

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
Центр развития ребенка – детский сад № 12 «Теремок»

Адаптированная образовательная
программа для детей с ОВЗ
МДОУ ЦРР – детский сад № 12 «Теремок»

п. Первомайский, 2020 г.

Термины и понятия:

Адаптированная образовательная программа — образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Комбинированная форма интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии - ребенок с ОВЗ способен обучаться в группе здоровых детей, получая при этом систематическую помощь со стороны учителя-логопеда, психолога и других специалистов.

Полная интеграция - дети с отклонениями в развитии вливаются в обычные группы детского сада; эти дети по уровню психофизического, речевого развития почти соответствуют возрастной норме и психологически готовы к совместному обучению со здоровыми сверстниками; коррекционную помощь они получают по месту обучения, или ее оказывают родители под контролем специалистов.

Главным **отличием инклюзивного подхода от интегративного** является качество изменений социально-педагогической среды, основанное на полной перестройке учебно- воспитательного процесса, создании особой социально-образовательной среды и высокой готовности педагогов и родителей к личностным и профессиональным изменениям в интересах детей.

В группах **комбинированной** направленности осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ в соответствии с образовательной программой дошкольного учреждения, адаптированной образовательной программой для детей с ОВЗ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей воспитанников.

Среди воспитанников, посещающих МДОУ ЦРР – детский сад № 12 «Теремок», есть дети с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра.

Список используемых сокращений

АОП — адаптированная образовательная программа.

ВПФ — высшие психические функции.

ДО — дошкольное образование.

ДОУ — дошкольное образовательное учреждение.

ЗПР — задержка психического развития.

ИКТ — информационно-коммуникационные технологии.

ОВЗ — ограниченные возможности здоровья.

ОНР — общее недоразвитие речи.

ООП — основная образовательная программа.

ФГОС ДО — федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ № 1155 от 17 октября 2013 года).

Оглавление

I. Целевой раздел

Пояснительная записка.....	5
1.1.Цели и задачи реализации программы	6
1.2.Принципы и подходы к формированию программы	6
1.3.Характеристика детей дошкольного возраста с ОВЗ	
1.3.1. Характеристика дошкольников с речевыми нарушениями.....	10
1.3.2.Характеристика дошкольников с ЗПР.....	15
1.3.3.Характеристика дошкольников с умственной отсталостью.....	17
1.3.4. Характеристика дошкольников с нарушениями зрения.....	20
1.3.5.Характеристика дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	21
1.3.6. Характеристика дошкольников с нарушениями слуха.....	22
1.3.7. Характеристика дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	23
1.4. Планируемые результаты как ориентиры освоения детьми адаптированной образовательной программы:.....	25

II. Содержательный раздел

2.1. Модель реализации содержания адаптированной программы	28
2.1.1.Образовательная область «Физическое развитие».....	31
2.1.2. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»	35
2.1.3. Образовательная область «Познавательное развитие».....	41
2.1.4. Образовательная область «Речевое развитие».....	46
2.1.5. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие».....	53
2.1.6. Дополнительное образование детей с ОВЗ (вариативная часть)	60

2.2. Модели организации коррекционно-педагогического процесса на основе реализации содержания программы.....	60
2.2.1. Группа комбинированной направленности.....	61
2.2.2. Организационные модели обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями.....	65
2.2.3. Организационные модели обучения и воспитания детей с умственной отсталостью (интеллектуальной недостаточностью).....	70
2.2.4. Организационные модели обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра.....	72
2.2.5. Организационные модели обучения и воспитания детей с ЗПР.....	75
2.2.6. Организационные модели обучения и воспитания детей с нарушениями зрения.....	76
2.2.7. Организационные модели обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	78
2.2.8. Организационные модели обучения и воспитания детей с нарушениями слуха.....	81
2.3. Коррекционно-педагогический подход к обучению игре детей с ОВЗ.....	83
III. Организационный раздел	
3.1. Организация развивающей предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ.....	84
3.2.Примерный перечень методической литературы.....	94

І. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

Пояснительная записка

Основная общеобразовательная программа дошкольного образования МДОУ ЦРР – детский сад № 12 «Теремок» разработана в соответствии с федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям ее реализации, а также примерной основной образовательной программой дошкольного образования, которая определяет содержание обязательной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

В соответствии с образовательной программой МДОУ ЦРР – детский сад № 12 «Теремок» образование детей с ограниченными возможностями осуществляется в условиях группы комбинированной направленности по адаптированной образовательной программе с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей воспитанников (ФЗ-№273 гл.1, ст.28) .

«Адаптированная образовательная программа для детей с ОВЗ» МДОУ ЦРР – детский сад № 12 «Теремок» разработана и реализуется в соответствии с образовательной программой ДОУ

- Основной образовательной программой дошкольного образования «Детство» под ред. Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева.

- « Адаптированная образовательная программа для работы с детьми с ОВЗ» Афонькина Ю.А.

- « Конструктор адаптированной образовательной программы для детского сада» Микляева Н.В., Гринева М.С., Лагуненок В.Л., Кудравец О.М.

- « Основная и адаптированная программа дошкольного образования. Модель и методические рекомендации по проектированию на основе ФГОС» Солнцева О.В. 2015 г.

Данная программа предназначена для работы с детьми с ОВЗ в возрасте от 3 до 7 лет. Программа имеет образовательную, коррекционно-развивающую направленность.

Программа может корректироваться в связи с изменениями нормативно-правовой базы ОУ, по запросу родителей и педагогов.

1.1. Цель Программы:

Психолого-педагогическая и коррекционно-развивающая поддержка позитивной социализации, развития личности детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и подготовка их к общению и обучению в условиях ДОУ.

Задачи Программы:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с другими детьми, взрослыми и миром;
- формирование общей культуры личности детей, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям детей;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей;
- взаимодействие с семьями детей для обеспечения полноценного развития детей и реализации индивидуального образовательного маршрута на основе особенностей воспитанников и запросов родителей;
- адаптация, формирование культурно-гигиенических навыков и самообслуживания на основе жизненных практик и социально-бытовой ориентировки;
- обучение и развитие ведущих видов детской деятельности (предметно-практической деятельности и игры);
- формирование доброжелательных отношений в группе сверстников как основы для социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- осуществление необходимой коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе формирования общей культуры личности;
- профилактика и пропедевтика вторичных и третичных отклонений в развитии.

1.2. Принципы и подходы реализации АОП

При составлении Программы учитывались следующие принципы.

Принципы дошкольного образования:

- 1) полноценное проживание ребенком дошкольного возраста (от 3 до 7 лет);
- 2) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;
- 3) содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- 4) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- 5) сотрудничество учреждения с семьей;

6) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

7) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

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

9) учет этнокультурной ситуации развития детей.

Принцип уровневой дифференциации задач, содержания и результатов образовательного процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Согласно данному принципу, все содержание программы формулируется через действия детей, как описание их взаимодействия с содержанием образования и культурных практик. При этом выделяются общегрупповые и индивидуальные задачи образовательного процесса и связанные с ними критерии, отражающие характеристику действий и компетенций воспитанников - обучающихся. Особенно это важно для детей, посещающих компенсирующие и комбинированные группы.

Общегрупповые задачи могут соответствовать стартовому (начальный уровень освоения программы, соответствующий низкому темпу ее освоения), функциональному (достаточному уровню освоения программы, связанному с нормальным темпом освоения программы) или продвинутому уровню (углубленному и расширенному содержанию программы, связанному с быстрым темпом освоения материала). Они задаются как задачи образовательной деятельности со всей группой детей на целый год и подлежат педагогической диагностике на этапе промежуточного мониторинга.

Индивидуальные задачи задаются педагогом, исходя из интересов и способностей обучающихся, возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Они описываются в индивидуальном образовательном маршруте каждого ребенка и корректируются педагогами и специалистами ежемесячно, на основе рабочей программы специалистов и планов их взаимодействия с воспитателями. Данные задачи не выносятся для оценки динамики развития детей, сделанной в ходе педагогических наблюдений за ребенком.

Следовательно, все содержание, представленное в общеразвивающей образовательной программе, можно дифференцировать, ориентируясь на разные уровни детского развития в соответствии с индивидуализированной образовательной программой или индивидуальным образовательным маршрутом для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Принцип интеграции образовательных областей, видов детской деятельности и деятельности воспитателей и специалистов. Этот принцип связан с особенностями планирования и контроля эффективности работы. Этот принцип подразумевает подбор таких форм работы и видов деятельности педагогов с детьми, которые затрагивают развивающее содержание сразу нескольких образовательных областей в одной форме работы, позволяют избежать перегрузок.

Принципы построения образовательного процесса для детей с ОВЗ
Принцип динамического изучения Характер сотрудничества ребенка со взрослым при усвоении новых способов действий позволяет определить зону ближайшего развития, а значит, и обучаемость ребенка.

Принцип единства диагностики и коррекции. Наблюдения за динамикой развития ребенка имеет важнейшее значение для определения путей, методов конкретного содержания ее на различных этапах обучения и воспитания. Задачи коррекционной работы могут быть поняты и поставлены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего вероятностного прогноза развития, который определяется исходя из зоны ближайшего развития ребенка. Коррекция и развитие взаимообусловлены. Деятельность, направленную на решение задач психолого-педагогической коррекции, можно назвать диагностико-коррекционной или диагностико-развивающей работой.

Принцип ранней коррекции отклонений в развитии предполагает как можно более раннее выявление проблем ребенка и организацию коррекционной работы с ним в сензитивные сроки. Оптимальным является коррекционное обучение и воспитание, начинающееся в раннем и младшем дошкольном возрасте, в период интенсивного морфо-функционального развития мозга. Именно в этот период закладывается чувственная база познания, развивается ориентировочно-исследовательская деятельность, формируются механизмы памяти и наглядного мышления. Это период формирования коммуникативных навыков и развития речи. При более позднем начале коррекционной работы сензитивный период в какой-то мере оказывается упущенным, усложняется структура дефекта, и возможности абилитации значительно снижаются.

Принцип этиопатогенетического подхода к разработке индивидуального образовательного маршрута и образовательной программы. Необходимо определить этиологию и механизмы, определяющие структуру дефекта при том или ином варианте особенностей развития. Глубокое всестороннее изучение ребенка является основой для выбора оптимального варианта коррекционной работы.

Принцип учета закономерностей онтогенетического развития при организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. Важно выявить качественное своеобразие психического развития ребенка, определить его уровень, который можно зафиксировать как стартовый, исходный. Нельзя сразу включать ребенка в интенсивную учебную деятельность, формировать у него высшие уровни мышления и речи, тогда как отсутствует полноценная база для их становления.

Принцип единства коррекции и развития. Решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка.
Принцип единства возрастного и индивидуального в развитии ребенка. Этот принцип подразумевает индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития. Ценность каждого возраста бесспорна. Именно

полноценное проживание каждого этапа онтогенеза гарантирует реализацию возможностей развития того или иного возраста, что является определяющим для обеспечения всех сторон формирования личности ребенка. Но при этом следует учитывать, что для каждого конкретного ребенка возраст выступает как индивидуальный вариант развития. Поэтому коррекционная работа должна быть ориентирована на некий образец, норму нормального развития, но не должна своей целью ставить «подгонку» под этот ориентир каждого ребенка именно сейчас, в данный момент. Ориентир предполагает широкое поле поиска и деятельности, как в пространстве возможностей ребенка, так и во времени их актуализации.

Принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании. Этот принцип определяет выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели. Деятельностный принцип основан на признании того, что именно активная деятельность самого ребенка является движущей силой развития, что на каждом этапе существует так называемая ведущая деятельность, в наибольшей степени способствующая развитию ребенка в данном периоде онтогенеза, что развитие любой человеческой деятельности (в нашем случае игры и учения) требует специального формирования (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн и др.).

Принцип дифференцированного и индивидуального подхода, интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (такая интеграция может быть частичной или полной, временной, эпизодической и комбинированной). С одной стороны необходимо учитывать индивидуально-типологические особенности каждого ребенка, с другой – особенности группы в целом. Педагог должен быть готов к конструированию «уровневых» программ с учетом названных особенностей.

Принцип отношения в коррекционной работе к каждому ребенку как к одаренному. Этот принцип означает, что дети, с которыми проводится коррекционная работа, не должны восприниматься как дети «второго» сорта. Они требуют не снисходительности, не жалости, не снижения общего уровня обучения, а коррекции своего развития до оптимальной нормы.

Реализация адаптированной образовательной программы осуществляется с учетом **индивидуально-дифференцированного и функционально-системного подходов**, связанных с организацией коррекционно-педагогического процесса. Это позволяет использовать комбинированную модель организации образовательного процесса, сочетая элементы учебно-дисциплинарной и предметно-средовой или учебно-дисциплинарной и комплексно-тематической модели вокруг функции коррекции и компенсации основного дефекта ребенка с ОВЗ.

1.3. Характеристики детей дошкольного возраста с ОВЗ

1.3.1. Характеристика дошкольников с речевыми нарушениями

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это речевая патология, при которой отмечается стойкое отставание в формировании всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики.

Первый уровень общего недоразвития речи характеризуется как отсутствие общеупотребительной речи. Вербальными средствами коммуникации для них являются отдельные звуки и их сочетания - звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов, отдельные слова, совпадающие с нормами языка. Звукокомплексы, как правило, используются при обозначении лишь конкретных предметов и действий. При воспроизведении слов ребенок преимущественно сохраняет корневую часть, грубо нарушая их звукослоговую структуру. Многоцелевое использование ограниченных вербальных средств родного языка является характерной особенностью речи детей данного уровня. Звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с этими предметами. При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого. Это позволяет им компенсировать недостаточное развитие импрессивной стороны речи. В самостоятельной речи отмечается неустойчивость произношения звуков, их замены и искажения. Дети способны воспроизводить в основном одно-двусложные слова, тогда как более сложные слова подвергаются сокращениям. Наряду с отдельными словами в речи ребенка появляются и первые словосочетания.

II уровень общего недоразвития речи определяется как начатки общеупотребительной речи, отличительной чертой которой является наличие двух-, трех-, а иногда даже четырехсловной фразы. В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги или их лепетные варианты; сложные предлоги отсутствуют. Недостаточность практического усвоения морфологической системы языка, в частности словообразовательных операций разной степени сложности, значительно ограничивает речевые возможности детей, приводя к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наблюдаются существенные затруднения в усвоении обобщающих и отвлеченных понятий, системы антонимов и синонимов. Как и на предыдущем уровне, сохраняется многозначное употребление слов, разнообразные семантические замены. Характерным является использование слов в узком значении. Одним и тем же словом ребенок может назвать предметы, имеющие сходство по форме, назначению, выполняемой функции и т. д. Ограниченность словарного запаса проявляется и в незнании многих слов, обозначающих части тела, части предмета, посуду, транспорт, детенышей животных и т. п. Заметны трудности в понимании и использовании в речи слов, обозначающих признаки предметов, форму, цвет, материал.

Связная речь характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению событий, действий или предметов. Детям со II уровнем общего недоразвития крайне затруднительно составление рассказов, пересказов без помощи взрослого. Даже при наличии подсказок, наводящих вопросов дети не могут передать содержание сюжетной линии. Это чаще всего проявляется в перечислении объектов, действий с ними, без установления временных и причинно-следственных связей. Звуковая сторона речи детей в полном объеме не сформирована и значительно отстает от возрастной нормы: наблюдаются множественные нарушения в произношении 16-20 звуков. Высказывания дошкольников малопонятны из-за выраженных нарушений слоговой структуры слов и их звуконаполняемости.

III уровень общего недоразвития речи детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут относительно свободно общаться с окружающими, но нуждаются в постоянной помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения. Самостоятельное общение продолжает оставаться затруднительным и ограничено знакомыми ситуациями. Звуки, которые дети могут правильно произносить изолированно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко. При этом характерным является следующее:

1. Недифференцированное произнесение свистящих, шипящих звуков, аффрикат и соноров, причем один может заменяться одновременно двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы

2. Замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции. Чаще это относится к замене.

3. Нестойкое употребление звука, когда в разных словах он произносится различно

4. Смешение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях - взаимозаменяет их. Это нередко касается свистящих, шипящих звуков, соноров и звуков ль, г, к, х – при этом может наблюдаться искажение артикуляции некоторых фонем (межзубное произношение свистящих, горловое *ри* др.).

Фонематическое недоразвитие у описываемой категории детей проявляется, в основном, в несформированности процессов дифференциации

звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Иногда дети не различают и более контрастные звуки, что задерживает овладение звуковым анализом и синтезом. При более сложных формах звукового анализа (например, подбор слов, начинающихся на заданный звук) обнаруживается смешение заданных звуков и с другими, менее сходными. Уровень фонематического восприятия детей находится в определенной зависимости от выраженности лексико-грамматического недоразвития речи. Диагностическим показателем описываемого уровня развития является

нарушение звуко-слоговой структуры, которое по-разному видоизменяет слоговой состав слов.

Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы. Таким образом, экспрессивная речь детей со всеми указанными особенностями может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений со стороны логопеда, родителей и пр. Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются со сверстниками, редко обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи.

Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и, прежде всего, своевременный переход от ситуативной формы к контекстной.

Особенности развития психических функций у детей с ОНР

Для детей с недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У некоторых из них отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками вербальная память и продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырех ступенчатые), опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок. У некоторых дошкольников отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает некоторые специфические особенности мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образной сферы мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. Психическое развитие детей с нарушениями речи, как правило,

опережает их речевое развитие. У них отмечается критичность к собственной речевой недостаточности. Первичная патология речи, безусловно, тормозит формирование первоначально сохраненных умственных способностей, однако по мере коррекции словесной речи происходит выравнивание интеллектуальных процессов.

Развитие двигательной сферы у детей с ОНР.

Детям с недоразвитием речи присуще некоторое отставание в развитии двигательной сферы. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в

воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет выполнение движений по словесной и особенно многоступенчатой инструкциям. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, им трудны такие движения, как перекачивания мяча с руки на руку, передачи его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Типичным является и недостаточный самоконтроль при выполнении задания.

У детей с нарушениями речи наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики рук. Это проявляется прежде всего в недостаточной координации пальцев рук.

Фонетико-фонематическое недоразвитие - это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Состояние звукопроизношения этих детей характеризуется следующими особенностями:

1. Отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции, например: вместо [с], [ш] - [ф], вместо [р], [л] - [л'], [й], вместо - глухих; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются звуками [т], [т'], [д], [д']. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создаёт условия для смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребёнка формируется артикулема, но сам процесс фонемообразования не заканчивается. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме. Количество неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа – до 16 – 20.

Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие ([с]-[с'], [з]-[з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]); [т'] и [д']; звуки [л], [р], [р']; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары

мягких и твёрдых звуков; отсутствует согласный [й]; гласный [ы].

2. Замены группы звуков диффузной (неустойчивой) артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчётливый звук, вместо [ш] и [с]-мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т]- нечто вроде смягчённого [ч]. Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения. Такие нарушения, где одна фонема заменяется другой, что ведёт к искажению смысла слова, называют фонематическим.

3. Нестойкое употребление звуков в речи. Некоторые звуки по инструкции изолированно ребёнок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребёнок одно и то же слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Бывает, что у ребёнка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой - искажаются. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими.

4. Искажённое произношение одного или нескольких звуков. Ребёнок может искаженно произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов. Причиной искажённого произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или её нарушения. Это фонетическое нарушения, которые не влияют на смысл слов. При фонетических нарушениях большое внимание уделяют развитию артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, при фонематических нарушениях развитию фонематического слуха.

При наличии большого количества дефектных звуков у детей с ФФНР нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных: вместо скатерть – они говорят «катиль» или «катеть», вместо велосипед – «сипед».

Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у детей с ФФНР наблюдаются: общая смазанность речи, нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (ошибки в падежных окончаниях, употребление предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными).

Проявления речевого недоразвития у данной группы детей выражены в большинстве случаев не резко. И только при специальном обследовании речи выявляются разнообразные ошибки.

Внимание у таких детей может быть неустойчивым, нестабильным и иссякающим, а также — слабо сформированным произвольное внимание, когда ребенку трудно сосредоточиться на одном предмете и по специальному

заданию переключиться на другой; Объем памяти может быть сужен по сравнению с нормой. При этом ребенку понадобится больше времени и повторов, чтобы запомнить заданный материал. Отмечаются особенности в протекании мыслительных операций: наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений. Скорость протекания мыслительных операций может быть несколько замедленной, вследствие чего может быть замедленным и восприятие учебного материала и т.д. Поведение может быть нестабильным, с частой сменой настроения; могут возникать трудности в овладении учебными видами деятельности, т.к. на занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени. Возможны затруднения в запоминании инструкций педагога, особенно — двух-, трех-,

четырёхступенчатых, требующих поэтапного и последовательного выполнения. В ряде случаев появляются особенности дисциплинарного характера.

1.3.2. Характеристика дошкольников с ЗПР

Такие дети обычно отстают в речевом развитии (недостатки произношения, аграмматизмы, ограниченность словаря). Недостатки в развитии эмоционально-волевой сферы проявляются в эмоциональной неустойчивости и возбудимости, несформированности произвольной регуляции поведения, слабости учебной мотивации и преобладании игровой. Характерны недостатки моторики, в особенности мелкой, затруднения в координации движений, проявления гиперактивности. Существенными особенностями детей с ЗПР являются неравномерность, мозаичность проявлений недостаточности развития. Дошкольники с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися детьми характеризуются не соответствующим возрасту недостаточным развитием внимания, восприятия, памяти, недоразвитием личностно-деятельной основы, отставанием в речевом развитии, низким уровнем речевой активности, замедленным темпом становления регулирующей функции речи. Психологи и

педагоги отмечают характерные для дошкольников с ЗПР импульсивность действий, недостаточную выраженность ориентировочного этапа, целенаправленности, низкую продуктивность деятельности. Отмечаются недостатки в мотивационно-целевой основе организации деятельности, несформированность способов самоконтроля, планирования. Все названные особенности наиболее ярко проявляются на уровне игровой деятельности. У детей с ЗПР снижен интерес к игре и к игрушке, с трудом возникает замысел игры, сюжеты игр тяготеют к стереотипам, преимущественно затрагивает бытовую тематику. Ролевое поведение отличается импульсивностью. Несформирована игра и как совместная деятельность, дети мало общаются в игре, коллективные игры не складываются. Недостаточно развита коммуникативная сфера. О моральных нормах, о себе и окружающих представления нечеткие. Из внутренних мотивов доминируют игровые мотивы, мотивы сохранения целостного привычного функционирования. Дети с ЗПР подвержены стрессовым реакциям и в ситуации повышенной тревоги (опасности не успеть выполнить задание, подвергнуться наказанию) их продуктивность в большинстве своем падает. Для дошкольников с ЗПР большое значение имеет наличие положительных поддерживающих отношений со стороны близких взрослых. Это, с одной стороны, обуславливает их повышенную чувствительность и ранимость в ситуации критических замечаний со стороны взрослых, а с другой — в этом заключен определенный потенциал познавательного и социального развития детей данной категории. При ЗПР у детей отмечается слабость словесной регуляции действий. Выделяют четыре группы детей с ЗПР.

