствующие их ранней социализации.

Ежедневная организация жизни и деятельности таких детей в группах общего развития построена следующим образом:

- при частичной интеграции «особый» ребенок находится в общеобразовательной группе (1-2 человека) лишь часть дня;

- временная интеграция предполагает объединение детей специальных и массовых групп на различных мероприятиях не реже двух раз в месяц, независимо от тяжести нарушений.

Формами коррекционной работы с аутичными детьми является:

- активная комплексная коррекция - основная форма работы; дети посещают занятия 2-5 раз в неделю. Содержание индивидуальных коррекционных программ и организация индивидуального коррекционно-образовательного процесса определяются индивидуально для каждого воспитанника работающими с ним специалистами;

- консультативная работа проводится в форме разовых или регулярных консультаций до четырех раз в год.

Коррекционная работа на первых этапах (а при необходимости и в дальнейшем) проводится исключительно индивидуально, переход к групповым формам работы осуществляется постепенно, по мере формирования навыков коммуникации и социального поведения.

Коррекционно – развивающая работа с детьми с ранним детским аутизмом достаточно специфична в связи с особенностями их развития. Учитывая это, социально-бытовая адаптация проводится в два этапа: (первый этап) развитие взаимодействия с ребенком, (*второй этап*) формирование разнообразных видов самообслуживающего труда. Главной целью этого этапа является: помочь ребенку адаптироваться в окружающей жизни, достигнуть необходимого в данном возрасте уровня социально-бытовой компетенции.

Коррекционная работа по социально-бытовой адаптации включает в себя следующие направления:

1. Психологическая коррекция:

- а) установление контакта со взрослыми;
- б) смягчение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, страхов;
- в) стимуляция психической активности, направленной на взаимодействие со взрослыми и сверстниками;
- г) формирование целенаправленного поведения;
- д) преодоление отрицательных форм поведения: агрессии, негативизма, расторможенности влечений.

2. Педагогическая коррекция РДА:

- а) формирование навыков самообслуживания;
- в) пропедевтика обучения (коррекция специфического недоразвития восприятия, моторики, внимания, речи; формирование навыков изобразительной деятельности).

Развитие взаимодействия с ребенком (первый этап).

1. Первый эмоциональный контакт и его задачи:
 - ✓ установление эмоционального контакта с ребенком;
 - ✓ преодоление его негативизма в общении со взрослым;
 - ✓ смягчение эмоционального дискомфорта;
 - ✓ нейтрализация страхов ребенка;
 - ✓ подъем общего эмоционального тонуса.

1. Развитие эмоциональной сферы

В структуре проводимой работы по социальной адаптации ребенка важной составляющей является развитие эмоциональной сферы ребенка. Главное направление развития эмоциональной сферы у дошкольника с РДА – это появление способности управлять эмоциями.

2. Развитие предметно-манипулятивной деятельности.

- ✓ для развития предметно-манипулятивной деятельности ребенка с РДА необходима тесная взаимосвязь таких функциональных сфер, как восприятие, имитация, общая и тонкая моторика, а также координация действий глаз и рук;
- ✓ развитие общей и тонкой моторики;
- ✓ у детей с РДА часто проявляется моторная недостаточность, отсутствуют содружественные движения, появляются однообразные, часто повторяющиеся движения, заключающиеся в разгибании и сгибании пальцев рук, потягивании.

3. Развитие у ребенка с РДА внимания, памяти и мыслительной деятельности.

Нарушение взаимодействия психических функций у аутичного ребенка проявляется наиболее специфично при формировании мышления. Развитие внимания, памяти и мыслительной деятельности ребенка дошкольного возраста – важнейшая составная часть его общего психического развития.

4. Развитие речи.

Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всеми психическими процессами, протекающими в сенсорной, интеллектуальной, эмоционально-волевой сферах.

Коррекционная работа с аутичным ребенком направлена главным образом на развитие эмоционального контакта и взаимодействие ребенка со взрослым и со средой, на аффективное развитие, формирование внутренних адаптивных механизмов поведения, что повышает социальную адаптацию аутичного ребенка и является самым главным в работе всех участников образовательных отношений.

Важно быть последовательным в своих требованиях к ребенку. Предъявлять разумные требования, ограничивая его поведение лишь в тех случаях, когда это необходимо. Просьбы следует формулировать четко и кратко. Не стоит повторять просьбу несколько раз подряд: если ребенок не реагирует на нее следует ее выполнить вместе - педагог рисует одно, ребенок заканчивает, или наоборот. Также в аппликации, в лепке, в конструировании, в игре. При обучении навыкам бытового поведения необходимы четкая

схема действий, зрительная организация материалов, отсутствие отвлекающих предметов, повторение стереотипной бытовой ситуации изо дня в день.

Основой обучения служит эмоциональный контакт с ребенком, внимание к его индивидуальным особенностям и возможностям, понимание его интересов и страхов.

Методика установления контакта, разработанная отечественными специалистами, подробно освещается во многих литературных источниках. (О.В.Никольская и соавторы). Специалисты считают, что необходимо выяснить, в каких случаях ребенок не хочет общаться, а в каких – не может. Для того, чтобы первоначально привлечь внимание ребенка с РДА и в то же время не напугать, важно помнить пять правил (пять «НЕ»):

1. НЕ говорить громко.
2. НЕ делать резких движений.
3. НЕ смотреть пристально в глаза ребенку.
4. НЕ обращаться прямо к ребенку.
5. НЕ быть слишком активным и навязчивым.

Взрослый не должен быть активен, пристально смотреть на ребенка, звать его, предлагать ему, что-то посмотреть. Нужно опустить глаза, дать ребенку рассмотреть себя, а в это время спокойно заниматься чем-то, что может привлечь его внимание: тихо играть с музыкальной игрушкой, подбрасывать воздушный шарик, раскрашивать картинку. При этом нужно следить, какое впечатление производят эти действия на ребенка: не усиливают ли тревожность, не увеличивают ли стереотипные действия. Исходить из пристрастий ребенка. Надо делать то, что делает ребенок. При формировании контакта, необходимо подключаться к его занятиям. Двигаться с ним, бегать, прыгать. Если ребенок стереотипно раскачивается, надо раскачиваться с ним, обыгрывая: «Покачались, как деревья», «Поплыли на лодочке». Наблюдая за ребенком, можно выяснить, что привлекает его внимание, к чему он тянется. И здесь быть осторожными. Необходимо уметь чувствовать, насколько хорошо ему в общении. Надо очень постепенно подводить его к тому, что с людьми лучше, чем одному. И в то же время постоянно помнить о пресыщаемости контактов. Если ребенок стремится уйти, надо дать ему эту возможность. Детям с аутизмом легче дается опосредованный визуальный контакт: им легче общаться через рисунок, возможно с письменным обозначающим словом. При установлении контакта с осторожностью вводить сенсорные стимулы и только позже использовать контакт глаз. Зрительный контакт важен при логопедической работе. Очень постепенно вводить произнесение ласковых слов и имени ребенка. Постепенно давать тактильные контакты через одежду.

Формирование пространственно-временного стереотипа занятий – 2 этап работы.

Аутичный ребенок нетерпим к непредсказуемости. Ему легче жить, когда все определено. За одним столом делаем то, что требует педагог (произвольности), за другим то, что разрешается. Здесь мы рисуем, здесь, на коврике - играем, делаем постройку. Так у ребенка обеспечивается надежность. Переход из одного места в другое должен быть последователен. Для развития пластичности нервной системы необходима гибкость построения занятия, режима.

Развитие смыслового стереотипа занятия – 3 этап работы. Любым играм придается сюжетный эмоциональный смысл. Строим постройку из кубиков, рассказываем о том, что там будет жить мама, папа, ребенок; делаем мебель, говорим, что это мебель для ребят. Рисуем машинку – рассказываем о том, что это «папа едет за тобой в садик». В результате у ребенка появляется большая направленность на людей, интерес к окружающему миру, эмоционально окрашенным становится контакт с близкими.

Второй этап. Формирование разнообразных видов самообслуживающего труда.

На втором этапе следует учитывать такие особенности коррекционно-развивающей работы, как:

- ✓ преодоление трудностей в осуществлении целенаправленной деятельности ребенка;

- ✓ обучение социальным нормам поведения, развитие способностей ребенка.

Переход ко второму этапу возможен при преимущественном решении задач первого этапа. Специфика коррекционно-развивающей работы на этом этапе заключается в следующем: ребенок с РДА быстро пресыщается, устает, отвлекается даже от интересных и любимых занятий. Предупреждению этого способствует работа по заранее составленному плану, режиму дня, частая смена видов деятельности, учет желания взаимодействовать с педагогом.

1. Формирование умений и навыков приема пищи

Задачи:

- ✓ учить ребенка жевать пищу;
- ✓ самостоятельно пользоваться ложкой, вилок, чашкой;
- ✓ культуре поведения за столом.

2. Формирование культуры поведения за столом.

