

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад общеразвивающего вида №3 «Родничок»

ПРИНЯТА
на заседании педагогического совета
МБДОУ «Детский сад №3 «Родничок»
протокол № 1 от 12.09.2024 года

УТВЕРЖДЕНА
приказом заведующего
МБДОУ Детский сад №3 «Родничок»
Кокшаровой М.А.
№ 51 от 12.09.2024 г.



**Рабочая программа учителя-дефектолога
по коррекции нарушений детей
с ОВЗ
на 2024-2025 учебный год**

Автор составитель:
Карачева Дарина Васильевна
Учитель-дефектолог

Никольск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

АННОТАЦИЯ К ПРОГРАММЕ	3
ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ	5
1.1. Пояснительная записка	5
1.2. Нормативно-правовая база организации образовательного процесса.	5
1.3. Цель и задачи.	6
1.4. Принципы и подходы к формированию Программы.	7
1.5. Возрастные и индивидуальные особенности детей	10
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ	27
2.1. Описание основных форм, способов, методов и средств реализации Программы. Основные направления работы с воспитанниками.	27
2.2. Описание образовательной деятельности по коррекции познавательных нарушений развития детей.	30
2.3. Перспективное комплексно-тематическое планирование работы.	36
2.4. Учет особенностей здоровья обучающихся, реализация здоровьесберегающих технологий и основ ЗОЖ.	41
ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.	43
3.1. Требования к педагогическим работникам.	43
3.2. Циклограмма рабочего времени.	44
3.3. Календарный учебный график.	46
3.4. Материально-техническое обеспечение программы.	47
3.5. Список литературы.	50

АННОТАЦИЯ К ПРОГРАММЕ

Рабочая программа учителя-дефектолога является нормативным документом ДООУ, характеризующим систему организации воспитательно-образовательной деятельности. Данная рабочая коррекционно-образовательная программа разработана в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ», ФГОС дошкольного образования. Программа составлена на основе Федеральных адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования для детей: с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР); тяжелыми нарушениями речи; задержкой психического развития и умственной отсталостью МБДОУ «Детский сад №3 «Родничок» на 2024 - 2025 учебный год.

Целью данной рабочей программы является построение системы коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в возрасте с 3 до 7 лет, предусматривающей полную интеграцию действий всех специалистов, работающих в ДООУ и родителей дошкольников.

Комплексно-тематическое планирование работы учитывает особенности речевого и общего развития детей с ОВЗ. Комплексность педагогического воздействия направлена на выравнивание речевого, психического и психофизического развития детей и обеспечение всестороннего гармоничного развития.

Одной из основных задач рабочей программы является всестороннее развитие личности и коррекция высших психических процессов с учетом возможностей, потребностей и интересов дошкольников. Формирование мотивации к обучению и развитие желания собственных открытий во всех возможных сферах деятельности, так же развитие связной речи, расширение активного словаря детей.

В программе учитываются индивидуальные потребности ребенка с интеллектуальными нарушениями, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования, а также возможности освоения ребенком данной программы на разных этапах ее реализации.

Структура рабочей программы. Программа включает три основных раздела:

- Целевой (пояснительная записка, планируемые результаты освоения программы).

- Содержательный (общее содержание программы, обеспечивающее полноценное развитие детей: описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка; содержание коррекционной работы и специальные условия для получения образования детьми с ОВЗ).

- Организационный (описание материально-технического обеспечения программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания, распорядок и/или режим дня, особенности традиционных событий, праздников, особенности организации, развивающей предметно-пространственной среды).

Целью реализации данной программы является проектирование модели коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития ребенка с ОВЗ, его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

Рабочая программа предусматривает разностороннее развитие детей, коррекцию недостатков в их речевом развитии, а также профилактику вторичных нарушений, развитие личности, мотивацию и способности детей в различных видах деятельности.

Рабочая программа является инструментом нормирования и планирования коррекционно-образовательного процесса в ДОУ.

Срок реализации рабочей программы: 1 учебный год

ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

1.1. Пояснительная записка

Рабочая программа учителя-дефектолога (далее – Программа) предназначена для работы с детьми дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее ТМНР), тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР), задержкой психического развития (далее ЗПР) и умственной отсталостью (далее УО).

Содержание программы составлено с учетом рекомендаций ПМПК, результатов диагностического обследования познавательной деятельности обучающихся.

Данная программа направлена на коррекцию и компенсацию дефектов развития детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Особое внимание уделяется развитию и коррекции психических функций: ощущений, восприятий, представлений, памяти, речи, мышления, а также на развитие произвольного внимания, эмоциональной сферы и регуляции социального поведения.

Содержание программного материала учитывает общие принципы воспитания и обучения, принятые в дошкольной педагогике: научность, системность, доступность, концентричность изложения материала, повторяемость, единство требований к построению системы воспитания и обучения детей-дошкольников. Данная рабочая образовательная программа является целостной и комплексной, как по содержанию, так и по построению, учитывает особенности детей с ТМНР, ТНР, ЗПР и УО.

1.2. Нормативно-правовая база организации образовательного процесса.

Нормативно-правовой и документальной основой коррекционно-развивающей работы с воспитанниками с ОВЗ являются:

- Конституция РФ;
- Конвенция о правах ребенка (1989 г.);
- Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р);
- Федеральный закон РФ «Об образовании Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.12 (с изменениями и дополнениями);
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2013 г. №1155;

- Санитарные правила СП 2.4.3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи";

- Санитарные правила и нормы СанПиН 1.2.3685-21 "Гигиенические нормативы;

- Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на период 2018-2025 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 15 марта 2021 года N 385;

- Примерная образовательная программа дошкольного образования, одобренная решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20.05.2015 г. № 2/15);

- «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» Письмо Минобрнауки РФ от 07.07.2013 года №ИР -535/07;

- Устав МБДОУ «Детский сад №3 «Родничок».

Программа педагогического сопровождения образовательного процесса в ДОУ разработана на основании Основной образовательной программы ДОУ и Адаптированной образовательной программы для детей ОВЗ, составленными в соответствии с ФОП ДО и ФАОП ДО.

1.3. Цель и задачи.

Основная цель рабочей программы – формирование у обучающихся с ОВЗ представлений об окружающем мире, развитие элементарных математических представлений, развитие речи и всестороннее развитие сенсорных процессов. Создание условий для развития эмоционального, социального потенциала ребёнка.

Задачи программы:

-выбор оптимальных для развития ребёнка с тяжелыми множественными нарушениями развития коррекционных методик, методов и приёмов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями;

-организация и проведение коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения;

-системное воздействие на образовательно-познавательную деятельность ребёнка в динамике образовательного процесса, направленное на формирование предпосылок универсальных учебных действий и коррекцию отклонений в развитии;

-коррекция недостатков познавательной деятельности детей путем систематического и целенаправленного воспитания у них полноценного восприятия формы, конструкции, величины, цвета, особых свойств предметов, их положения в пространстве;

-стимулирование активности и вовлечение во все виды деятельности (познавательную, игровую, продуктивную);

-формирование способности эстетически воспринимать окружающий мир во всем многообразии свойств и признаков его объектов (цветов, вкусов, запахов, звуков, ритмов);

-обогащение словарного запаса детей на основе использования соответствующей терминологии;

-исправление недостатков моторики, совершенствование зрительно-двигательной координации;

-формирование математических представлений, навыков письма и чтения;

-формирование ценностного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и в обществе.

Коррекционно-педагогическое воздействие направлено на преодоление и предупреждение вторичных нарушений развития, а также на формирование определенного круга знаний и умений, необходимых для успешной подготовки детей к обучению в школе.

1.4. Принципы и подходы к формированию Программы.

Исходя из требований ФГОС ДО при создании рабочей программы учитываются:

- индивидуальные потребности ребенка с ОВЗ, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее — особые образовательные потребности), индивидуальные потребности детей с ОВЗ;

- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, когда сам ребенок становится субъектом образования;

- возможности освоения ребенком с ОВЗ АООП на разных этапах ее реализации;

- специальные условия для получения образования детьми с ОВЗ, в том числе использование специальных методов, методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития.

Принципы построения программы:

-**Принцип системности** опирается на представление о психическом развитии как о сложной функциональной системе, структурные компоненты, которой находятся в тесном взаимодействии. Системность и комплексность коррекционной работы реализуются в учебном процессе благодаря системе повторения усвоенных навыков, опоры на уже имеющиеся знания и умения, что обеспечивает поступательное психическое развитие.

-**Принцип развития** предполагает выделение в процессе коррекционной работы тех задач, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка.

-**Принцип доступности** предполагает построение обучения школьников на уровне их реальных познавательных возможностей. Конкретность и доступность обеспечиваются подбором коррекционно-развивающих пособий в соответствии с санитарно-гигиеническими и возрастными нормами.

-**Принцип последовательности и концентричности** усвоения знаний предполагает такой подбор материала, когда между составными частями его существует логическая связь, последующие задания опираются на предыдущие.

Подходы к формированию программы:

- Поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду.

- Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников МБДОУ) и детей.

- Уважение личности ребенка.

- Реализация программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

- Научная обоснованность и практическая применимость (содержание программы должно соответствовать основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики).

- Интеграция содержания дошкольного образования в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей, спецификой и возможностями образовательных областей.

- Комплексно-тематический подход построения образовательного процесса.

- Особенности реализации общепедагогических принципов в условиях специального образования.

Поэтапное предъявление заданий. Особенностью детей с ОВЗ является то, что трудные инструкции им не доступны. Необходимо дробить задания на короткие отрезки и предъявлять их ребенку поэтапно, формулируя задачу предельно четко и конкретно.

Смена видов деятельности. Высокая степень истощаемости детей с ОВЗ приводит к быстрой потере интереса к предлагаемой деятельности, следовательно, необходимо чередовать виды детской деятельности в процессе совместного творчества.

Увеличение доли наглядности, раздаточного материала в процессе работы. Изучаемый материал необходимо подкреплять наглядностью, так в дошкольном возрасте у детей с ОВЗ преобладает наглядно-действенное, наглядно-образное мышление.

Контроль каждого этапа работы. У детей с ОВЗ нарушен поэтапный контроль над выполняемой деятельностью, следовательно, педагогу необходимо контролировать работу детей на всем протяжении совместного творчества, последовательно руководить детской деятельностью.