Первая группа — задержка психического развития конституционального

происхождения. Это гармонический психический и психофизический инфантилизм. Такие дети отличаются уже внешне. Они более сублильные, часто рост у них меньше среднего и личико сохраняет черты более раннего

возраста, даже когда они уже становятся школьниками. У этих детей особенно сильно выражено отставание в развитии эмоциональной сферы. Они находятся как бы на более ранней стадии развития по сравнению с хронологическим возрастом. У них наблюдается большая выраженность эмоциональных проявлений, яркость эмоций и вместе с тем их неустойчивость и лабильность, для них очень характерны легкие переходы от смеха к слезам и наоборот. У детей этой группы очень выражены игровые интересы, которые преобладают даже в школьном возрасте.

Вторая группа — задержка психического развития соматогенного происхождения, которая связана с длительными тяжелыми соматическими заболеваниями в раннем возрасте. Это могут быть тяжелые аллергические заболевания (бронхиальная астма, например), заболевания пищеварительной

системы. Сердечно-сосудистая недостаточность, хроническое воспаление легких, заболевания почек часто встречаются в анамнезе детей с задержкой психического развития соматогенного происхождения.

Третья группа — задержка психического развития психогенного происхождения. Надо сказать, что такие случаи фиксируются довольно редко, так же как и задержка психического развития соматогенного происхождения. Задержка психического развития психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, вызывающими нарушение формирования личности ребенка. Эти условия — безнадзорность, часто сочетающаяся с жестокостью со стороны родителей, либо гиперопека, что тоже является крайне неблагоприятной ситуацией воспитания в раннем детстве. Безнадзорность приводит к психической неустойчивости, импульсивности, взрывчатости и, конечно, безынициативности, к отставанию в интеллектуальном развитии. Гиперопека ведет к формированию искаженной, ослабленной личности, у таких детей обычно проявляется эгоцентризм, отсутствие самостоятельности в деятельности, недостаточная целенаправленность, неспособность к волевому усилию, эгоизм.

Последняя, четвертая, группа - самая многочисленная - это задержка психического развития церебрально-органического генеза. Причины - различные патологические ситуации беременности и родов: родовые травмы, асфиксии, инфекции во время беременности, интоксикации, а также травмы и заболевания центральной нервной системы в первые месяцы и годы жизни. У детей с задержкой развития церебрально-органического генеза отмечается замедление смены возрастных фаз психического развития в дошкольном возрасте (запаздывание формирования двигательных функций, речи, этапов игровой деятельности). При органическом инфантилизме отсутствует живость и яркость эмоций. Характерны недостаточная дифференцированность, слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний, выраженная

внушаемость. Игру характеризует бедность воображения и творчества, преобладание двигательной расторможенности. Замедление формирования познавательной деятельности при ЗПР церебрально-органического генеза в значительной мере связано с нейродинамическими расстройствами. Сюда в первую очередь относятся церебрастенические явления: повышенная утомляемость, играющая большую роль в нарушениях работоспособности, памяти, внимания, других высших психических функций; замедление темпа интеллектуальной деятельности при быстром нарастании усталости.

1.3.3. Характеристика дошкольников с умственной отсталостью (интеллектуальной недостаточностью)

Умственно отсталые дети – дети, имеющие стойкое, необратимое нарушение психического развития, прежде всего интеллектуального, возникающего на ранних этапах онтогенеза вследствие органической недостаточности центральной нервной системы. По степени и выраженности нарушения выделяются следующие уровни умственной отсталости: дебильность (легкая), имбецильность (выраженная), идиотия (тяжелая).

Развитие детей с УО подчиняется основным закономерностям психического развития детей в норме. В то же время отмечается наличие специфических закономерностей развития психики, обусловленных органическим поражением головного мозга: замедленный темп развития, опережение физического развития, более позднее становление высших психических функций. Ребенок с умственной отсталостью при нормальном зрении и слухе, не умеет видеть и слышать. Поэтому он плохо представляет себе окружающие предметы, не всегда может выделить нужный предмет среди других, не различает свойства предметов, плохо ориентируется в пространстве.

Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости (нарушение интеллекта) является нарушение высших психических функций — отражения и регуляции поведения и деятельности. Это выражается в нарушении познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания); страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом. Дети отстают в развитии от нормально развивающихся сверстников. Они, как правило, позже начинают ходить, говорить, в более поздние сроки овладевают навыками самообслуживания. Эти дети неловки, физически слабы, часто болеют. Они мало интересуются окружающим: не исследуют предметы, не стремятся узнать о них у взрослых, равнодушны к процессам и явлениям, происходящим в природе и социальной жизни. К концу дошкольного возраста их активный словарь беден. Фразы односложны. Дети не могут передать элементарное связное содержание. Пассивный словарь также значительно меньше по объему, чем в норме. Они не понимают конструкций с отрицанием, инструкций, состоящих из двух-трех слов, даже в школьном возрасте им трудно поддерживать беседу, так как они не всегда достаточно хорошо понимают вопросы собеседника. Без коррекционного

обучения к концу дошкольного возраста у этих детей формируется только предметная деятельность.

Игровая деятельность не становится ведущей. В младшем дошкольном возрасте у них преобладают бесцельные действия с игрушками (несет кубик в рот, бросает куклу), к старшему дошкольному возрасту появляются предметно-игровые действия (укачивание куклы, катание машины), процессуальная игра — многократное повторение одних и тех же действий. Игровые действия не сопровождаются эмоциональными реакциями и речью. Сюжетно-ролевая игра самостоятельно, без специального коррекционного обучения не формируется. Общение ребенка с нормально развивающимися сверстниками затруднено: его не принимают в игру, так как он не умеет играть. Он становится отверженным в среде сверстников и вынужден играть с более младшими детьми. Такой ребенок в условиях обычного детского сада испытывает стойкие трудности в усвоении программного материала по формированию элементарных математических представлений, развитию речи, ознакомлению с окружающим, конструированию. Если ребенок не получил в детском саду специальной педагогической помощи, он оказывается не готовым к школьному обучению.

Известно, что при умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания - восприятие. Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Отмечается узость объема восприятия: выхватываются отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия. В учебной деятельности это приводит к тому, что дети без стимулирующих вопросов педагога не могут выполнить доступное их пониманию задание. Также характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем.

Мышление является главным инструментом познания. Ярko проявляются специфические черты мышления у умственно отсталых в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто - по несоотнесимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства. Отличительной чертой мышления умственно отсталых детей является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Такие дети

обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

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

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

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

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

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей. Отмечается недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами и т. п. Переживания их неглубокие, поверхностные. У некоторых умственно отсталых эмоциональные реакции не адекватны источнику. Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния - эйфория, дисфория, апатия). Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость – отличительные качества их волевых процессов.

Несмотря на трудности формирования представлений и усвоения знаний и навыков, задержку в развитии разных видов деятельности, дети с незначительной умственной отсталостью все же имеют возможности для развития. У них в основном сохранно конкретное мышление, они способны ориентироваться в практических ситуациях, ориентированы на взрослого, у

большинства из них эмоционально-волевая сфера более сохранна, чем познавательная, они охотно включаются в трудовую деятельность.

1.3.4. Характеристика дошкольников с нарушениями зрения

Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития. Различают следующие категории детей с нарушением зрения:

- слепые/незрячие дети (острота зрения на лучшем видящем глазу от 0,01 до 0,04);
- слабовидящие дети (острота зрения на лучшем видящем глазу при коррекции от 0,05 до 0,2);
- дети с косоглазием и амблиопией (с остротой зрения менее 0,3).

Нарушение зрения затрудняет пространственную ориентировку, задерживает формирование двигательных навыков, координации; ведет к снижению двигательной и познавательной активности. У некоторых детей отмечается значительное отставание в физическом развитии. При нарушении зрения зрительное восприятие резко отличается от восприятия нормально видящих людей по степени полноты, точности и скорости отображения. Из-за нарушения зрения дети довольно часто могут видеть не основные, а второстепенные признаки объектов, из-за этого образ объекта искажается и таким закрепляется в памяти. Информация, получаемая слабовидящими детьми с помощью остаточного зрения, становится более полной, если поступает в комплексе с сенсорной и осязательной информацией.

Для формирования речи детям с нарушениями зрения необходимо активное взаимодействие с окружающими людьми и насыщенность предметно-практического опыта за счет стимуляции разных анализаторов (слуховой, зрительный, кинестетический). Дети с глубокими нарушениями зрения не имеют возможности в полном объеме воспринимать артикуляцию собеседника, из-за чего они часто допускают ошибки при звуковом анализе слова и его произношении. Кроме того, довольно часто нарушается соотнесенность слова и предмета, достаточно беден словарный запас и наблюдается отставание в понимании значений слов. Дети со зрительными нарушениями имеют особенности усвоения и использования неязыковых средств общения, мимики, жестов, интонации. Особое значение для слепых и слабовидящих детей имеет развитие слухоречевой памяти, так как большое количество информации им приходится хранить в памяти. Дети с нарушениями зрения не видят строк, путают сходные по начертанию предметы и буквы, не видят написанного на доске, таблице, что вызывает утомление и снижение работоспособности.

Детям с нарушением зрения необходимо помогать в передвижении по помещениям, в ориентировке в пространстве. Ребенок должен знать основные ориентиры детского сада, группы, путь к своему месту. Важно выбрать

оптимально освещенное рабочее место (повышенная общая освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение на рабочем месте не менее 400–500 люкс), где слабовидящему ребенку максимально видно доску и педагога. Для детей с глубоким снижением зрения, опирающимся в своей работе на осязание и слух, важна слышимость во всех зонах группы. Дети, имеющие зрительные нарушения, с разрешения педагога, должны иметь возможность подходить к наглядному материалу и рассматривать его. На специально организованных занятиях и в режимных моментах рекомендуется использовать аудиозаписи. Необходимо четко дозировать зрительную нагрузку: не более 10–20 минут непрерывной работы. На занятиях следует обращать внимание на количество комментариев, которые будут компенсировать бедность и схематичность зрительных образов. Особое внимание следует уделять точности высказываний, описаний, инструкций, не полагаясь на жесты и мимику. Дети могут учиться через прикосновения или слух с прикосновением, они должны иметь возможность потрогать предметы. Важные фрагменты занятия можно записывать на диктофон. Наглядный и раздаточный материал должен быть крупный, хорошо видимый по цвету, контуру, силуэту. Размещать демонстрационные материалы нужно так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно.

1.3.5. Характеристика дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Термин «нарушение опорно-двигательного аппарата» носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие генез органического и периферического типа. Двигательные расстройства характеризуются нарушениями скоординированности, темпа движений, ограничения их объема и силы. Они приводят к невозможности или частичному нарушению осуществления движений скелетно-мышечной системой во времени и пространстве. Отклонения в развитии у детей с патологией опорно-двигательного аппарата отличаются степенью выраженности различных нарушений.

Одним из видов двигательных расстройств является ДЦП. Ведущими в клинической картине детского церебрального паралича являются двигательные нарушения, которые часто сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, нарушениями функций других анализаторных систем (зрения, слуха, глубокой чувствительности), судорожными припадками. ДЦП не является прогрессирующим заболеванием. С возрастом и под действием лечения состояние ребенка, как правило, улучшается. Степень тяжести двигательных нарушений варьируется в большом диапазоне, где на одном полюсе находятся грубейшие двигательные нарушения, на другом - минимальные. Психические и речевые расстройства, так же как и двигательные, имеют разную степень выраженности, и может наблюдаться целая гамма различных сочетаний.

Например, при грубых двигательных нарушениях психические расстройства могут отсутствовать или быть минимальными и, наоборот, при легких двигательных нарушениях могут наблюдаться грубые психические и речевые расстройства.

1.3.6. Характеристика дошкольников с нарушениями слуха

Нарушение слуха - полное (глухота) или частичное (тугоухость) снижение способности обнаруживать и понимать звуки окружающего мира и речь. Выделяют следующие категории детей со стойкими нарушениями слуховой функции: глухие и слабослышащие (тугоухие). Глухие дети реагируют на голос повышенной громкости (крик) около уха, но не различают слова и фразы. Для глухих детей обязательно использование слухового аппарата или кохлеарного импланта. Однако даже при использовании слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов глухие дети испытывают трудности в восприятии и понимании речи окружающих. Слабослышащие дети имеют разные степени нарушения слуха: лёгкую, умеренную, значительную и тяжёлую. В зависимости от степени снижения слуха они могут воспринимать и понимать речь разговорной громкости и шепот на расстоянии от ушной раковины до 6 м. С глухими и слабослышащими дошкольниками целесообразно начинать специальные занятия после выявления нарушения слуха и медицинской коррекции (слухопротезирования и/или кохлеарного имплантирования).

Нарушение слуха у детей приводит к особенностям в их психофизическом и речевом развитии. Восприятие устной речи осуществляется глухими и

слабослышащими детьми тремя способами: слухо- зрительным, слуховым, зрительным. Наиболее полноценным для таких детей является слухо-зрительный, когда ребёнок видит лицо и губы говорящего и «слышит» его с помощью слухового аппарата/кохлеарного импланта. Снижение слуха ведёт к существенным отклонениям в развитии речи. Глухие дети могут овладеть речью только в процессе специального коррекционного обучения. Слабослышащие дети по сравнению с глухими могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас и овладевать устной речью. Однако наилучшего результата эти дети достигают в процессе специально организованного, коррекционно-развивающего обучения.

Дети с нарушениями слуха имеют специфические особенности развития познавательной сферы: зрительное восприятие имеет меньший объем, замедленный темп, неточности; внимание характеризуется трудностями распределения, переключения и др.; образная память развита лучше, чем словесная; мыслительная операция анализа преобладает над синтезом. Глухие и слабослышащие дошкольники также испытывают затруднения в формировании основных видов детской деятельности. Наиболее выражены особенности в развитии игры. Без специального обучения у детей не формируется полноценная развёрнутая сюжетно-ролевая игра. В личностной сфере особенно выделяется

гипертрофированная зависимость от близкого взрослого, неуверенность в себе, страх. Реакция на новые обстоятельства (незнакомые задания, обстановку, незнакомых людей) может быть разной по форме: уход, отказ от общения с незнакомым человеком; капризы и агрессия.

Дошкольник с нарушением слуха демонстрирует обеднённость эмоциональных проявлений; он не всегда понимает эмоции окружающих в конкретных ситуациях, не умеет сопереживать им; затрудняется в выражении своих чувств и желаний при общении с окружающими.

Детей с нарушенным слухом в соответствии с педагогической классификацией и особенностями организации специального образовательного пространства условно можно разделить на несколько групп.

Дети первой группы испытывают затруднения при восприятии отдельных элементов речи и шёпота; они имеют достаточно объёмный словарный запас, неправильно произносят отдельные звуки, допускают аграмматизмы; испытывают незначительные затруднения при составлении связного высказывания. Эти дети могут успешно воспитываться и обучаться в общеразвивающих детских садах при условии применения специальных материально-технических ресурсов в минимальном объёме.

Ко второй группе относятся дети, включенные в коррекционную работу с раннего возраста; они испытывают трудности при восприятии речи, имеют сниженный, по сравнению со слышащими, объём словарного запаса, произносят звуки смазано или искаженно, затрудняются в интонационном оформлении речи, имеют стойкий аграмматизм, испытывают неуверенность при создании связного высказывания. Эта группа детей требует создания специальных материально-технических условий в дошкольной организации общеразвивающего вида. Они

также могут посещать специальные (коррекционные)/комбинированные детские сады.

Третья группа – это дети с грубым системным недоразвитием речи; у них отмечаются значительные трудности в восприятии речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, отсутствие связного высказывания. Им рекомендуется воспитание и обучение в специальном (коррекционном) детском саду; включение в детский сад общеразвивающего типа возможно только при наличии полного пакета материально-технических ресурсов и комплексного психолого-педагогического сопровождения.

1.3.7. Характеристика дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) характерны отклонения в социальном взаимодействии и коммуникации, а также узость интересов и стереотипное поведение. У детей формируются специфические трудности во взаимодействии с окружающим миром.

Типичными признаками РАС являются: нарушения в сфере социального взаимодействия; нарушения речевой и неречевой коммуникации; ограничения спектра деятельности и интересов. Начав проявляться в младенчестве или раннем возрасте, к трём годам симптомы расстройств аутистического спектра становятся явными. В дошкольном возрасте проявляется основная симптоматика РАС, которая может смягчаться в результате комплексной коррекционной работы. При этом, прежде всего, нарушается развитие тех сторон психики, которые формируются в активных социальных контактах.

Самые большие трудности вызывает освоение любых навыков, формируемых в процессе целенаправленного обучения на основе подражания другому человеку. При этом типичными трудностями для всех детей с РАС являются установление и поддержание контакта с другими людьми. У многих детей в дошкольном возрасте сохраняются стереотипные формы поведения, при этом их диапазон достаточно широк – от моторных до речевых стереотипий. У подавляющего большинства детей этой категории отмечается потребность в сохранении постоянства, негативизм к изменению устоявшихся порядков (от ритуалов приветствия к стремлению перемещаться только определенными маршрутами, высокой избирательности в еде и др.). Часто проявляются сверхинтересы (высокая увлечённость ребёнка определёнными предметами, темой). Например, ребёнок собирает все верёвочки, палки, проявляет интерес к справочникам и картам, музыке и пр.

Одним из характерных признаков РАС является нарушение речевого развития. Речевые расстройства значительно варьируют по своим проявлениям и по степени тяжести. Общими специфическими особенностями речевого развития детей с РАС являются: – нарушение коммуникативной функции речи (затруднение усвоения навыков общения). Аутичный ребёнок избегает общения, что ухудшает возможности его речевого развития.

Речь такого ребёнка автономна, эгоцентрична, недостаточно связана с ситуацией и окружением, и имеет следующие особенности:

- нарушение понимания обращённой речи (слабая реакция на своё имя, особенно, если оно перечисляется наряду с несколькими другими именами; недостаточная реакция на просьбы взрослых, как будто ребёнок «не слышит»;
- отсутствие или позднее появление в речи местоимения «я» и других личных местоимений в первом лице; длительное название себя во втором или третьем лице;
- стереотипность речи;
- становление речи почти у всех детей проходит через период эхолалий (непроизвольных повторений звуков, слогов, слов чужой речи, мелодий) и «автономной речи»;
- склонность к словотворчеству, «неологизмам»;
- стойкие аграмматизмы и разнообразные нарушения звукопроизношения;
- нарушения просодической стороны речи: монотонность речи; расстройства интонирования с преобладанием особой высокой тональности в

конце фразы или слова; темпа, плавности и ритма речи (скандированное, вычурное произношение слогов, слов).

Наиболее ярко в дошкольный период, как правило, проявляется дезадаптивное поведение, которое может выражаться в негативизме, криках, агрессии и др. Выделяются варианты агрессивного поведения в зависимости от его направленности, например, на другого человека, на предметы вокруг, на самого себя. При этом самоагрессия часто оказывается наиболее сложной для коррекции формой проявления дезадаптивного поведения.

1.4. Планируемые результаты как ориентиры освоения детьми адаптированной образовательной программы

Планируемые результаты освоения программы конкретизируют требования ФГОС дошкольного образования и ООП к целевым ориентирам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, с учетом возрастных возможностей и индивидуальных различий детей, а также особенностей развития детей с ОВЗ.

В качестве примерных результатов *физического развития* выступают следующие:

- у ребенка дошкольного возраста развита крупная и мелкая моторика;
- он подвижен;
- владеет основными движениями, демонстрирует «откликаемость» на педагогическое воздействие взрослого в области формирования физической культуры;
- способен на замещение другого человека в рамках двигательно-игровой роли.
- может контролировать свои движения и управлять ими;
- способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах двигательной и физкультурной, спортивной деятельности;
- обладает физическими качествами (выносливость, гибкость и др.), проявляет установку на двигательное творчество и импровизацию.

В качестве результатов – целевых ориентиров *социально - коммуникативного развития* детей дошкольного возраста выступают:

- ребенок демонстрирует развитый уровень игровой деятельности, динамику спонтанной игры детей, умение обогащать сюжеты совместных игр;
- проявляет готовность и способность к коммуникативной деятельности (общение и взаимодействие с взрослыми и сверстниками);
- ребенок обладает начальными знаниями о себе и социальном мире, в котором он живет;
- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности; проявляет инициативу и самостоятельность в игре и общении; старается разрешать конфликты;

- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства;

- активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх; способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства;

- ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

- ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Результаты - целевые ориентиры *познавательного развития* детей в дошкольном возрасте:

- любознательность, овладение предметно-игровыми и игровыми действиями по памяти и аналогии; умение задавать вопросы взрослым и сверстникам, интерес к причинно-следственным связям, стремление самостоятельно придумывать объяснения явлениям и поступкам людей; способность наблюдать и экспериментировать, познавательно-исследовательская деятельность, воображение.

Результаты *речевого развития*:

- овладение устной речью, благодаря которой ребенок может выражать свои мысли, чувства и желания, проявляет любознательность, задает вопросы, способен к построению речевого высказывания в ситуации общения; ребенок знаком с произведениями детской литературы и обнаруживает предпосылки грамотности (может выделять звуки в словах и др.)

В качестве целевых ориентиров – результатов *художественно - эстетического развития* детей выступают следующие.

Музыкальное развитие детей:

- ребенок овладевает основными культурными способами и видами музыкальной деятельности;

- проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах музыкальной деятельности;

- ребенок способен выбирать себе род занятий, участников по совместной музыкальной деятельности; способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства в процессе коллективной музыкальной деятельности и сотворчества;

- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах музыкально-игровой и творческой музыкальной деятельности.

Художественное развитие детей:

- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным и художественным окружением;
- развитие интереса и способностей к изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация) и конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал;
- ребенок овладевает основными культурными способами художественной деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности, способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Образовательная деятельность по программам дошкольного образования осуществляется в группах (приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 №1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования»).

В группах **комбинированной** направленности осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ в соответствии с образовательной программой дошкольного учреждения, адаптированной образовательной программой для детей с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития и возможностей, обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ОВЗ.

Специфика реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования (АОП ДО) диктует особенности разработки модели коррекционно-педагогического процесса.

2.1. Модель реализации содержания адаптированной образовательной программы

Содержание адаптированной образовательной программы обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее образовательные области):

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Модель реализации содержания программы в общеразвивающей части, то есть на основе ФГОС дошкольного образования и ООП ДО нашего учреждения, в соответствии с делением на образовательные модули (по содержанию) представлена на схеме 2.1.

При этом к каждому из модулей в комбинированной группе добавляется еще один или несколько коррекционных модулей, которые отражают специфику коррекционно-педагогической деятельности.