Не разрешайте ребенку:

- ✓ водить руками по столу;
- ✓ раздвигать тарелки, играть ложкой;
- ✓ размазывать пищу по тарелке; вставать из-за стола, не окончив еды, без разрешения взрослых;
- ✓ выходя из-за стола, брать с собой пищу.

Приучайте ребенка:

- ✓ жевать пищу с закрытым ртом; есть только за столом;
- ✓ правильно пользоваться вилок, ложкой, салфеткой;
- ✓ окончив прием пищи встать, бесшумно задвинуть за собой стул, поблагодарить;
- ✓ поощрять ребенка участвовать в сервировке и уборке стола.

Помните, что пример аккуратного приема пищи и поведения за столом ребенку показывают взрослые.

3. Формирование культурно-гигиенических умений и навыков.

Дети с РДА с трудом и большой задержкой усваивают культурно-гигиенические умения и навыки. Коррекционная работа включает многократные тренировки по их усвоению. Очень важна последовательность в обучении. В период обучения тем или иным умениям исключают любые неприятные ощущения, которые могут вызывать стойкое нежелание делать что-либо. Например, при умывании холодной водой предотвращают затекание воды в рукава, под воротник рубашки. Нужно помнить о многих мелочах, предвидеть их и пытаться предотвращать.

4. Формирование умений и навыков самообслуживания.

Взрослый предлагает посильные задания, не требующие особых усилий, точных движений, речевого взаимодействия, но в то же время быстро дающие эмоционально яркий эффект; взрослый в случае затруднений незаметно помогает в выполнении даже простых заданий. Главная задача заключается в том, чтобы сформировать у ребенка умения и навыки самостоятельной посильной трудовой деятельности.

Примерное планирование режима дня с учётом детей с ОВЗ и детей-инвалидов

Режимные моменты	Время	Типично развивающиеся дети	Ребенок с особыми образовательными потребностями
Утренний прием	7.00-8.15	Беседа, игра, дежурство.	Беседа, игра, дежурство. Выполнение индивидуальных рекомендаций по коррекции нарушений, индивидуальные занятия со специалистами.
Гимнастика	8.15-8.20	Гимнастика	Гимнастика
Подготовка к завтраку, завтрак	8.20-8.50	Самообслуживание и формирование элементарных трудовых действий	Трудовая деятельность по подготовке к приему пищи. Формирование и развитие культурно-гигиенических навыков, отработка навыка приёма пищи.
Занятость в помещениях детского сада.	8.50-9.00	Игровая деятельность. Самообслуживание и формирование элементарных трудовых действий	Самообслуживание и формирование элементарных трудовых действий. Формирование мотивации к игровой деятельности.
	9.00-9.25	Занятие 1. Коммуникативная деятельность.	Занятие с логопедом: а) индивидуальное занятие; б) подгрупповое занятие
	9.25-9.35	Динамическая перемена.	Динамическая перемена.
	9.35-10.00	Занятие 2. Музыкальная деятельность. Музыкальный руководитель и воспитатель работают с группой детей.	Занятие 2. Музыкальная деятельность. Музыкальный руководитель и воспитатель планируют индивидуальный подход в работе. Помощник воспитателя может оказать помощь ребенку с ОВЗ при выполнении инструкций педагога.
Подготовка к прогулке. Прогулка. Возвращение с прогулки.	10.00-12.25	Трудовая деятельность. Поисковая деятельность. Все виды игр. Индивидуальные занятия со специалистами.	Трудовая деятельность. Поисковая деятельность. Все виды игр. 11.45-12.15 ЛФК. Развитие крупной моторики. Закрепление навыков одевания, раздевания с помощником воспитателя.
Подготовка к обеду, обед.	12.25-13.00	Самообслуживание и формирование элементарных трудовых действий	Подготовка к приему пищи. Формирование и развитие санитарно-гигиенических навыков, отработка навыка приёма пищи.
Подготовка ко сну. Дневной сон.	13.00-15.00	Трудовая деятельность по подготовке ко сну. Реализация санитарно-	Трудовая деятельность по подготовке ко сну. Реализация санитарно-гигиенических навыков. Закрепление навыков приема пищи, одевания, раздевания, санитарно-гигиенических навыков (помощник

		гигиенических навыков.	воспитателя).
Подъем. Гигиенические процедуры, гимнастика после дневного сна.	15.00-15.20	Реализация санитарно-гигиенических навыков.	Реализация санитарно-гигиенических навыков. Закрепление навыков одевания, раздевания, санитарно-гигиенических навыков (помощник воспитателя).
Полдник.	15.20-15.40	Самообслуживание и формирование элементарных трудовых действий Прием пищи.	Самообслуживание и формирование элементарных трудовых действий. Прием пищи.
Занятость в помещениях детского сада.	15.40-17.00	Игра, поисковая и проектная деятельность, художественно-эстетическая деятельность, трудовая деятельность, индивидуальные занятия со специалистами.	Формирование игровой, поисковой и проектной деятельности, художественно-эстетической деятельности, самообслуживания и формирования элементарных трудовых действий Индивидуальные занятия со специалистами.
Подготовка к прогулке. Прогулка. Уход домой.	17.00-19.00	Трудовая деятельность, поисковая деятельность, все виды игр.	Активизация трудовой деятельности, отработка навыка игровой деятельности. Индивидуальные рекомендации специалистов.

*Таблица режима дня рекомендована для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ (пособие «Инклюзивная практика в дошкольном образовании» /под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011г.

Профилактико-оздоровительный модуль (для детей с нарушениями зрения)

Модуль предполагает проведение следующих мероприятий:

- осуществление контроля за соблюдением санитарно-гигиенических норм, режимом дня, питанием ребёнка;
- проведение индивидуальных лечебно-профилактических действий в зависимости от нарушений (медикаментозное лечение по назначению врача);
- мониторинг здоровья;
- специальные (коррекционные) занятия лечебной физкультуры;
- специальные игры с музыкальным сопровождением;
- особые приёмы психотерапевтической работы при прослушивании сказок, рисовании и др. деятельности

Дети с нарушением зрения зачисляются в детский сад по направлению врача-офтальмолога. Согласно его рекомендациям, медицинская сестра офтальмологического лечения проводит лечение на аппаратах, тифлопедагог так же учитывает в своей работе рекомендации специалиста. Врач-офтальмолог – главное и направляющее звено в цепочке отношений.

Все специалисты и воспитатели детского сада придерживаются единого календарно-тематического планирования.

Тифлопедагог проводит коррекционно-развивающие занятия по развитию зрительного восприятия; осязания и мелкой моторики; ориентировке в пространстве; социально-бытовой ориентировке. А также осуществляет подготовку ребёнка к аппаратному лечению.

В группах компенсирующей направленности у каждого ребёнка в зависимости от возраста, остроты зрения и периода лечения своя зрительная нагрузка. Мы обозначили их соответствующим цветовым ориентиром. В коррекционных уголках подобраны пособия, соответствующие той или иной нагрузке и обозначены цветным кружком определённого цвета. Старшие дошкольники в свободное время самостоятельно могут взять именно ту игру, которая им рекомендована.

Одним из основных методов восстановления остроты зрения косящего глаза является метод прямой окклюзии, когда из акта зрения выключается лучше видящий глаз, а ребёнок вынужден использовать для ориентировки больной и плохо видящий глаз. Лечение этим методом начинается сразу же после выявления глазной патологии, чаще всего это происходит в 2 – 3 года, когда дети ещё не способны осознать свой дефект и необходимость лечения, поэтому приучаются крайне тяжело. Для того чтобы врач смог определить остроту зрения, используя таблицу Орловой, необходимо научить ребёнка узнавать и называть эти картинки.

Для того чтобы детям с ОВЗ было комфортно, в детском саду созданы особые условия. Обеспечено усиленное освещение в детском саду; приобретена компьютерная программа для лечения амблиопии и косоглазия; световой модуль с песком для рисования; детская мебель: столы – трансформеры (для детей с низкой остротой зрения, с нистагмом, сходящимся косоглазием - столешница приподнята; для детей с расходящимся косоглазием – опущена); обозначены зрительные ориентиры на лестничных маршах, которые помогают детям более чётко видеть края ступеней.

Учитель-логопед изучает офтальмологические диагнозы детей, учитывает трудности, которые они испытывают. При косоглазии у ребёнка значительно снижена способность видеть двумя глазами и сливать изображение в единый зрительный образ; при амблиопии нарушена прослеживающая функция глаз, затруднён процесс восприятия формы и величины. Кроме того, при работе с детьми, имеющими различные нарушения зрения, предъявляются особые требования к дидактическому материалу и посадке детей за столами.

Решая задачи профилактики и коррекции зрительных и речевых нарушений, учитель-логопед иногда совмещает артикуляционную и зрительную гимнастику.

Упражнение «Бабочка», цель которого - выработка воздушной струи, полезно детям со сходящимся косоглазием, так как они при выполнении фиксируют взгляд вверх. Упражнение «Найди игрушку», которое так же направлено на выработку воздушной струи, предназначено для детей с расходящимся косоглазием, так как во время его выполнения дети фиксируют взгляд вниз.