Совместное действие с ребенком в начале обучения. На первых этапах обучения ребенку часто тяжело бывает выполнять задания педагога, опираясь только на объяснение и показ, следовательно, для успешного выполнения заданий педагогу необходимо совместно с ребенком проделывать предлагаемую работу.

Доступность изложения материала ребенку. Необходимо учитывать развивающий характер обучения – обучение должно строиться исходя из особенностей структурных нарушений, то есть на основе зоны ближайшего развития ребенка. Надо учитывать потенциальные возможности каждого ребенка, которые реализуются в совместной деятельности педагога и детей. Система и последовательность предлагаемого материала. При работе с детьми с ОВЗ необходимо учитывать их скудный запас знаний и представлений по всем разделам программы, следовательно, начинать формировать знания детей необходимо от простого – к сложному от ближайшего окружения ребенка.

Использование многократного возврата к теме. Повторяемость материала необходимый компонент успешного развития детей с ОВЗ. Повторение одного и того понятия должно происходить в разных видах детской деятельности (художественное творчество, чтение художественной литературы, проведение подвижных и дидактических игр, проведение бесед).

Четкость, краткость инструкции. Педагогу, работающему с детьми с ОВЗ необходимо уметь грамотно задавать вопросы – это является одним из важных условий стимулирования и поддержания активности детей. Вопрос должен быть четким, коротким, составлен таким образом, чтобы в структуре вопроса содержался ответ.

1.5. Возрастные и индивидуальные особенности детей.

Характеристика детей с ТНР.

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с нарушениями всех компонентов речи при сохранном слухе и первично сохранном интеллекте. К группе детей с тяжелыми нарушениями речи относятся дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи при дислалии, ринолалии, легкой степени дизартрии; с общим недоразвитием речи всех уровней речевого развития при дизартрии, ринолалии, алалии и т.д., у которых имеются нарушения всех компонентов языка.

Активное усвоение фонетико-фонематических, лексических и грамматических закономерностей начинается у детей в 1,5-3 года и, в основном, заканчивается в дошкольном детстве. Речь ребенка формируется под непосредственным влиянием речи окружающих его взрослых и в большой степени зависит от достаточной речевой практики, культуры речевого окружения, от воспитания и обучения.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи проявляется в нарушении звукопроизношения и фонематического слуха.

Общее недоразвитие речи проявляется в нарушении различных компонентов речи: звукопроизношения фонематического слуха, лексико-грамматического строя разной степени выраженности. Речь ребёнка оценивается по четырем уровням развития речи.

На I уровне речевого развития у ребёнка наблюдается полное отсутствие или резкое ограничение словесных средств общения. Словарный запас состоит из отдельных лепетных слов, звуковых или звукоподражательных комплексов, сопровождающихся жестами и мимикой;

на II уровне речевого развития в речи ребенка присутствует короткая аграмматичная фраза, словарь состоит из слов простой слоговой структуры (чаще существительные, глаголы, качественные прилагательные), но, наряду с этим, произносительные возможности ребенка значительно отстают от возрастной нормы;

на III уровне речевого развития в речи ребенка появляется развернутая фразовая речь с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития;

на IV уровне речевого развития при наличии развернутой фразовой речи наблюдаются остаточные проявления недоразвития всех компонентов языковой системы.

Заикание - нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Таким образом, ТНР выявляется у детей дошкольного возраста со следующими речевыми нарушениями – дислалия, ринолалия, дизартрия, алалия, детская афазия, неврозоподобное заикание (по клинико-педагогической классификации речевых нарушений).

Характеристика детей с ЗПР.

Под термином «задержка психического развития» понимаются синдромы отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедление темпа реализации закодированных в генотипе возможностей. Это понятие употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической или функциональной недостаточностью центральной нервной системы (ЦНС). У рассматриваемой категории детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи. Они не являются умственно отсталыми.

У большинства детей с ЗПР наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки мотивации и

целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, сниженной работоспособности, энцефалопатических расстройств. В одних случаях у детей страдает работоспособность, в других - произвольность в организации и регуляции деятельности, в-третьих - мотивационный компонент деятельности. У детей с ЗПР часто наблюдаются инфантильные черты личности и социального поведения.

Патогенетической основой ЗПР является перенесенное органическое поражение центральной нервной системы, ее резидуально-органическая недостаточность или функциональная незрелость. У таких детей замедлен процесс функционального объединения различных структур мозга, своевременно не формируется их специализированное участие в реализации процессов восприятия, памяти, речи, мышления.

Неблагоприятные условия жизни и воспитания детей с недостаточностью ЦНС приводят к еще большему отставанию в развитии. Особое негативное влияние на развитие ребенка может оказывать ранняя социальная депривация.

Многообразие проявлений ЗПР обусловлено тем, что локализация, глубина, степень повреждений и незрелости структур мозга могут быть различными. Развитие ребенка с ЗПР проходит на фоне сочетания дефицитарных функций и/или функционально незрелых с сохранными.

В соответствии с общепринятой классификацией различают четыре основных варианта ЗПР:

1. Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм). В данном варианте на первый план в структуре дефекта выступают черты эмоционально-личностной незрелости. Инфантильность психики часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Снижена мотивация в интеллектуальной деятельности, отмечается недостаточность произвольной регуляции поведения и деятельности.

2. Задержка психического развития соматогенного генеза у детей с хроническими соматическими заболеваниями. Детей характеризуют явления стойкой физической и психической астении. Наиболее выраженным симптомом является повышенная утомляемость и истощаемость, низкая работоспособность.

3. Задержка психического развития психогенного генеза. Вследствие раннего органического поражения ЦНС, особенно при длительном воздействии психотравмирующих факторов, могут возникнуть стойкие сдвиги

в нервно-психической сфере ребенка. Это приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, и даже к патологическому развитию личности. На первый план выступают нарушения в эмоционально-волевой сфере, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции. Дети не способны к длительным интеллектуальным усилиям, страдает поведенческая сфера.

4. Задержка церебрально-органического генеза. Этот вариант ЗПР, характеризующийся первичным нарушением познавательной деятельности, является наиболее тяжелой и стойкой формой, при которой сочетаются черты незрелости и различные по степени тяжести повреждения ряда психических функций. Эта категория детей в первую очередь требует квалифицированного комплексного подхода при реализации воспитания, образования, коррекции. Этот вариант ЗПР характеризуется замедленным темпом формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах, незрелостью мыслительных процессов, недостаточностью целенаправленности интеллектуальной деятельности, ее быстрой истощаемостью, ограниченностью представлений об окружающем мире, чрезвычайно низкими уровнями общей осведомленности, социальной и коммуникативной компетентности, преобладанием игровых интересов в сочетании с низким уровнем развития игровой деятельности.

Таким образом, ЗПР – это сложное нарушение, при котором страдают разные компоненты эмоционально-волевой, социально-личностной, познавательной, коммуникативно-речевой, моторной сфер. Все перечисленные особенности обуславливают низкий уровень овладения детьми с ЗПР коммуникативной, предметной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой, а в дальнейшем – учебной деятельностью.

Характеристика детей с умственной отсталостью.

В подавляющем большинстве случаев умственная отсталость является следствием органического поражения ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Негативное влияние органического поражения ЦНС имеет системный характер, когда в патологический процесс оказываются вовлеченными все стороны психофизического развития ребенка: мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно-двигательная; эмоционально-волевая сфера, а также когнитивные процессы: восприятие, мышление, деятельность, речь, поведение. Умственная отсталость является самой распространенной формой интеллектуального нарушения, но также имеются около 350 генетических синдромов, которые приводят к стойким и необратимым нарушениям познавательной деятельности. Разное сочетание психического недоразвития и дефицитарности центральной нервной системы обуславливает замедление

темпа усвоения социального и культурного опыта, в результате происходит темповая задержка, нивелирование индивидуальных различий, базирующихся на первичном (биологическом) нарушении, и усиления внимания к социальным факторам в развитии детей. Это требует создания специальных условий, поиска обходных путей, методов и приёмов, которые, учитывая уровень актуального развития ребёнка, тем не менее, будут ориентированы на зону его ближайшего развития с самого раннего детства.

В соответствии с МКБ-10 на основе психометрических исследований выделяют 4 степени умственной отсталости: легкая (IQ - 50 – 69, код F70), умеренная (IQ - 35 – 49, код F71), тяжелая умственная отсталость (IQ - 20 – 34, код F 72), глубокая умственная отсталость (IQ ниже 2, код F 73) и другие формы умственной отсталости (код F 78).

При организации коррекционно-педагогической работы с данным контингентом детей дошкольной группы компенсирующей направленности *учитывалось*:

- с одной стороны, степень выраженности интеллектуальных нарушений;
- с другой, - общие закономерности нормативного развития, последовательность и поэтапность становления формируемых функций.

В дошкольном возрасте особенности развития умственно отсталых (интеллектуальными нарушениями) детей проявляются более выражено.

Учитывая особенности воспитанников дошкольной группы с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в соответствии с МКБ-10 на основе психометрических исследований, общий состав группы можно соотнести к первому и второму из вариантов развития умственно отсталых детей.

Первый вариант развития при *лёгкой степени* умственной отсталости характеризуется как **«социально близкий к нормативному»**.

В социально-коммуникативном развитии: у многих детей отмечается выразительная мимика и потребность к взаимодействию с окружающими. При контактах с новым взрослым они смотрят в глаза, улыбаются, адекватно ситуации используют слова вежливости и правильные выражения, охотно включаются в предметно-игровые действия. Однако, в ситуации длительного взаимодействия (или обучения) не могут долго удерживать условия задания, часто проявляют торопливость, порывистость, отвлекаясь на посторонние предметы. При выполнении задания дети ориентируются на оценку своих действий от взрослого, и, учитывая его эмоциональные и мимические реакции, интонацию, проявляют желание продолжать начатое взаимодействие.

По уровню речевого развития эти дети представляют собой весьма разнообразную группу. Среди них имеются дети, совсем не владеющие активной речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности – с другой. Речь не отражает интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений.

Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений: овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного возраста, как правило, не происходит. Особенно страдает у детей связная речь. Одной из характерных особенностей фразовой речи оказывается стойкое нарушение согласования числительных с существительными.

Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный. Есть слова, которые ребенок с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) может произносить к какой-либо картинке, предмету, но не понимает, когда их произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у умственно отсталых детей длительно сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у них намного меньше, чем у детей в норме того же возраста.

Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия обращенной к ребенку речевой инструкции приводят к тому, что речь взрослого часто либо совсем не понимается, либо понимается неточно и даже искаженно. Активная речь бедна, понимание лексико-грамматических конструкций затруднено, отмечается стойкое нарушение звукопроизношения, однако в ситуации взаимодействия дети используют аграмматичные фразы, иногда дополняя их жестами

В процессе активной коммуникации дети проявляют интерес к запоминанию стихов, песен, считалок, что заслуженно определяет им место в кругу сверстников. Многие родители таких детей стремятся развивать в них музыкальность и артистизм, однако, в силу ограниченных возможностей к усвоению нового материала, они не могут даже в школьном возрасте быть самостоятельными в проявлениях этих способностей. Для усвоения определенной роли или песни им требуется длительное время, специальные методы и приемы, для запоминания новых текстов и материала.

Все дети этой группы откликаются на свое имя, узнают его ласковые варианты, знают имена родителей, братьев и сестер, бабушек и дедушек.

Знают, какие вкусные блюда готовят близкие люди по праздникам. Многие дети с удовольствием рассказывают про домашних животных, как их кормят и что они делают в доме, но при этом затрудняются в рассказе о том, чем полезно это животное в быту. Опыт показывает, что в новой ситуации дети теряются, могут не узнавать знакомых взрослых, не отвечать на приветствия, проявляя негативизм в виде отказа от взаимодействия. Таким образом, в новой ситуации проявляются специфические отклонения в личностном развитии, как недостаточное осознание собственного «Я» и своего места в конкретной социальной ситуации.

На прогулках дети проявляют интерес к сверстникам, положительно взаимодействуют с ними в разных ситуациях. Они участвуют в играх с правилами, соблюдая партнерские отношения. В коллективных играх эти дети подражают продвинутым сверстникам, копируя их действия и поведение. Однако ситуации большого скопления людей, шумные общественные мероприятия вызывают у детей раздражение, испуг, что приводит к нервному срыву и невротическим проявлениям в поведении (крик, плач, моргание глазами, раскачивание корпуса, подергивание мышц лица, покусывание губ, произвольные движения ногами или руками, высовывание языка и др.). Поэтому эти дети проявляют свою готовность лишь к взаимодействию в группах с небольшим количеством детей.

В быту эти дети проявляют самостоятельность и независимость: обслуживают себя, умываются, одеваются, убирают игрушки и др. Тем не менее, их нельзя оставлять одних на длительное время даже в домашних условиях, так как они нуждаются в организации собственной деятельности со стороны взрослых. Отсутствие контроля со стороны взрослых провоцирует ситуацию поиска ребенком какого-либо занятия для себя (может искать игрушки высоко на шкафу или захотеть разогреть еду, или спрятаться в неудобном месте и т. д.).

Развитие личности: дети ощущают свои промахи и неудачи и не остаются к ним равнодушными. Во многих случаях они переживают свои ошибки, у них могут возникнуть нежелательные реакции на неудачу. Очень распространены у детей приспособления к требованиям, которые предъявляют к ним окружающие. Эти приспособления далеко не всегда адекватны, возникает «тупиковое подражание» – эхολалическое повторение жестов и слов без достаточного понимания их смысла.

У детей наблюдаются трудности в регуляции поведения, не появляется контроль в произвольном поведении. Дети с нарушениями интеллекта не всегда могут оценить трудность нового, не встречающегося в их опыте задания, и поэтому не отказываются от выполнения новых видов

деятельности. Но, если им дается задание, которое они уже пытались выполнить и потерпели при этом неудачу, они зачастую отказываются действовать и не стремятся довести начатое дело до конца.

У детей не наблюдается соподчинения мотивов, импульсивные действия, сиюминутные желания – преобладающие мотивы их поведения. Наряду с этим речь взрослого может организовать деятельность дошкольника, направить ее, регулировать процесс его деятельности и поведение.

Познавательное развитие характеризуется тем, что дети охотно выполняют сенсорные задачи, могут проявлять интерес к свойствам и отношениям между предметами. Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия. Дети могут уже делать выбор по образцу (по цвету, форме, величине). У детей имеется также продвижение в развитии целостного восприятия. В тех случаях, когда им удается выполнить предложенное задание, они пользуются зрительным соотнесением. К концу дошкольного возраста эти дети достигают такого уровня развития восприятия, с которым дети в норме подходят к дошкольному возрасту, хотя по способам ориентировки в задании они опережают этот уровень. Перцептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения отдельных эталонов, которому способствует усвоение слов, обозначающих свойства и отношения. В ряде случаев выбор по слову оказывается у детей с нарушениями интеллекта лучше, чем выбор по образцу, так как слово выделяет для ребенка подлежащее восприятию свойство.

Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками.

У детей изучаемой категории развитие восприятия происходит неравномерно, усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными являются взаимоотношения между восприятием свойства, знанием его названия, возможностью действовать с учетом данного свойства и возможностью производить на его основе простейшие обобщения. Дети, успешно выделяющие свойства во время занятий, не могут подобрать парные предметы по просьбе педагога, совсем не выделяют их в быту, в самостоятельной деятельности, тогда, когда нужно найти определенный предмет в помещении.

В развитии восприятия проявляются нестойкие сенсорные образы-восприятия и образы-представления о свойствах и качествах предметов (дети употребляют названия сенсорных признаков, но эти названия либо

произносятся неразборчиво, либо не соотносятся с реальным свойством предмета); объем памяти резко снижен. Группировку предметов по образцу с учетом функционального назначения выполняют с помощью взрослого. Обобщающие слова находятся в пассивном словарном запасе, исключение предмета из группы затруднено, поиск решения осуществляется во многих случаях хаотическим способом.

С заданиями на установление причинно-следственных связей и зависимостей между предметами и явлениями дети не справляются. Понимание короткого текста, воспринятого на слух, вызывает трудности, также как и скрытый смысл. При этом дети способны лишь соотнести образ знакомого предмета с его вербальным описанием (справляются с простыми загадками). Задания на установление количественных отношений между предметами выполняют только с наглядной опорой.

Все эти особенности познавательной и речевой деятельности требуют использования в обучении детей специальных методик и приемов обучения.

Деятельность, в целом, сопровождается нецеленаправленными действиями, равнодушным отношением к результату своих действий. После 5-ти лет в игре с игрушками у детей этого варианта развития все большее место начинают занимать процессуальные действия. При коррекционном обучении формируется интерес к сюжетной игре, появляются положительные средства взаимодействия с партнером по игре, возможности выполнять определенные роли в театрализованных играх.

В игровой деятельности у детей отмечается интерес к дидактическим и сюжетным игрушкам и действиям с ними: они выполняют процессуальные и предметно-игровые действия, охотно участвуют в сюжетно-ролевой игре, организуемой взрослым, используют предметы-заместители в игровой ситуации. Задания по продуктивным видам деятельности дети принимают охотно, однако, результаты весьма примитивны, рисунки – предметные, а постройки – из трех-четырех элементов.

Особенностью этих детей является недооценка своих возможностей в разных видах деятельности, в том числе и в коллективных играх со сверстниками. Несмотря на то, что во многих случаях они проявляют инициативу, отзывчивость и взаимопомощь, результаты их действий часто непродуктивны, а иногда даже в ущерб себе.

Продуктивные виды детской деятельности: в процессе коррекционного обучения у детей формируется интерес и практические умения выполнять задания по лепке, рисованию, аппликации и конструированию. Дети овладевают умениями работать по показу,

подражанию, образцу и речевой инструкции. К концу дошкольного возраста у детей появляется возможность участвовать в коллективных заданиях по рисованию и конструированию. Дети охотно принимают и выполняют самостоятельно задания до конца по рисованию и конструированию, основанные на своем практическом опыте. Однако рисование и конструирование по замыслу вызывает у них затруднения.

Физическое развитие: дети овладевают основными видами движений - ходьбой, бегом, лазанием, ползанием, метанием. Они охотно принимают участие в коллективных физических упражнениях и подвижных играх. Со временем проявляют способности к некоторым видам спорта (например, в плавании, в беге на лыжах, велогонках и др.).

Однако вышеперечисленные особенности развития детей с легкой степенью интеллектуального нарушения могут быть сглажены или скорректированы при своевременном целенаправленном педагогическом воздействии.

Таким образом, главная особенность развития детей в этом варианте развития характеризуется *готовностью к взаимодействию со взрослыми и сверстниками* на основе сформированных подражательных способностей, умениям работать по показу и образцу.

Второй из вариантов развития умственно отсталых детей характеризуется как **«социально неустойчивый»**, к этому варианту относятся дети с умеренной умственной отсталостью.

Социально-коммуникативное развитие: дети не фиксируют взор на лице взрослого, у них затруднен контакт с новым взрослым «глаза в глаза», не проявляют желание сотрудничества со взрослыми; эмоционально-личностное общение не переходит в ситуативно-деловое. У них снижена инициатива и активность в коммуникативных проявлениях. В новой ситуации дети «жмутся» к близкому взрослому, просят на руки, капризничают; во многих случаях отмечается «полевое поведение».

Они не выделяют себя из окружающей среды, не могут по просьбе взрослого назвать свое имя, показать свои части тела и лица. У них не формируются представления о себе, о «своем Я», и о своих близких. Для многих из них характерно неустойчивое настроение, раздражительность, порой резкое колебание настроения. Они, как правило, упрямы, плаксивы, часто бывают либо вялы, либо возбудимы; не стремятся подражать и взаимодействовать с близкими взрослыми и сверстниками.

У них отмечается выраженная задержка становления навыков опрятности и культурно-гигиенических навыков самообслуживания (отсутствует самостоятельность в быту), полностью зависимы от взрослого.

Способы усвоения общественного опыта самостоятельно не появляются: умения действовать по указательному жесту, готовность действовать совместно со взрослым, действовать по подражанию, ориентировка и действия по речевой инструкции, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на всем последующем развитии личности ребенка.

Познавательное развитие: отставание в познавательном развитии проявляется во всех психических процессах: внимании, памяти, восприятии, мышлении и речи. Дети не проявляют интереса к окружающему миру: не рассматривают предметы, не берут самостоятельно игрушки в руки, не манипулируют и не действуют ими. У них отсутствует любознательность и «жажда свободы». Они длительное время не различают свойства и качества предметов, самостоятельно не овладевают методом «проб и ошибок» при выполнении познавательных задач. В старшем дошкольном возрасте они с трудом начинают осваивать сенсорные эталоны (называют некоторые цвета, форму предметов), но при этом не учитывают эти свойства в продуктивных видах деятельности. У них не формируется наглядно-действенное мышление, что отрицательно сказывается на становлении наглядно-образного и логического мышления.