Схема 2.1. Модель реализации содержания программы в общеразвивающей части

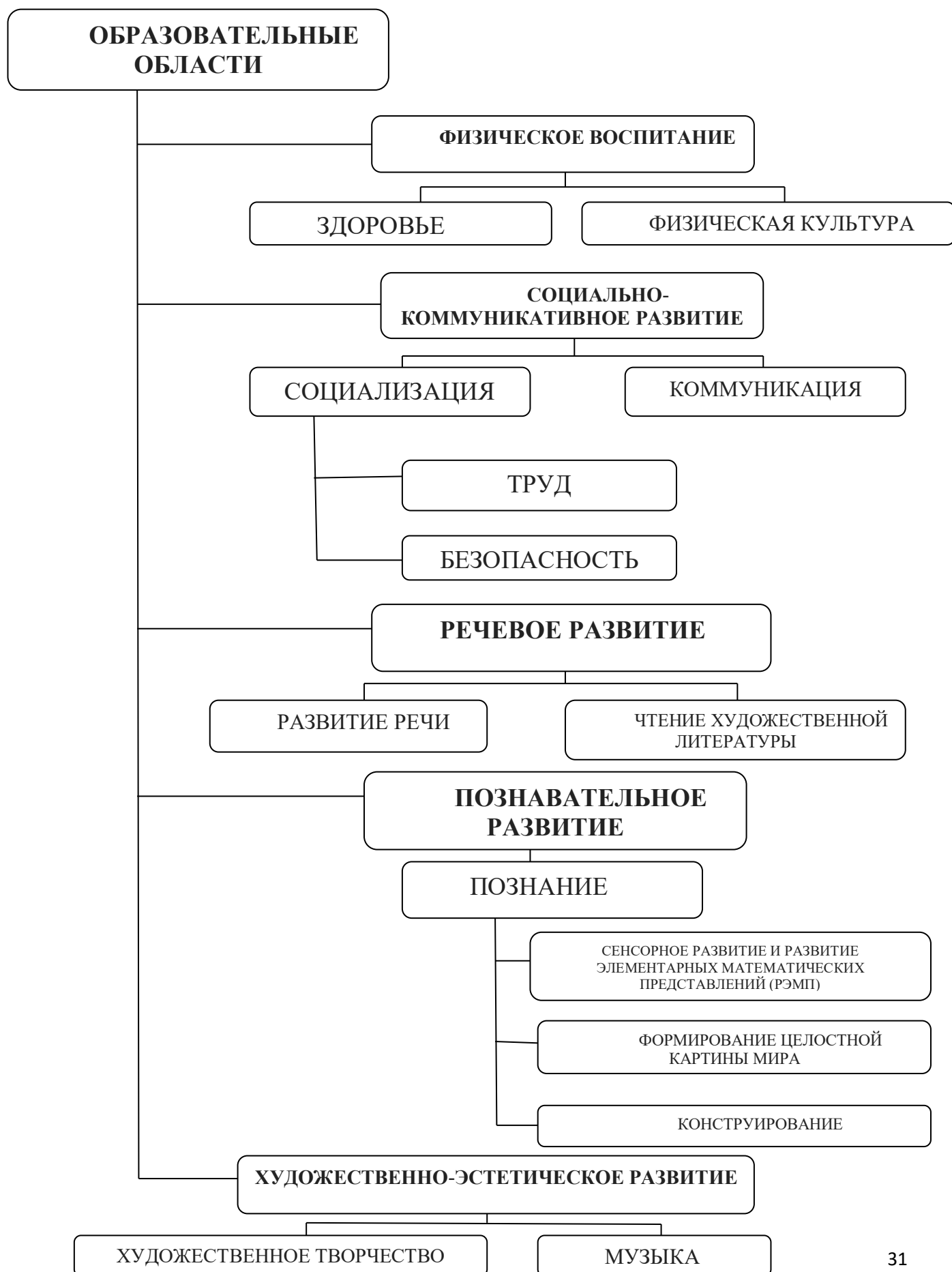
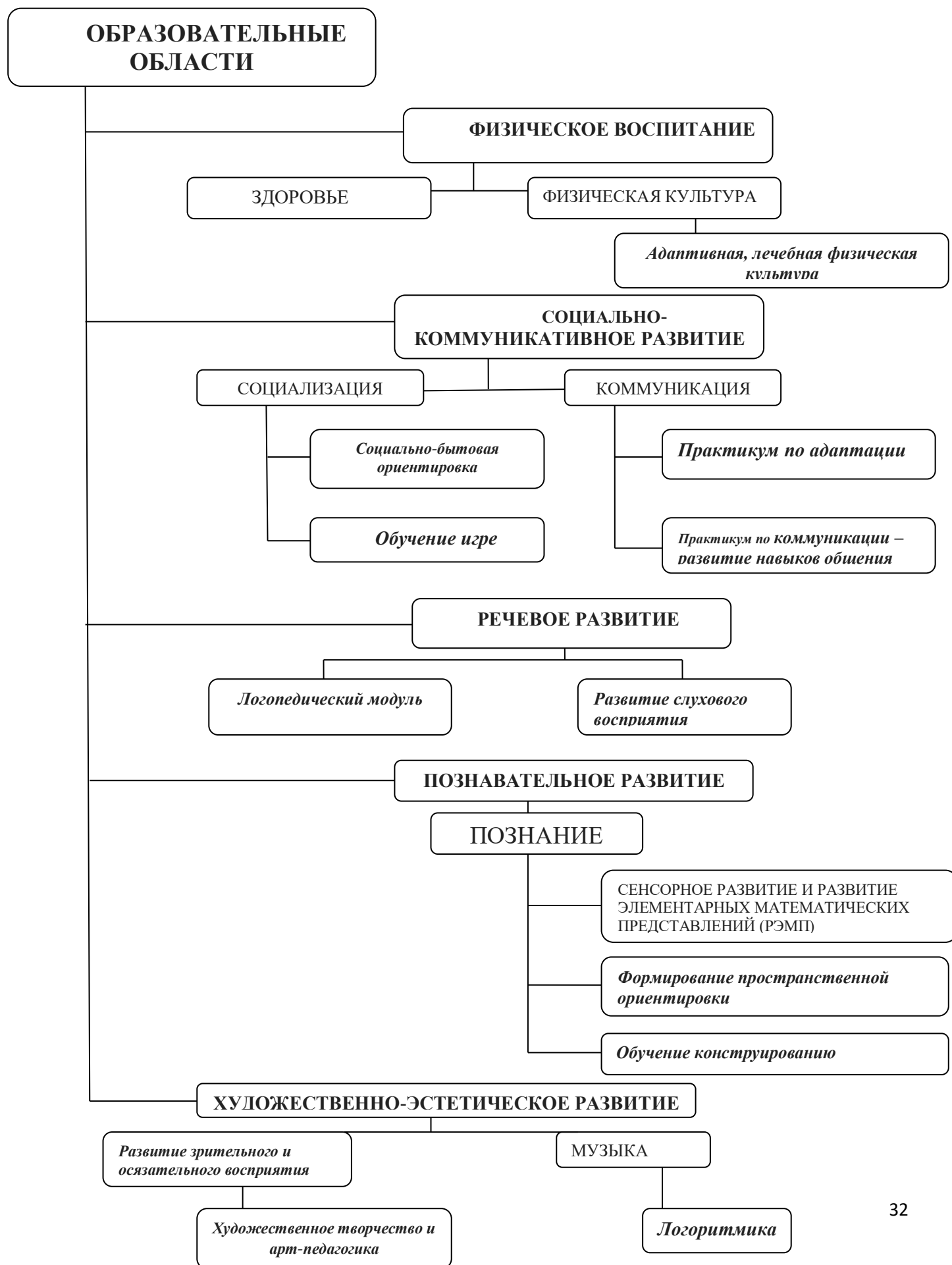


Схема 2.2. Коррекционные модули как дополнение к общеразвивающим модулям в содержании образовательной программы



ФГОС дошкольного образования определяет цели, задачи и содержание образовательных областей развития детей дошкольного возраста. Их адаптированный к специфике индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях комбинированной группы вариант отражается в следующих коррекционных задачах и методах.

2.1.1. Образовательная область «Физическое развитие»

В соответствии с программой «Детство», основная цель - совершенствование функций формирующегося организма, развитие двигательных навыков, тонкой ручной моторики, зрительно-пространственной координации. Физическое развитие лежит в основе организации всей жизни детей и в семье, и в дошкольном учреждении. Это касается предметной и социальной среды, всех видов детской деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников. В режиме должны быть предусмотрены занятия физкультурой, игры и развлечения на воздухе, при проведении которых учитываются региональные и климатические условия.

Работа по физическому воспитанию строится таким образом, чтобы решались и общие, и коррекционные задачи. Основная задача — стимулировать позитивные сдвиги в организме, формируя необходимые двигательные умения и навыки, физические качества и способности, направленные на жизнеобеспечение, развитие и совершенствование организма.

Направления коррекционной работы

- Профилактика соматического нездоровья.
- Обеспечить равные возможности для полноценного развития каждого ребенка независимо от психофизиологических и других особенностей.

- Развитие двигательного произвольного поведения

Коррекционные методы

- Методы диагностики уровня двигательной активности и физического развития детей.

- Методы стимулирования и мотивации двигательной деятельности.
- Методы организации двигательной деятельности детей.
- Методы моторной коррекции и ЛФК.
- Методы регулирования и контроля двигательной деятельности.

На занятиях по физической культуре, наряду с образовательными и оздоровительными, решаются **специальные коррекционные задачи**:

- формирование в процессе физического воспитания пространственных и временных представлений;
- изучение в процессе предметной деятельности различных свойств материалов, а также назначения предметов;
- развитие речи посредством движения;

- формирование в процессе двигательной деятельности различных видов познавательной деятельности;

- управление эмоциональной сферой ребенка, развитие морально-волевых качеств личности, формирующихся в процессе специальных двигательных занятий, игр, эстафет.

В индивидуальный образовательный маршрут ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного или инклюзивного обучения, при посещении им комбинированной группы в коррекционный раздел включаются следующие задачи:

- учитывать при отборе содержания предлагаемых заданий необходимость достижения тонизирующего и тренирующего эффекта в ходе выполнения двигательных упражнений (нагрузка должна не только соответствовать возможностям детей, но и несколько превышать их);

- внимательно и осторожно подходить к отбору содержания занятий, упражнений, игр для детей, имеющих низкие функциональные показатели деятельности сердечнососудистой и дыхательной систем, нарушения зрения, особенности нервно-психической деятельности (повышенная утомляемость, чрезмерная подвижность, или, наоборот, заторможенность и т.д.);

- контролировать и регулировать уровень психофизической нагрузки (снижая интенсивность движений, частоту повторений, требования к качеству и т.д.) в процессе коррекции недостатков моторного развития и развития разных видов детской деятельности, требующих активных движений (музыкально-ритмического занятия, хозяйственно-бытовые поручения и пр.);

- осуществлять дифференцированный подход к отбору содержания и средств двигательного развития с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей;

- проводить специальную работу по обогащению или нормализации двигательной активности детей (привлекать к активным упражнениям и играм пассивных, вялых детей и к более спокойным видам деятельности расторможенных дошкольников);

- проводить специальную работу по нормализации деятельности опорно-двигательного аппарата;

- осуществлять коррекцию недостатков осанки, положения стоп;

- проводить специальную работу по нормализации мышечного тонуса, приемам релаксации;

- привлекать родителей к организации двигательной активности детей;

- способствовать развитию у детей произвольной регуляции в ходе выполнения двигательных заданий;

- при совершенствовании и преодолении недостатков двигательного развития использовать разные сигналы (речевые и неречевые звуки, наглядность в соответствии с возможностями зрительного восприятия);

- обучать подчинять движения темпу и ритму речевых и неречевых сигналов и сочетать выполнение движений с музыкальным сопровождением, речевым материалом;
- совершенствовать общую моторику, используя подвижные игры, общеразвивающие и корригирующие упражнения для разных мышечных групп;
- акцентировать внимание на развитие мелкой моторики в процессе проведения целенаправленных упражнений;
- развивать мимическую и артикуляционную мускулатуры;
- стимулировать воссоздание эмоционального состояния, используя пение, мелодекламацию в качестве приемов, способствующих развитию артикуляционных движений;
- способствовать совершенствованию основных движений путем введения новых сложно координированных видов, требующих для их выполнения в разных условиях сочетания нескольких движений;
- совершенствовать качественную сторону движений – ловкость, гибкость, силу, выносливость;
- знакомить и расширять представления у детей в ходе подвижных игр о пространственном расположении частей тела, предметов окружающей среды;
- совершенствовать представления о времени (быстро, медленно, долго, медленнее, быстрее и пр.);
- поощрять словесные приемы-инструкции для развития планирующей и регулирующей функции речи при обсуждении плана, хода и результата подвижных игр;
- обучать детей координировать свои действия с действиями сверстников, учитывая их интересы;
- использовать разные формы организации двигательной деятельности: физкультурные занятия, физкультминутки между занятиями, утреннюю гимнастику, разминку после дневного сна, подвижные игры на прогулке и в свободное время от занятий (кроме вечернего времени).

В работу включаются следующие физические упражнения: построение в шеренгу (вдоль линии), в колонну друг за другом, в круг; ходьба; бег, прыжки; лазанье; ползание; метание; общеразвивающие упражнения на укрепление мышц спины, плечевого пояса и ног, на координацию движений, на формирование правильной осанки, на развитие равновесия. Рекомендуется проведение подвижных игр, направленных на совершенствование двигательных умений, формирование положительных форм взаимодействия между детьми.

В систему занятий по физическому развитию для детей с ОВЗ включается адаптивная физическая культура (АФК) — комплекс мер спортивно-оздоровительного характера, направленных на реабилитацию и адаптацию к нормальной социальной среде людей с ограниченными возможностями, преодоление психологических барьеров, препятствующих ощущению полноценной жизни, а также сознанию необходимости своего личного вклада в социальное развитие общества.

Адаптивная физкультура обеспечивает лечебный, общеукрепляющий, реабилитационный, профилактический и другие эффекты. Основные задачи, которые стоят перед адаптивной физической культурой:

- формировать у ребенка осознанное отношение к своим силам в сравнении с силами здоровых сверстников;
- развивать способность к преодолению не только физических, но и психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни;
- формировать компенсаторные навыки, умение использовать функции разных систем и органов вместо отсутствующих или нарушенных;
- развивать способность к преодолению физических нагрузок, необходимых для полноценного функционирования в обществе;
- формировать потребность быть здоровым, насколько это возможно, и вести здоровый образ жизни; стремление к повышению умственной и физической работоспособности;
- формировать осознание необходимости своего личного вклада в жизнь общества;
- формировать желание улучшать свои личностные качества.

АФК объединяет все виды физической активности и спорта, которые соответствуют интересам детей с проблемами в развитии и способствуют расширению их возможностей. Цель АФК — улучшение качества жизни детей с ОВЗ посредством физической активности и спорта. Основной задачей является решение конкретных психомоторных проблем, как путем изменения самого ребенка, так и изменения окружающей среды, по возможности устраняя в ней барьеры к более здоровому, активному образу жизни, к равным со своими здоровыми сверстниками возможностям заниматься спортом.

Система занятий по физическому воспитанию для дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП) разрабатывается индивидуально. На первичном приеме ребенка присутствует воспитатель. Он анализирует медицинскую документацию совместно с инструктором по физическому воспитанию (выписки из истории болезни, рекомендации ортопеда, невролога, врачей из стационаров и др.), беседует с родителями, наблюдает за ребенком в свободной деятельности. Совместно с инструктором по физическому воспитанию определяется двигательный статус в соответствии с ведущим неврологическим синдромом: состояние моторной функции, рук, наличие тонических рефлексов.

Затем заполняется первичный протокол обследования ребенка, в котором подробно описывается двигательный статус ребенка. На втором этапе организуется комплексное обследование, результаты которого заносятся в карту. Исходя из этого, разрабатывается индивидуальная программа по формированию двигательных умений и навыков для каждого ребенка. В программе определяется двигательный и ортопедический режим (использование различных ортопедических приспособлений для ходьбы, коррекции положения рук и

пальцев, для удержания головы), дозирование нагрузок, указываются противопоказания к применению тех или иных приемов.

В ходе работы по физическому воспитанию учитываются рекомендации всех специалистов.

Для ребенка с ДЦП важно соблюдать общий двигательный режим. Он не должен более 20 минут находиться в одной и той же позе. Для каждого ребенка индивидуально подбираются наиболее адекватные позы. В процессе работы с детьми используются физкультминутки, физкультпаузы. В свободное время дети принимают участие в физкультурно-массовых мероприятиях, интеграционных спортивных праздниках, досугах. Все мероприятия, которые будут проводиться с ребенком, обсуждаются на консилиуме специалистов. Целью физического воспитания детей, страдающих церебральным параличом, является создание при помощи коррекционных физических упражнений и специальных двигательных режимов предпосылок для успешной бытовой, учебной и социальной адаптации к реальным условиям жизни, их интеграции в обществе. При разработке программы по физическому развитию детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата следует опираться на работы М. В. Ипполитовой, И. Ю. Левченко, Е. М. Мастюковой, О. Г. Приходько и др.

Обозначенные образовательные области обеспечивают решение общеразвивающих задач. Вместе с тем каждый из видов деятельности имеет свои коррекционные задачи и соответствующие методы их решения. Это связано с тем, что дети с ОВЗ имеют как общие, так и специфические особенности, обусловленные непосредственно имеющимися нарушениями.

Содержание базовых направлений работы в программах воспитания и обучения сочетается со специальными коррекционными областями. Например, дети с эмоциональными расстройствами нуждаются в специальном воздействии, направленном на коррекцию их деятельностной сферы, на формирование навыков взаимодействия со взрослыми и со сверстниками. При сенсорных, двигательных нарушениях в содержание программы включаются такие коррекционные разделы, как: «Развитие зрительного восприятия» (для детей с нарушениями зрения), «Развитие слухового восприятия и обучение произношению» (для детей с нарушениями слуха), «Развитие и коррекция общих движений, совершенствование физиологических возможностей мышц кистей и пальцев рук» (для детей с недостатками двигательной сферы) и др.

Остальные составляющие специфики образовательной деятельности с детьми с ОВЗ в рамках данного направления описываются в образовательной программе.

2.1.2. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

Основная цель - овладение навыками коммуникации и обеспечение оптимального вхождения детей с ОВЗ в общественную жизнь.

Задачи социально-коммуникативного развития:

- формирование у ребенка представлений о самом себе и элементарных навыков для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения к себе;
- формирование навыков самообслуживания;
- формирование умения сотрудничать с взрослыми и сверстниками; адекватно воспринимать окружающие предметы и явления, положительно относиться к ним;
- формирование предпосылок и основ экологического мироощущения, нравственного отношения к позитивным национальным традициям и общечеловеческим ценностям;
- формирование умений использовать вербальные средства общения в условиях их адекватного сочетания с невербальными средствами в контексте различных видов детской деятельности и в свободном общении.

Направления коррекционной работы:

- развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослым, чтобы попросить помощи;
- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладение навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Коррекционные методы

- Методы, повышающие познавательную активность в области социально-нравственных ориентировок.
- Методы, обеспечивающие эмоциональность восприятия.
- Методы коррекции формирующихся у детей социальных, нравственных и патриотических представлений.
- Методы координации разных видов деятельности.

При реализации задач данной образовательной области у детей с ОВЗ формируются представления о многообразии окружающего мира, отношений к воспринимаемым социальным явлениям, правилам, общепринятым нормам социума и осуществляется подготовка детей с ограниченными возможностями к самостоятельной жизнедеятельности. Освоение детьми с ОВЗ общественного опыта будет значимо при системном формировании педагогом детской деятельности. При таком подходе у ребенка складываются психические новообразования: способность к социальным формам подражания, идентификации, сравнению, предпочтению. На основе взаимодействия со сверстниками развиваются и собственные позиции, оценки, что дает

возможность ребенку с ОВЗ занять определенное положение в коллективе здоровых сверстников.

Работа по освоению первоначальных представлений социального характера и развитию коммуникативных навыков, направленных на включение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в систему социальных отношений, осуществляется по нескольким направлениям:

- в повседневной жизни путем привлечения внимания детей друг к другу, оказания взаимопомощи, участия в коллективных мероприятиях;
- в процессе специальных игр и упражнений, направленных на развитие представлений о себе, окружающих взрослых и сверстниках;
- в процессе обучения сюжетно-ролевым и театрализованным играм, играм-драматизациям, где воссоздаются социальные отношения между участниками, позволяющие осознанно приобщаться к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений;
- в процессе хозяйственно-бытового труда и в различных видах деятельности.

Работа по формированию социально-коммуникативных умений должна быть повседневной и органично включаться во все виды деятельности: быт, игру, обучение.

В работе по формированию социальных умений у детей с ОВЗ важно создать условия, необходимые для защиты, сохранения и укрепления здоровья каждого ребенка, формирования культурно-гигиенических навыков,

потребности вести здоровый образ жизни; развивать представления о своем здоровье и о средствах его укрепления.

Примерное содержание работы по развитию культурно-гигиенических умений:

- прием пищи: обучение пользованию ложкой, вилок, чашкой, салфеткой (с учетом индивидуальных возможностей); соблюдать опрятность при приеме пищи, выражать благодарность после приема пищи (знаком, движением, речью);
- гигиенические навыки: обучение умению выполнять утренние и вечерние гигиенические процедуры (туалет, мытье рук, мытье ног и т. д.); пользоваться туалетными принадлежностями (бумага, жидкое и твердое мыло, паста, салфетка, губка, полотенце, расческа, щетка, зеркало), носовым платком; соблюдать правила хранения туалетных принадлежностей; выразить благодарность за оказываемые виды помощи;
- одежда и внешний вид: обучение умению различать разные виды одежды по их функциональному использованию; соблюдать порядок последовательности одевания и раздевания; хранить в соответствующих местах разные предметы одежды; правильно обращаться с пуговицами, молнией, шнурками и др.; выбирать одежду по погоде, по сезону; контролировать опрятность своего внешнего вида с помощью зеркала, инструкций воспитателя.

Для реализации задач необходимо правильно организовать режим дня в детском саду и дома, чередовать различные виды деятельности и отдыха, способствующие четкой работе организма.

Дети с ОВЗ могут оказаться в различной жизненной ситуации, опасной для здоровья, жизни, поэтому при формировании знаний, умений и навыков, связанных с жизнью человека в обществе, педагог, воспитатель может «проигрывать» несколько моделей поведения в той или иной ситуации, формируя активную жизненную позицию, ориентировать детей на самостоятельное принятие решений.

Можно предложить следующие наиболее типичные ситуации и сформулировать простейшие алгоритмы поведения:

- пользование общественным транспортом;
- правила безопасности дорожного движения;
- домашняя аптечка;
- пользование электроприборами;
- поведение в общественных местах (вокзал, магазин) и др.;
- сведения о предметах или явлениях, представляющих опасность для человека (огонь, травматизм, ядовитые вещества).

На примере близких жизненных ситуаций дети усваивают правила поведения, вырабатывают положительные привычки, позволяющие им осваивать жизненное пространство. Анализ поведения людей в сложных ситуациях, знание путей решения некоторых проблем повышает уверенность ребенка в себе, укрепляет эмоциональное состояние.

Особое место в образовательной области по формированию социально-коммуникативных умений занимает обучение детей с ОВЗ элементарным трудовым навыкам, умениям действовать простейшими инструментами, такая работа включает:

- организацию практической деятельности детей с целью формирования у них навыков самообслуживания, определенных навыков хозяйственно-бытового труда и труда в природе;
- ознакомление детей с трудом взрослых, с ролью труда в жизни людей, воспитания уважения к труду;
- обучение умению называть трудовые действия, профессии и некоторые орудия труда;
- обучение уходу за растениями, животными;
- обучение ручному труду (работа с бумагой, картоном, природным материалом, использование клея, ножниц, разрезание бумаги, наклеивание вырезанных форм на бумагу, изготовление поделок из коробочек и природного материала и др.);
- изготовление коллективных работ;
- формирование умений применять поделки в игре.