Слоговые дорожки, которые предназначены для автоматизации звука в слогах, одновременно являются своеобразным зрительным тренажёром. Развитие мелкой моторики и зрительного восприятия так же очень важно для детей с нарушенным зрением.

Общим для всех методик лечения косоглазия и амблиопии является стимуляция органа зрения с раздражающим эффектом, поэтому мы наблюдаем у детей целый комплекс негативных переживаний.

Музыкальному руководителю так же необходимо знать офтальмологические диагнозы и в соответствии с ними возможности детей. Для детей с низкой остротой зрения должны быть созданы особые условия: использование специальных зрительных тренажёров, демонстрационный материал крупный и яркий. Необходимо учитывать и разновидность косоглазия. Музыкальные игры и упражнения, кроме всего прочего, направлены и на развитие зрительного восприятия. Игра: «Разноцветные мячи» (закрепление понятия «цвет»); игра: «Мячи большие и маленькие» (восприятие величины); игра: «Фруктовый сад» (ориентировка в пространстве).

Воспитатели, как и все специалисты, знают диагнозы и возможности своих детей, учитывают и трудности, которые испытывают дошкольники с нарушенным зрением.

Лечебно-восстановительную работу ведёт медицинская сестра офтальмологического кабинета. Лечебный кабинет оснащён следующими аппаратами:

- таблица Орловой для определения остроты зрения у детей.
- синоптофор (для лечения косоглазия);
- офтальмологический тренажер (развитие глазодвигательных мышц);
- электростимулятор зрительного анализатора;
- компьютер и компьютерная программа лечения косоглазия;
- магнитостимулятор.

Социально-педагогический модуль.

Повышение профессиональной компетентности педагогов

Специфика организации учебно-воспитательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения в развитии, определяет необходимость специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, обеспечивающего интегрированное образование. Педагогические работники образовательного учреждения должны знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь чёткое представление об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса для таких детей.

В связи с этим в образовательном учреждении выстраивается планомерная работа по повышению квалификации специалистов по проблемам организации учебно-воспитательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения в развитии (в данном разделе приводятся данные о повышении квалификации специалистов образовательного учреждения в данном направлении, планирование этой работы).

Повышение родительской компетентности.

Целью работы данного направления является повышение уровня родительской компетентности и активизация роли родителей в воспитании и обучении ребёнка.

Для обеспечения эффективного включения детей с ограниченными возможностями здоровья в ДООУ проводится информационно-просветительская, разъяснительная работа по вопросам, связанным с образованием и воспитанием детей.

В педагогической практике используются следующие формы работы с родителями:

- *Информационно-аналитические*

анкетирование

опрос

тестирование

«почтовый ящик»

- *Наглядно - информационные*

выпуск газет

открытые занятия для родителей

мини-библиотека

информационные стенды

Дни открытых дверей

- *Познавательные*

практикумы

родительские собрания в форме тренинга, «круглых столов», «педагогической гостиной», «деловой игры» и т.д.

консультации

родительские клубы

- *Досуговые*

праздники

участие родителей в совместных выставках и конкурсах

Комплекс специальных образовательных условий включения детей с ОВЗ в образовательное пространство ДОО

<i>Дети с РАС</i>	
<i>Архитектурная среда</i>	
комната для релаксации; выделенное место для родителей, ожидающих ребенка; игровая комната; двигательная зона, зона отдыха с возможностью уединения	
<i>Специальное оборудование</i>	
оборудование для игровой комнаты, укомплектованное в зависимости от возраста и предпочтений ребенка наборы игр для театрализации; оборудование для комнаты релаксации: мягкая мебель, ковровое покрытие, аквариум, аудиооборудование (с набором дисков музыкальных и звуков природы); оборудование для двигательной зоны: укомплектованное в зависимости от возраста и предпочтений ребенка (ПК, проектор, экран); оборудование для места ожидания (стол, кресла, специальная литература, оборудование для просмотра тематических фильмов с набором фильмов).	
<i>Организация воспитательно-образовательного процесса</i>	
Коррекционно-развивающие программы	Программы для формирования коммуникативных навыков и психических функций (Teach, Поведенческая терапия, в частности АВА — Прикладной поведенческий анализ и др.). Авторские коррекционно-развивающие программы, программы логопедической работы, программы деятельности дефектолога: 1. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Под общей ред. Шевченко С.Г. — М.: Школьная пресса, 2007. 2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: Методические рекомендации. - М.: Просвещение, 2011. 3. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного

	<p>образовательного учреждения: Программно-методическое пособие / Под ред. Т. Г. Неретиной. - М.: Баласс; РАО, 2004.</p> <p>4. Башина В.М. Ранний детский аутизм, 2010</p> <p>5. Ковалец И. В. Алфавит эмоций: Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере: Метод, пособие для педагогов общего и спец. образования. - М.: ВЛАДОС, 2003</p> <p>6. Пазухина И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4 – 6 лет: пособие для практических работников детских садов-СПб.: «Детство-Пресс», 2010.</p> <p>7. Войтова И.Д., Гуськова М.А., Лифанова С.Ю., Можейко А.В., Фирсова Л.Е. Психолого-педагогическое сопровождение детей 5 – 6 лет в условиях дошкольного образовательного учреждения/Под ред. А.В.Можейко. Тамбов, 2007</p> <p>8. Шоплер Э., Ланзинг М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей.</p> <p>9. Игры и упражнения с особым ребенком. Руководство для родителей/ перевод Н.Л.Колмагоровой</p> <p>10. Нургалиева Л.Г. Работа с аутичным ребёнком. Сфера, 2016 г.</p> <p>11. Е Янушко Игры с аутичными детьми.</p>
<p>Программы дополнительного образования</p>	<p>Адаптивная физкультура, музыка, ритмика, театральная студия, социально-бытовая ориентировка, экскурсионные программы.</p>
<p>Формы и методы организации образовательного процесса</p>	<p>Активная и интерактивная фронтальная, подгрупповая, малогрупповая, индивидуальная; реализация индивидуального подхода; дозирование учебных и эмоциональных нагрузок; гибкий режим посещения ДОО; гибкий режим нахождения в среде сверстников; тьютор</p>
<p><i>Психолого-педагогическое сопровождение</i></p>	
<p>1 Работа осуществляется поэтапно, исходя из степени нарушения. Должны использоваться адаптированные для детей с РАС программы. Используются 2 режима: щадящий и активирующий. Адаптация ребёнка к условиям обучения базируется на простейших – тактильных, пантомимических, моторных сферах контактов, форм деятельности в условиях свободного выбора и полевого поведения.</p> <p>2. Формирование потребности и умения устанавливать эмоциональные отношения с окружающими (сверстниками и взрослыми)..</p> <p>3 Формирование понимания поведения, эмоций, переживаний, и мотивов поступков людей.</p> <p>4 Коррекция нарушений гностической сферы.</p> <p>5 Оказание необходимой логопедической помощи.</p> <p>6 Активизация речевой деятельности, проговаривание потребностей.</p> <p>7. Вовлечение детей в разные виды индивидуальной и совместной деятельности, формирование правильной волевой регуляции поведения. Адекватными становятся игры с жёсткой последовательностью событий и действий, их многократное проигрывание.</p> <p>8. Освоение системы игровых штампов.</p> <p>9. Преодоление эхолалии, вокализации.</p> <p>10. Формирование способности планировать, контролировать и оценивать собственные действия в соответствии с поставленной задачей.</p> <p>11. Коррекция поведения ребёнка, нивелирование тревожности, страхов.</p> <p>12. Формировать умения выполнять действия по строго заданному алгоритму или образцу при сопровождении взрослого.</p> <p>13. Формирование умения адекватно реагировать в стандартных ситуациях на неудачу и успех.</p> <p>14. Развитие способности самостоятельно обратиться за помощью к окружающим в случае необходимости.</p>	

Дети с ЗПР

Особые образовательные потребности

- в побуждении познавательной активности;
- в расширении кругозора, формировании разносторонних понятий и представлений об окружающем мире;
- в совершенствовании психических процессов;
- в формировании у детей целенаправленной деятельности, функции программирования и контроля собственной деятельности;
- в совершенствовании общих интеллектуальных умений
- в развитии личностной сферы- развитие и укрепление эмоций, воли;
- в развитии средств коммуникации, приёмов конструктивного общения;
- в сохранении и укреплении соматического и психического здоровья;
- в поддержании работоспособности.