Для них характерно выраженное системное недоразвитие речи: они могут выполнить только простую речевую инструкцию в знакомой ситуации, начинают овладевать коммуникативными невербальными средствами (смотреть в глаза, улыбаться, протягивать руку и др.). В активной речи появляются звукокомплексы и отдельные слова, фразовая речь появляется после 5 лет.

У детей с умеренной умственной отсталостью могут наблюдаться все формы нарушений речи – дислалия, дизартрия, анартрия, ринолалия, дисфония, заикание и т. д. Особенность речевых расстройств у них состоит в том, что преобладающим в их структуре является нарушение семантической стороны речи.

Речевые нарушения у этих детей носят системный характер, т.е. страдает речь как целостная функциональная система: нарушены все компоненты речи: её фонетико-фонематическая сторона, лексика, семантика, грамматический строй. У детей отмечается слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий.

Речь у них монотонна, маловыразительна, лишена эмоций. Это говорит об особенностях просодических компонентов речи. Нарушения звукопроизношения у умственно отсталых детей определяются комплексом патологических факторов.

Деятельность: у детей своевременно не появляются специфические предметные действия (соотносящие и орудийные), преобладают манипуляции с предметами, иногда напоминающие специфическое использование предмета, но, в действительности, ребенок, производя эти действия, совсем не учитывает свойства и функциональное назначение предметов. Кроме того, эти манипуляции перемежаются неадекватными действиями: ребенок стучит ложкой по столу, бросает машинку, облизывает или сосет игрушку и т. д. Нецеленаправленные и неадекватные действия, равнодушное отношение к результату своих действий – именно эти особенности отличают деятельность ребенка с умеренной умственной отсталостью от деятельности его нормально развивающегося сверстника. В дошкольный период у детей с умеренной умственной отсталостью не формируются предпосылки и к другим видам детской деятельности – игре, рисованию, конструированию.

Физическое развитие: общие движения детей характеризуются неустойчивостью, неуклюжестью, замедленностью или импульсивностью. Они не могут подниматься и опускаться самостоятельно по лестнице, у них отсутствует стремление овладеть такими основными движениями как бегом и прыжками. Без коррекционного воздействия характерно для них недоразвитие ручной и мелкой моторики: не выделяется ведущая рука и не формируется согласованность действий обеих рук. Дети захватывают мелкие предметы всей ладонью, не могут выделить отдельно каждый палец, у них отсутствует указательный тип хватания (указательным и большим пальцем) и хватание щепотью (указательным, средним и большим пальцами).

Одной из важнейших образовательных потребностей у этих детей является формирование интереса к эмоциональному и ситуативно-деловому сотрудничеству с новым взрослым, развитие коммуникативных умений (невербальных, вербальных средств общения), подражательных возможностей.

Дети второго варианта развития демонстрируют положительную динамику в психическом развитии, проявляя при систематическом взаимодействии со взрослым усидчивость, познавательный интерес и социально-коммуникативную потребность к сверстникам в игровой ситуации.

Характеристика детей с ТМНР.

Для детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития характерно интеллектуальное нарушение (умственная отсталость) в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое сочетается с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоциональноволевой сферы, выраженными в различной форме и степени тяжести. У некоторых детей выявляются текущие психические и соматические заболевания, которые значительно осложняют их индивидуальное развитие и обучение. Основой познавательного развития любого человека являются его интеллектуальные возможности.

Дети с ТМНР, имеющие нарушение интеллекта (умственной отсталостью) в умеренной степени и тяжёлой степени, характеризуются разным уровнем познавательного развития. У таких детей имеется выраженное недоразвитие мыслительной деятельности, вместе с тем, уровень развития той или иной психической функции, сформированности практического навыка у детей одного возраста может быть существенно различен.

Наряду с констатацией тяжёлых нарушений всех высших психических функций (восприятия, воображения, памяти, мышления и речи), у детей с ТМНР отмечается своеобразная мозаичность познавательного развития: отдельные способности могут быть более развиты на фоне общего состояния ребёнка. По уровню сформированности речи выделяются дети с отсутствием речи, с звукокомплексами, с высказыванием на уровне отдельных слов, с наличием фраз. При этом речь невнятная, косноязычная, малораспространенная, с аграмматизмами. Ввиду этого при обучении большей части данной категории детей используют разнообразные средства альтернативной (невербальной) и дополнительной (помогающей при использовании вербальной речи) коммуникации. У детей с нарушениями интеллекта в умеренной и тяжелой степени обычно присутствует нарушение всех структурных компонентов речи: фонетикофонематического, лексического и грамматического, связной речи. Затруднено или невозможно формирование устной и письменной речи. Для детей характерно ограниченное восприятие обращенной к ним речи и ее ситуативное понимание. Из-за трудностей понимания обращенной речи длительно формируется соотношение слова и предмета, слова и действия. Внимание обучающихся крайне неустойчивое, отличается низким уровнем продуктивности из-за быстрой истощаемости, отвлекаемости. Слабость активного внимания препятствует решению сложных задач познавательного содержания, формированию устойчивых учебных действий. Процесс запоминания является механическим, зрительно-моторная координация грубо нарушена.

Детям трудно понять ситуацию, вычленив в ней главное и установить причинно следственные связи, перенести знакомое сформированное действие в новые условия. При продолжительном и направленном использовании методов и приемов коррекционной работы становится заметной положительная динамика общего психического развития детей, особенно при умеренном недоразвитии мыслительной деятельности. Психофизическое недоразвитие характеризуется также нарушениями координации, точности, темпа движений, что осложняет формирование двигательных навыков: бег, прыжки и др., а также навыков несложных трудовых действий. У части детей с умеренной умственной отсталостью отмечается замедленный темп, вялость, пассивность, заторможенность движений. У других - повышенная возбудимость, подвижность, беспокойство сочетаются с хаотичной нецеленаправленной деятельностью. У большинства детей с интеллектуальными нарушениями наблюдаются трудности, связанные со статикой и динамикой тела.

Наиболее типичными для данной категории обучающихся являются трудности в овладении навыками, требующими тонких точных дифференцированных движений: удержание позы, захват карандаша, ручки, кисти, шнурование ботинок, застегивание пуговиц, завязывание ленточек, шнурков и др. Степень сформированности навыков самообслуживания может быть различна. Некоторые обучающиеся полностью зависят от помощи окружающих при одевании, раздевании, при приеме пищи, совершении гигиенических процедур и др. Запас знаний и представлений о внешнем мире мал и часто ограничен лишь знанием предметов окружающего быта. Дети с нарушениями интеллекта в глубокой степени, как правило, не владеют речью, они постоянно нуждаются в уходе и присмотре. Значительная часть детей с нарушениями интеллекта в умеренной, тяжелой и глубокой степени имеет другие нарушения. Например, расстройства аутистического спектра, нарушения сенсорной сферы (зрения, слуха), функций опорно-двигательного аппарата и др., что дает основание говорить о тяжелых и множественных нарушениях развития (ТМНР), которые представляют собой не сумму различных ограничений, а сложное качественно новое явление с иной структурой, отличной от структуры каждой из составляющих. Различные нарушения влияют на развитие человека не по отдельности, а в совокупности, образуя сложные сочетания. В связи с этим ребенок нуждается в значительной помощи, объем которой существенно превышает содержание и качество поддержки, оказываемой при каком-то одном нарушении: интеллектуальном или физическом. Уровень психофизического развития детей с тяжелыми множественными нарушениями невозможно соотнести с какими-либо возрастными параметрами. Органическое поражение центральной нервной системы, чаще всего, является причиной сочетанных нарушений и

выраженного недоразвития интеллекта, а также сенсорных функций, движения, поведения, коммуникации. Все эти проявления совокупно препятствуют развитию самостоятельной жизнедеятельности ребенка, как в семье, так и в обществе.

Динамика развития детей данной группы определяется рядом факторов: этиологией, патогенезом нарушений, временем возникновения и сроками выявления отклонений, характером и степенью выраженности каждого из первичных расстройств, спецификой их сочетания, а также сроками начала, объемом и качеством оказываемой коррекционной помощи. В связи с выраженными нарушениями и (или) искажениями процессов познавательной деятельности, прежде всего: восприятия, мышления, внимания, памяти и др., у обучающихся с выраженными нарушениями интеллекта, с ТМНР возникают препятствия в усвоении «академического» компонента различных программ дошкольного и школьного образования. Особенности эмоциональной сферы определяются не только ее недоразвитием, но и специфическими проявлениями гипо- и гиперсензитивности.

В связи с незрелостью волевых процессов дети не способны произвольно регулировать свое эмоциональное состояние в ходе любой организованной деятельности, что нередко проявляется в негативных поведенческих реакциях. Интерес к какой-либо деятельности не имеет мотивационно-потребностных оснований и, как правило, носит кратковременный, неустойчивый характер. Особые образовательные потребности обучающихся с интеллектуальными нарушениями в умеренной, тяжелой, глубокой степени, с тяжелыми множественными нарушениями развития. Особенности и своеобразие психофизического развития детей с нарушениями интеллекта в умеренной, тяжелой, глубокой степени, с ТМНР определяют специфику их образовательных потребностей. Интеллектуальные нарушения обучающихся данной категории, как правило, осложнены расстройствами аутистического спектра, нарушениями опорно-двигательных функций, сенсорными, соматическими и психическими заболеваниями. Различное сочетание нарушений обуславливает особенности развития детей и вызывает необходимость учитывать их особые потребности в процессе образования.

Анализ наиболее характерных особенностей обучающихся, с точки зрения их потребности в специальных условиях, позволяет выделить три типологические группы, каждая из которых включает детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР. 1 группа. Часть детей, отнесенных к категории обучающихся с ТМНР, имеет тяжёлые нарушения неврологического генеза - сложные формы ДЦП (спастический тетрапарез, гиперкинез и т.д.), вследствие которых они полностью или почти полностью

зависят от помощи окружающих их людей в передвижении, самообслуживании, предметной деятельности, коммуникации и др. Большинство детей этой группы не может самостоятельно удерживать тело в положении сидя. Спастичность конечностей часто осложнена гиперкинезами. Процесс общения затруднен из-за органического поражения речевого аппарата и невозможности овладения средствами речи. Вместе с тем, интеллектуальное развитие таких детей может быть различно по степени тяжести интеллектуальных нарушений и колеблется (от умеренной степени до глубокой). Дети с интеллектуальным нарушением в умеренной степени проявляют элементарные способности к развитию представлений, умений и навыков, значимых для их социальной адаптации. Такие обучающиеся обычно проявляют интерес к общению и взаимодействию с детьми и взрослыми, что является позитивной предпосылкой для обучения детей речи и/или средствам альтернативной (дополнительной) коммуникации. Их интеллектуальное развитие позволяет овладевать основами счета, письма, чтения и др.