Овладевая разными способами усвоения общественного опыта, дети с ОВЗ учатся действовать по подражанию, по показу, по образцу и по словесной

инструкции. Формирование трудовой деятельности детей с ОВЗ осуществляется с учетом их психофизических возможностей и индивидуальных особенностей.

Освоение социально-коммуникативных умений для ребенка с ОВЗ обеспечивает полноценное включение в общение, как процесс установления и развития контактов с людьми, возникающих на основе потребности в совместной деятельности.

В работе по развитию коммуникации, в основном, используются коммуникативные ситуации — это особым образом организованные ситуации взаимодействия ребенка с объектами и субъектами окружающего мира посредством вербальных и невербальных средств общения. Для дошкольников с ОВЗ целесообразно строить образовательную работу на близком и понятном детям материале, максимально охватывая тот круг явлений, с которыми они сталкиваются. Знакомство с новым материалом следует проводить на доступном детям уровне. Одним из важных факторов, влияющих на овладение речью, реальное использование в условиях общения, является организация слухоречевой среды в группе сада и в семье. В создании этой среды участвуют воспитатели, педагоги группы, родители, другие взрослые и сверстники.

В *индивидуальный образовательный маршрут* ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного или инклюзивного обучения, при посещении им *комбинированной группы* в коррекционный раздел включаются следующие задачи:

1) создание условий и предпосылок для развития у детей представлений о месте человека в окружающем мире и общении в нем со взрослыми и сверстниками:

- формирование чувства собственного достоинства, уважения к другому человеку, взрослому, сверстнику через пример взрослого, восприятие состояния настроения человека через словесное описание;

- обучение детей уверенности, умению доказывать и убеждать, разрешать конфликтные ситуации, используя диалог, монолог (умение идти на компромисс для бесконфликтного решения возникшей проблемы, быть терпеливыми, терпимыми, милосердными) и пр.;

- ознакомление детей с условиями быта человека одновременно с формированием понимания различной знаковой, бытовой, световой и другой окружающей человека информации;

- разъяснение детям назначения различных видов техники и технических устройств (от видов транспорта до бытовых приборов) и обучение элементарному их использованию для облегчения самостоятельной ориентировки (учитывая правила техники безопасности);

2) создание условий для гармоничного развития игровой деятельности:

- организация условий для формирования игровой деятельности, а именно:

- ✓ создавать игровые уголки, соответствующие потребностям, возможностям и психофизическим возрастным особенностям детей;

- ✓ формировать в играх представления о предметах, социальных отношениях с подготовкой к ролевым играм;
- ✓ проводить игры с «превращениями» в животных, птиц, различный транспорт и пр.;
- ✓ использовать психогимнастические упражнения для создания более выразительных образов посредством речи и движений;
- ✓ знакомить детей с различными видами социальных отношений с использованием в этих играх театрализованной и изобразительной деятельности, развития речи;
- ✓ обучение детей ролевому перевоплощению:
- ✓ менять свою позицию по определенному сигналу, входить в роль, менять голос, изменять выражение лица, походку, весь внешний облик и пр.;
- ✓ формировать готовность у ребенка «перевосплотаться в разные персонажи», предлагая неоднотипные роли для обогащения моделирования социальных отношений;
- ✓ у старших дошкольников формировать умение договариваться о характере игрового образа, о правилах предстоящей игры и построение ролевого поведения в строгом соответствии с этими правилами;
- ✓ содействовать обогащению содержания роли и ролевого поведения, выступая в играх в качестве равноправных партнеров, помогая использовать детям знакомые сказки, иллюстрации, художественные произведения;
- ✓ создавать условия для партнерских отношений между детьми в игровой деятельности;
- ✓ бережно относиться ко всем проявлениям самостоятельности детей во время игры – создание рисунка роли, развитие сюжета, речевого сопровождения и пр.;
- ✓ обязательно учитывать в коллективных играх особенности личностных предпочтений детей, сферы их интересов;
- ✓ поощрять стеснительных и психологически не очень открытых детей;
- ✓ поддерживать в совместных играх детей доброжелательные отношения;
- ✓ способствовать развитию в игре коммуникативной функции речи;
- ✓ способствовать обогащению речевого сопровождения сюжетной игры;
- ✓ проводить специальную работу по обучению детей созданию выразительных образов;
- ✓ формировать у дошкольников осознанное восприятие экспрессивных и мимических движений – понимание выражения лица, позы, жестов, походки играющих и пр.;
- ✓ создавать условия для развития воображения в игре;

- ✓ вводить в игры условные обозначения, символы и т.д.;
- ✓ осуществлять косвенное руководство детьми в ходе ролевых игр, не прибегая к прямому инструктированию и не делая негативных замечаний, не ставя детей в пример друг другу;
- ✓ проводить подвижные спортивные игры с использованием звуковых или световых сигналов, требующих звукового и зрительного внимания;
- ✓ поощрять и поддерживать у детей активность, самостоятельность, творчество, инициативу, достаточную самооценку.

Остальные составляющие специфики образовательной деятельности с детьми с ОВЗ в рамках данного направления описываются в образовательной программе.

2.1.3. Образовательная область «Познавательное развитие»

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

Познавательные процессы окружающей действительности дошкольников с ограниченными возможностями обеспечиваются процессами ощущения, восприятия, мышления, внимания, памяти. Соответственно выдвигаются следующие задачи познавательного развития:

- формирование и совершенствование перцептивных действий;
- ознакомление и формирование сенсорных эталонов;
- развитие внимания, памяти;
- развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Направления коррекционной работы:

- формирование у детей мотивации к познавательной активности, комплексного алгоритма обследования объектов;
- формирование мотивации преодоления трудностей в ходе организации познавательной деятельности и предпосылок учебной деятельности.

Коррекционные методы

- Сенсомоторные методы
- Методы организации психических процессов
- Методы когнитивной коррекции
- Вербально-логические методы

Образовательная область «Познавательное развитие» включает:

Сенсорное развитие, в процессе которого у детей с ограниченными возможностями развиваются все виды восприятия: зрительное, слуховое, тактильно-двигательное, обонятельное, вкусовое. На их основе формируются полноценные представления о внешних свойствах предметов, их форме, цвете, величине, запахе, вкусе, положении в пространстве и времени. Сенсорное

воспитание предполагает развитие мыслительных процессов: отождествления, сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации и абстрагирования, а также стимулирует развитие всех сторон речи: номинативной функции, фразовой речи, способствует обогащению и расширению словаря ребенка.

Имеющиеся нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата препятствуют полноценному сенсорному развитию, поэтому при организации работы по сенсорному развитию необходимо учитывать психофизические особенности каждого ребенка с ОВЗ. Это находит отражение в способах предъявления материала (показ, использование табличек с текстом заданий или названиями предметов, словесно-жестовая форма объяснений, словесное устное объяснение); подборе соответствующих форм инструкций.

При планировании работы и подборе упражнений по сенсорному развитию следует исходить из того, насколько они будут доступны для выполнения, учитывая имеющиеся нарушения у детей, степень их тяжести.

Развитие познавательно-исследовательской деятельности и конструктивной деятельности, направленное на формирование правильного восприятия пространства, целостного восприятия предмета, развитие мелкой моторики рук и зрительно-двигательную координацию для подготовки к овладению навыками письма; развитие любознательности, воображения; расширение запаса знаний и представлений об окружающем мире.

Учитывая быструю утомляемость детей с ОВЗ, образовательную деятельность следует планировать на доступном материале, чтобы ребенок мог увидеть результат своей деятельности. В ходе работы необходимо применять различные формы поощрения дошкольников, которым особенно трудно выполнять задания (дети с ДЦП).

Формирование элементарных математических представлений предполагает обучение детей умениям сопоставлять, сравнивать, устанавливать соответствие между различными множествами и элементами множеств, ориентироваться во времени и пространстве.

При обучении дошкольников с ОВЗ необходимо опираться на сохранные анализаторы, использовать принципы наглядности, от простого к сложному. Количественные представления следует обогащать в процессе различных видов деятельности.

При планировании работы по формированию элементарных математических представлений следует продумывать объем программного материала с учетом реальных возможностей дошкольников (дети с ЗПР, интеллектуальными нарушениями), это обусловлено низким исходным уровнем развития детей и замедленным темпом усвоения изучаемого материала.

В *индивидуальный образовательный маршрут* ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного или инклюзивного обучения, при посещении им *комбинированной группы* в коррекционный раздел включаются следующие задачи:

- 1) создание условий для развития мыслительной деятельности:

- формирование у детей операции анализа, сравнения, синтеза и пр.;
- обучение анализировать образцы (объемные, плоскостные, графические, схематические модели, а также реальные объекты) в определенной последовательности, сначала с помощью взрослого, затем самостоятельно;
- обучение детей умению узнавать объемные фигуры по разным проекциям, рассматривать их с разных сторон с целью точного узнавания, выполнять графические изображения деталей конструкторов (с разных сторон);
- формирование у детей предварительного образца в процессе складывания разрезной картинки и сборно-разборных игрушек (работу связывают с другими видами деятельности);
- проведение работы по узнаванию целого по фрагментам (чьи лапы, хвосты, уши; дом – по элементам и т.д.);
- формирование целостного предварительного образа предмета:
 - ✓ проведение специальных упражнений на узнавание целого по фрагментам, на восстановление целого путем складывания из частей или дополнения недостающих деталей (сборно-разборные игрушки, разрезные картинки, складные кубики, пазлы и пр.);
 - ✓ формирование целостного образа путем конструирования из частей (используют прием накладывания на контур, заполнения имеющихся пустот и пр.);
 - ✓ развитие речи в процессе воссоздания целого из частей;
 - ✓ рассказ детей о последовательности конструирования после выполнения задания, в сравнении с предварительным планом;
 - ✓ использование моделирования в качестве основы обучения конструирования через применение конкретных, обобщенных и схематичных моделей, в т.ч. графических моделей и т.д.;
 - ✓ использование графических моделей с видимыми элементами, а также контурных, где составные элементы следует представить;

2) создание условий и предпосылок для развития элементарных математических представлений:

- в сенсорный (дочисловой) период формировать у детей умения сравнивать предметы, объединять их в группы на основе выделенного признака (формы, размера, расположения), составлять ряды-серии (по размеру, расположению);
- создавать условия для практических действий с дочисловыми множествами, обучать практическим способам сравнения множества путем наложения и приложения;
- знакомить со словами «больше - меньше», а также с конкретными обозначениями («длиннее - короче», «выше - ниже», «толще - тоньше» и пр.);
- заботиться о том, чтобы дети выполняли действия сравнения по слову, а также отражали выполненное действие в собственном объяснении;
- уделять особое внимание осознанности действий детей, ориентировке на содержание множества при их сравнении путем установления взаимно однозначного соответствия (приложения один к одному);

- проводить работу по предупреждению ориентировки на несущественные признаки, например, на общую протяженность множества при редком расположении его элементов;

- знакомить детей с количественной характеристикой чисел:

- ✓ учить пересчитывать предметы по заданию «Посчитай», перекладывая каждый элемент, касаясь каждого элемента, пользуясь указательным жестом и просто отслеживая глазами;
- ✓ на вопрос «Сколько?» подводить итоговое число;
- ✓ учить детей выделять определенное количество предметов по подражанию и образцу, после пересчета и без него, соотносить его с количеством пальцев, палочек и другого символического материала, помогать дошкольникам, чтобы они умели показывать решение на пальцах, счетных палочках и пр.;
- ✓ при затруднениях в использовании математической символики уделять внимание практическим действиям и действиям с рукой;
- ✓ знакомить детей с элементарными арифметическими задачами;
- ✓ обучать выслушивать данные задачи, выделять вопрос;
- ✓ применять способ передачи ее содержания в форме диалога (один говорит первую часть условия, второй – другую, третий задает вопрос);
- ✓ проводить специальные речевые игры и упражнения на развитие восприятия суффиксально-префиксальных отношений; упражнения обязательно сопровождать моделированием, показом действия (улетел, прилетел, перелетел, не долетел, вылетел и пр.);
- ✓ знакомить детей с различными символическими обозначениями действий задачи, использованием стрелок, указателей, объединительных и разъединительных линий и пр.;
- ✓ обучать детей придумывать задачи по предложенной наглядной ситуации, а затем по представлению, решать их в пределах усвоенного состава числа;
- ✓ создавать условия для развития ориентировки детей в пространстве:
- ✓ создавать условия для осознания детьми пространства путем обогащения их собственного двигательного опыта, обучать их перемещаться в пространстве в заданном направлении по указанному жесту, с помощью стрелки-вектора, по схеме-маршруту;
- ✓ проводить специальные упражнения, способствующие ориентировке в окружающем пространстве с точкой отсчета от себя;
- ✓ обучать пониманию слов «Где? Куда? Откуда? В каком направлении?»;
- ✓ употреблять необходимые обозначения местонахождения и направления движения, пользуясь при этом движением руки и указательным жестом;

- ✓ формировать у детей представления об относительности пространственных отношений, их изменчивости и условности, а также отражать их в речи,
- ✓ формировать представления о времени:
- ✓ уделять внимание не просто запоминанию дней недели, месяцев и т.д., а пониманию цикличности времен года, месяцев, дней недели, времени суток;
- ✓ использовать наглядные модели;
- ✓ обучать установлению возрастных различий между людьми;
- ✓ формировать представление о продолжительности жизни, о том, что взрослые люди тоже были маленькими и т.д.;
- ✓ формировать понимание временной последовательности событий, причинно-следственных зависимостей;

3) создание предпосылок к развитию конструктивной деятельности:

- создавать специальные зоны для строительно-конструктивных игр в соответствии с возрастными особенностями дошкольников;
- для старших дошкольников использовать разнообразные конструктивные игры для индивидуального пользования;
- обеспечивать развитие конструктивной деятельности сборно-разборными игрушками, разрезными картинками и другими конструктивными материалами;
- развитие интереса к конструированию и стимулирование ассоциирования, «опредмечивания» нагромождений с реальными объектами, поощряя стремление детей называть «узнанную» постройку;
- во всех случаях положительно принимать и оценивать продукты детской деятельности, радуясь вместе с ними;
- обучать ребенка совершенствовать свои конструкции, устраняя замеченные ошибки самостоятельно либо с помощью взрослого;
- знакомить детей с пространственными свойствами объектов (с пространственными свойствами геометрических фигур и тел, их формой как постоянным признаком, размером и расположением как признаками относительными);
- развивать способности к их идентификации, группировке по двум и нескольким образцам, классификации;
- обучать воспринимать-воспроизводить пространственные отношения между объектами по подражанию, образцу и слову;
- обращать особое внимание на формирование ориентировки в пространстве и пространственных представлений на изменчивость пространства при передвижении в различных направлениях, поворотах и пр.;
- обучать ходить в заданном направлении по указательному жесту, стрелкам, указателям, выполнять действия и отвечать на вопросы: «Куда? Откуда? Где?»;

4) создание предпосылок для развития элементарных естественнонаучных представлений у детей дошкольного возраста:

- создавать оптимальные условия для формирования всесторонних представлений об окружающей деятельности, ее объектах и явлениях, используя все виды восприятия детей;

- формировать у детей комплексный алгоритм обследования объектов (зрительно – тактильно - слуховой) для выделения максимального количества свойств объекта и понимания основных простых физических явлений в природе;

- организовывать наблюдения за различными состояниями природы и ее изменениями, обращая внимание детей на различие природных звуков (гром, шум ветра, шуршание насекомых и пр.), на изменение световой освещенности дня (во время грозы), на различие голосов животных и птиц и пр.;

- обучать детей, основываясь на собственных знаниях и представлениях, умению составлять рассказы и описывать свои впечатления, используя вербальные и невербальные средства (с опорой на схемы с детьми, испытывающими трудности в связной речи);

5) создание условий и предпосылок для формирования экологической культуры детей:

- создавать условия для изучения глобальных, конкретных и абстрактных понятий, установления и усвоения причинно-следственных, целевых и временных представлений с опорой на все виды восприятия;

- способствовать созданию условий за наблюдениями природных объектов и явлений в естественных условиях, обогащая представления детей (особое внимание обращая на детей с недостатками зрительного восприятия, слуха, речи) и побуждая их к высказываниям и описанию того, что они видели, слышали, чувствовали;

- формировать у детей монолог, диалог, зрительно-речевое и слуховое внимание, фонематических и фонетических представлений, связанных с выделением наблюдаемых объектов и явлений, а также обогащение словарного запаса;

- формировать и закреплять навыки по выполнению действий, связанных с уходом за растениями и животными, уборке помещений, территории двора и др.

Остальные составляющие специфики образовательной деятельности с детьми с ОВЗ в рамках данного направления описываются в образовательной программе.

2.1.4. Образовательная область «Речевое развитие»

Основная цель — обеспечивать своевременное и эффективное развитие речи как средства общения, познания, самовыражения ребенка, становления разных видов детской деятельности, на основе овладения языком своего народа.

Задачи развития речи:

- формирование структурных компонентов системы языка — фонетического, лексического, грамматического;

- формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции
- развитие связной речи, двух форм речевого общения - диалога и монолога;
- формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи.

Содержание работы по развитию речи дошкольников:

- **развитие словаря.** Овладение словарным запасом составляет основу речевого развития детей, поскольку слово является важнейшей единицей языка. В словаре отражается содержание речи. Слова обозначают предметы и явления, их признаки, качества, свойства и действия с ними. Дети усваивают слова, необходимые для их жизнедеятельности и общения с окружающими;

- **воспитание звуковой культуры речи.** Данное направление предполагает: развитие речевого слуха, на основе которого происходит восприятие и различение фонологических средств языка; обучение правильному звукопроизношению; воспитание орфоэпической правильности речи; овладение средствами звуковой выразительности речи (тон речи, тембр голоса, темп, ударение, сила голоса, интонация);

- **формирование грамматического строя речи.** Формирование грамматического строя речи предполагает развитие морфологической стороны речи (изменение слов по родам, числам, падежам), способов словообразования и синтаксиса (освоение разных типов словосочетаний и предложений);

- **развитие связной речи.** Развитие связной речи включает развитие диалогической (разговорной) и монологической речи. Диалогическая речь является основной формой общения детей дошкольного возраста. Важно учить ребенка вести диалог, развивать умение слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения.

Не менее важно и то, что в диалогической речи развиваются умения, необходимые для более сложной формы общения — монолога, умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов;

- **формирование элементарного осознания явлений языка и речи,** обеспечивающее подготовку детей к обучению грамоте, чтению и письму;

- **развитие фонематического слуха, развитие мелкой моторики руки.**

Направления коррекционной работы:

- формирование речевой мотивации;
- формирование системы языковых ориентировок;
- коррекция нарушений речи;
- профилактика нарушений письма и чтения.

Коррекционные методы

- Методы формирования языковой установки
- Методы формирования системы языковых ориентировок
- Методы коррекции речи

- Методы профилактики и пропедевтики

Конкретизация задач развития речи носит условный характер в работе с детьми с ОВЗ, они тесно связаны между собой. Эти отношения определяются существующими связями между различными единицами языка. Обогащая, например, словарь, мы одновременно заботимся о том, чтобы ребенок правильно и четко произносил слова, усваивал разные их формы, употреблял слова в словосочетаниях, предложениях, в связной речи. В связной речи отражены все другие задачи речевого развития: формирование словаря, грамматического строя, фонетической стороны.

В ней проявляются все достижения ребенка в овладении родным языком.

Взаимосвязь разных речевых задач на основе комплексного подхода к их решению создает предпосылки для наиболее эффективного развития речевых навыков и умений.

Развитие речи у дошкольников с ОВЗ осуществляется во всех видах деятельности: игра, занятия по физическому развитию, ИЗО (рисование, лепка, аппликация, конструирование), музыка и др.; в свободной деятельности, в общении со всеми, кто окружает ребенка. Наиболее значимым видом работы по развитию речи является чтение художественной литературы. Художественная литература, являясь сокровищницей духовных

богатств людей, позволяет восполнить недостаточность общения детей с ОВЗ с окружающими людьми, расширить кругозор, обогатить жизненный и нравственный опыт.

Литературные произведения вовлекают детей в раздумья над поступками и поведением людей, происходящими событиями; побуждают к их оценке и обогащают эмоциональную сферу. Чтение художественной литературы имеет коррекционную направленность, так как стимулирует овладение детьми словесной речью, развитие языковой способности, речевой деятельности.

Включенность в эту работу детей с ОВЗ, у которых отмечается разный уровень речевых умений, будет эффективной, если соблюдать ряд условий:

- выбирать произведения с учетом степени его доступности и близости содержания жизненному опыту детей;
- предварительно беседовать с детьми о событиях из жизни людей близких к содержанию литературных произведений и проводить заключительную беседу для выяснения степени усвоения произведения, осмысления причинно-следственной зависимости;
- подбирать иллюстрации, картинки к произведениям, делать макеты;
- организовывать драматизации, инсценировки;
- демонстрировать действия по конструктивной картине с применением подвижных фигур;
- проводить словарную работу;
- адаптировать тексты по лексическому и грамматическому строю с учетом уровня речевого развития ребенка (для детей с нарушениями речи, слуха, интеллектуальными нарушениями);

- предлагать детям отвечать на вопросы;
- предлагать детям разные виды работы: подобрать иллюстрации к прочитанному тексту, пересказать текст; придумать окончание к заданному началу. Все это способствует осмыслению содержания литературного произведения.

Имеющиеся нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, эмоционально-волевой сферы, интеллекта определяют разный уровень владения речью. Это является основополагающим в проектировании работы по развитию речи для каждого ребенка с ОВЗ.

Для детей с интеллектуальными нарушениями особое значение имеет словарная работа, которая проводится на основе ознакомления с окружающей жизнью. Ее задачи и содержание определяются с учетом познавательных возможностей детей и предполагают освоение значений слов на уровне элементарных понятий. Главное в развитии детского словаря — освоение значений слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение.

У детей с нарушениями деятельности зрительного анализатора проявляется своеобразие речевого развития, выражающееся в более замедленном темпе ее поэтапного становления, ограничении возможностей подражательной деятельности, наблюдается неадекватность между словом и представлениями о том, что оно означает. Поэтому особое внимание в работе по развитию речи уделяется уяснению, уточнению значений слов, их предметной соотнесенности с объектом действительности.

Особым образом строится работа по развитию речи с детьми, имеющими нарушения слухового анализатора. Известно, что нарушение слуха является главным препятствием в спонтанном овладении звуковой словесной речью. Оценивая сенсорную базу, которой располагает ребенок с нарушенным слухом для усвоения речи, следует учитывать возможности каждого анализатора — зрительного, кожного, двигательного и остаточного слуха. Исключительная роль принадлежит зрительному анализатору, с помощью которого ребенок может воспринимать некоторые движения речевых органов, а значит лучше понимать обращенную речь. Для лучшего взаимопонимания при выполнении заданий применяются графические приемы — таблички со словами, обозначаемые определенные предметы, таблички-инструкции. Речевая деятельность детей с нарушениями слуха реализуется в разных видах: слухозрительное и слуховое восприятие, говорение, чтение (глобальное и аналитическое), письмо, дактилирование. Эти виды речевой деятельности рассматриваются как основные виды взаимодействия в процессе речевого общения. В процессе обучения дошкольников с нарушениями слуха речи каждому виду речевой деятельности уделяется особое внимание, учитывается правильное их соотношение и последовательность обучения в зависимости от потребностей общения.