Архитектурная среда

комната для релаксации; выделенное место для родителей, ожидающих ребенка; игровая комната; двигательная зона, зона отдыха с возможностью уединения

Специальное оборудование

оборудование для игровой комнаты, укомплектованное в зависимости от возраста и предпочтений ребенка наборы игр для конструирования, рукоделия, творческих игр;
оборудование для комнаты релаксации: мягкая мебель, ковровое покрытие, аквариум, аудиооборудование (с набором дисков музыкальных и звуков природы);
ширма, индивидуальные столы с крышкой наклона.
оборудование для двигательной зоны: укомплектованное в зависимости от возраста и предпочтений ребенка (ПК, проектор, экран);
оборудование для места ожидания (стол, кресла, специальная литература, оборудование для просмотра тематических фильмов с набором фильмов).

Организация воспитательно-образовательного процесса

Коррекционно-развивающие программы, методические пособия

1. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Под общей ред. Шевченко С.Г. – М.: Школьная пресса, 2007.
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: Методические рекомендации. - М.: Просвещение, 2011.
3. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения: Программно-методическое пособие / Под ред. Т. Г. Неретиной. - М.: Баласс; РАО, 2004.
4. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. – М., 1999.
5. Борякова Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития, – М., 2003.
6. Власова Т.А. Каждому ребенку – надлежащие условия воспитания и обучения. – В кн.: Дети с временными задержками развития. – М., 1971.
7. Дети с задержкой психического развития / под ред. Г.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М., 1973. Диагностика и коррекция задержки психического развития. Под ред., С.Г. Шевченко. – М., 2001.
8. Екжанова Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. N 1.
9. Екжанова Е.А Стребелева Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта. // Дефектология. 1999 № 6.
10. Екжанова Е.А Стребелева Е.А. Технологии, укрепляющие здоровье, в системе обучения коррекционно-развивающих

	специальных дошкольных учреждений. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 2. 11. Ульяновская У. В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М., 2002. 12. Учебно-методический комплект <i>«Готовимся к школе»</i> : Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР. – М., 1998
Программы дополнительного образования	Адаптивная физкультура, музыка, ритмика, театральная студия, группа интеллектуального развития, бисероплетение
Формы и методы организации образовательного процесса	Активная и интерактивная фронтальная, подгрупповая, малогрупповая, индивидуальная; реализация индивидуального подхода; дозирование учебных и эмоциональных нагрузок;
<i>Психолого-педагогическое сопровождение</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование устойчивой познавательной мотивации, стимуляция познавательной активности. 2. Развитие восприятия различной модальности. 3. Развитие внимания. 4. развитие всех видов памяти. 5. Развитие мыслительных потребностей. 6. Коррекция нарушения устной речи. 7. Развитие произвольной деятельности. 8. Развитие эмоционально-волевой сферы: целеполагание, планирование и прогнозирования деятельности. 9. развитие контроля и самоконтроля. 10. Развитие пространственной ориентировки. 12. Формирование способности к самостоятельной организации самостоятельной деятельности. Формирование умения запрашивать и использовать помощь взрослого. 13. Развитие и отработка средств коммуникации. 14. Формирование навыков специального одобряемого поведения. 	

Дети с ТНР

<i>Особые образовательные потребности</i>	
<p>Получение образования в условиях организации массового или специального типа, адекватного степени тяжести.</p> <p>Организация своевременной диагностической и коррекционной помощи учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога.</p> <p>Медицинское сопровождение, способствующее устранению или минимизации первичного дефекта, нормализации общей и речевой моторики.</p> <p>Применение специальных методов, приёмов средств обучения, в т.ч. специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств.</p> <p>Профилактика и коррекция социокультурной дезадаптации путём максимального расширения образовательного пространства.</p>	
<i>Архитектурная среда</i>	
комната для релаксации; кабинет учителя-логопеда, педагога-психолога, игровая сенсорная комната, кабинет учителя-дефектолога, кабинет логоритмики	
<i>Специальное оборудование</i>	
<p>оборудование для игровой комнаты: сенсорные дорожки и коврики, мягкие модули, сухой бассейн, ноутбук, колонки;</p> <p>оборудование для комнаты релаксации: мягкая мебель, ковровое покрытие, настенные световые панели, сенсорные коврики со световыми элементами, зона уединения, мягкие мешки-пуфы, ноутбук, колонки.</p> <p>Оборудование кабинета-учителя-логопеда: наборы дидактических игр и пособий, рабочие места с зеркалами, индивидуальные рабочие тетради, наглядные материалы (иллюстрации, пиктограммы, схемы);</p> <p>Оборудование кабинета-психолога для проведения подгрупповых занятий с использованием системы «Комфорт»: мягкие стулья, дидактические игры и пособия, оборудование для кабинета для проведения</p>	

групповых и подгрупповых тренинговых занятий: мягкие стулья, ноутбук с игровым интерактивным пособием, интерактивный проектор, интерактивная песочница, раздаточный материал, дидактические игры и пособия;

Оборудование кабинета дефектолога: рабочие места, раздаточный материал, дидактические игры и пособия, интерактивный стол, интерактивная песочница.

Примерный перечень оборудования в группах

Младший возраст:

1. Зеркало с лампой дополнительного освещения.
2. Наборы игрушек и комплекты предметных картинок для уточнения произношения в звукоподражаниях, уточнения произношения гласных и согласных раннего онтогенеза.
3. Наборы игрушек для проведения артикуляционной и мимической гимнастики.
4. Игрушки и тренажеры для развития дыхания.
5. Предметные и сюжетные картинки по изучаемым лексическим темам.
6. Настольно-печатные дидактические игры, лото, домино по изучаемым лексическим темам.
7. Настольно-печатные игры для формирования совершенствования грамматического строя речи.
8. Картотека словесных игр.
9. Диапроектор.
10. Экран.
11. Подборка слайдов по изучаемым лексическим темам.

Старший возраст:

1. Зеркало с лампой дополнительного освещения.
2. Пособия и игрушки для развития дыхания («Мельница», «Вертолет», «Мыльные пузыри», бумажные птички-оригами и т. п.).
3. Картотека предметных и сюжетных картинок для автоматизации и дифференциации звуков всех групп.
4. Настольно-печатные игры для автоматизации и дифференциации звуков всех групп.
5. Картотека предметных картинок по всем изучаемым лексическим темам.
6. Сюжетные картины.
7. Серии сюжетных картин.
8. Алгоритмы, схемы, мнемодиаграммы.
9. Материалы для звукового и слогового анализа и синтеза, анализа и синтеза предложений (фишки, семафорчики, флажки, разноцветные геометрические фигуры и т. п.).
10. Игры для совершенствования грамматического строя речи.
11. Лото, домино, игры-«ходилки» по изучаемым темам.
12. Настольно-печатные дидактические игры по направлению «Обеспечение безопасности жизнедеятельности».

Центр «Логопед»

1. Дидактические игры на развитие фонематического слуха
2. Дидактические игры на деление слов на слоги
3. Дидактические игры на различение парных звонких – глухих согласных, на различение твердых – мягких согласных звуков.
4. Дидактические пособия
5. Игрушка-вкладыш
6. Индивидуальные зеркала 9x12
7. Кассы букв, магнитные азбуки
8. Коврик для тактильно-кинестетической стимуляции пальцев рук
9. Комплект детских книг для разных возрастов
10. Комплект карточек для проведения артикуляционной гимнастики
11. Комплект мелких игрушек
12. Комплект методических материалов для работы логопеда в детском саду
13. Куклы и игрушки для различных видов театра (плоскостной, пальчиковый, настольный)
14. Массажные мячи
15. Мозаика
16. Мольберт
17. Набор кубиков
18. Набор муляжей овощей и фруктов
19. Набор пазлов

20. Набор парных картинок на соотнесение (сравнение): найди отличия, ошибки (комплект)
21. Набор пособий для работы над речевым дыханием
22. Набор постановочных зондов в коррекции звукопроизношения
23. Набор таблиц и схем для рассказывания
24. Настольные игры на развитие внимания, памяти, мышления 5
25. Настольные логопедические игры со звуками С, З, Ц, Ш, Ж, Л, Р
26. Пеналы для проведения звукового анализа
27. Пирамидки разной степени сложности
28. Предметные и сюжетные картинки по лексическим темам (комплект)
29. Прищепки (набор)
30. Разрезные сюжетные картинки (комплект)
31. Разрезные сюжетные картинки (8–16 частей), разделенные прямыми и изогнутыми линиями (комплект)
32. Серии картинок (до 6–9) для установления последовательности событий (сказочные и реалистические истории, юмористические ситуации) (комплект)
33. Фигурки домашних животных с реалистичными изображением и пропорциями
34. Шнурочки
35. Юла большая
36. Юла малая

Организация воспитательно-образовательного процесса

Коррекционно-развивающие программы, методические пособия

Емельянова Н.В., Жидкова Л.И., Капицына Г.А. Коррекция звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетическим нарушением речи в условиях логопункта ДООУ. СПб. 2013. -288с.

Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001.

Парамонова Л.Г. Нарушение звукопроизношения у детей. СПб. 2012. -272с.

Н.В.Нищева «Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи.

Нищева Н. В. Будем говорить правильно. Дидактический материал для коррекции нарушений звукопроизношения. — СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002.