Способность ребенка к выполнению некоторых двигательных действий: захват, удержание предмета, контролируемые движения шеи, головы и др. создает предпосылки для обучения некоторым приемам и способам по самообслуживанию и развитию предметно-практической и трудовой деятельности.

Дети первой группы с более выраженными нарушениями интеллекта не всегда проявляют интерес к взаимодействию и коммуникации, имеют трудности в понимании обращенной речи. Для них приоритетной потребностью является подбор средств альтернативной коммуникации, определение диапазона сенсорного, двигательного развития, формирование предметно-практических действий 2 группа. Особенности развития обучающихся второй группы обусловлены выраженными нарушениями поведения (часто вследствие аутистических расстройств). Они проявляются в расторможенности, «полево», нередко агрессивном поведении, стереотипиях, нарушениях коммуникации и социального взаимодействия. Нередко аутистические проявления затрудняют установление подлинной тяжести интеллектуального недоразвития, так как контакт с окружающими отсутствует или возникает как форма физического обращения к взрослым в ситуациях, когда ребёнку требуется помощь в удовлетворении потребности.

Дети данной группы часто не проявляют интереса к деятельности окружающих, они не реагируют на попытки учителя (родителя) организовать их взаимодействие со сверстниками; они редко откликаются на просьбы, обращения; в случаях, когда сталкиваются с запретом, могут проявить агрессию или самоагрессию, бросать игрушки, предметы, совершить другие деструктивные действия. Такие реакции наблюдаются при смене привычной

для ребенка обстановки, в присутствии рядом незнакомых людей, в шумных местах и др.

Особенности физического и эмоционально-волевого развития детей с проблемным поведением затрудняют их обучение в условиях группы, поэтому при поступлении в образовательную организацию на начальном этапе важно предусмотреть адаптационный период. В такой период необходимо организовать индивидуальное сопровождение ребёнка специалистами, которые обеспечат его поэтапное введение в группу сверстников и, возможно, индивидуальный график посещения образовательной организации с постепенным увеличением времени пребывания по мере адаптации ребёнка в классе/группе. 3 группа.

У третьей группы детей отсутствуют выраженные нарушения опорнодвигательных функций, они передвигаются самостоятельно. Двигательная недостаточность проявляется в замедленности темпа, нарушении координации движений. У части детей также наблюдаются деструктивные формы поведения, стереотипии, избегание контактов с окружающими и другие черты, сходные с детьми, описанными выше, но они менее выражены и не так часто проявляются, как у детей второй группы. Интеллектуальное недоразвитие проявляется, преимущественно, в умеренной степени, иногда в тяжелой степени. Большая часть детей данной группы владеет элементарной речью: могут выразить простыми словами и предложениями свои потребности, сообщить о выполненном действии, ответить на вопрос взрослого отдельными словами, словосочетаниями или фразой. У некоторых - речь может быть развита на уровне развернутого высказывания, но часто носит формальный характер и не направлена на решение задач социальной коммуникации.

Другая часть детей, не владея речью, может осуществлять коммуникацию при помощи естественных жестов, графических изображений, вокализаций, отдельных слогов и стереотипного набора слов. Обучающиеся могут выполнять отдельные операции, входящие в состав предметных действий, но недостаточно осознанные мотивы деятельности, а также неустойчивость внимания и нарушение последовательности выполняемых операций, препятствуют выполнению действия как целого.

Для реализации особых образовательных потребностей обучающегося с умственной отсталостью, с ТМНР обязательной является специальная организация всей его жизни, обеспечивающая развитие его жизненных компетенций в условиях образовательной организации и в семье.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

2.1. Описание основных форм, способов, методов и средств реализации Программы. Основные направления работы с воспитанниками.

Программа коррекционной работы на ступени дошкольного образования включает в себя взаимосвязанные направления, которые отражают ее основное содержание:

- диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление детей с ограниченными возможностями здоровья, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-педагогической помощи в условиях дошкольного учреждения;
- коррекционно-развивающая работа обеспечивает своевременную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в физическом и психическом развитии детей с ОВЗ;
- консультативная работа обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции развития;
- информационно-просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса.

Диагностическая деятельность. Целью диагностической работы является своевременное выявление проблем и трудностей, причин отклонений в развитии детей, определение компенсаторных возможностей.

У дошкольника дефектолог оценивает: общую осведомленность ребенка; ориентировку в пространстве и времени; сенсорное развитие; сформированность элементарных математических представлений; развитие графических навыков; уровень развития конструктивной деятельности; уровень развития мыслительных операций (группировка, обобщение, классификация, сравнение, способность к установлению причинно-следственных связей и логических закономерностей).

Инструментарий для проведения педагогической диагностики:

Забрамная С.Д., Боровик О.В. «Практический материал для проведения обследования детей»

Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации.

Психолого-педагогическая диагностика развития детей под. ред.
Е.А. Стребелевой

Методика «Доски Сегена»(восприятие формы)

Методика «Мозаика» М.М. Семаго (восприятие цвета, формы)

Методика «Что не хватает?» Немов Р.С. (концентрация)

Методика «10 слов» А.Р. Лурия (слуховая память)

Коррекционно-развивающая работа

Направления работы учителя-дефектолога с детьми:

- сенсорное развитие;
- развитие ручной моторики;
- формирование мышления и обучение игре;
- формирование элементарных математических представлений;
- развитие представлений о себе и об окружающем мире;
- развитие речи и формирование коммуникативных способностей;
- конструктивная деятельность.

Содержание коррекционно-развивающей работы:

Развитие зрительного восприятия. Развивать соотносящие практические действия (наложение одного объекта на другой), осуществлять зрительный контроль за выполнением соотносящих действий, выделение контура предмета и его основных частей.

Учить вычленять цвет, форму, величину как признак предмета и группировать с учетом заданного признака. Учить анализировать образец и воспроизводить пространственные отношения между элементами.

Развитие слухового восприятия. Учить дифференцировать звучание трех музыкальных инструментов, различать громкость и ритм звучания одного и того же инструмента, реагируя на изменение звучания определенным действием. Учить выделять знакомые явления и предметы по их звучанию. Формировать целостный образ объекта, опираясь на звуковые характеристики.

Развитие тактильно-двигательного восприятия. Учить дифференцировать на ощупь предметы разные по форме (выбор из 4). Развивать у детей координацию руки и глаза, формировать способы обследования предметов зрительно-тактильный и зрительнодвигательный.

Формировать представления о разных качествах и свойствах поверхности предметов.

Формирование мышления. Использование предметов-орудий при выполнении практических и игровых задач, использовать предметы-заместители. Знакомить с практическими проблемными ситуациями и задачами, анализировать их и формировать практические способы решения. Выполнение предметной классификации. Установление причинно-следственных связей и зависимостей между объектами и явлениями, формирование операций сравнения и обобщения.

Работа с родителями.

Цель работы – создание единого образовательного пространства «детский сад – семья».

Задачи работы следующие:

-Оказание психолого-педагогической помощи и социальной поддержки семье в воспитании детей.

-Повышение педагогической культуры родителей.

Формы работы:

-Беседы, консультации

-Проведение мастер-классов, семинаров.

-Выступления на родительских собраниях.

Аналитическое направление (взаимодействие с педагогами).

Цель – повышение эффективности коррекционно-развивающей работы посредством оптимизации организационных и содержательных аспектов деятельности учителя-дефектолога, воспитателей и других специалистов детского сада, как для всей группы, так и для каждого ребёнка.

Задачи:

-Интеграция с педагогическим коллективом по разрешению актуальных проблем воспитанников.

-Сбор дополнительной информации об особенностях развития и потребностях воспитанников.

Формы работы:

Психолого-педагогический консилиум, педагогические советы, консультации, создание комплексных индивидуальных коррекционно-развивающих программ для детей с ОВЗ.

Самообразование.

Цель работы – повышение личной профессиональной компетентности педагога.

Задачи:

- Расширение и углубление теоретических знаний.
- Совершенствование имеющихся и приобретение новых профессиональных навыков и умений в свете современных требований педагогической и психологической наук.
- Повышение общекультурного уровня педагога.

Формы работы: курсы повышения квалификации, чтение специальной литературы, посещение занятий коллег, посещение и активное участие в семинарах-практикумах, открытых столах, мастер-классах, конкурсах.

2.2. Описание образовательной деятельности по коррекции познавательных нарушений развития детей.

Содержание образовательной области «Познавательное развитие» обеспечивает:

- повышение познавательной активности детей с ТМНР,
- обогащение их сенсомоторного и сенсорного опыта,
- формирование предпосылок познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности,
- формирование представлений об окружающем мире,
- формирование элементарных математических представлений.

Основная цель — формирование познавательных процессов и предпосылок к умственной деятельности, усвоение и обогащение знаний о природе и обществе; развитие интересов.

Познавательное развитие является особенно важным направлением в системе коррекционно- образовательной работы с детьми с УО (ИН), поскольку основные нарушения их развития проявляются именно в познавательной сфере.

Задачи познавательного развития решаются:

- в играх и упражнениях, формирующих у детей орудийные действия, способность к решению наглядно-действенных задач в условиях специально созданных образовательных проблемных ситуаций, организованных в форме занятий или свободной игры;

- в дидактических играх и упражнениях, формирующих у детей ориентировочно-исследовательские действия (результативные, поисковые пробы, практического примеривания, зрительного соотнесения и др.);

- в сюжетно-ролевых, театрализованных, строительно-конструктивных, подвижных играх;

- в процессе занятий изобразительной деятельностью (обследование объектов для получения необходимой для изображения информации: о структуре объекта, его пространственных характеристиках и других свойствах): в рисовании, лепке и аппликации по образцу, словесному заданию и собственному замыслу;

- в процессе конструирования: по образцу (наглядно-действенное мышление), по представлению, замыслу, условиям, с ориентировкой на простейшую схему-план, созданную с использованием элементарных символических средств (наглядно-образное мышление);

- в процессе занятий по формированию элементарных математических представлений (ориентировка в пространстве и времени, знакомство с пространственно-количественными отношениями и т.п.);

- в ходе занятий по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром: у детей формируются представления о себе, окружающих людях, растительном и животном мире, о деятельности людей в природе, что способствует формированию речи и навыков коммуникативного поведения;

- в процессе занятий физической культурой, трудом, музыкальной деятельностью;

- в самостоятельной деятельности детей.