Особенности звуковой стороны речи отражают просодические единицы: словесное ударение, интонация (мелодика речи, сила голоса, темп речи). Они

составляют особый пласт специальной логопедической работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП), минимальными дизартрическими расстройствами.

Для детей с речевыми нарушениями работу по этой образовательной области необходимо выстраивать индивидуально.

Воспитание звуковой стороны речи, освоение грамматического строя, развитие связной речи представляет большую сложность для детей с ОВЗ всех категорий. Например, грамматические категории характеризуются абстрактностью и отвлеченностью. В норме дети усваивают грамматический строй практически, путем подражания речи взрослых и языковых обобщений. Для развития связной речи, освоения грамматических форм у детей с ОВЗ необходимо создание специальных условий — разработок грамматических схем, разнообразного наглядного дидактического материала, включение предметно-практической деятельности и др. Преодоление нарушений звукопроизношения, наблюдаемых у детей с ОВЗ различных категорий, возможно при помощи специалиста.

Коррекционный раздел, связанный с адаптацией данных задач к специфике индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями, включает в рамках тематического модуля «Развитие речи» специфические условия и содержание работы:

1) создание условий для *развития речевой деятельности и речевого общения детей*:

- организация и поддержка речевого общения детей на занятиях и вне занятий, побуждение внимательно выслушивать других детей, фиксирование внимание ребенка на содержании высказываний детей;
- создание ситуации общения для обеспечения мотивации речи;
- воспитание у ребенка отношения к сверстнику как объекту взаимодействия;
- уделение особого внимания пониманию детьми вопросов, сообщений, побуждений, связанных с различными видами деятельности;
- стимулирование обращения к взрослому и сверстнику с сообщениями, вопросами, побуждениями (то есть использование различных типов коммуникативных высказываний);
- обучение детей умению отстаивать свое мнение, доказывать, убеждать, разрешать конфликтные ситуации с помощью речи;
- развитие понимания речи на основе выполнения зрительно-двигательной инструкции (с помощью куклы-помощника);
- создание условий для уточнения понимания речи в зависимости от ситуации и контекста:
 - ✓ развивать вариативность лексики;
 - ✓ способствовать формированию точности смыслового значения слов и выражений, включая переносные, абстрактные и др.;

- ✓ предоставить возможность оперировать речемыслительными категориями, уделять особое внимание формированию понимания и использования в активной речи малых фольклорных форм (метафор, сравнений, эпитетов, пословиц, образных выражений, поговорок, загадок и др.);

2) создание педагогических условий для **развития и поощрения всех форм речевой активности детей, как на занятиях, так и вне занятий:**

- формирование навыков самоконтроля и критического отношения к речи:
 - ✓ соблюдать голосовой режим, разговаривая и проводя занятия голосом разговорной громкости, не допуская форсирования голоса, крика;
 - ✓ следить за голосовым режимом детей;
 - ✓ уточнять звуковое оформление слов;
 - ✓ побуждать детей прислушиваться к правильному произнесению, самостоятельно произносить звуки, слоги, слова и т.д.;
 - ✓ проводить занятия, на которых дети упражняются в координации движений артикуляционного аппарата и мелкой моторики, артикуляционного аппарата и общей моторики;
 - ✓ расширять активный словарный состав новыми словами с правильно произносимыми звуками, уточняя их толкование и смысловое значение;
 - ✓ организовывать игры на развитие звуковой стороны слов, побуждать понимать значения слов, одинаковых по звучанию, но различных по значению (коса, лук и т.д.); отличающихся одним звуком (мишка-миска, точка-дочка-почка и т.д.);
 - ✓ привлекать внимание детей к длине слова, последовательности и месте звуков в слове.

3) проведение работы по **развитию слухового и речевого внимания, слухоречевой памяти, слухового контроля** у дошкольников:

- организация игр, упражнений по развитию слухового внимания, направленных на точное восприятие вопросов, понимание словесных инструкций («Небылицы», «Бывает — не бывает», «Будь внимателен» и пр.);
- организация игр на развитие словесной памяти, соотнесение слухового и зрительного образов слов и фраз, уточнения понимания смысловой стороны воспринимаемых высказываний;

4) создание условий для **развития речевого слуха дошкольников:**

- фиксирование внимания в процессе обогащения словаря и уточнения смыслового значения слов-названий, свойств, действий на их полноценном слуховом восприятии и правильном воспроизведении (послушай, повтори, скажи, назови);
- привлечение внимания детей к восприятию интонационной стороны речи, побуждение соотносить интонацию с характером, настроением людей;
- проведение игр с музыкальными инструментами, направленных на узнавание, соотнесение и развитие голоса, интонации, речевого и слухового внимания;

5) проводить специальные упражнения по **формированию восприятия фонематической стороны речи**:

- обучение дошкольников определять место звуков в слове, место ударения, отличительные признаки фонем, количество и последовательность звуков и слогов;

- использование на музыкальных занятиях упражнений, развивающих звукоразличение, фонетические представления, фонематическое восприятие;

- формирование чувства ритма, включая речевой ритм, у ребенка;

- использование заданий на различение, изменение и воспроизведение ритма в различных видах деятельности, на различных занятиях (развитие речи, изобразительная деятельность, музыкальные занятия и т.д.); -

- проведение специальных упражнений, формирующих умение правильно использовать паузы, чередовать ударность и паузу;

- планирование специальных занятий по постановке и выделению словесно-логического и смыслового ударения, выделению ударного слога в слове, выделению значимых отрезков текста;

6) **моделирование правильного речевого темпа**, предлагая образцы произнесения разговорной речи, отрывков из литературных произведений, сказок, стихотворных форм, пословиц, загадок, скороговорок, чистоговорок и т.д.:

- подбор и совмещение специальных музыкальных тактов и речевых отрывков;

7) стимулирование **обращения ребенка к взрослому, сверстнику с вопросами, сообщениями, побуждениями** (то есть использование различных типов коммуникативных высказываний):

- стимулирование развития и формирования не только познавательного интереса, но и познавательного общения, которое обеспечивается речевыми средствами (высказываниями, вопросами, ответами, репликами и пр.);

- создание всех условий для формирования диалогической речи как части совместной деятельности ребенка и взрослого, обязательно стимулируя собственные высказывания детей - вопросы, ответы, реплики, являющиеся основой познавательного общения;

- учет содержательного единства вопроса-ответа (Какой? Какая? Какое? Что? Где? Когда? Куда? Откуда? Сколько? Кому?, особенно Почему? Зачем? и т.д.), единства формы и значения, звукового оформления, мелодико-интонационных компонентов, лексического содержания и семантического значения;

- помощь детям в переходе на качественно новую ступень ведения диалога - от соучастия к сотрудничеству;

8) развитие **возможности связного высказывания детей**:

- обучение детей строить сообщения из личного опыта, по выполнению задания объяснять, в какой последовательности были произведены действия;

- проведение работы по формированию навыков предварительного планирования деятельности: предварительного замысла, умения его сформулировать, намечать этапы выполнения, умения реализовывать и т.д.;

- проведение мягкого контроля за выполнением сформулированного до начала игры ролевого правила;

- обучение детей опираться в работе над планом сказки с последовательно развертывающимся сюжетом (Репка, Колобок и др.), на составление рассказов по сериям картинок и т.д.;

- обучение детей выделению главного (важного) и второстепенного в тексте;

9) создание условий для усвоения терминологической (пространственной) лексики и развития различных функций речи детей:

- создание условий для развития всех видов словесной регуляции детской деятельности (от речи после создания постройки до предваряющих выполнение планирующих высказываний);

- использование упражнений по усвоению пространственных предлогов и наречий на основе отражения своего собственного опыта перемещения в пространстве и изменения своего места относительно других объектов;

- для формирования более осознанного отражения в речи различных пространственных свойств активное использование указательных жестов, графических символов - указателей, реальных действий / перемещение без изменения направления и при наличии поворотов;

- для более успешного запоминания слов пространственного значения предоставление возможности ребенку использовать одновременно движение, жесты, кивки и пр. и называние.

В рамках тематического модуля «Чтение художественной литературы» коррекционный раздел включает следующие условия и содержание:

1) направлять внимание детей *в процессе чтения и рассказывания на полноценное слушание, фиксируя последовательность событий;*

2) работать с художественными произведениями, уделяя внимание *развитию творческого рассказывания:*

- *следить за пониманием детьми содержания художественных произведений (прозаических, стихотворных), поведения и отношений персонажей;*

- *обучать детей передавать содержание по ролям, создавая выразительный образ;*

- *проводить специальную работу по пониманию и осознанию детьми мотивов поведения персонажей;*

- *обучать детей рассказыванию, связывая с ролевой игрой, театрализованной деятельностью, рисованием;*

3) обеспечивать *формирование первоначальных навыков овладения письменной речью посредством введения в занятия предметов-заменителей,*

слов-заменителей, символов-заменителей, широко используя речевые игры, шарады и т.д.;

4) создавать условия для усвоения терминологической (пространственной) лексики и развития различных функций речи детей:

- создавать условия для развития всех видов словесной регуляции детской деятельности (от речи после создания постройки до предваряющих выполнение планирующих высказываний);

- уделять внимание усвоению пространственных предлогов и наречий на основе отражения своего собственного опыта.

Остальные составляющие специфики образовательной деятельности с детьми с ОВЗ в рамках данного направления описываются в образовательной программе ДОО через комплекс методических пособий, коррекционно-развивающих программ и технологий.

2.1.5. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Основная задача — формирование у детей эстетического отношения к миру, накопление эстетических представлений и образов, развитие эстетического вкуса, художественных способностей, освоение различных видов художественной деятельности. В этом направлении решаются как общеобразовательные, так и коррекционные задачи, реализация которых стимулирует развитие у детей с ОВЗ сенсорных способностей, чувства ритма, цвета, композиции; умения выражать в художественных образах свои творческие способности.

Направления коррекционной работы:

- развитие зрительно-слуховой и двигательной координации, пространственных ориентировок;
- формирование целостного предварительного образа предмета в ходе предметно-практической и продуктивной деятельности детей.

Коррекционные методы

- Методы музыкально-ритмической коррекции (фонетическая ритмика и логоритмика).
- Вокалотерапия.
- Пластритмика.
- Арттерапия.
- Методы драматической элевации.
- Метод символического кодирования и декодирования.

«Художественное творчество». Основная цель — обучение детей созданию творческих работ. Специфика методов обучения различным видам изобразительной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья

должна строиться на применении средств, отвечающих их психофизиологическим особенностям.

Лепка способствует развитию мелкой моторики рук, развивает точность выполняемых движений, в процессе работы дети знакомятся с различными материалами, их свойствами. Аппликация способствует развитию конструктивных возможностей, формированию представлений о форме, цвете. Рисование направлено на развитие манипулятивной деятельности и координации рук, укрепление мышц рук.

В зависимости от степени сохранности зрения, слуха, двигательной сферы ребенка и его интеллектуальных и речевых возможностей, следует подбирать разноплановый инструментарий, максимально удобный для использования (величина, форма, объемность, цвет, контрастность), продумывать способы предъявления материала (показ, использование табличек с текстом заданий или названий предметов, словесно-жестовая форма объяснений, словесное устное объяснение); подбирать соответствующие формы инструкций.

Во время работы с детьми с ДЦП необходимо соблюдать ряд условий для коррекции моторной недостаточности:

- посадить ребенка в удобную позу, способствующую нормализации мышечного тонуса, снижению напряжения;
- определить ведущую руку у каждого ребенка, имеющего нарушения ДЦП;
- для снижения гиперкинезов необходимо воспользоваться такими приемами, как крепкое сжатие кисти руки ребенка (в отдельных случаях требуется на руку ребенка надеть браслеты — утяжелители);
- на всех этапах работы широко используется активно-пассивный метод (взрослый своей рукой помогает действию руки ребенка).

Коррекционный раздел, связанный с адаптацией данных задач к специфике индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями, включает в рамках тематического модуля «Художественное творчество»:

1) совершенствование координации движений обеих рук под контролем зрения:

- уделять внимание выработке точных движений рук при совмещении поверхностей (держат одной рукой, перемещать или сдвигать другой) при контроле результата глазами и рукой;
- уделять особое внимание детям в очках при предъявлении заданий с большим количеством элементов (например, в пазлах);
- поддерживать и поощрять стремление ребенка довести дело до конца;
- индивидуальная помощь детям, испытывающим трудности в выполнении заданий на ориентировку в пространстве листа (при составлении карты пути, планов и схем), в виде дополнительного моделирования с использованием объемных предметов;

2) создание и формирование предпосылок для **развития изобразительной деятельности:**

- рисование и лепка должны проводиться на глазах у детей, вызывая эмоциональное отношение к себе и окружающим как объектам изображения, - ознакомление детей с пространствами и цветами предметов в ходе изобразительной деятельности;

- развитие восприятия готовых изображений;
- стимулирование активной изобразительной деятельности:
 - ✓ вызывать стремление к желанию рисовать или лепить;
 - ✓ стимулировать активность действий с тестом, глиной;
 - ✓ поощрять ассоциирование каракулей и неоформленных кусков теста, или пластилина, или глины с образами известных предметов или персонажей;
- создание условий для изобразительной деятельности и в свободное от занятий время;
- формирование у дошкольников мотивации изобразительной деятельности, развивать интерес к ней;
- способствовать возникновению у детей социальных мотивов изобразительной деятельности;
- положительно оценивать участие детей в данной творческой деятельности, не делая критического отрицательного анализа их работы;
- формировать ориентировочно-исследовательский этап изобразительной деятельности, т.е. изучение объекта перед изображением;
- проявлять заботу о расширении содержания рисунков и поделок дошкольников;
- способствовать побуждению у детей изображать себя, свою семью, окружающих взрослых и сверстников;
- включать в изобразительную деятельность ребёнка задания по изучению фигуры человека и её пропорций;
- использовать сюжетные рисунки на занятиях по развитию речи;
- создание условий по развитию творческих способностей детей;
- создание условий для развития самостоятельности и творческой инициативы;
- ознакомление дошкольников с разными видами изобразительного искусства и развитие художественного классического вкуса;

3) создание предпосылок к **развитию конструктивной деятельности:**

- создание специальных зон для строительно-конструктивных игр в соответствии с возрастными особенностями дошкольников;
- для старших дошкольников использовать разнообразные конструктивные игры для индивидуального пользования;
- обеспечение развития конструктивной деятельности сборно-разборными игрушками, разрезными картинками и другими конструктивными материалами;
- развитие интереса к конструированию и стимулирование ассоциирования, «опредмечивания» нагромождений с реальными объектами, поощряя стремление детей называть «узнанную» постройку;

- во всех случаях положительно принимать и оценивать продукты детской деятельности, радуясь вместе с ними;
- обучать ребенка совершенствовать свои конструкции, устраняя замеченные ошибки самостоятельно либо с помощью взрослого;
- знакомить детей с пространственными свойствами объектов (с пространственными свойствами геометрических фигур и тел, их формой как постоянным признаком, размером и расположением как признаками относительными);
- развитие способности к их идентификации, группировке по двум и нескольким образцам, классификации;
- обучение воспринимать-воспроизводить пространственные отношения между объектами по подражанию, образцу и слову;
- особое внимание обращать на формирование ориентировки в пространстве и пространственных представлений на изменчивость пространства при передвижении в различных направлениях, поворотах и пр.;
- обучать ходить в заданном направлении по указательному жесту, стрелкам, указателям, выполнять действия и отвечать на вопросы: «Куда? Зачем?» и др.

В соответствии с Концепцией федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, все содержание образовательной деятельности делится на жизненные и академические навыки в зависимости от этого по-разному, на основе индивидуально-дифференцированного подхода, формируются задачи и конкретизируются результаты освоения данной образовательной области. В основном, это касается адаптация примерной ООП и комплексных программ художественно-эстетического воспитания дошкольников. К ним добавляются методики и технологии, которые позволяют развивать художественно-эстетические интересы и способности детей с учетом их возможностей. Например, парциальные программы, опирающиеся на нетрадиционные техники рисования и не предъявляющие высоких требований к техническим, изобразительным навыкам детей («Художники в памперсах» М.В.Гношинской, «Цветные ладошки» И.А. Лыковой и др.).

Вместе с тем, в рамках зоны ближайшего развития подбираются такие методики, которые позволяют на основе возможностей изобразительной, музыкальной, театральной и творческой конструктивной деятельности более эффективно осуществлять коррекцию основного, первичного и вторичного дефекта. К таким методикам, например, относится арт-терапия, комментированное рисование, методика передвижной аппликации и т.д.

«Музыкальная деятельность». Основная цель — слушание детьми музыки, пение, выполнение музыкально-ритмических движений, танцы, игра на музыкальных инструментах. Контингент детей с ОВЗ неоднороден по степени выраженности дефектов и по уровню сохранности тех или иных функций, следовательно, необходимо уделять внимание способам предъявления звучания

музыкальных инструментов (для детей с нарушениями слуха), танцевальных движений, музыкальных инструментов для игры на них (для детей с двигательными нарушениями).

Коррекционный раздел, связанный с адаптацией данных задач к специфике индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями, включает в рамках тематического модуля «Музыка»:

1) создание условий для **развития у детей музыкального восприятия:**

- использование в организации различных занятий с ребенком музыкальную деятельность как средство для активизации и повышения эмоционального фона восприятия окружающего;
- формирование у детей музыкально-эстетических, зрительно-слуховых и двигательных представлений о средствах музыки, передающих образы объектов, их действия (бежит ручеек, идет медведь и пр.);
- развитие у ребенка предметного музыкально-ритмического, звуко-высотного и тембрового слуха, включая в занятия музыкально звучащие разные предметы и игрушки;
- развитие у детей эмоциональной отзывчивости в процессе восприятия музыкальных произведений;
- знакомство детей с разными музыкальными инструментами, создавая новые предметные музыкальные представления и ощущения, опираясь на различные виды ощущения;
- обеспечение участия детей в музыкальной деятельности, т. е. элементарной игре на дудочку, ксилофоне, губной гармошке, барабане и пр.;
- организация прослушивания музыки, побуждая детей к слуховому сосредоточению и нацеливанию на восприятие музыкальной гармонии;
- создание условий для запоминания и узнавания музыкальных произведений и разученных мелодий;
- привлечение внимания детей к звучанию отдельных музыкальных инструментов, оркестра, хоров, отдельных голосов;
- обеспечение условий для проведения специальных логоритмических занятий;

2) создание условий и предпосылок для развития у детей **театрализованной деятельности:**

- развитие зрительного и слухового восприятия театрализованного пространства, свободного передвижения и ориентации в нём;
- на базе этой деятельности развитие у детей вербальных и невербальных средств общения (мимики, пантомимики, жестов, соответствующих им интонаций дикции, силы, высоты и тембра голоса и пр.);
- формирование передачи одними и теми же лексическими средствами различных значений, способствуя развитию общения детей;
- развитие наиболее сложных лексических значений, передающих как непосредственное состояние, так и оттенки эмоциональных состояний;

- обеспечение развития познавательной и регулирующей функции речи, нормализация темпо-ритмической стороны речи, способствуя формированию развернутого связного высказывания;
- обучение детей использовать в своей речи слов и выражений, необходимых для характеристики театральных жанров, действий, атрибутов, костюмов;
- создание условий для ознакомления дошкольников с атрибутами и костюмами персонажей театрализованной деятельности (с опорой на зрительно-тактильное восприятие через непосредственное обследование);
- организация и демонстрация различных световых, звуковых и шумовых театрализованных эффектов.

Кроме того, в соответствии с Концепцией федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, все содержание образовательной деятельности делится на жизненные и академические навыки в зависимости от этого по-разному, на основе индивидуально-дифференцированного подхода, формируются задачи и конкретизируются результаты освоения данной образовательной области.

Для этого музыкальному работнику вместе со специалистами (логопедом, дефектологом) необходимо сначала составить психолого-педагогический портрет ребенка с ОВЗ и выяснить для себя, в каком соотношении с первичным и вторичным дефектом находятся музыкальные интересы и способности, как связаны между собой музыкальная и двигательная, игровая и коммуникативная, речевая и познавательная виды деятельности: что из них на что влияет, определяя «точки роста» и «точки кризиса». Затем определяются – на основе междисциплинарного подхода – содержание и этапы комплексного сопровождения ребенка или детей с ОВЗ. Музыкальный руководитель берет их за основу своей рабочей программы. При этом важно, что музыкальное воспитание рассматривается как:

1) условие интеграции образовательных областей на основе разных видов деятельности: например, благодаря:

- использованию комплекса песен и музыкально-дидактических игр из методики «Музыка с мамой» Сергея и Екатерины Железновых или парциальной программы «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») (С.С.Коренблит, А.Г. Арушанова, Т.В.Волосовец и Е.А.Ямбург), которые воспитатели и специалисты могут использовать в разных режимных моментах и непосредственно образовательной деятельности, пользуясь предоставленными музыкальным руководителем возможностями;
- введению традиции проведения интегрирующих разные образовательные области доминантных дней (День классической музыки, День музыкально-дидактических игр и т.д.);
- программе годового цикла досугов и праздников, объединяющей работу всех специалистов детского сада;

2) средство коррекции отклонений в развитии детей с ОВЗ: например, на основе:

- логопедической ритмики и методики А.И. Бурениной при работе с детьми, имеющими ОНР;
- методики И.П.Манаковой и Н.Г.Салминой – при общении с детьми, имеющими ЗПР или более тяжелые нарушения интеллекта;
- методик Ю.С.Куриловича и В.В.Кирюшина – при взаимодействии с дошкольниками, имеющими нарушения зрения и слуха.

Такой подход позволит оценить потенциалы, которые предоставляет музыкальное воспитание детей, и настроиться на продуктивное сотрудничество с музыкальным руководителем, помочь ему в подборе коррекционных методов и приемов работы, специальных технологий, соответствующих специфике ОВЗ воспитанников. Например, такие советы и профессиональные консультации могут касаться:

- организации охранительного речевого режима на музыкальном занятии;
- развития моторных систем организма, зрительно-двигательной координации и пространственных ориентировок;
- формирования речевого дыхания, навыков рациональной голосоподачи и голосоуправления;
- развития комментирующей, регулирующей и планирующей функции речи, произвольного внимания и памяти, развития работоспособности на музыкальных занятиях;
- регуляции эмоционального состояния и формирования навыков психологической устойчивости;
- развития творческой активности и воображения детей, определение возможностей для перехода на уровень импровизации и т.д.

Самое важное здесь - определиться с приоритетом общеразвивающих, образовательных и коррекционных задач и сочетанием индивидуально-дифференцированных и коллективно-индивидуальных форм работы и критериями оценки детской деятельности на занятии. В соответствии с этим - разработать систему планирования и мониторинга деятельности.