Дидактический материал по автоматизации звуков: [р], [р], [л], [л], [ш], [ж], [ч], [щ], [с], [с], [з], [з], [ц] (альбомы по коррекции звукопроизношения, домашние тетради по закреплению этих звуков)

Ди: «Лесная поляна», «Рыбалка», «Логопедический тренажер»

Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей.

Ди «Делим слова на слоги», «Паровоз», «Рыбалка»

Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе.

Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия (альбом дошкольника).

Ди «Паровоз», «Цветочек», фонетическое лото «Звонкий-глухой», «Твердый-мягкий», «Раздели на слоги». игра-занятие «Дин –Дон».

Нищева Н.В. Коррекционная работа в логопедической группе.

Ди: лото «Читаем сами», «Учим буквы», «Мастерская букв», «Почитайка».

Нищева Н.В. Коррекционная работа в логопедической группе.

Пожиленко Е.А. Артикуляционная гимнастика.

Леонова М.А., Крапивина Л.М. Послушный ветерок (развитие целенаправленного выдоха). Альбом и методические рекомендации.

Нищева Н.В. Коррекционная работа в логопедической группе.

	<p>Нищева Н.В. Наглядно дидактические пособия для дошкольников. Тематические словари в картинках. Наглядно-дидактические пособия (по лексическим темам). Ди: «Развиваем речь», «Что для чего?», «Профессии», «Подбери картинку». Нищева Н.В. Коррекционная работа в логопедической группе. Нищева Н.В. «Играйка». Папки с наглядным материалом по всем лексическим темам. Ди: «Противоположности», «Что для чего?», «Удивительные слова», «Парочки», «Один-много» Нищева Н.В. Коррекционная работа в логопедической группе. Гусарова Н. Беседы по картинке: «Времена года». Ткаченко Т.А. Схемы описательного рассказа. Ди «Рассказ по серии сюжетных картинок», «Цветные рассказы» Нищева Н.В. Коррекционная работа в логопедической группе. Савина Л.П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников. Пальчиковая гимнастика. Игры с пальчиками. Ди: «Волшебные веревочки» Нищева Н.В. Коррекционная работа в логопедической группе. Картушина М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду. Пожиленко Е.А. Артикуляционная гимнастика. Методические рекомендации по развитию моторики, дыхания и голоса у детей дошкольного возраста.</p>
Программы дополнительного образования	музыка, логоритмика, театральная студия, фольклорная студия, бисероплетение, бумагопластика, группа интеллектуального развития.
Формы и методы организации образовательного процесса	Активная и интерактивная фронтальная, подгрупповая, малогрупповая, индивидуальная; реализация индивидуального подхода;
<i>Психолого-педагогическое сопровождение</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Работа над базовыми психическими процессами, обеспечивающими речевую деятельность. 2. Развитие моторной сферы. 3. Формирование полноценных фонематических процессов. 4. Обучение нормативному/компенсаторному звукопроизношению. 5. Совершенствование паралингвистических и экстралингвистических средств общения. 6. Формирование навыков анализа и синтеза звуко-слоговой структуры слова. 7. Формирование навыков правильного воспроизведения слов со сложной слоговой структурой. 8. Обогащение словаря. 9. Уточнение и конкретизация имеющегося словарного запаса. 10. Развитие и совершенствование грамматического оформления связной речи. 11. Системная работа по предупреждению дислексии, дисграфии, дизографии. 	

Дети с нарушениями интеллекта

Особые образовательные потребности

К общим относятся:

- выделение пропедевтического периода в образовании
- обязательность в непрерывности коррекционно-развивающего процесса
- раннее получение помощи средствами образования
- психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие ребёнка с педагогами и сверстниками
- психологическое сопровождение, направленное на установление взаимодействия семьи и образовательного учреждения

Для обучающихся с лёгкой степенью отсталости, характерны следующие особенности:

- увеличение сроков освоения адаптированной образовательной программы
 -наглядно-действенный характер содержания образования;
 Введение занятий, способствующих формированию представлений об окружающем мире
 -отработка средств коммуникации, социально-бытовых навыков
 -специальное обучение «переносу» сформированных умений в новые ситуации
 - обеспечение особой пространственной и временной организации образовательного процесса
 -использование в основном позитивных средств стимулирования деятельности и поведения
 -стимулирование познавательной активности, формирование потребности в познании окружающего мира и во взаимодействии с ним

Архитектурная среда

Технические средства обучения, использование специальных учебников, использование специального набора дидактического материала (натуральный и иллюстративная наглядность), учебная зона и зона отдыха, специальное оборудование, обеспечивающее максимально возможную самостоятельность в коммуникации, передвижении и осуществления образовательной деятельности.

Специальное оборудование

Информационное обеспечение. Сетевая поддержка процесса координации и взаимодействия специалистов и родителей ребёнка. Проведение экспериментальной деятельности в центре экспериментирования.

Информационно-образовательная среда ДОУ должна включать в себя:

- совокупность технологических средств (компьютер, телевизор, мультимедийные проекторы с экранами, интерактивные доски, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты, магнитофон, аудиокассеты с записями различных мелодий и др.);
- культурные и организационные формы информационного взаимодействия компетентных участников образовательного процесса в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);
- наличие служб поддержки применения ИКТ.

Использование компьютера в коррекционной работе способствует активизации непроизвольного внимания детей с лёгкой умственной отсталостью, повышению мотивации к обучению, расширению возможностей работы с наглядным материалом, что позволяет достигать поставленных целей и решению задач на фронтальных и индивидуальных занятиях и, в целом, оптимизирует коррекционно-образовательную работу педагогов детского сада.

Примерный перечень оборудования в группе

Для сенсорного воспитания:

- разноцветные флажки, ленточки, мячи, шары, кубики, кирпичики, тесьма, мешочки; коробки форм (разного вида);
- надувные мячи (большие, средние и маленькие);
- разнообразные матрешки (от трехместных до восьмиместных);
- пирамидки разного размера и разной конструкции;
- игрушки сюжетные: лошадка, кошечка, зайчик, медвежонок, собачка, лягушка и др.;
- различные музыкальные инструменты: колокольчики, погремушки, бубен, пианино, детский музыкальный центр, барабан, шарманка и др.;
- пластмассовые кегли и шары;
- набор муляжей овощей, фруктов, грибов;
- корзины разной величины, мисочки, кувшины, бутылки, банки для раскладывания бус, шариков, мелких игрушек; лото-вкладыши;
- шарики и кубик с дырочками для надевания на пальцы, для соединения с помощью палки;
- коробки-вкладыши разных размеров;
- шароброс с шарами двух размеров; - тележки, машины разных размеров;
- лоточки для скатывания шариков, для прокатывания автомобилей;
- набор «Достань колечко»;
- трафареты;
- доски Сегена;
- дорожки с различным покрытием (нашитые пуговицы, гладкая поверхность, меховая поверхность и т. п.);
- мелкие игрушки животных и их детенышей;
- материалы М. Монтессори: «Розовая башня», «Коричневая лестница», «Красные штанги», «Блоки с цилиндрами-вкладышами», «Цветные цилиндры», «Геометрический комод», «Конструктивные

- треугольники», «Геометрические тела», металлические (пластмассовые) вкладыши;
- наборы сыпучих материалов (горох, чечевица, речной песок, крупа).

Для формирования мышления

- набор предметов-орудий: сачок, удочка, палочка с колечком, палочка с крючком, палочка с вилкой и др.;
- сюжетные игрушки: лошадка, кошечка, зайчик, медвежонок, собачка, куклы;
- набор игрушек (пластмассовых и деревянных), имитирующих орудия труда: молоток, гаечный ключ, отвертка; аквариум;
- сухой бассейн;
- заводные игрушки (машинки, игрушки-забавы: лягушка, обезьянка, заяц и др.);
- деревянные, картонные или пластмассовые домики, деревья, елки и др.;
- пластмассовые игрушки (шарики, уточки, рыбки);
- кольца для надевания на руки, на подставки;
- матрешки;
- коляски для кукол;
- машины;
- тележки со стержневыми и сюжетными съемными фигурками;
- пластмассовые и деревянные прищепки различной величины и основа для них (контур елки, круг - солнце, основа туловища для бабочки, корзинка);
- сюжетные и предметные иллюстрации;
- фланелеграф.