Познавательное развитие протекает наиболее эффективно, если на основе непосредственного восприятия формируются модельные схематизированные представления, которые, в свою очередь, являются объектами для практического моделирования. На начальных этапах обучения конструированию занятия направлены на формирование предпосылок, а именно: развитие интереса, формирование способов обследования предметов, развитие зрительно-двигательной координации, совершенствование ручной моторики. Дальнейшее развитие направлено на формирование у детей умения

анализировать предметы, их свойства и качества, передавать особенности предметов и явлений окружающего мира посредством конструирования.

Ознакомление с окружающим миром направлено на формирование у детей целостного восприятия и представлений о различных предметах и явлениях окружающей действительности, а также представления о человеке, видах его деятельности и взаимоотношениях с природой. Важно научить ребенка с УО (ИН) смотреть и видеть, слушать и слышать, ощупывать и осязать, а затем обобщать увиденное в словесных высказываниях.

Кроме того, в подраздел «Ознакомление с окружающим» включена работа по формированию временных представлений, ориентировки во времени, с тем чтобы дети начинали осознавать значимость структурирования и темп собственной деятельности, а также овладение первоначальными навыками контроля и соотнесения своей деятельности с природными явлениями.

В процессе ознакомления с природой у детей формируются образы-представления о живом и неживом мире, о взаимосвязи объектов и явлений природы, а также о жизни и деятельности человека. Овладение ребенком представлениями о себе и окружающем мире происходит в познавательно-исследовательской, предметной, игровой и всех видах продуктивной деятельности.

В основе формирования элементарных математических представлений лежит познание детьми количественных и качественных отношений между предметами. Эти отношения могут быть поняты только тогда, когда ребенок научится сравнивать, сопоставлять между собой предметы и группы предметов (множества). Сравнение – один из важнейших мыслительных процессов – лежит в основе сопоставления предметов по форме, величине, пространственному расположению и по количеству. Величина, форма, пространственное расположение предметов и их частей являются внешними, хорошо воспринимаемыми признаками.

У дошкольников данной категории наблюдается грубое нарушение сенсорной сферы. Это выражается в том, что даже в предметной деятельности они не учитывают пространственные признаки предметов, действуют силой, не используют «поисковую», результативную пробу. В процессе коррекционно-педагогической работы детей знакомят с разнообразием форм, звуков, движений и т.д., учат выделять, узнавать, сравнивать, объединять в группы, воспроизводить по подражанию и простейшему образцу. Большое внимание уделяется обучению детей вербальному выражению восприятия, применению отработанных на предметном материале перцептивных действий

при восприятии социального содержания (экспрессивных жестов, мимических движений и пр.), более сложным действиям с опорой на действия простые.

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

1. Конструирование.
2. Развитие представлений о себе и окружающем мире.
3. Формирование элементарных математических представлений.

Образовательную деятельность в рамках указанной образовательной области проводит учитель-дефектолог, воспитатели, по рекомендациям учителя-дефектолога, в индивидуальной – совместной деятельности с ребенком в режимных моментах закрепляют полученные умения и навыки.

Содержание программного материала построено в соответствии с концентрическим принципом. Это означает, что ознакомление детей с определенной областью действительности от этапа к этапу усложняется, т.е. содержание одной и той же темы раскрывается в следующей последовательности: предметная, функциональная, смысловая сторона, сфера отношений, причинно – следственных, временных и прочих связей между внешними признаками и функциональными свойствами.

Кроме того, между разделами программы существуют тесные межпредметные связи. В одних случаях это тематические связи, в других – общность педагогического замысла. Таким образом, повторы в работе с детьми позволяют формировать у них достаточно прочные знания и умения, обеспечивают их применение в разных видах детской деятельности.

Конструктивные игры и конструирование.

Педагогические ориентиры:

- знакомить детей с различными конструктивными материалами;
- стимулировать интерес детей к материалам, к процессу и результату конструктивной деятельности;
- стремиться заинтересовать детей созданием построек и вызвать у них радостное восприятие достигнутого результата;
- учить детей включать готовые постройки в игру;
- обучать детей созданию конструкции на основе анализа простейшего образца, по представлению;

– учить детей адекватно реагировать на разрушение конструкций, объясняя, почему и как можно их восстановить;

– учить детей использовать элементы строительных наборов в качестве предметов-заместителей;

– формировать пространственно-величинные представления (вперед — назад, впереди — сзади, рядом, на и т. п.) в процессе игр с конструктивными материалами и игрушками;

– учить детей сравнивать по размеру элементы детских строительных наборов (понимать и употреблять слова: большой — маленький, больше — меньше, одинаковый, длинный — короткий и т. п.);

– учить детей группировать строительные детали, элементы конструктора по форме и цвету (красный, желтый) по образцу;

– учить детей действовать двумя руками (одной удерживать постройку, другой — устанавливать дополнительные элементы);

– развивать у детей систему «взгляд — рука» (прослеживание взглядом движений рук);

– формировать навык элементарной кооперативной деятельности детей в ходе создания коллективных построек (строим одинаковые постройки, вместе создаем одну и т. п.) с непосредственным участием взрослого; – использовать в индивидуальных случаях действия по подражанию и совместные действия, если ребенок не может создать конструкцию на основе образца.

Представления о себе и об окружающем природном мире.
Педагогические ориентиры:

– стимулировать познавательную активность детей, развивать их интерес к окружающему миру (миру людей, животных, растений, минералов, к явлениям природы), вызывать желание наблюдать за изменениями, происходящими в окружающем мире;

– формировать первоначальные представления детей о местах обитания, образе жизни и способах питания животных и растений;

– знакомить детей с функциональными свойствами объектов в процессе наблюдения и практического экспериментирования;

– расширять и уточнять представления детей о предметах быта, необходимых человеку (одежда, обувь, мебель, посуда);

– расширять и уточнять представления детей о явлениях природы (вода, ветер, огонь, снег, дождь), сезонных и суточных изменениях (лето — зима, день — ночь), их связи с изменениями в жизни людей, животных, растений; – формировать у детей первоначальные экологические представления (люди, растения и животные: строение, способ передвижения, питание, взаимодействие со средой — обладают способностью приспосабливаться к среде обитания, к суточным и сезонным изменениям в природе) и гуманное отношение к растениям и животным;

– развивать сенсорно-перцептивные способности детей: умение выделять знакомые объекты из фона зрительно, по звучанию, на ощупь и на вкус;

– знакомить детей с праздниками (Новый год, день рождения, проводы осени, зимы, спортивный праздник);

– знакомить детей с доступными для их восприятия и игр художественными промыслами (расписная матрешка, деревянные ложки и т. п.);

– обучать детей элементарному планированию и выполнению каких-либо действий с помощью взрослого и самостоятельно («Что будем делать сначала?», «Что будем делать потом?»).

Элементарные математические представления. Педагогические ориентиры:

– учить детей предварительно рассматривать, называть, показывать по образцу и по словесной инструкции взрослого форму, величину, количество предметов в окружающей действительности, в игровой ситуации, на иллюстративном материале;

– обучать детей элементарному моделированию различных действий, направленных на воспроизведение величины, формы предметов, протяженности, удаленности (показ руками, пантомимические действия на основе тактильного и зрительного обследования предметов и их моделей);

– знакомить детей с действиями с множествами на дочисловом уровне;

– развивать систему «взгляд — рука» (прослеживание взглядом за движениями рук), показ сосчитанного на пальцах;

– учить узнавать и называть реальные явления и их изображения: контрастные времена года (лето и зима) и части суток (день и ночь).

2.3. Перспективное комплексно-тематическое планирование работы.

«Развитие представлений о себе и окружающем мире».

(1 занятие в неделю)

Месяц	Тема занятия	Оборудование, дидактические игры и упражнения
Сентябрь	<p>1.«До свиданья, лето!»</p> <p>2. «Вспомним детский сад.» Светлая, тёмная комнаты. Туалет. Разные помещения детского сада: рабочий стол учителя-дефектолога, логопеда, музыкальный зал, кабинет врача, кухня.</p>	<p>1.Оборудование: сюжетные картинки, пазлы, игры на липучках с временем года «лето».</p> <p>2.Экскурсия по детскому саду.</p>
Октябрь	<p>1.Осень. Цвет Желтый. Рассматривание осенних листьев.</p> <p>2. Выделение характерного цвета травы, солнца/ Дать понятие «фрукты».</p> <p>3. Овощи. Сформировать представления детей об овощах (4-5 предметов) Дать понятие «овощи».</p> <p>4. Овощи и фрукты. Дифференциация. Выделение красного цвета.</p>	<p>1.Оборудование: листья деревьев. Д/и «Дождик, дождик — кап-кап-кап!», «Добрый зонтик».</p> <p>2. Оборудование: изображения фруктовых деревьев, муляжи фруктов, предметные картинки Д/и «Доска Сегена Фрукты»</p> <p>3. Оборудование: изображения овощных растений, муляжи овощей, предметные картинки. Д/и «Доска Сегена Овощи»</p> <p>4. Д/и Разложи в корзинки, Доска Сегена Овощи/Фрукты</p>
Ноябрь	<p>1.Мое тело. Голова (глаза, нос, рот, уши) — я все вижу, дышу, нюхаю, говорю, кушаю, слышу. Руки — я все делаю. Ноги — я хожу. Я смеюсь, радуюсь, плачу.</p>	<p>Работа с пластилином. Игра «Что забыл нарисовать художник», дидактические игры на ориентацию на себя.</p>