2.1.6. Дополнительное образование детей с ОВЗ (вариативная часть)

В рамках бюджетной и (или) внебюджетной деятельности детского сада детям с ОВЗ, как и детям с нормой развития, предоставляются дополнительные бесплатные и (или) платные образовательные услуги на основании образовательной программы детского сада или программ дополнительного образования вне нее. Дополнительное образование предоставляет возможности формирования программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей. Программы дополнительного образования так же обеспечивают развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывают

все направления развития и образования детей дошкольного возраста: социально-коммуникативное развитие; познавательно-исследовательское развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие, физическое развитие. Программы дополнительного образования могут быть различной направленности:

- технической;
- естественно-научной;
- физкультурно-спортивной;
- художественной;
- туристическо-краеведческой;
- социально-педагогической.

2.2. Модели организации коррекционно-педагогического процесса на основе реализации содержания программы.

Уровень психофизического развития детей с разными нарушениями, даже в рамках одной определенной категории нарушения, варьируется в широком диапазоне – от значительного отставания по всем линиям развития от нормально-развивающихся детей до максимального сближения с нормой. Для столь разных детей не может быть эффективной лишь одна, универсальная модель воспитания и обучения. Одни нуждаются в длительной комплексной коррекционно-развивающей поддержке, другим достаточно лишь коррекционных занятий с отдельными специалистами. Поэтому коррекционно-педагогическая работа в нашем детском саду осуществляется по типу двух форм интеграции: полной и комбинированной.

Комбинированная форма интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии - ребенок с ОВЗ способен обучаться в группе здоровых детей, получая при этом систематическую помощь со стороны учителя-логопеда, психолога и других специалистов. Эта форма (инклюзивное образование) реализуется в условиях комбинированной группы.

Полная интеграция - дети с ОВЗ, по уровню психофизического, речевого развития почти соответствующие возрастной норме и психологически готовые к совместному обучению со здоровыми сверстниками, вливаются в обычные группы детского сада. Коррекционную помощь они получают в образовательном учреждении или ее оказывают родители под контролем специалистов.

2.2.1. Группа комбинированной направленности

Рекомендации по количественному формированию групп комбинированной направленности, в которых есть дети с ограниченными возможностями здоровья, содержатся в п. 1.12. СанПиН 2.4.1.3049-13, а также в «Комментариях к ФГОС дошкольного образования» (письмо Министерства образования и науки РФ от 28.02.2014 г. №08-249). Рекомендуемое количество детей в группах

комбинированной направленности: а) до 3 лет - не более 10 детей, в том числе не более 3 детей с ограниченными возможностями здоровья; б) старше 3 лет:

- не более 10 детей, в том числе не более 3 глухих детей, или слепых детей, или детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, или детей с умственной отсталостью умеренной, тяжелой, или детей со сложным дефектом;
- не более 15 детей, в том числе не более 4 слабовидящих и (или) детей с амблиопией и (или) косоглазием, или слабослышащих детей, или детей, имеющих тяжелые нарушения речи, или детей с умственной отсталостью легкой степени;
- не более 17 детей, в том числе не более 5 детей с задержкой психического развития.

В соответствии с методическим письмом Минобразования РФ от 16 января 2002 г. N 03-51-5ин/23-03 "Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях" комплектование комбинированной группы осуществляется по заявлению родителей (законных представителей) и на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии. При этом общая наполняемость группы сокращается; две трети состава группы составляют воспитанники с уровнем психофизического развития в соответствии с возрастной нормой, а треть воспитанников - дети с тем или иным отклонением (например, с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта - умственной отсталостью) либо дети раннего возраста, не имеющие выраженных первичных отклонений в развитии, но отстающие от возрастной нормы (в том числе дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы).

В группах комбинированной направленности реализуются две программы: основная образовательная программа дошкольного образования и адаптированная образовательная программа (инклюзивное образование). Адаптированная образовательная программа разрабатывается с учетом особенностей детей с ОВЗ, их психофизического развития, индивидуальных возможностей и направлена на коррекцию нарушений в их развитии и их социальную адаптацию. Остальные дети группы комбинированной направленности обучаются по основной образовательной программе дошкольного образования.

Организационными формами работы комбинированной группы являются фронтальные и подгрупповые занятия с воспитанниками, а также занятия малыми подгруппами (по 2 - 3 ребенка), индивидуальные занятия. При необходимости воспитанники с отклонениями в развитии обеспечиваются индивидуальными занятиями с инструктором по физическому воспитанию и музыкальным руководителем.

Во время организованных форм образовательной деятельности воспитателя с детьми особое внимание уделяется способам организации совместной

деятельности детей: по очереди, в диадах (с двумя детьми), подгруппами, с общими средствами реализации замысла или с общей целью взаимодействия.

Например, занятие по рисованию. Детям предлагается нарисовать картину «Как мы играем во дворе». Работать они должны вместе, по очереди, каждый своим карандашом или фломастером. Повторять то, что уже нарисовано, нельзя. Чтобы получилась интересная и красивая картина, нужно учитывать размеры воображаемых фигур и персонажей, их расположение на листе и соотношения цветов. После окончания работы проводится коллективная оценка и анализ того, что сделано неверно. В таком сотворчестве дети учатся действовать с учетом того, что сделано неверно. В таком сотворчестве дети учатся действовать с учетом того, как и что делают их товарищи. При этом они занимаются анализом, перестройкой и комбинированием образов воображения друг друга.

Максимальное количество времени отводится на коррекционно-развивающие занятия. В комбинированной группе организуются коррекционно-педагогические игры-занятия (коррекционные игры-занятия, игры – занятия по отдельным образовательным областям). Эти занятия в форме индивидуальных и групповых занятий проводятся как в отдельном кабинете, так и в группе вместе с нормально развивающимися детьми.

На проведение коррекционно-педагогических занятий в комбинированной группе отводится:

- на одного ребенка с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата – 3,5 часа в неделю;
- на одного ребенка слабослышащего, слабовидящего, с тяжелыми нарушениями речи, нарушениями психического развития (трудностями в обучении) - 2,5 часа в неделю.

В комбинированных и разновозрастных группах есть своя специфика проведения занятий с детьми:

- поочередные занятия с каждой возрастной подгруппой;
- одновременные занятия с возрастными подгруппами, но по разным видам деятельности;
- одновременные занятия с возрастными подгруппами в одном виде деятельности, но с разным программным содержанием.

Групповые занятия проводятся как поочередные занятия с «сильной» и «слабой» подгруппой (со второй подгруппой в это время находится младший воспитатель или другой специалист) или как одновременные занятия с обеими подгруппами, но с разным программным содержанием (при этом время начала и окончания занятия может сдвигаться у одной из подгрупп, если их проводит один воспитатель, и осуществляется одновременно, если в группе на момент проведения занятия находятся два педагога).

Самая распространенная форма обучения в комбинированной группе - одновременные занятия с разными подгруппами, но по разным видам деятельности, например, познавательная и изобразительная деятельность.

Педагог при этом должен постоянно уделять внимание двум подгруппам, занимающимся разной деятельностью. Существует несколько вариантов проведения таких занятий.

1. Начать занятие с воспитанниками, относящимися к «норме развития», и решать задачи, предусмотренные программой, затем, после краткой беседы, продолжить занятие со всей группой, предлагая каждой подгруппе свои задания. При этом объясняя задания детям с проблемами в развитии, воспитатель может целиком опираться на опыт нормально развивающихся сверстников и даже использовать их работы.

2. Провести основную часть занятия со всеми детьми, но с детьми, имеющими проблемы в развитии, закончить раньше. Это может быть связано с более простыми заданиями, которые им даются. Чтобы в процессе объяснения заданий воспитанникам с нормой развития дети с ОВЗ не потеряли интереса к предстоящей работе, воспитатель использует последних в качестве ассистентов-помощников.

Достаточно эффективной является и следующая форма организации обучения детей - одновременные занятия с возрастными подгруппами в одном виде деятельности, но с разным программным содержанием. Преимущество такой формы состоит в том, что воспитатель получает возможность сосредоточить свои усилия на одном виде деятельности. Кроме того, облегчается подготовка дидактического материала, сокращается общее время, отведенное в режиме дня на проведение занятий. Однако сложность в том, что планируя одновременные занятия с «сильной» и «слабой» подгруппами в одном виде деятельности, воспитатель должен решать программные задачи сразу по нескольким направлениям работы с детьми, определять виды заданий и способ их выполнения для каждой подгруппы.

При этом большое значение имеет согласованность в работе специалистов и младшего воспитателя. Когда одна подгруппа занята непосредственной образовательной деятельностью (НОД) с воспитателем, помощник воспитателя организует самостоятельную деятельность и спокойные игры с другой подгруппой.

Помощник воспитателя приводит детей с ОВЗ на индивидуальные коррекционные занятия, а во время прогулки, например, помогает вернуться и догулять положенное время.

В комбинированной группе - в условиях интеграции – используются определенные методы воспитания и обучения детей.

Методы воспитания:

- методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, этическая беседа, увещание, внушение, инструктаж, пример и т.д.);

- методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, приучение, поручение, педагогическое требование, общественное мнение, воспитывающие ситуации);

- методы стимулирования (соревнование, поощрение, наказание): делятся в комбинированной группе на методы, соответствующие индивидуальному, типологическому и топологическому подходу к формированию мотивации у дошкольников, такие как:

- ✓ стимулирующие познавательный интерес;
- ✓ стимулирующие творческий характер деятельности;
- ✓ направленные на создание соревновательных ситуаций;
- ✓ учитывающие эмоциональное воздействие на ребенка (например, предвосхищающая результат деятельности положительная оценка или сопереживающая критика);
- ✓ направленные на создание и развитие игровой ситуации на занятии.

Методы обучения:

1. Методы, обеспечивающие передачу учебной информации педагогом и восприятие ее детьми посредством слушания, наблюдения, практических действий (перцептивный аспект); словесный (объяснение, беседа, инструкция, вопросы и др.), наглядный (демонстрация, иллюстрация, рассматривание и др.), практические методы.

2. Методы, характеризующие усвоение нового материала детьми, - путем активного запоминания, путем самостоятельных размышлений или проблемной ситуации (гностический аспект): иллюстративно-объяснительный, проблемный, эвристический, исследовательский методы и др.

3. Методы, характеризующие мыслительные операции при подаче и усвоении учебного материала (логический аспект): индуктивный (от частного к общему) и дедуктивный (от общего к частному) методы.

4. Методы, характеризующие степень самостоятельности учебно-познавательной деятельности детей (управленческий аспект): работа под руководством педагога, самостоятельная работа.

2.2.2. Организационные модели дошкольного обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями

Содержание коррекционно-образовательной работы определяется «Примерной адаптированной основной образовательной программой для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» Н.В. Нищевой для детей средней, старшей и подготовительной групп, парциальными программами Г.А. Каше «Подготовка к школе детей с недоразвитием речи» для подготовительной группы, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием» для детей старшей группы. Возможно использование и других парциальных программ.

Педагогический процесс состоит из трех взаимосвязанных и взаимодополняющих блока, для каждого из которых характерна своя специфическая деятельность:

- 1) специально организованное обучение в форме занятий, совместной деятельности воспитателя, специалистов с детьми;
- 2) самостоятельная деятельность детей;
- 3) взаимодействие родителей с детьми.

Специфическим условием, необходимым для детей с нарушениями речи в образовательных организациях, является нормализация речевой среды для развития невербальной и вербальной коммуникации.

Воспитатель осуществляет коррекционную направленность воспитания и обучения на занятиях и во внеучебное время. Первоочередной задачей воспитателя является определение степени отставания детей в усвоении программного материала по всем видам учебной и игровой деятельности. Это необходимо для устранения пробелов в развитии детей и создания условий для успешного обучения в среде нормально развивающихся сверстников. С этой целью в первые две недели воспитатель определяет возможности детей в речевой, изобразительной, конструктивной деятельности, в овладении счётными операциями. На ПМПк учитель-логопед, психолог и воспитатель сообщают результаты обследования, обсуждается выбор программы и варианты её реализации с учётом возможностей детей, разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут.

Воспитатель, специалисты, работая над развитием речи детей, не подменяют, а дополняют друг друга.

Воспитатель осуществляет обучение родному языку на занятиях и руководство развитием речи детей вне занятий в повседневной жизни (в играх, в быту, на прогулках), учитывая особенности речевого развития детей. Процесс обучения родному языку имеет некоторые особенности. В начале обучения воспитатель использует методы и приёмы развития речи, не требующие развёрнутого высказывания детей. Использование словесных методов обучения сводится преимущественно к чтению детям художественных произведений, рассказам воспитателя, беседам. Большое внимание воспитатель уделяет развитию диалогической речи. Сюда относятся формы вопросов и ответов: краткий ответ, развёрнутый ответ, понимание различных вариантов вопроса, умение поддерживать разговор с собеседником. Во втором полугодии большое внимание уделяется развитию основных типов монологических речи. Воспитатель принимает также активное участие в подготовке детей к предстоящему логопедическому занятию и закреплению полученных на них знаний. Это участие состоит в том, что на всех занятиях и вне их воспитатель отводит много времени словарной работе, так как эта работа является одновременно основой для речевых упражнений на занятиях с логопедом и помогает закрепить усвоенные речевые навыки. В свою очередь, логопед отбирает наглядный и речевой материал для этого, осуществляет контроль и оказывает необходимую помощь.

Направления коррекционно-педагогической работы с детьми с речевыми нарушениями.

Коррекционно-логопедическая работа ориентирована на формирование различных структурных компонентов речи (лексико-грамматического строя речи, связной речи, фонематических процессов, произносительной стороны речи), а также преодоление речевых расстройств. Выделяются следующие направления коррекционно-логопедической работы с дошкольниками:

- развитие импрессивной речи (формирование импрессивного словаря и понимания лексико-грамматических конструкций);
- развитие речевого общения и других (невербальных) форм коммуникации;
- формирование экспрессивной речи и преодоление её нарушений;
- развитие лексического строя речи (предметного и глагольного словаря, словаря признаков и т.п.); воспитание у детей умения правильно составлять простое распространённое, а затем сложное предложение;
- развитие грамматических процессов (процессов словоизменения, словообразования и синтаксической организации предложения);
- формирование связного высказывания (диалогической и монологической речи), умения употреблять разные конструкции предложений в самостоятельной связной речи;
- формирование полноценных произносительных навыков; коррекция нарушений произносительной стороны речи (звукопроизношения, речевого дыхания, голосообразования, просодики – темпа, ритма, мелодики и интонации речи);
- развитие фонематических процессов (фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, а также фонематических представлений);
- развитие артикуляционной моторики и функциональных возможностей кистей и пальцев рук, коррекция их нарушений;
- развитие познавательных процессов (пространственного и временного восприятия, вербального мышления, внимания, памяти).

Необходимо предусмотреть получение дошкольниками с речевыми нарушениями обязательной систематической логопедической помощи, адекватной актуальному уровню речевого развития ребёнка, а также занятия по логоритмике.

Воспитатель проводит пропедевтическую логопедическую работу, развивая у детей способности применять на практике полученные знания и сформированные умения и навыки (например, навыки связной речи в социально-бытовых ситуациях). Воспитатель осуществляет систематический контроль за речью воспитанников, его речь должна быть образцом для подражания в течение всего периода пребывания ребёнка в образовательной организации. Воспитатель должен создавать в группе специальные условия, способствующие психоречевому и коммуникативному развитию детей на основе системного и комплексного подхода (например, включение в совместную деятельность с детьми подвижных игр с речевым сопровождением, специально организованных обучающих игр с лексическим наполнением, отработанным на занятиях с логопедом). Воспитатель организует единое речевое пространство в группе с

использованием приёмов поощрения речевой активности и готовности ребёнка с речевыми нарушениями к коммуникации со сверстниками и взрослыми.

Особое внимание следует уделить применению индивидуально ориентированных специфических методов и приёмов коррекционно-логопедической работы, в том числе компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» развития при различных формах речевой патологии, в том числе:

- для детей с артикуляционными расстройствами необходимы специфические приёмы нормализации речевой моторики (дифференцированный логопедический массаж, артикуляционная гимнастика);
- для детей с фонологическим дефицитом – система развития фонематического восприятия;
- для детей с заиканием – методы нормализации темпо-ритмической организации речи;
- для детей с общим недоразвитием речи – формирование всех компонентов речевой деятельности в течение пребывания ребёнка в детском саду.

Важным моментом в работе воспитателя являются индивидуальные занятия, которые он проводит по заданию логопеда. В свою очередь, логопед отбирает наглядный и речевой материал для данных занятий, осуществляет контроль и оказывает необходимую помощь в их проведении.

Задачи воспитательно-образовательного блока:

- 1) комплексное планирование педагогами образовательно-воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности детей с ТНР;
- 2) методическое обеспечение реализации образовательно-воспитательной программы в виде учебно-тематических планов;
- 3) психолого-педагогический мониторинг успешности каждого ребёнка в общем и речевом развитии.

Во время коррекционных занятий, совместной деятельности воспитателя и специалистов наряду с общими целями психического развития детей дошкольного возраста ставятся и цели специфичные в связи с особенностями контингента детей. Специфичные цели обозначаются учителем-логопедом и сводятся к развитию основных компонентов речевой системы: фонетики, лексики, грамматического строя и связной речи. В свою очередь, каждый педагог на основе содержания специально организуемой деятельности детей выстраивает свою систему целей, задач и направлений работы.

Музыкальная деятельность. Основные задачи совместной деятельности музыкального руководителя и учителя-логопеда:

- развитие слухового восприятия, музыкального слуха, фонематического восприятия;
- развитие основных компонентов звуковой культуры речи: интонации, ритмико-мелодической стороны (методика, ритм, темп, тембр речи, логическое ударение);

- формирование правильного речевого и певческого дыхания, изменение силы и высоты голоса в зависимости от контекста;
- обогащение словаря дошкольников с ОНР по разработанным учителем-логопедом лексическим темам.

Музыкальные занятия подчинены целям коррекции речи и личности ребёнка. По мере речевого развития ребёнка усложняется лингвистический материал, который может использовать музыкальный руководитель, — от пропевания отдельных гласных звуков до участия детей в театральных инсценировках, играх-драматизациях, музыкальных сказках.

Физическое развитие. Инструктор по физической культуре на специальных занятиях решает задачи общего физического развития, укрепления здоровья, развитие двигательных умений и навыков, что способствует формированию психомоторных функций. На основе специального обследования детей, проводимого в начале года инструктором по физической культуре (изучаются особенности переключения и концентрации, выполнение двух- и трёхступенчатых словесных инструкций, умение выполнять прыжки на одной ноге, воспроизводить движение по пространственно-временным характеристикам, координация сложных движений), составляется диаграмма уровня физической подготовки детей. Имеются ли нарушения в двигательной сфере: недостаточная координация сложных движений, неуверенность в воспроизведении точно дозированных движений, снижение скорости, ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет для детей выполнение движений по словесной инструкции, и особенно серии двигательных актов. У детей с ТНР обычно нарушено воспроизведение двигательного задания по пространственно-временным характеристикам (путают последовательность элементов действия, опускают его составные части), они испытывают трудности в выполнении заданий, связанных с направлением движений. В специальной коррекционной работе в процессе физического воспитания решаются задачи формирования общих двигательных умений и навыков, раздел дополняется заданиями на коррекцию и исправление двигательных нарушений, характерных для детей с ОНР, словесной регуляции действий и функций активного внимания путём выполнения заданий, движений по образцу, наглядному показу, словесной инструкции, развитие пространственно-временной организации движения. Все разделы занятия (вводная, основная, заключительная части) подчинены определённой теме. Специфика работы с детьми, имеющими ТНР, заключается не только в особом подборе основных средств воспитания, но и в индивидуальном подходе к каждому ребёнку (уяснение структуры движений при помощи показа, рассказа, демонстрации). Такой подход к организации занятий по физической культуре с детьми, имеющими ТНР, расширяет и корректирует двигательный опыт, который оказывает существенное влияние на полноценное речевое развитие.

Конструктивная деятельность. У детей с различными отклонениями в развитии словесная регуляция действий и поведения оказывается недостаточной,

поэтому деятельность этих детей не всегда целенаправленна, иногда она импульсивна. Конструктивная деятельность является базой для формирования словесной регуляции (регулирующей функции речи), а затем и планирующей функции речи у дошкольников с отклонениями в развитии. Воспитатель, специалисты ставят задачи формирования единого механизма деятельности, овладения способами восприятия как отдельных свойств объектов, так и их целостного образа, формирования навыка использования в речи конструктивных понятий. Педагоги учат детей анализировать свою работу, ориентируя их на словесную формулировку результата. По мере расширения словарного запаса дошкольников с ТНР их высказывания становятся более развёрнутыми, превращаясь в различные сложные синтаксические конструкции.

Развитие элементарных математических представлений. Развитие элементарных математических представлений происходит в процессе активизации речи детей, закреплении основных грамматических и математических знаний, над которыми работает и воспитатель, и учитель-логопед.

Наряду с развитием творческой активности детей в свободной *самостоятельной деятельности* закрепляются навыки речевого общения и взаимодействия со сверстниками. Роль воспитателя состоит в том, чтобы создавать разнообразную предметную среду, обеспечивая каждому ребёнку максимум условий для контактов со сверстниками. Учебно-тематическое планирование самостоятельной деятельности детей заключается в обеспечении условий для игровой деятельности, а также подчиняется целям и задачам деятельности учителя-логопеда.

Основная линия взаимодействия родителей с детьми определяется учителем-логопедом и регулируется специалистами, воспитателями. Учитель-логопед задаёт последовательность отработки речевых навыков в условиях общения родителей с детьми, используя заведённый на каждого ребёнка дневник заданий и рекомендаций.

2.2.3. Организационные модели дошкольного обучения и воспитания детей с умственной отсталостью (интеллектуальной недостаточностью)

Содержание коррекционно-образовательной работы определяется парциальными программами Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития», «Программой воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» Баряевой Л.Б., Гаврилушкиной О.П., Зарина А.Н., Соколовой Н.Д. Возможно использование и других парциальных программ.

Дети дошкольного возраста с проблемами интеллектуального развития требуют со стороны педагогов индивидуального подхода к коррекционно-педагогическому процессу обучения и воспитания (их изучение, организацию и

проведение коррекционных занятий, разработку индивидуальных программ коррекционно-развивающего обучения и воспитания). Процесс обучения и воспитания детей с проблемами в развитии имеет свои особенности: индивидуальный и дифференцированный подход, сниженный темп обучения, структурная простота содержания знаний и умений, повторность в обучении. С детьми данной категории должны решаться диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие и образовательные задачи. Индивидуальная программа представляет собой комплекс взаимосвязанных направлений работы с ребёнком и его родителями. Прежде чем планировать индивидуальную работу, следует уточнить диагноз, т.е. определить структуру и степень выраженности нарушения в развитии ребёнка. Затем необходимо провести психолого-педагогическое обследование, позволяющее выявить актуальный уровень основных линий развития и потенциальные возможности ребёнка к обучению. Алгоритм построения индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания ребёнка, приёмы работы с детьми подбираются с учётом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребёнка. При составлении индивидуальной программы необходимо чётко представлять её структуру. Она состоит из двух основных частей. В первой части даются общие рекомендации к проведению занятий с ребёнком. В педагогических условиях проведения занятий важно предусмотреть требования к организации режима дня ребёнка, уточнить время и место проведения занятий и подбор игрового материала. Соблюдение режима дня является одним из условий своевременного и правильного физического и нервно-психического развития ребёнка, его адекватного поведения. С учётом возрастных и индивидуальных особенностей психофизического развития в программе указывается время проведения занятий. Описанию подбора игрового материала, который будет использоваться в коррекционной работе с ребёнком, придаётся особое значение. Он должен обязательно включать два основных набора игрушек и пособий: первый используется для повседневной игры, второй — только в процессе обучения. Игровой и дидактический материал должен соответствовать возрастным особенностям и уровню психофизического развития ребёнка, задачам коррекционно-развивающего обучения. Во второй части программы разъясняются доступные ребёнку способы усвоения и передачи общественного опыта, а также поисковые способы ориентировочно-познавательной деятельности. Задачи выстраиваются по направлениям, отражающим основные линии развития детей: социальную, физическую, познавательную. Наряду с этим даётся содержание коррекционной работы по формированию ведущей и продуктивных видов деятельности.