Для формирования элементарных количественных представлений

- ◇ счетные лесенки (с двумя и тремя ступеньками);
- ◇ наборные полотна (с двумя и тремя карманами);
- ◇ разноцветные пластмассовые ванночки, тазы, подносы разных размеров (большие, средние, маленькие);
- ◇ специальный стол для хранения сыпучих материалов;
- ◇ набор коробок для сыпучих материалов и сыпучие материалы: горох, фасоль, чечевица, перловая крупа, манная крупа, речной песок и т. п.;
- ◇ прозрачные емкости (пластмассовые бутылочки, стаканчики, банки, пузырьки и т. д.);
- ◇ посуда: лейки, кувшины, миски, ложки, кастрюли разных размеров;
- ◇ формочки для песка (в виде цифр, овощей, фруктов, геометрических фигур и др.);
- ◇ штампы: цифры, геометрические фигуры, различные картинки и штемпельная подушка;
- ◇ предметы-орудия: сачки, сито, ковшики различных размеров и т. п.;
- ◇ игрушечные удочки с магнитами;
- ◇ мелкие игрушки с магнитами (рыбки, шарики, лягушки и т. п.);
- ◇ природный материал: желуди, ракушки, камешки различной величины;
- ◇ пуговицы разного размера (различных цветов);
- ◇ счетные полоски; мелкий счетный материал: грибы, елки, различные овощи, фрукты, кубики, шарики;
- ◇ сюжетные игрушки: мишки, ежи, белки, птички, кошки, собачки, лягушки и т. п.;
- ◇ наборы цифр от 1 до 10;
- ◇ плоские предметы и геометрические фигуры для раскладывания на наборном полотне и фланелеграфе (предметные изображения животных, фруктов, овощей, деревьев, цветов и др.);
- ◇ наборы полосок, разных по длине;
- ◇ наборы лент и полосок, разных по ширине;
- ◇ объемные и плоскостные модели домов и елок разной величины;
- ◇ изображения разных времен года и частей суток;
- ◇ карточки с изображением разных предметов (овощи, фрукты, животные, транспорт), геометрических фигур, от 1 до 5;
- ◇ домино (детское) с изображением предметов и кружков; наборы геометрических фигур;
- ◇ палочки различной величины;
- ◇ муляжи овощей и фруктов натурального размера, выполненные из пластмассы, папье-маше и т. п.;
- ◇ обручи разного размера;

- ◇ мячи разного размера и разного цвета (большие, средние и маленькие, легкие и тяжелые);
- ◇ гирлянды, бусы различных форм, различные по величине и цвету (в разном сочетании: одной формы, одинакового размера, но разного цвета; разной формы, разного размера, но одного цвета и т. п.);
- ◇ бочки-вкладыши; коробки и ящики с отверстиями геометрических форм и соответствующими вкладышами;
- ◇ игрушки с крепящимися деталями, прищепки и основа для них (контур елки, круг — солнце, основа для туловища бабочки, корзинка и др.);
- ◇ настольные игры: «Цвет и форма», «Бабочки и цветы», «Листья и божьи коровки», домино (различные варианты игр на соотнесение по форме, цвету, величине и количеству), «Раз, два, три... сосчитай», «Где чей домик?», «На что похожа эта фигура?», «Времена года» и др.

Организация воспитательно-образовательного процесса

Коррекционно-развивающие программы, методические пособия

«Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зорин А., Соколова Н.Д.СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена; изд-во Союз. 2002 г.

«Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью». Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю.В. Санкт-Петербург, Изд. «КАРО» 2005 г.

«Обучающие занятия для детей дошкольного возраста с элементами методики Монтессори Дивина Е.А. Санкт-Петербург «Изд. «ДЕТСТВО-ПРЕСС» 2013 г.

«Картотека упражнений для самомассажа пальцев и кистей рук. Зрительная гимнастика» Еромыгина М.В. Санкт-Петербург «Изд. «ДЕТСТВО-ПРЕСС» 2017 г.

«Математика для дошкольников» Ерофеева Т.И Москва «Просвещение» 1992 г.

«Игры для развития мелкой моторики рук с использованием нестандартного оборудования»
Зажигина О.А. СПб.: ООО «Изд. «ДЕТСТВО-ПРЕСС» 2016 г.

«Инновационные формы взаимодействия с семьей» Авт-состав.: Сертакова Н.М. Волгоград: Учитель 2015 г.

«Похвальное слово инклюзии, или речь в защиту самого себя». Малофеев, Н. Н Журнал № 1 «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития» 2012 г.

«Психологическая помощь детям с проблемами в развитии». Мамайчук И.И СПб.: Изд. «Речь» 2008 г.

«Весёлая артикуляционная гимнастика» вып. 1, 2 Нищева Н.В. СПб.: ООО «Изд. «ДЕТСТВО-ПРЕСС» 2015 г.

«Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья»: отв. Редакторы С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. Москва: МГППУ 2013 г.

«Педагогическая коррекция и социальное развитие дошкольников с ограниченными возможностями здоровья Авт-состав.: Мельникова Р.В., Бареева Т.В. СПб.: ООО «Изд. «ДЕТСТВО-ПРЕСС» 2010 г.

«Подвижные и речевые игры для детей 5 – 7 лет: развитие моторики, коррекция координации движений и речи». Состав.: Гуськова А.А. Волгоград: «Учитель» 2014 г.

«Развитие конструктивной деятельности у дошкольников». Коноваленко С.В. Санкт-Петербург «Изд. «ДЕТСТВО-ПРЕСС» 2012 г.

«Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья».
Семаго Н. Я. Москва Инклюзивное образование. Вып 2 2014 г

	<p>«Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии (наглядный материал) Стребелева Е.А., М. изд. центр ВЛАДОС 2007 г.</p> <p>«Учимся думать, игра: задания и упражнения по развитию логического мышления для детей 4-5лет» Авт.-состав. Никифорова О.К. Волгоград: «Учитель» 2013 г.</p> <p>«Как разговаривать малыша» Ханьшева Г.В., Кулибаба Л.В. Ростов–на-Дону, «Феникс» 2014 г.</p>
Программы дополнительного образования	Адаптивная физкультура, логоритмика, театральная студия, социально-бытовая ориентировка, экскурсионные программы.
Формы и методы организации образовательного процесса	Активная и интерактивная фронтальная, подгрупповая, малогрупповая, индивидуальная; реализация индивидуального подхода; дозирование учебных нагрузок;

Психолого-педагогическое сопровождение

<p>1 Осуществление индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи детям с учётом их психофизических особенностей.</p> <p>2. Программа коррекционной помощи включает:</p> <ul style="list-style-type: none"> -механизм взаимодействия всех специалистов сопровождения; -перечень, содержание и план реализации индивидуально-ориентированных коррекционных мероприятий -систему комплексного психолого-медико-педагогического обучающихся с уо в условиях образовательного процесса <p>3. Организация обеспечивает отдельные специально-оборудованные кабинеты педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда.</p> <p>4. Обеспечение общекультурного развития, развития личности средствами физического, нравственного, художественно-эстетического, трудового воспитания. Совместная деятельность в режимных моментах направлена на расширение контактов детей с уо с обычно развивающимися сверстниками и разными людьми в таких формах как экскурсии, кружки, секции, соревнования и т.п.</p>
--

Дети с нарушением зрения

Особые образовательные потребности

<ul style="list-style-type: none"> -в формировании адекватных зрительных образов; -в навыках различного рода пространственной ориентировки, выработке координации глаз-рука, мелкой и крупной моторики; -в специальной познавательной, интеллектуальной деятельности с опорой на сохранные анализаторы -в доминировании целого ряда социальных и коммуникативных навыков, в развитии
--

Архитектурная среда

<p>комната для релаксации; выделенное место для родителей, ожидающих ребенка; игровая комната; двигательная зона, зона отдыха с возможностью уединения</p> <ul style="list-style-type: none"> -тактильная дорожка в коридоре -зрительные ориентиры на лестнице, в коридорах (обозначение ярким красным или жёлтым цветом) -тактильные ориентиры, зрительные ориентиры на стенах, дверях, звуковые ориентиры. <p>Для группы:</p> <ul style="list-style-type: none"> -стены окрашены в светлые тона (светло-зелёный, светло-жёлтый) -не допускается использования на окнах тёмных штор, освещение максимально доступным; -столы не должны иметь глянцевую поверхность

Специальное оборудование

<p>Зрительные ориентиры на спортивном оборудовании, столы на регулируемых ножках и наклонной поверхностью, освещение доски, различные увеличительные приборы, комната для психологической разгрузки, оборудованная мягкими модулями и ковром, кабинет учителя-дефектолога (тифлопедагога). Специальные книги с увеличенным шрифтом, индивидуальными наглядностями и дидактические материалы. Регламентированный режим непрерывной образовательной деятельности (зрительной нагрузки) не более 7 минут. Индивидуальные рекомендации врача офтальмолога.</p>
--