	<p>2. Семья. Члены семьи (мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра). Ребенок — член семьи. Любовь, доброе (заботливое) отношение членов семьи друг к другу. Занятия членов семьи дома</p> <p>3. Одежда. Учить правильно определять предметы одежды.</p> <p>4. Обувь. Уточнить и расширить представления детей об обуви.</p>	<p>2. Оборудование: фотографии семьи.</p> <p>3. Оборудование: иллюстрации с предметами одежды. Дидактические игры: «Одень куклу на прогулку», «Что забыл нарисовать художник?»</p> <p>4. Оборудование: предметы и картинки предметов обуви. Дидактическая игра: Зашнуруй обувь.</p>
Декабрь	<p>1. Сформировать знания о зиме при рассматривании сюжетных картинок. Сформировать представления о признаках зимы.</p> <p>3. Продолжать знакомить детей с характерными признаками зимы, описывать и устанавливать простейшие причинноследственные связи.</p> <p>4. Узнавание и называние животных и их детенышей.</p> <p>5. Формировать представления о празднике Новый Год.</p>	<p>1. Оборудование: картина с изображением зимних явлений в природе. Д/и «Лото- времена года. Зима», пазлы, сюжетные картинки по теме.</p> <p>3. Оборудование: картина «Зима», иллюстрации с изображением диких животных. Дидактическая игра: «Так бывает или нет?»</p> <p>4. Оборудование: таблицы «Дикие животные». Дидактические игры: «У кого кто?», Кто как голос подает.</p> <p>5. Сюжетная картинка «Новый год». Работа с пластилином: Елка. Новогодний утренник.</p>
Январь	<p>1. Закреплять знания детей об одежде и обуви, формировать понятия одежда, обувь.</p>	<p>1. Оборудование: картинки обуви и одежды. Дидактическая игра: «Одень куклу».</p>

	2. Посуда. Название отдельных предметов и назначение. Назначение и материалы, из которых она сделана.	2. Оборудование: предметные картинки. Дидактические игры: «Печем куличи», игры с песком.
Февраль	1. Продукты питания. Активизировать предметный словарь. 2. Закрепить представления о съедобном и несъедобном. Развивать мелкую моторику.	1. Оборудование: карточки. Д.и. «Еда» 2. Оборудование: карточки. Д.и. «съедобное несъедобное»
Март	1. Весна. Март — первый весенний месяц. Расширить представления детей о весне. 2. Сформировать знания о весне при рассматривании сюжетных картинок. Сформировать представления о признаках весны. Зеленый, желтый цвет закрепление. 3. Домашние животные. Уточнить и расширить представления детей о домашних животных.	1. Оборудование: иллюстрации весенних признаков в природе. 2. Дидактические игры: Лото «Времена года» 3. Оборудование: таблицы «Домашние животные и их детеныши». Дидактические игры: «Узнай по описанию», «У кого кто?» .
Апрель	1. Дифференциация дикие и домашние животные. Закрепление узнавания и названия животных и их детенышей. 2. Домашние птицы. Познакомить детей с домашними птицами (внешний вид, чем питаются).	1. Оборудование: таблицы «Дикие и домашние животные». Дидактические игры: «У кого кто?», «Кто где живет». 2. Оборудование: иллюстрации с изображением домашних птиц. Дидактические игры: «Что забыл нарисовать художник?»
Май	1. Игрушки. Систематизировать знания детей об игрушках. Формировать обобщающее понятие игрушки.	1. Оборудование: игрушки, картины с изображением игрушек. Дидактические игры: «Магазин игрушек».

	<p>2. Май — последний месяц весны. Обобщать знания детей о весне на основе наблюдений за изменениями в природе (изменение в жизни животных, распускание листьев, цветение растений).</p>	<p>2. Оборудование: иллюстрации о весне. Прогулки – наблюдение за природой.</p>
--	--	---

«Формирование элементарных математических представлений»

(1 занятие в неделю)

Месяц	Программный материал
Сентябрь	<p>1.Изучение состояния предматематических представлений. 2. Шар. Нахождение такого же по форме предмета среди одинаковых по цвету предметов. Составление группы шаров, одинаковых по цвету (например, красных). 3. Шар. Находим такой же по форме предмет среди разных по цвету предметов. Составление группы шаров, разных по цвету (например, зеленых, красных).</p>
Октябрь	<p>1.Составляем группы (множества) шаров, разных по размеру и по цвету (например, красных и зеленых шаров, разных по размеру). 2.Куб. Нахождение такого же по форме предмета среди одинаковых по цвету предметов. Составление группы предметов, одинаковых по форме и цвету (например, красных кубов). 3. Куб. Нахождение такого же по форме предмета среди одинаковых по цвету предметов. Составление группы предметов, одинаковых по форме и цвету (например, красных кубов). 4. Куб. Нахождение такого же по форме предмета среди разных по цвету предметов. Составление группы предметов, разных по форме и цвету (например, зеленых кубов).</p>
Ноябрь	<p>1.Составление групп разных по размеру и по цвету кубов. 2. Составление групп разных по цвету и материалу, одинаковых по размеру шаров. 3. Составление групп разных по цвету и материалу, одинаковых по размеру кубов.</p>

	4. Шар — куб. Составление групп одинаковых по цвету, разных по форме фигур (например, красных).
Декабрь	1. Шар — куб. Составление групп одинаковых по цвету, разных по форме фигур (например, желтых). 2. Шар — куб. Составление групп разных по цвету и по форме фигур (шаров разного цвета; кубов разного цвета). 3. Шар — куб. Составление групп разных по цвету и по форме фигур (шаров разного цвета; кубов разного цвета).
Январь	1. Большой — маленький. Находим такой же предмет по размеру среди одинаковых по цвету. 2. Большой — маленький. Составление групп предметов, одинаковых по размеру, одинаковых по цвету (все большие — все маленькие). 3. Большой — маленький. Составление групп предметов, одинаковых по размеру, разных по цвету (все большие — все маленькие); группируем однородные предметы по размеру
Февраль	1. Большой — маленький. Составление групп предметов, одинаковых по размеру, разных по цвету (все большие — все маленькие); группируем однородные предметы по размеру. 2. Много. Составление множества однородных предметов по количеству. 3. Много — мало. Различение множества однородных предметов по количеству. 4. Много — мало. Различение множества однородных предметов по количеству.
Март	1. Много — мало. Различение, составление множества однородных (разнородных) предметов по количеству. 2. Много — мало. Различение, составление множества однородных (разнородных) предметов по количеству. 3. Один — много. Выделение из группы однородных предметов одного. 4. Один — много. Выделение из группы однородных предметов одного.
Апрель	1. Один — много. Выделение из группы однородных (разнородных) предметов одного, составление предметов. 2. Один — много — по одному. Выделение, составление, раскладывание предметов. 3. Один — много — по одному — ни одного. Группировка шаров (кубов) по одному признаку. 4. Один — много — по одному — ни одного. Группировка шаров (кубов) по одному признаку.

Май	<ol style="list-style-type: none"> 1. Шар — куб. Составление упорядоченного ряда предметов (чередование предметов по признаку формы). 2. Составление упорядоченного ряда одинаковых предметов (игрушек) по признаку цвета. 3. Шар. Составление упорядоченного ряда по цвету. 4. Итоговое занятие. Закрепление пройденного материала в режимных моментах.
-----	--

«Конструирование и конструктивная деятельность».

Месяц	Программный материал
Сентябрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение состояния предметоматематических представлений. 2. Д/и «Башня для мышки», «Дорожка для мышки» плоскостное конструирование
Октябрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Д/и «Заборчик» - накладывание объемных элементов на основу, чередование двух цветов. 2. Д/и «Заборчик» - постройка из палочек, чередование двух цветов
Ноябрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Д/и «Построй дорожку и гараж для машины». 2. Д/и «Собери матрешку», «Стол и стул для матрешки».
Декабрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Д/и «Домик для собачки», «Разные домики». 2. Д/и «Составь гирлянды» (бусы из форм разной величины и цвета в разном сочетании: одной формы, одинакового размера, но разного цвета.
Январь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игры с кинетическим песком «Башни». 2. Д/и «вкладыши», «Коробки с отверстиями и соответствующими вкладышами геометрических форм».
Февраль	<ol style="list-style-type: none"> 1. Д/и «Разрезные картинки - животные». 2. Д/и «Собери пирамидки», «Большая пирамида»
Март	<ol style="list-style-type: none"> 1. Д/и «Теремок» - создание постройки для сюжетной игры. 2. Д/и «Кукла в гости к нам пришла», «Стол, стул и диванчик для куклы».
Апрель	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игры с кинетическим песком «Домики». 2. Выстраивание рядов «Поезд для матрешки».
Май	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игра «Сделай как я» постройка домиков по показу. 2. Д/и «Домики для животных», «Зоопарк».

2.4. Учет особенностей здоровья обучающихся, реализация здоровьесберегающих технологий и основ ЗОЖ.

Среди воспитанников с проблемами в развитии высок процент тех, у кого имеются проблемы с развитием общей и мелкой моторики, памяти, внимания, а зачастую и мышления. Соответственно возникает необходимость

проведения комплексной оздоровительно-коррекционной работы с данными детьми.

В своей работе я применяю здоровьесберегающие технологии: мышечную релаксацию, дыхательную гимнастику, артикуляционную гимнастику, пальчиковую гимнастику, упражнения на развитие высших психических функций (внимания, памяти, мышления), физкультминутки, упражнения для профилактики зрения, логоритмику.

Основным направлением здоровьесберегающей деятельности является рациональная организация учебного процесса. Также, в этом учебном году продолжаю внедрение в практику работы здоровьесберегающих образовательных технологий, применяю следующие здоровьесберегающие компоненты:

1. Артикуляционная и дыхательная гимнастики, игры на развитие дыхания (проводится ежедневно в утреннее время в группе со всеми детьми, а также на индивидуальных и подгрупповых занятиях).
2. Развитие общей моторики.
3. Система работы по развитию мелкой моторики рук.
4. Упражнения на релаксацию.

Для осуществления лечебно-оздоровительных и коррекционных мероприятий, которые не нарушали бы образовательную деятельность, в ДОУ разработан соответствующий режим дня. Коррекционные занятия в детском саду провожу в режиме смены динамичных поз, для чего использую мольберты, массажные коврики, разноуровневое пространство в помещениях (подиумы, кубы). Часть занятия ребенок может сидеть, часть стоять, тем самым сохраняется его телесная вертикаль. Использование этого метода позволяет сохранить работоспособность детей в течение всего времени занятия.

Для восстановления силы и снятия эмоционального возбуждения у детей, их успокоения во время занятий провожу мышечную релаксацию. Релаксация — комплекс расслабляющих упражнений, снимающих напряжение мышц рук и ног, мышц шеи и речевого аппарата.

С.А. Сухомлинский писал, что истоки способностей и дарования детей на кончиках их пальцев. От них, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источники творческой мысли. Чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее. Систематические упражнения по тренировке движений пальцев, наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи, является мощным средством повышения работоспособности коры головного

мозга, влияет на центры развития речи, развивает ручную умелость, помогает снять напряжение.