Направления коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями интеллекта

– социальное развитие: формирование представлений о себе и близких людях, выработка способов взаимоотношений со взрослыми и сверстниками; формирование интереса к предметам и действиям с ними,

явлениям и изменениям природы, воспитание адекватного отношения к окружающему миру;

- познавательное развитие: развитие сенсорной сферы и внимания детей; формирование мышления, элементарных количественных представлений, ознакомление с окружающим;

- развитие речи и общения: формирование понимания обращённой речи и собственной речевой активности; развитие речевого общения;

- развитие деятельности: формирование игровой деятельности; формирование продуктивных видов детской деятельности (рисования, лепки, аппликации, конструирования);

- формирование элементов трудовой деятельности; формирование навыков самообслуживания и гигиены);

- физическое воспитание: развитие основных движений, функций рук и зрительно-моторной координации.

Воспитатель обеспечивает благоприятные условия для формирования познавательного интереса, мотивации и целенаправленности деятельности, а также создание положительно эмоционального отношения ко всем видам деятельности. Этим целям служат разнообразные дидактические игры: «Догонялки», «Иди ко мне – бежите ко мне», «Найди свою игрушку», «Мишка спрятался», «Сделай целое», «В гостях у куклы», «Лото», «Найди цветок для бабочки», «Бусы для кукол», «Светофор» и пр. Доступность содержания изучаемого материала в образовательно-воспитательном процессе достигается за счёт применения метода «малых порций» (дробление материала на несколько смысловых частей). В воспитательно-образовательном процессе необходимо предусмотреть коррекционно-педагогическую деятельность педагога-психолога, учителя-логопеда.

Содержание работы по социальному развитию направлено на формирование у детей осознания собственного Я, а также формирование потребности, навыков общения и продуктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Для этого в программу включаются следующие виды задач:

- формирование у ребёнка представлений о себе;
- формирование самостоятельности в быту;
- формирование у ребёнка интереса к взрослому и совместной деятельности с ним, средств коммуникации со взрослым;
- формирование у ребёнка интереса к сверстнику и совместной деятельности с ним, средств коммуникации со сверстником.

В содержании работы по физическому развитию реализуются цели, направленные на общефизическое укрепление здоровья детей, развитие и коррекцию их двигательной сферы. В программе отражаются следующие блоки задач:

- совершенствование имеющихся двигательных функций ребёнка;
- развитие и коррекция основных движений, а также двигательных навыков;
- развитие мелкой моторики пальцев рук;

- развитие зрительно-двигательной координации.

В содержании познавательной линии развития отражаются направления работы педагога с ребёнком по развитию разных видов восприятия, мышления, количественных представлений, речи, его познаний об окружающем мире. В индивидуальной программе прописывается содержание коррекционной работы с ребёнком по формированию у него ведущей и продуктивных видов деятельности, которая является неотъемлемой частью программ обучения и развития детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Работа сочетается с коррекционными целями и задачами обучения и воспитания детей.

В содержании работы по формированию у детей продуктивных видов деятельности выделяются следующие задачи:

- формирование интереса к изобразительной деятельности, элементарным операционно-техническим умениям (в рисовании, лепке, аппликации);
- формирование интереса к конструктивной деятельности, разнообразным способам моделирования;
- формирование ручной умелости и хозяйственно-бытовых навыков.

Игровая деятельность. Основное средство формирования игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью — обучение.

2.2.4. Организационные модели дошкольного обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра

Основным центральным расстройством детей с ранним детским аутизмом (РДА) является нарушение коммуникации. Наиболее адекватной представляется интеграция детей с РДА в группу нормально развивающихся детей или детей с иными отклонениями в развитии, не имеющими нарушений общения. Конкретная форма интеграции детей с разными вариантами синдрома РДА должна соответствовать их возможностям и основной цели коррекционной помощи таким детям - их социальному развитию, усвоению навыков, необходимых для социальной адаптации.

Группа кратковременного пребывания для детей с выраженным аутизмом (1—2 варианты РДА по классификации О.С. Никольской) У детей наблюдается выраженная ЗПР, почти полное отсутствие навыков коммуникации, задержка в развитии речи.

Основные задачи:

- развитие эмоциональной сферы детей, коррекция страхов, стереотипного поведения;
- преодоление задержки психического развития;
- помощь семье в организации для ребёнка специального режима, в освоении навыков коррекционного взаимодействия с ребёнком;
- психотерапевтическая поддержка семье, воспитывающей ребёнка с тяжёлой формой аутизма.

Среди особенностей организации коррекционно-воспитательного процесса следует выделить:

1) преобладание индивидуальной формы занятий; в случаях положительной динамики развития детей — объединение их попарно на игровых занятиях, занятиях физкультурой и музыкальных занятиях;

2) дозирование количества занятий и их длительности в зависимости от состояния ребёнка;

3) обязательное присутствие родителей на коррекционных занятиях, включение родителей в занятия для их обучения навыкам коррекционного взаимодействия с ребёнком;

4) оказание семье психотерапевтической помощи.

Группы комбинированной направленности для нормально развивающихся детей и детей с лёгкими формами РДА (3—4 варианты РДА по классификации О.С. Никольской) Часто такие дети не отстают от сверстников в развитии интеллекта и речи (за исключением её коммуникативной функции), проявляют особую одарённость в изобразительной деятельности, в занятиях музыкой или математикой.

Цель - реализация возможностей социальной адаптации и общего психического развития детей с лёгкими формами аутизма и нормально развивающихся детей.

Основные задачи:

- освоение навыков социального взаимодействия всеми детьми;
- физическое, эстетическое, нравственное развитие детей;
- подготовка детей к обучению в школе;
- психологическая помощь семьям, воспитывающим детей с РДА.

Существенными компонентами организации коррекционно-образовательного процесса являются:

- специальная помощь детям с аутизмом, направленная на освоение ими общего режима;
- дозированное, постепенное подключение ребёнка с аутизмом к групповым занятиям;
- для детей с РДА - сочетание индивидуальных психологических и педагогических занятий с групповыми;
- психолого-педагогическое консультирование семей, воспитывающих детей с РДА.

Направления коррекционно-педагогической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра:

- социальное развитие, формирование взаимодействия с другими людьми (со взрослым и сверстниками); развитие различных форм и средств взаимодействия (вербальных и невербальных), видов общения; обучение пониманию эмоций других людей, типичных социальных ситуаций; формирование средств дополнительной коммуникации (в случае стойкого нарушения возможности использования речи);

- развитие речи и коррекция её нарушений: формирование мотивации к речевому общению, расширение и уточнение словаря, активизация собственной речи, развитие грамматической стороны речи, работа над звукопроизношением, мелодико-интонационной и темпо-ритмической организацией звукового потока;

- познавательное развитие и коррекция его нарушений: развитие восприятия, различных форм мышления, внимания, памяти; формирование представлений об окружающем мире (мире людей, мире природы); формирование элементарных математических представлений, основ обучения грамоте;

- развитие продуктивных видов деятельности (рисования, аппликации, лепки, конструирования); – формирование игровой деятельности как средства развития взаимодействия и интересов ребёнка с РАС, а также усвоения социальных форм поведения, развития произвольности в процессе совместных игр с другими детьми;

- физическое воспитание: развитие общей моторики и функции рук.

В воспитательно-образовательном процессе должно быть предусмотрено дозирование времени пребывания дошкольника с РАС в группе образовательной организации. Необходимо учитывать, что такой ребёнок с трудом адаптируется в новой ситуации, поэтому должно соблюдаться относительное постоянство образовательной среды и благоприятного микроклимата. Целесообразно начинать посещение образовательной организации с группы кратковременного пребывания, и только после этого возможна парциальная интеграция в мини-группы совместно с близкими или при сопровождении специалистов. В работе с детьми с РАС используют групповые и индивидуальные формы работы по конкретным наглядным расписаниям. Расписания желательно составлять на день и предусматривать иллюстрацию последовательности действий (переодеться после прихода с прогулки). Расписания могут быть расположены на коммуникативной доске и представлены в виде фотографий, картинок, рисунков, схем. Индивидуальные расписания могут быть в виде коммуникативных книг или фотоальбомов. Необходимо уделять внимание формированию дополнительной коммуникации, где ведущая роль отводится логопеду и педагогу-психологу. Важно предусмотреть специальное обучение основам дополнительной коммуникации других специалистов и членов семьи. Воспитатель внедряет в воспитательно-образовательный процесс элементы дополнительной коммуникации (например, карточка с унитазом - туалет располагается около туалетной комнаты; карточка с одеждой - при входе на коммуникативной доске). В образовательном процессе обязательно предусматривается деятельность следующих специалистов: учителя-логопеда, педагога-психолога, основными направлениями деятельности которых является алгоритмизация действий ребёнка в процессе взаимодействия с окружающим.

2.2.5. Организационные модели дошкольного обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР)

Содержание коррекционно-образовательной работы определяется парциальными программами Н.Ю. Боряковой, М.А. Касицыной «Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития», "Подготовка к школе детей с задержкой психического развития" под ред. С.Г. Шевченко. Возможно использование и других парциальных программ.

Коррекционно-педагогическое воздействие должно быть направлено на преодоление и предупреждение нарушений развития, а также формирование определённого круга знаний и умений, необходимых для успешной подготовки к обучению в общеобразовательной школе.

В воспитательно-образовательном процессе особое внимание уделяется созданию оптимальных условий для ускорения темпов развития эмоционально-волевой, познавательной, речевой, двигательной сферы, развития личности каждого ребёнка с ЗПР.

Коррекционно-педагогическая работа реализуется по следующим направлениям:

- социально-коммуникативное развитие детей;
- познавательное развитие;
- формирование ведущего вида деятельности (игровой деятельности);
- развитие речи и речевого общения; – развитие продуктивных видов деятельности;
- физическое развитие (развитие общей моторики и функции рук, зрительно-пространственной координации);
- подготовка к школьному обучению.

Реализация задач коррекционно-развивающей работы должна пронизывать все направления деятельности воспитателя в течение всего дня. Отбор содержания коррекционно-развивающей работы происходит на основе данных диагностики и рекомендаций специалистов психолого-педагогического сопровождения. В воспитательно-образовательном процессе рекомендуется предусмотреть время для занятий ребёнка с педагогом-психологом и логопедом.

Коррекционно-педагогическую работу с детьми с ЗПР рекомендуется планировать и реализовывать с учётом:

- структуры нарушения и варианта ЗПР;
- особенностей соматического и психофизического статуса детей с ЗПР;
- возраста ребёнка, в котором ему была оказана помощь специалистов сопровождения;
- характера и степени отставания ребёнка с ЗПР по основным линиям развития;
- особенностей «обучаемости» ребёнка с ЗПР;
- возраста, в котором он поступил в детский сад и предполагаемой длительности пребывания его в данной организации.

Необходимо стремиться к соблюдению баланса между различными видами деятельности, умственной и двигательной нагрузкой. Планирование образовательной деятельности для детей с ЗПР должно осуществляться на

основе интеграции образовательных областей. Реализация задач происходит как в совместной деятельности взрослого и ребёнка, так и в условиях организации самостоятельной деятельности ребёнка с ЗПР. Рекомендуется широкое применение разнообразных форм обучения и воспитания: беседы, наблюдения, экскурсии, игры (специально спроектированные сюжетно-ролевые игры для закрепления представлений об окружающем мире, социальной действительности и математических представлений; дидактические игры и игры-драматизации), экспериментирование и моделирование, проектные формы работы. Наиболее эффективной формой организации деятельности детей с ЗПР является индивидуальная и подгрупповая формы работы в условиях гибкого графика.

2.2.6. Организационные модели дошкольного обучения и воспитания детей с нарушениями зрения

Содержание коррекционно-образовательной работы детей с нарушениями зрения определяется программой под ред . Л.И. Плаксиной «Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду». Возможно использование и других парциальных программ.

В воспитательно-образовательный блок входят следующие разделы программы:

- ✓ Развитие речи.
- ✓ Формирование элементарных математических представлений.
- ✓ Ознакомление с окружающим миром.
- ✓ Изобразительное искусство.
- ✓ Физическое воспитание. Упражнения для развития пространственного восприятия, ориентировки и точности движений.
- ✓ Трудовое обучение.
- ✓ Игра.

В коррекционно-развивающий блок входят следующие разделы программы:

- ✓ Развитие зрительного восприятия.
- ✓ Коррекция нарушений речи.
- ✓ Развитие осязания и мелкой моторики.
- ✓ Формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов.
- ✓ Формирование навыков использования осязания в процессе предметно-практической деятельности.
- ✓ Ориентировка в пространстве.
- ✓ Социально-бытовая ориентировка.

Основной формой работы с дошкольниками с нарушением зрения являются занятия воспитателя и специалистов дошкольного образовательного учреждения (учителя-логопеда, психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре), которые строятся с учётом координационного плана взаимодействия всех педагогов, работающих с данной группой детей, и связаны

между собой единой лексической темой, а также использованием полисенсорного подхода в обучении, созданием полисенсорного предметно-развивающего пространства группы, организацией полисенсорно-насыщенного режима дня.

При организации занятий с детьми с нарушением зрения учитывают следующее:

- зрительный диагноз ребёнка (подгруппы комплектовались с учётом однородности зрительного диагноза: дети с низкой остротой зрения рассаживались на первые места);

- ориентации рабочей поверхности: при расходящемся косоглазии — горизонтальная, при сходящемся косоглазии, миопии, — вертикальная);

- необходимость включения в занятие гимнастики для глаз;

- преимущественное использование на занятии натуральных объектов и муляжей, имеющих натуральные размеры; использование естественных, красочно оформленных (высокий цветовой контраст), узнаваемых и контрастных к фону картинок;

- рекомендации Л.А. Григорян: детям с амблиопией и косоглазием при остроте зрения до 0,3 предъявляются объекты и изображения в оранжевых, красных и зелёных тонах без оттенков, с высокой цветовой насыщенностью и контрастностью по отношению к фону, размер объектов — более 2 см; при остроте зрения 0,4 и выше можно предъявлять разнообразные по цвету объекты размером 2 см и меньше;

- ограниченность непрерывной зрительной работы, соответствующей возрасту и зрительным возможностям ребёнка; необходимость снижения темпа проведения занятия в соответствии с возможностями детей (увеличение времени предъявления объекта и времени его рассмотрения и обследования);

- необходимость частой смены видов деятельности в процессе занятия.

2.2.7. Организационные модели дошкольного обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врождённый, так и приобретённый характер. Контингент детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) крайне неоднороден как в клиническом, так и психолого-педагогическом отношении. У всех детей ведущими в клинической картине являются двигательные расстройства.

Специфическими условиями, необходимыми для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в образовательных организациях, являются создание адаптивной архитектурной среды (пандус с ограждающим бортиком, поручни по всему периметру здания, зонирование пространства группы на зоны для отдыха, занятий), а также соблюдение ортопедического режима.

Направления коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

- развитие двигательной сферы (общей моторики, функциональных возможностей кистей и пальцев рук, артикуляционной моторики), коррекция их нарушений;
- формирование игровой деятельности;
- развитие высших психических функций (внимания, мышления, памяти);
- развитие сенсорных функций: развитие всех видов восприятия (зрительного, слухового, тактильно-кинестетического); формирование сенсорных эталонов цвета, формы, величины, пространственных и временных эталонов, коррекция их нарушений;
- расширение запаса знаний и представлений об окружающем;
- развитие речевого общения с окружающими (со сверстниками и взрослыми);
- увеличение пассивного и активного словарного запаса, формирование связной речи, развитие и коррекция нарушений лексического, грамматического и фонетического строя речи;
- формирование математических представлений;
- формирование продуктивных видов деятельности: изобразительной, конструктивной, элементов трудовой деятельности;
- развитие навыков самообслуживания и личной гигиены; – подготовка детей к обучению в школе.

Особое внимание в ходе реализации воспитательно-образовательного процесса необходимо уделять соблюдению рекомендаций врача-ортопеда, инструктора ЛФК, которые определяют правила посадки и передвижения ребёнка с использованием технических средств реабилитации, рефлекс-запрещающие позиции (поза, которую взрослый придаёт ребёнку для снижения активности патологических рефлексов и нормализации мышечного тонуса), обеспечивающие максимально комфортное положение ребёнка в пространстве и возможность осуществления движений. Воспитатель должен помнить, что дети с НОДА быстро устают. Особенно быстрая утомляемость у них отмечается во время активных движений, поэтому взрослый обязательно должен с детьми проводить физкультурную паузу. Например, дети делают постройки из кубиков. Воспитатель замечает, что ребёнок с двигательной патологией устал и начинает отвлекаться. В этот момент воспитатель подходит к нему, просит встать со стула, подойти к шкафу с игрушками и взять какую-либо из них. Смена активности явится для ребёнка отдыхом. После этого можно продолжать строительство из кубиков. Ребёнок с тяжёлой двигательной патологией во время бодрствования не должен более 20 минут оставаться в одной и той же позе. Для каждого ребёнка индивидуально подбираются наиболее адекватные позы для кормления, одевания, игры. Эти позы меняются по мере развития двигательных возможностей ребёнка. Если не удаётся вытянуть вперёд руки или схватить предмет, находясь в положении на спине или на животе, можно добиться желаемых движений, поместив малыша животом на колени взрослого и слегка раскачивая его.

В связи с неоднородностью, различными вариантами и степенью выраженности нарушений развития детей с НОДА необходим дифференцированный подход к разработке организационных форм, видов и условий обучения и воспитания дошкольников данной категории. Коррекционно-развивающее воздействие осуществляется на основе использования разнообразных практических, наглядных, словесных, двигательного-кинестетических методов (например, пассивная гимнастика, выполняемая специалистами за ребёнка для формирования моторных функций: общих двигательных навыков, функциональных возможностей кистей и пальцев рук, артикуляционных движений).

Особое внимание в воспитательно-образовательном процессе уделяется развитию двигательных функций и формированию навыков самообслуживания и гигиены. Важно помнить, что развитие двигательных навыков у детей с двигательными нарушениями, так же, как и у здоровых, происходит поэтапно и требует большого времени и терпения со стороны взрослого. Воспитание двигательных навыков у детей должно происходить в виде интересных и понятных для них игр. Все предъявляемые ребёнку задания должны соответствовать его двигательным возможностям. Необходимо тренировать детей в устойчивости при ходьбе по лестнице вверх и вниз, при поворотах, наклонах.

У многих детей с двигательной патологией нарушены движения рук, поэтому развитие общих и более тонких ручных навыков требует специальных занятий. Развитие ручных навыков необходимо проводить как в игровой деятельности, так и в повседневной жизни при воспитании навыков самообслуживания. Развитие ручных навыков надо вести постепенно, поэтапно. На первом этапе важно научить ребёнка произвольно брать и опускать предметы, перекладывать их из руки в руку, укладывать их в определённое место, выбирать предметы в зависимости от размера, веса, формы, соразмеряя свои двигательные усилия. Для развития функциональных возможностей кистей и пальцев рук воспитателю рекомендуется использовать наборы замков, кранов, телефоны, с помощью которых взрослый обучает ребёнка различным движениям и действиям: открывать и закрывать замки, краны, крутить телефонный диск, поднимать трубку. При помощи имитации нужно обучать таким действиям, как включить, выключить и переключить телевизор, приёмник, свет и т.д. Такие занятия ребёнку очень интересны, а при наличии заинтересованности ребёнок быстрее овладевает тем или иным действием. Не менее значимыми и интересными для развития движений рук и пальцев могут быть задания с использованием бумаги. Нужно учить детей складывать, разворачивать, скатывать, скручивать, перелистывать, разрывать, мять и разглаживать простую газетную бумагу. Воспитатель объясняет, что бумагу можно резать, склеивать, делать аппликации и различные поделки. Для развития движений рук целесообразно учить перематывать из клубка в клубок верёвочку, шнур, нитки. Важной задачей является обучение ребёнка самостоятельному приёму пищи. Эту

работу надо начинать с привития навыка подносить свою руку ко рту, затем брать хлеб и подносить его ко рту; брать ложку, самостоятельно есть (вначале густую пищу); держать кружку и пить из неё. При обучении самостоятельному приёму пищи на первых занятиях надо использовать небьющиеся чашки и тарелки. Очень важно обучить ребёнка различным действиям во время одевания. Эти занятия лучше проводить в игровой форме на специальной раме. Вначале надо научить ребёнка расстёгивать большие пуговицы, затем мелкие. В такой же последовательности научить его зашнуровывать и расшнуровывать ботинки. Потом все эти навыки закрепляют в играх на кукле (раздевать, одевать её) и после закрепления переносят их на самого ребёнка. После таких игр-упражнений у ребёнка появляется стремление к самостоятельной деятельности. Родители или воспитатели должны оказывать лишь необходимую помощь. Важно учитывать возможности ребёнка, чётко знать, что можно от него потребовать и в каком объёме, при этом он должен всегда видеть результат своей деятельности.

Для развития представлений об окружающем большую роль играют специально организованные занятия с использованием иллюстративного материала. Для ребёнка с двигательными нарушениями важно, чтобы иллюстративный материал был чёткий, достаточно крупный и предъявлялся с учётом структуры нарушений анализаторных систем. Воспитателю необходимо уделять внимание развитию зрительного восприятия у ребёнка с двигательными нарушениями в ходе индивидуальных занятий. Можно предложить задания для тренировки движений глаз, для формирования функций прослеживания и зрительной фиксации. Для этого воспитатель в поле зрения ребёнка располагает яркую игрушку, которую затем медленно перемещает в разных направлениях (по горизонтали, вертикали и диагонали). Затем эти же движения выполняются ребёнком по словесной инструкции, например, воспитатель просит ребёнка найти глазами в групповой комнате окно, дверь, машину, куклу. Для развития пространственных представлений используются пособия: «почтовый ящик», различные разрезные картинки, строительный материал.

В образовательном процессе необходимо предусмотреть коррекционные занятия различных специалистов: учителя-логопеда, педагога-психолога, инструктора ЛФК. Каждый специалист не только выполняет свой раздел работы, но и поддерживает тесную связь с коллегами, включает в свои задания материал, рекомендуемый другими специалистами для закрепления их работы.