Примерный перечень оборудования

Организация воспитательно-образовательного процесса

<p>Коррекционно-развивающие программы</p>	<p>Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Коррекционная работа в детском саду под ред. Л.И. Плаксиной. – М. 2003.</p> <p>-Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – М.: Владос, 2000.</p> <p>-Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения./Дружинина Л.А. – М.: Экзамен, 2006.</p> <p>-Дружинина Л.А., Осипова Л.Б. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ. - Челябинск, 2006.</p> <p>-В помощь тифлопедагогу ДОУ: Учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений дефектологических факультетов / Авторы-сост. Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. Челябинск, 2010.</p> <p>-Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения./Под ред. Земцовой М.И. – М.: Просвещение, 1978. (Ксерокопия)</p> <p>-Развернутое тематическое планирование по программе под ред. Л.И. Плаксиной / авт.-сост. Е.А. Чевычелова. – Вологоград.: Учитель, 2012</p> <p>- Дружинина Л.А. и другие. Занятия по развитию зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения». Челябинск – 2008г.</p> <p>- Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. Дидактический материал, ВОС, 2001.</p> <p>- Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения. ВЛАДОС, 2008.</p> <p>- Григорьева Л.П., Бернадская М.Э. и др. Развитие восприятия у ребенка. Школьная пресса, 2007.</p> <p>- Шевлякова И.Н. Посмотри внимательно на мир. Генезис, 2003.</p> <p>- Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. «Книголюб», 2007.</p> <p>- Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Учимся видеть и называть. Рабочая тетрадь. Питер, 2008.</p> <p>- Бангаева Т.В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук. Ярославль, 2002.</p> <p>- Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников. /Под ред. Венгера Л.А.- М.: Просвещение, 1973.</p> <p>- Дружинина Л.А. и др. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения. Челябинск, 2008.</p> <p>- Подколзина Е.Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения. Линка-Пресс, 2009.</p> <p>- Моргачёва И.Н. Ребёнок в пространстве. Детство-Пресс, 2009.</p> <p>- Нагаева Т.И. Нарушения зрения у дошкольников: развитие пространственной ориентировки. Феникс, 2008.</p> <p>- Боровская И.К., Ковалец И.В. Нарушения зрения у дошкольников: развитие пространственной ориентировки. ВЛАДОС, 2003.</p> <p>- Дружинина Л.А. и др. Занятия по развитию социально-бытовой ориентировки с дошкольниками, имеющими нарушения зрения. Челябинск, 2008.</p> <p>- Социально-бытовая ориентировка дошкольников с нарушением зрения. / Сост. Е.Н. Подколзина. Город Детства, 2007.</p>
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Социализация дошкольников с нарушением зрения средствами игры. / Сост. Е.Н. Подколзина. Город Детства, 2006. - Методическое пособие по обучению навыкам самообслуживания детей с нарушением зрения дошкольного возраста. / Сост. М.В. Венедиктова. Н.Новгород, 2005. - Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. Речь, 2005. - Корнилова И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушением зрения. Экзамен, 2004 - Максимова Е.А. и др. Готовим пальчики к письму. Обруч 2011. - Бачина О.В., Коробова Н.Ф. Пальчиковая гимнастика с предметами. АРКТИ, 2008. - Кузнецова Л.Н., Новикова Е.Н. Развитие мелкой моторики детей с помощью контурных рисунков. Детство-Пресс 2008. - Галкина Г.Г., Дубинина Т.И. Пальцы помогают говорить. Гном и Д. 2007. - Зрительная гимнастика для детей 2 – 7 лет./ автор – составитель Е.А.Чевычелова. – Волгоград: Учитель, 2012. - Игры на развитие мелкой моторики рук с использованием нестандартного оборудования. Автор – составитель О.А.Зажигинаю –Спб.: ООО «Издательство «Детство-пресс». 2012. - Калинина Н.В., Разинкина А.В. Подготовка детей к обучению каллиграфии./Методические рекомендации в помощь психологу, воспитателям, родителям – Ульяновск ИПК ПРО. 1996.
Программы дополнительного образования	-Адаптивная физкультура, ритмика, театральная студия, социально-бытовая ориентировка, экскурсионные программы.
Формы и методы организации образовательного процесса	Активная иинтерактивная фронтальная, подгрупповая, малогрупповая, индивидуальная; реализация индивидуального подхода; дозирование учебных и эмоциональных нагрузок; гибкий режим нахождения в среде сверстников; тьютор
<i>Психолого-педагогическое сопровождение</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Преодоление отклонений в физическом развитии. 2. Развитие свойств зрительного восприятия. 3. Развитие умения охранять и рационально использовать нарушенное зрение. 4. Повышение зрительной работоспособности. 5. Формирование первоначальных представлений о социальной сфере окружающей действительности. 6. Развитие точных мелких координированных движений рук. 7. Формирование культуры речевого обмена. 8.Формирование и развитие коммуникативных умений. 9. Развитие эмоционально-волевой сферы: целеполагание, саморегулирование, самоконтроль. 10. Коррекция нарушений поведения. 11. Коррекция и развитие познавательной сферы. 12. Коррекция и развитие высших психических функций. 13. Коррекция звукопроизношения. 14. Коррекция и развитие фонематических процессов. 15.Развитие гностических функций. 	

Дети с нарушением слуха

Особые образовательные потребности

- в обучении слухо-зрительному восприятию, в использовании различных видов коммуникации;

- в развитии слухового восприятия в различных коммуникативных ситуациях
- в развитии всех сторон словесной речи
- в формировании социальной компетенции;

Архитектурная среда

Стенды внутри детского сада и группы с правилами поведения

Кабинет сурдопедагога (при необходимости) (не менее 15 кв.м.) для индивидуальных и подгрупповых занятий оснащенный следующим оборудованием: компьютерный стол, шкаф для книг и дидактических пособий, два детских стола, 4 стула, ковер, зеркало, светильник, ноутбук, фонотека, магнитофон, стеллаж с игрушками.

Кабинет психолога и кабинет учителя-логопеда для индивидуальных и подгрупповых занятий. Отдельное место для занятий рядом с местом воспитателя или специалиста с организацией достаточного места, чтобы обучающийся, во время полилога имел возможность поворачиваться и слухозрительно воспринимать речь сверстников. положение за столом справа от слышащего партнёра.

Специальное оборудование

Мультимедийная доска и оборудование FM-системы для групповой и индивидуальной работы (при необходимости);

Средства для хранения и переноса информации (USB-накопители), принтер, сканер;

Компьютер с выходом в интернет;

Музыкальный центр с набором аудиодисков со звуками живой и неживой природы, музыкальными записями, аудиокниги.

Диагностический набор для определения уровня слухового восприятия.

Наглядный материал по изучаемым темам.

Специальная литература по сурдопедагогике и сурдопсихологии.

Примерный перечень оборудования специалистов

1. Наглядно-иллюстративный материал по лексическим темам:
2. Предметные картинки по темам: «Овощи – Фрукты», «Одежда», «Домашние животные», «Дикие животные», «Туалетные принадлежности», «Семья», «Перелётные – зимующие птицы», «Профессии», «Транспорт», «Деревья», «Посуда», «Мебель», «Обувь», «Головные уборы», «Насекомые», «Цветы», «Животные жарких стран», «Животные севера».
3. Лото «Двойняшки» (4 шт.).
4. Сложные картинки для работы над фразой. Игры: «Что делает?», «Что делают?» (5 шт.).
5. Серии сюжетных картинок (20 шт.): «Лиса и цыплята», «Воришка», «Неудачная охота», «Сказка про Вову и волка» и другие.
6. Серии сюжетных картинок по сказкам: «Колобок», «Теремок», «Репка», «Курочка Ряба», «Три поросёнка» и др.
7. Наглядно-иллюстративный материал по составлению описательных рассказов о предмете «Опиши предмет» (3 шт.), «Составь рассказ о предмете» (5 шт.).
8. Стихи, потешки, загадки по развитию ритмико-интонационной стороны речи. Игра «Собери пословицы».
9. Дидактический материал по развитию фонематического слуха и звукопроизношению: серия «Логические тетради», «Солнечные ступеньки», «Детские песенки и потешки» О. Жукова.
10. Дидактический материал для автоматизации звуков у детей», состоящий из четырёх альбомов В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко и другие.
11. Игры-пособия по обучению чтению: игра «Читаем по слогам» (4 шт.), игра «Первое чтение», «Прочитай и найди», «Чтение с увеличением».
12. Игры по развитию грамматического строя речи. «Один – много», «У кого?», «Чего нет?», «Чем?», «Дадим кому?». Игра – лото антонимы, синонимы
13. Музыкальные инструменты, звучащие игрушки; серии звуковых плакатов; фонотека со звуками окружающими нас, голосами животных, птиц, различных мелодий: вальса, марша, польки.
14. Наглядно – иллюстративный материал по различению и опознаванию речевых единиц.
15. Дидактический материал по развитию фонематического слуха и звукопроизношению: серия «Логические тетради», «Солнечные ступеньки», «Детские песенки и потешки» О. Жукова. Дидактический материал для автоматизации звуков у детей», состоящий из четырёх альбомов В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко и другие.
16. Игры-пособия по обучению чтению: игра «Читаем по слогам» (4 шт.), игра «Первое чтение», «Прочитай и найди», «Чтение с увеличением».