С этой целью я использую на занятиях игры и упражнения на формирование движений пальцев руки. Игры и упражнения с пальчиками разнообразны: - пальчиковые игры с мелкими предметами; - пальчиковые игры со скороговорками; - пальчиковые игры со стихами; - пальчиковая гимнастика; - самомассаж кистей и пальцев рук с использованием «сухого бассейна»; - пальчиковый алфавит; - пальчиковый театр; - театр теней.

При проявлении утомления, снижении работоспособности, при потере интереса и внимания в структуру занятия я включаю физкультурные минутки. Эта форма двигательной нагрузки является необходимым условием для поддержания высокой работоспособности и сохранения здоровья воспитанников.

Для сохранения здоровья я применяю игровые технологии. Движение, активность, изобретательность, социализация заложены в самой системе: покажи, на что похожа эта буква, нарисуй свое восприятие предмета, изобрази свое настроение. Дети на этих занятиях вовлечены в активную познавательную деятельность, не чувствуют усталости, сохраняют энергию на последующее время обучения.

Игровые технологии помогают решать не только проблемы мотивации, развития детей, но и здоровьесбережения, социализации. В игре и через игровое общение у растущего человека проявляется и формируется мировоззрение, потребность воздействовать на мир, адекватно воспринимать происходящее. Самое щадящее, комфортное обучение детей – это обучение в игре.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.

3.1. Требования к педагогическим работникам.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации, глава 5, статья 48, педагогические работники ДОО обязаны:

- осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию Программы;
- соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики;

- уважать честь и достоинство воспитанников и других участников образовательных отношений;

- развивать у воспитанников познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности;

- формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать культуру здорового и безопасного образа жизни;

- применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания;

- учитывать особенности психофизического развития детей и состояние их здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями.

Деятельность педагогических работников в группе должна исключать перегрузки, влияющие на надлежащее исполнение ими их профессиональных обязанностей, тем самым снижающие необходимое индивидуальное внимание к воспитанникам и способные негативно отразиться на благополучии и развитии детей. Необходимым условием качественной реализации Программы является ее непрерывное сопровождение педагогическими и учебно-вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации в группе.

Сведения об учителе-дефектологе:

ФИО	Должность	Образование	Педагогический стаж
Карачева Дарина Васильевна	Учитель-дефектолог, учитель-логопед	Высшее	4 года

3.2. Циклограмма рабочего времени учителя-дефектолога на 2024-2025 учебный год.

День недели	График работы	Организация работы	Время
Понедельник	8:00-13:00	Индивидуальное занятие КЦ	8:00-9:00
		Индивидуальное занятие ГПК	9:00-9:20
		Индивидуальное занятие ГПК	9:30-9:50

		Индивидуальное занятие Индивидуальное занятие Индивидуальное занятие Индивидуальное занятие Индивидуальное занятие Индивидуальное занятие Работа с документацией.	10:00-10:20 10:25-10:45 10:50-11:10 11:15-11:35 11:40-12:00 12:05-12:25 12:25-13:00
Вторник	8:00-13:00	Индивидуальное занятие Работа с документацией. Индивидуальное занятие ГПК Индивидуальное занятие ГПК Индивидуальное занятие Индивидуальное занятие Индивидуальное занятие Индивидуальное занятие Индивидуальное занятие Индивидуальное занятие Работа с документацией.	8:00-8:20 8:30-9:00 9:00-9:20 9:30-9:50 10:00-10:20 10:25-10:45 10:50-11:10 11:15-11:35 11:40-12:00 12:05-12:25 12:25-13:00
Среда	12:00-17:00	Работа с документацией. Консультационно-методическая работа со специалистами детского сада. Индивидуальное занятие Индивидуальное занятие Индивидуальное занятие Индивидуальное занятие Индивидуальное занятие	12:00-15:00 15:00-15:20 15:25-15:45 15:50-16:10 16:15-16:35 16:40-17:00
Четверг	8:00-13:00	Индивидуальное занятие КЦ	8:00-9:00

		Индивидуальное занятие ГПК	9:00-9:20
		Индивидуальное занятие ГПК	9:30-9:50
		Индивидуальное занятие	10:00-10:20
		Индивидуальное занятие	10:25-10:45
		Индивидуальное занятие	10:50-11:10
		Индивидуальное занятие	11:15-11:35
		Индивидуальное занятие	11:40-12:00
		Индивидуальное занятие	12:05-12:25
		Работа с документацией.	12:25-13:00
Пятница	8:00-13:00	Индивидуальное занятие	8:00-8:20
		Работа с документацией.	8:30-9:00
		Индивидуальное занятие ГПК	9:00-9:20
		Индивидуальное занятие ГПК	9:30-9:50
		Индивидуальное занятие	10:00-10:20
		Индивидуальное занятие	11:00-11:20
		Индивидуальное занятие	11:25-11:45
		Индивидуальное занятие	11:50-12:10
		Работа с документацией.	12:10-13:00

3.3. Календарный учебный график.

Для гарантированной реализации государственного образовательного стандарта в четко определенные временные рамки образовательная нагрузка рассчитывается на 8 месяцев, без учета каникул.

Продолжительность учебного года	01.09.2024 -31.05.2025
Количество учебных недель	36 недель
Продолжительность учебной недели	Пятидневная рабочая неделя. Выходные: суббота, воскресенье и праздничные дни в соответствии с законодательством Российской Федерации.
Сроки каникул	Зимние 30.12.2024-08.01.2025; Летние 01.06.2025 - 30.08.2025

Праздничные дни	4 ноября – День народного единства, 30 декабря – 8 января – Новогодние каникулы, 1-4 мая – праздник весны и труда, 8-11 мая – День Победы.
-----------------	--

3.4. Материально-техническое обеспечение программы.

Материально-технические условия

- Для обеспечения образовательной деятельности в группе и кабинете созданы условия для общения и совместной деятельности детей как со взрослыми, так и со сверстниками.
- пространство группы, кабинета разбито на зоны, где находится необходимое оборудование, игрушки, материалы для разнообразных сюжетно-ролевых и дидактических игр, в том числе предметы-заменители.

Архитектурная среда и учебное пространство

- компьютерная техника (персональный компьютер учителя, множительная техника);
- аудиторная доска с магнитной поверхностью и набором приспособлений для крепления таблиц, картинок и т. д.;
- погремушки и музыкальные инструменты (фортепиано, бубен, деревянные ложки, треугольник, трещотки, маракасы, металлофон);
- музыкальный центр и набор CD дисков с аудиоматериалом;
- реквизит для танцев и двигательных упражнений (флажки, мячи разных размеров, ленточки, платочки, обручи, скакалки, гимнастические палки).
- Книжный уголок отличается разнообразием и содержательностью материала. Детская литература подобрана в соответствие с возрастом и программными требованиями. В группе помимо традиционной художественной литературы имеются подборки разнообразных музыкальных детских книг.
- Зона конструктивных игр отличается доступностью и удобством

расположения, содержит машины разных размеров, разнообразный строительный материал, разные виды конструкторов.

- Комплекс интерактивных компьютерных игр и упражнений по развитию и коррекции внимания, восприятия, памяти, мышления (игры Мерсибо)

- Наборы дидактических игр, раздаточного материала, картинок для фронтальной и индивидуальной работы.

- Для художественно-эстетического развития детей с ТНР и коррекции нарушений развития фонематического слуха и ритмической структуры подбираются музыкально-дидактические игры: на обогащение слухового опыта; на определение характера музыки; на развитие фонематического слуха и восприятия; на развитие музыкально-слуховой памяти; на развитие тембрового слуха; на развитие чувства ритма.

- Для организации разных видов двигательной активности детей и проведения закаливающих процедур, в группе организован спортивный центр, в котором имеются предметы физкультурного и спортивно-игрового оборудования и инвентаря, позволяющие более полно удовлетворить двигательные потребности каждого ребёнка, стимулировать самостоятельную двигательную активность, разнообразными массажёры. В группе имеется уголок психологической разгрузки; уединения, с этой целью используется часть спального пространства группы.

Специальное оборудование

- уголок с подборкой иллюстраций с предметными и сюжетными картинками,

- игрушки для обыгрывания стихов, потешек,

- карточки с изображением правильной артикуляции звуков,

- схемы разбора слова, предложения, иллюстративные материалы для закрепления и автоматизации звуков,

- индивидуальные зеркала для обучающихся

- раскраски по лексическим темам;
- для развития глазо двигательных функций лабиринты
- материалы для развития мелкой моторики (лего, пластилин, штриховка и др.)
- предметы необходимые для массажа мелкой мускулатуры (мяч-еж, кольцо-еж, валик-еж и др)
- кольцобросы, бадминтон, калейдоскопы, приборы и игрушки для развития глубины пространства и др. игры
- дидактический материал необходимый для развития систем сенсорных эталонов, стимулирования познавательной активности.
- сборно-разборные игрушки: матрешки разного размера, пирамидки разного вида, куклы, животные, знакомые детям сказочные персонажи;
- наборы мелких сюжетных игрушек: зайчики, ежики, мишки, и др.;
- наборы картинок (предметных и сюжетных): разрезных, с прорезями круглой, квадратной, треугольной, многоугольной формы, на кубиках (иллюстративные кубики из 4 и 6 частей);
- счетный материал.

3.5. Список литературы.

1. Баряева, Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б.Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.Зарин, Н.Д. Соколова. – СПб.: СОЮЗ. – 2001.
2. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002
3. Боровская И. К. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития: пособие для работы с детьми: В 2 ч. Ч. 1. М., 2003.
4. Боровская И. К. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития: пособие для работы с детьми: В 2 ч. Ч. 2. М., 2004.
5. Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю.В. Ковалева Л.Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Учебно-методическое пособие. -- СПб., 2005г.
6. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: книга для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; под ред. Л. А. Венгера. — М., 1988.
7. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. – Т5., М. : Педагогика. – 1983.
8. Грабенко Т.Н., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры. Спб., 2002.
9. Диагностика – развитие – коррекция: Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью/ Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А. Зарин, Н.Д. Соколова. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2012.
10. Екжанова Е. А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.- М.: Просвещение, 2010.
11. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. — М.: Владос, 2002.
12. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с отклонениями в умственном развитии /Под ред. Л.Б.Баряевой, А.П.Зарин.- СПб.: Центр педагогической пропаганды, 1993.

13. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. — М., 2001.