17. Наглядно – иллюстративный материал по развитию наглядно – действенного, наглядно-образного и элементов словестно-логического мышления: Е.А. Стребелева «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии (наглядный материал)». Игры «Четвёртый лишний» (5 шт.), «Узнай по силуэту».
18. Тестовые задания для проверки знаний детей (6 шт.). Игра «Противоположности» (4 шт.). «Направо –налево», «Что, где находится?»
19. Серии сюжетных картинок по составлению рассказа «Парные картинки» (6 шт.).
20. Игры на развитие восприятия: формы: «Найди похожую», «Разложи круг – квадрат», «Цвет, форма, величина» и др.; цвета: «Найди по цвету», «Разноцветные предметы», «Разложи по цвету», «Какой? Какая? Какое?» и др.; величины: «Большой – маленький», «Большой – поменьше – маленький», «Длинный – короткий», «Широкий – узкий», «Матрёшки», Баночки – вкладыши, пирамидки и др.; на формирование целостного образа: игра «Половинки» - 8 шт. из разного количества частей, кубики из 4х - 8ми, «Составные вкладыши» и др.; на соотнесение «Парные картинки» (8 шт.); на восприятие пространственных отношений: «Направо – налево», «Что где находится?», «Кто? Где?» и др.; на развитие тактильно-двигательного восприятия: деревянные игры – вкладыши (10 шт.), геометрические вкладыши, игра «Найди на ощупь», коврик – трансформер «Животные» и др.

Примерный перечень оборудования в группе

Центр познавательного развития:

Наборы игрушек с ярко выраженными составными частями и различием по сенсорным признакам (цвет, форма, величина, материал). Настольные игры (лото, разрезные картинки, парные картинки, мозаики, кубики, домино, пазлы). Наборы картинок (предметы разных родовых групп). Развивающие игры (Игры Никитина, блоки Дьенеша, палочки Кюизинера).

Компоненты научно-экспериментального центра:

Игры с бумагой, мыльными пузырями, с тенью. Наборы для игр с экспериментированием с водой, снегом, льдом. Простейшие приборы и приспособления (лупы, цветные стеклышки, ростомер, чудесный меешочек, песочные часы, компас, воронки, стаканчики, термометры и др. Календарь природы
Коллекционные материалы (шишки, семена, ракушки и т.д.)

Центр сенсорики:

Пирамидки, мисочки-вкладыши, матрешки, предметы из разных материалов. Трафареты. Калейдоскоп. Магнитные рыбки и удочки. Шумовые предметы-заместители. Аудиозаписи. Бусы, шнуровки, пуговицы, резинки, моталочки и т.д.

Центр занимательной математики:

Наборное полотно, комплект геометрических фигур, модели года и частей суток. Настольно-печатные игры математического содержания, мозаики с цифрами, объемные геометрические формы. Счеты, задачки-шутки, комплекты цифр. Магнитная доска, фланелеграф. Счетный материал.

Центр природы:

3-4 растения с крупными листьями

Центр социально-эмоционального развития:

Детские периодические издания, книги. Тематические альбомы, иллюстрации к сказкам и рассказам. Настольно-печатные игры с речевым содержанием, лото, домино. Игрушки для обыгрывания сюжетов
Образы литературных героев. Аудиозаписи. Разрезные картинки. Загадки с картинками. Сюжетные картинки для рассказывания по сказкам, для составления предложений и небольших описательных рассказов. Тексты с пиктограммами. Альбомы на произношение со звуками и их дифференцирование
Пальчиковый театр. Различные виды шнуровок, бусы, мозаики. Скороговорки и чистоговорки. Фото детей и их семьи. Пособия для развития моторики (бусы, шнуровки, ленточки, моталочки и т.д.)

Панно настроения. Настольно-печатные игры на эмоциональное развитие. Условия для сюжетно-ролевой игры «Семья». Фотографии, семейные альбомы. Игрушки и пособия на снятие эмоционального напряжения (коврик, зеркала).

Центр книги

Сказки, рассказы по программе. Детские периодические издания (журналы). Портреты поэтов и писателей
Тематические подборки иллюстраций, альбомы. Настольно-печатные игры с литературным содержанием
Образы литературных героев, сюжетные игрушки. Аудиозаписи. Стеллаж (витрина) для хранения книжного материала. Книжки-раскладушки. Книжки-раскраски. Книжки из серии «Расскажи сказку».

Центр двигательной активности

Массажные коврики. Шнур длинный. Мешочки с песком. Корзины для метания мечей. Мячи разных

диаметров. Обруч малый. Мяч массажный. Палка гимнастическая. Колечки с лентами. Шапочки медальоны. Разнообразные игрушки, стимулирующие двигательную активность. Ребристая доска. Дуги для подлезания, прокатывания мяча. Серсо.

Центр музыки

Игрушки музыкальные инструменты: гармошка, гитара, погремушка, барабан, бубен и т.д., Музыкальные игрушки: неваляшки, музыкальные молоточки, народные игрушки, коробочки с сыпучими материалами. Картинки с изображением музыкальных инструментов.

Организация воспитательно-образовательного процесса

<p>Коррекционно-развивающие программы</p>	<p>Специальная программа: Программа «Общение» под редакцией Э.И. Леонгард, М.: Центр «Дошкольное детство» им. А.В.Запорожца, 2004г. Нищева Н.В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 4 до 5 и с 5 до 6 лет). – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика в школе и детском саду: Практикум по работе со слабослышащими детьми. – М.: Учебная литература, 1997. – 136 с Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика. – М.: Учебная литература, 2000. – 376 с Шматко Н.Д., Новикова О.О. Речевая ритмика для малышей // Методическое пособие с дидактическим материалом. – М.: Советский спорт, 2003. Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Альбом для обследования произношения дошкольников с нарушенным слухом. – М.: Советский спорт, 2004. - 40 с. Методические рекомендации к альбому для обследования произношения дошкольников с нарушенным слухом. – М.: Советский спорт, 2004. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом // Методическое пособие для учителей дефектологов и родителей. – М.: Владос, 2003. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста / Под ред. Н.В.Серебряковой. СПб.: КАРО, 2008. <i>Технологии (методики):</i> Н.С.Жукова «Преодоление общего недоразвития речи дошкольников». Просвящение 2000 С.С. Лапидевский «Воспитание и обучение детей с расстройствами речи». Просвящение 1996 Глухота – не приговор: от диагностики до инклюзии. ООО «Исток Аудио», 2010. Зонтова О.В. Занимаемся с Ушариком. 1,2,3, 4 этапы. «Умная Маша», 2010. Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. М., 1999. Королева И.В., Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Диагностика и коррекция нарушений слуха у детей. СПб.: КАРО, 2005. Королева И.В. Кокхлеарная имплантация глухих детей и взрослых. СПб.: КАРО, 2005 Королева И.В. Кокхлеарная имплантация и дети. Все самое важное для родителей. СПб.: «Умная Маша», 2010. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста / Под ред. Н.В.Серебряковой. СПб.: КАРО, 2008. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. М.: Просвещение, 1991. Пожиленко Е.А. Артикуляционная гимнастика. СПб.: КАРО,</p>
---	--

	<p>2006 Фонетическая ритмика в школе и в детском саду Практикум по работе со слабослышащими детьми. – М.: Учебная литература, 1997.</p> <p>Куражева Н.Ю., Вараева Н.В., Тузаева А.С., Козлова И.А. «Цветик-семицветик» Программа интеллектуального, эмоционального и волевого детей 5 -6 лет.-СПб.: Речь; М.: Сфера, 2011</p> <p>Методика нейропсихологической диагностики детей. Методический альбом. Цветкова Л.С.</p> <p>Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия.Игры. пособие для практических работников в дошкольном учреждении. – М.: АРКИ, 2003</p> <p>О.Н. Громова, Т.А.Прокопенко Игры-забавы мелкой моторики у детей.50упражнений с музыкальным сопровождением. Уч.практ.пособие М.: изд-во Гном и Д, 2002</p> <p>Павлова Н.Н., Руденко Л.Г. Экспресс-диагностика в д/с: комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений.- М.: Генезис, 2008</p> <p>Психологические тесты. В 2 т. – под ред.А.А.Карелина.-М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2005, т.1</p> <p>Стребелева Е.А. «Наглядный материал для обследования детей. Приложение к методическому пособию «Психолого-Педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста». Москва «Просвещение», 2009</p>
Программы дополнительного образования	Адаптивная физкультура, музыка, ритмика, театральная студия, социально-бытовая ориентировка, экскурсионные программы.
Формы и методы организации образовательного процесса	Активная иинтерактивная фронтальная, подгрупповая, малогрупповая, индивидуальная; реализация индивидуального подхода; дозирование учебных и эмоциональных нагрузок; гибкий режим посещения ДОО; гибкий режим нахождения в среде сверстников; тьютор
<i>Психолого-педагогическое сопровождение</i>	
<p>1 Овладение грамматической системой языка, развитие речевого слуха, устной речи, понимания смысла текста в устной форме.</p> <p>2 Коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения.</p> <p>3 Развитие слухового восприятия и совершенствование произношения.</p> <p>4 Развитие сознательного использования речевых возможностей в разных условиях общения.</p> <p>5 Обеспечение ребёнку успеха в различных видах деятельности.</p>	