2.2.8. Организационные модели дошкольного обучения и воспитания детей с нарушениями слуха

Нарушение слуха – полное (глухота) или частичное (тугоухость) снижение способности обнаруживать и понимать звуки окружающего мира и речь. Выделяют следующие категории детей со стойкими нарушениями слуховой функции: глухие и слабослышащие (тугоухие). Глухие дети реагируют на голос повышенной громкости (крик) около уха, но не различают слова и фразы. Для

глухих детей обязательно использование слухового аппарата или кохлеарного импланта.

Специфическими условиями, необходимыми для детей с нарушениями слуха в образовательных организациях, является наличие вспомогательных технических средств коллективного и индивидуального пользования, средств коммуникации и связи. При разработке образовательного маршрута дошкольника с нарушением слуха учитывается: уровень восприятия и воспроизведения устной речи; специфика психофизического развития; особенности личности и индивидуальные адаптивные возможности.

Ведущим специалистом в разработке индивидуального образовательного маршрута является педагог-дефектолог (сурдопедагог). В индивидуальном образовательном маршруте указываются:

- формы включения ребёнка с нарушенным слухом в образовательную деятельность (лекотека, группа кратковременного пребывания, группа для глухих/слабослышащих дошкольников; совместное образование в группе сверстников);

- условия пребывания глухого/слабослышащего дошкольника в образовательной организации: включённость ребёнка (частичная или полная, экстернат или интернат);

- рекомендации по составлению индивидуальной образовательной программы с указанием направлений коррекционно-педагогической работы и специалистов, участвующих в её реализации (педагог-дефектолог (сурдопедагог), педагог-психолог и т.д.);

- режим занятий и консультаций;

- специальное оборудование, дидактическое наполнение, средовые изменения;

- срок повторного обращения в ПМПК.

Направления коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями слуха:

- обеспечение всестороннего развития детей на основе формирования восприятия и воспроизведения устной речи;

- коррекция отклонений психофизического развития и преодоления социальной дезадаптации;

- формирование понимания речи окружающих на слухо-зрительной основе;

- развитие слухового восприятия звуков окружающего мира и речи;

- формирование и развитие навыков коммуникации;

- формирование произносительных навыков;

- развитие речи: формирование, расширение, уточнение и активизация словарного запаса; развитие грамматического строя и связной речи;

- формирование различных видов детской деятельности;

- подготовка к обучению в школе.

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на максимально возможное развитие дошкольника с нарушенным слухом через формирование

слухового восприятия звуков окружающего мира и развитие слухового и слухозрительного восприятия речи; развитие речи (произносительной стороны, словарного запаса, грамматического строя и связной речи); формирование и развитие навыков коммуникации.

Успешное решение образовательных задач во многом зависит от выстраивания необходимой системы разнообразных методов, приёмов, средств и форм организации обучения и воспитания. Общепедагогические методы применяются в сочетании друг с другом и с использованием специальных приёмов и средств обучения детей с нарушением слуха. Наглядные методы в работе воспитателя предполагают показ детям пособий, картин, демонстрацию фильмов, мультимедийных презентаций, обеспечивающих полисенсорную основу восприятия информации. При этом необходимо учитывать особенности дошкольников с нарушенным слухом (меньший объем восприятия, его замедленный темп, неточности) и применять доступные и качественные наглядные средства (натуральные, изобразительные, символические), строго дозировать и структурировать предлагаемый материал. Кроме того, необходимо заранее подготовить чёткие комментарии, обобщение информации, выделение главного в содержании, предусмотреть активное включение детей в процесс работы на занятиях по различным образовательным областям. Использование практических методов требует учитывать особенности дошкольников с нарушенным слухом (меньший практический опыт, специфика понимания речи, возможное превалирование наглядных форм мышления).

Словесные методы обучения (рассказ, беседа, объяснение и др.) имеют наибольшую специфику в процессе обучения детей с нарушениями слуха: сопровождение устного высказывания воспитателя визуальными материалами; привлечение внимания детей к новым словам и определениям с помощью игровых приёмов; алгоритмизированное и структурированное объяснение нового материала; смена деятельности обучающихся (узнавание, воспроизведение, применение); использование приёмов, направленных на развитие наблюдательности, сравнения, аналогии, выделения главного, обобщения, воображения; использование специальных коррекционных приёмов, применяемых в сурдопедагогике при работе с детьми, имеющими нарушения слуха. Как правило, практические, наглядные и словесные методы используются в комплексе, что позволяет формировать у детей с нарушениями слуха сенсомоторную основу понятий об окружающем мире, помогает им более точно, полноценно воспринимать и осмысливать информацию, удерживать её и перерабатывать.

Формы организации образовательной деятельности – групповые, подгрупповые, индивидуальные, а также организация работы в парах.

2.3. Коррекционно-педагогический подход к обучению игре детей с ОВЗ

Комплексный подход в обучении игре дошкольников с ОВЗ включает следующие компоненты:

- ознакомление детей с окружающим миром в процессе их активной деятельности;
- организация развивающей предметно-игровой среды;
- обучающие игры;
- общение взрослого с детьми в процессе игры;
- взаимосвязь по обучению сюжетно-ролевой игре в работе специалистов.

В процессе специальных игровых занятий дети с ОВЗ должны получить разнообразные впечатления, питающие игру, усвоить смысл действий людей в разных сферах деятельности. Начинать целесообразно с игр-импровизаций, в ходе которых дети смогут превращаться в бабочек, птиц, зайчиков и т.п. Желательно присутствие музыки, которая будет настраивать ребенка на выполнение вместе с педагогом эмоционально-насыщенных действий. Необходимыми в организации игр-импровизаций также является использование игровой атрибутики – деталей костюмов, элементов декораций, фрагментов наглядных изображений. Педагоги учат детей выразительно передавать движениями, мимикой, голосом характер изображаемого персонажа. Обычно игры-импровизации способствуют возникновению эмоционального контакта между детьми и педагогами, содействуют преодолению у детей безразличия, пассивности, а также негативизма по отношению к взрослым. Физический контакт при этом содействует эмоциональным проявлениям, способствует сближению с каждым ребенком, одновременно давая ему образец адекватного эмоционального игрового действия.

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

Материально-технические ресурсы, кадровое обеспечение описано в ООП.

3.1. Организация развивающей предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ

При включении в группу ребенка с ОВЗ необходимо создание таких условий, при которых обеспечиваются:

- привлекательность развивающей предметно-пространственной среды для детей разного возраста (насыщение игрушками) как в группе, так и на прогулке. Например, если в старшей группе есть дети с интеллектуальными нарушениями, то в доступе для них должны быть игрушки предыдущей возрастной группы, в т. ч. такие, которые отражают реальные предметы окружающего мира, соответствуют жизненным ситуациям (купание, одевание, чаепитие, прогулка и др.);

- присутствие второго взрослого на занятиях и в основных режимных моментах. Это помогает снять напряженность ситуаций, в которых ребенку требуются повышенное внимание и помощь;
- использование в образовательной деятельности заданий разноуровневого содержания. Такая подача материала позволяет всем детям участвовать в образовательной деятельности;
- упор в обучении и воспитании на сильные стороны ребенка. Когда педагог обращает внимание на прогресс, демонстрирует достижения детей, то у них появляется настойчивость в овладении новыми навыками, исчезает чувство беспомощности, появляется вера в себя;
- недопустимость сравнения и соревнования детей друг с другом;
- включение детей в помощь друг другу — общеизвестен факт, что большая часть наших знаний создается в обществе, т. е. мы учимся у своего непосредственного и ближайшего окружения, и дети могут многому научиться, помогая друг другу;
- включение в структуру образовательного процесса специально организованных видов деятельности, направленных на развитие коммуникации;
- создание безопасной предметной среды, в т. ч. на прогулке, - это важно для обеспечения свободы движений дошкольника;
- обеспечение спокойного засыпания и возможности уединения для ребенка.

Уголки уединения - это, прежде всего, ниша покоя, где ребенок чувствует себя защищенным и может заняться тем, что ему больше всего нравится, или просто отдохнуть.

Помимо общих условий, распространяющихся на всех детей с ОВЗ, необходимо создание условий в зависимости от характера нарушений здоровья.

Таблица 2.2. Создание специальных образовательных условий для детей с ОВЗ

Особенности организации образовательного процесса	Организация среды
Задержка психического развития (ЗПР)	
По результатам обследования создается индивидуальный маршрут, определяются специалисты, которые будут работать с ребенком. Обучение деятельности по словесной инструкции по этапам: «инструкция дается по частям по мере выполнения – инструкция дается в последовательности выполнения - инструкция дается в произвольной форме». Обязательное использование в работе заданий на развитие мелкой моторики. В развитии речи работа направлена на активизацию словаря, звукопроизношение, связь слов в предложении, логику рассуждений. Повседневная предметно-практическая деятельность должна способствовать обогащению знаний о свойствах предметов и явлений окружающего мира. Обогащение чувственного опыта через все анализаторы. Обучение проводится с использованием всех анализаторов. Во время занятий не допускается утомление ребенка, нельзя принуждать ребенка к деятельности, ругать его за ошибки, требовать большей скорости выполнения заданий и точности ответов. Во время занятий главными задачами выступают: освоение ребенком родовидовых отношений, классификация, логические упражнения, развитие монологической речи, широкое использование игр, развитие мелкой и крупной моторики, основных движений, мышления, социализация. Все приобретенные знания и умения должны закрепляться в детском саду и дома.	Организация среды для детей с ЗПР ничем не отличается от среды с условной нормой развития. Главные требования к организации среды: - помещение и оборудование должны соответствовать нормам санПиНа; - материалы и оборудование выбираются в соответствии с возрастом ребенка, программой ДОО и учетом индивидуального маршрута. Все оборудование должно быть изготовлено из безопасных для ребенка материалов, вызывать к себе интерес. Изображения и обучающий материал приближены к реалистичным, должен быть апробирован, разнообразен и в достаточном количестве.

Нарушение речи	
Особенности организации образовательного процесса	Организация среды
При работе с детьми с нарушениями речи большое внимание уделяется именно развитию речи и речевой активности. Необходимо учитывать сложность дефекта, распределять детей для логопедической работы на подгруппы по уровню развития речи. Необходимо применять игры по развитию мелкой моторики. Во время работы надо избегать переутомления детей. Задания выбираются пассивные, но с усложнением и проговариванием. Этапы развития речи при обучении по различным методикам, исключая логопедию: - повторение за педагогом; - проговаривание действий одновременно с выполнением; - рассказ о сделанном; - планирование предстоящей работы; - рассуждения детей, их повествование и вопросы. Запрещается заставлять и принуждать детей к деятельности. Любое занятие должно включать коррекционные задачи, желательна артикуляционная гимнастика и логоритмика (или элементы логоритмики) с опорой на учебный материал каждого направления. Занятия по подготовке руки к письму (развитию графомоторных навыков) начинают проводить в более раннем возрасте по сравнению с детьми с условной нормой развития.	Организация среды для детей с речевыми нарушениями почти не отличается от среды с условной нормой развития. Специфическими являются следующие требования: большое количество сенсорного материала, использование речевых карт, средств ИКТ и ТСО.

Умственная отсталость	
Особенности организации образовательного процесса	Организация среды
По результатам обследования создается индивидуальный маршрут, определяются специалисты, которые будут работать с ребенком. Обучение проводится по этапам: - совместная деятельность со взрослым; - деятельность по подражанию; - деятельность по образцу; - деятельность по словесной инструкции. Все групповые занятия рекомендуется проводить с тьютором или дефектологом, который направляет деятельность ребенка с учетом индивидуального маршрута. Необходима маленькая дозировка материала с последующим усложнением небольшими порциями после усвоения пройденного материала. Необходимо наглядно-практическое обучение с последующим проговариванием. Необходима постоянная положительная оценка каждого достижения. Необходимо постоянное повторение пройденного материала с его применением в	Развивающая предметно-пространственная среда для детей с нарушением интеллекта должна обеспечить: • привитие ребенку элементарных навыков самообслуживания; • формирование познавательной деятельности (развитие предметно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления); • формирование тесной связи между практическим опытом ребенка и наглядно-абстрактными представлениями; включение речи в мыслительную деятельность - знакомство с предметом и названием, действий с группой однородных предметов; отбор предметов по словесной инструкции, использование их в игровых ситуациях; знакомство со свойствами предметов (обследование, определение свойств, выделение признаков); расширение сенсорного опыта в предметно-практической деятельности и в игровых ситуациях. Для этого развивающая предметно-пространственная среда должна содержать атрибуты, которые смогут обеспечить приобретение предметно-практического и чувственного опыта и перенос его в игровые и практические ситуации; формирование познавательного ориентирования в окружающем пространстве. Сюда относятся: • картинки с изображением последовательности действий - для формирования элементарных гигиенических навыков и навыков самообслуживания; • дидактические игры для стимуляции ориентировочно-исследовательской и речевой деятельности - с их помощью расширяется круг предметов, предъявляемых ребенку, формируются способы ориентировки в окружающем мире. Ребенок обучается действиям

повседневной жизни. Необходима частая смена наглядного материала и видов деятельности. Нужно учить переносить усвоенные знания в новые условия. Необходим игровой характер обучения, игровая мотивация поставленных задач. Педагог организует практические действия ребенка. Обязательно проводится мониторинг знаний ребенка и ведется дневник наблюдений за ним. В работе с детьми обязательно учитываются следующие принципы работы: - использование педагогом словесных, наглядных и практических методов обучения и их сочетание; - принцип коррекционной направленности; - оптимистическая вера в воспитанника.	обследования предметов и определению их свойств; учиться называть выделенные качества и свойства предметов; • игры на установление причинно - следственных связей между изображаемыми предметами и явлениями, временной последовательности, содержащие сюжеты со скрытым смыслом. Ребенок учится целостно воспринимать ситуацию, изображенную на картинке, устанавливать причинно-следственные связи между изображаемыми предметами и явлениями; • игрушки, отражающие реальные предметы окружающего мира и помогающие моделировать жизненные ситуации, - железная дорога, парковка, автозаправка, больница, кухня, магазин, купание, одевание, чаепитие, прогулка и др. Преобладание материала для развития сенсорных способностей. Выбор красочных материалов. Материал должен быть ярким, крупным, красочным, более упрощенным по сравнению с материалом для детей с условной нормой развития, прочным и безопасным. Желательно применение разнообразного однотипного материала. На первом году обучения необходимо очень осторожно использовать картинки в качестве наглядного материала, поскольку дети часто не узнают предметы на изображении. Тем более не понимают, какие действия изображены, совсем не понимают выражения лиц и жесты на рисунке. Наглядный материал полностью копирует предмет. С умственно-отсталыми детьми не используют предметы - заместители. В наглядном материале не должно быть ничего лишнего, в поле зрения ребенка должны быть только те предметы, которые соответствуют цели занятия.
--	---

Нарушения слуха	
Особенности организации образовательного процесса	Организация среды
Для детей с нарушениями слуха характерно недоразвитие всех компонентов речи. Они замедленно реагируют на обращенную речь, имеют трудности формирования логического мышления. Большое внимание в коррекционной работе с такими детьми должно быть уделено формированию и развитию речевой деятельности и подготовке к усвоению основных языковых закономерностей. Специальные образовательные условия для детей с нарушением слуха должны обеспечить развитие: • полисенсорного восприятия; • зрительного восприятия (формирование понятий «цвет», «форма», «величина», пространственных отношений и целостного восприятия предметов); • слухового восприятия (восприятие речевых и неречевых звуков, слов-звукоподражаний и слов в лепетной форме, звучания различных музыкальных инструментов); • тактильно-двигательного восприятия (определение формы, величины, материала и других свойств предметов на ощупь и по обводящему движению); • вибрационного восприятия (реакции на вибрационные раздражители); • двигательной активности; • мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического; • понимания устной речи, элементов жестовой речи, внеситуативного понимания речи; игровой деятельности (поэтапное формирование).	Использование в работе красочного материала и оборудования. Оформление помещения с использованием плакатов, карточек и других демонстрационных материалов. Использование средств ИКТ и ТСО. Доступная развивающая предметно-пространственная среда должна содержать игры и игрушки для развития полисенсорного восприятия: • зрительного - игры, в которых необходимо подбирать цвет и форму к изображениям реальных предметов, строить из цветного конструктора по предложенным схемам, игры с блоками Дьенеша, парные карточки, картинки, разрезанные на несколько частей и др.; • слухового - музыкальные инструменты, звучащие игрушки, шумовые коробочки и т. п.; • тактильно-двигательного - тактильные лото, тканевые мешочки с различными наполнителями, мешочки с парными предметами, доски Сегена (для определения формы и величины на ощупь и по обводящему

Любой показ на занятии и в свободной деятельности проводится с обязательным проговариванием. Подача материала в сравнении, сопоставлении, вызывая вопросы, удивление и поиск ответов. Создание положительного отношения к педагогу и занятиям. Использование в работе индивидуального и дифференцированных подходов к обучению. Тактичность в оценочной деятельности. Четкая дозировка игры (до 25 минут). Организация деятельности в парах для обеспечения взаимопроверок и общения. Постоянное включение речи в практические действия. Обучение строится по схеме : увидим - пощупаем - назовем словом - запомним- повторим- многократно используем в различных ситуациях. Формирование знаний, умений и навыков на занятиях и закрепление их в режимных моментах, обычной жизни ребенка. Дети со значительным нарушением слуха посещают занятия только в сопровождении тьютора.	движению), сенсорные дорожки, «Твистер» и др.
Нарушения зрения	
Особенности организации образовательного процесса	Организация среды
Для развития детей с нарушениями зрения характерны ограниченность знаний и представлений об окружающем мире, с преобладанием общих, неконкретных знаний; недостаточная предметная соотнесенность слов, нарушение понимания смысловой стороны речи, вербализм, эхолалии. Как правило, такие дети медлительны, обладают малой психической активностью и повышенной истощаемостью. Специальные образовательные условия для детей с нарушением зрения должны обеспечить: •расширение знаний и представлений об окружающем мире;	Материал рельефный, с четкими контурами, ярко и контрастно окрашенный, расположенный в строгом порядке, звучащий. Цветовые ориентиры размещаются в помещении, где находится ребенок: флажки, фонарики, линейки, трафареты, обводки, яркие фломастеры. Примерное наполнение группы: раскраски

• развитие познавательной деятельности на основе полисенсорного восприятия: зрительного, слухового, осязательного, с использованием и стимулированием остаточного зрения; • развитие смысловой стороны речи, предупреждение развития речи, когда ребенок повторяет за окружающими, не понимая смысла сказанного; • формирование пространственных представлений. Формирование доверительных отношений с педагогом. Использование индивидуального подхода в работе, схем и моделей, раскрывающих последовательность и способы действий, а также содержание заданий. Начинать обучение нужно не от частного к общему, а наоборот: схема – действие- содержание задания. Сочетать в работе методы наглядности и словесные пояснения к ним. Научить передавать словом поэтапность, исполнение любого действия и его результат для формирования осознанных предметно-практических действий. Развитие речи ребенка, использование точных формулировок, правильной речи. Все действия озвучиваются и проговариваются. Системность в подаче материала, выбор проектной деятельности в целях самостоятельной поисковой работы и принятия решений. Использование индивидуальных пособий с учетом степени и характера нарушения, периода лечения. Детям с тяжелыми нарушением зрения рекомендуется в комбинированной группе сопровождение тьютора. Во время занятий подразумевается полное оборудование рабочего места, обеспечивающего быструю ориентировку ребенка. Развитие и обучение проводится с опорой на сохранные анализаторы.	по контуру, доски-вкладыши, ящик Сегена, карточки с пуговицами и дырочками, теневой театр, схемы, плакаты по различным направлениям обучения, карточки с шершавыми буквами, игрушки-заменители и др. Поверхность стола матовая, не бликующая. Для наглядного материала выбираются яркие цвета, не вызывающие затруднений. При близорукости требуется работа только вблизи, при дальнозоркости – работа на доске. Рабочая плоскость для детей со сходящимся косоглазием должна быть вертикальной – обязательное применение подставок, для детей с расходящимся косоглазием - горизонтальная. Развивающая предметно-пространственная среда для детей с нарушением зрения должна способствовать развитию полисенсорного восприятия и включать следующее: • дидактический материал с четким цветовым решением, крупного размера и объема; • рельефные картинки с изображением зверей, фруктов, ягод, посуды, и др. предметов, окружающих ребенка, букв, цифр; • специальные наборы предметов для
--	--

Работа ведется преимущественно по подгруппам, с демонстрационным материалом у доски со всеми воспитанниками. Использование на занятиях возможности отдыха и гимнастики для глаз. Во время работы включать задания с движущимися объектами. Обязательное закрепление знаний в игре и в повседневной жизни. Специальная организация гигиенических условий (освещение, подсветка, посадка). Во время занятий желательны частые совмещения видов деятельности. Обследование объекта по этапам: реальный образ предмета – картинка – схема. Построение работы идет по образцу, по словесной инструкции. Во время предметной деятельности необходима точная фиксация предмета. Расстояние от глаз до объекта 20-25 см. Увеличение времени на рассмотрение предмета, на выполнение инструкций во время каждого этапа выполнения задания.	тактильного опознавания: овощи, фрукты, посуда, мебель, одежда, разные виды транспорта, инструменты и др. Наглядные пособия должны быть более крупные, яркие, передающие признаки реальных предметов. Изображения на картинках должны быть выполнены в четких контурах, без лишних деталей, доступны восприятию. Предметы или изображения должны находиться перед ребенком в статичном состоянии, на уровне глаз ребенка. Предметы и картинки с блестящей поверхностью исключаются полностью.
Нарушения опорно-двигательного аппарата	
Особенности организации образовательного процесса	Организация среды
Специальные условия, создаваемые в детском саду, должны обеспечить: • развитие двигательных функций - метод торможения и облегчения (торможение нежелательных движений, сопровождаемых повышением мышечного тонуса, облегчает произвольную сенсомоторную активность); формирование захвата-отпускания предмета, дифференцированные движения пальцев, подготовка и развитие самостоятельной ходьбы; • стимуляцию начальных голосовых реакций, звукоподражаний;	Развивающая предметно-пространственная среда должна содержать игрушки с опорой на реальный уровень развития ребенка: • игрушки для разных видов детской деятельности, в т. ч. - для предметно-манипулятивной. • сенсорные лото, включающие предметы разного цвета, формы, вкуса,

формирование первичных коммуникативных произносительных навыков. Дети с сильно-выраженным нарушением занимаются только в сопровождении тьютора. На занятии обязателен контроль за правильным положением тела ребенка. Необходимо уделять большое внимание двигательным, предметно-действенным операциям, развитию движений рук. Каждое новое движение проделывать вместе с ребенком, его рукой или ногой, затем предлагается выполнить движение самостоятельно. При повторном движении, неудаче в выполнении не нужно показывать своего огорчения, способствуя формированию мотивации для выполнения задачи. Необходима вера в силы воспитанника и положительный настрой на работу. Во время свободной деятельности и занятий обязательно включать активные физкультминутки, в которые входят специальные упражнения. Необходимо проводить упражнения на развитие зрительного, слухового, тактильного, кинестетического восприятия. С детьми проводится особая работа по ориентировке в пространстве (на своем теле, кукле, бумаге и т.д.) Одной из задач выступает обогащение опыта различными бытовыми ситуациями, творческое развитие личности, игровой деятельности. Все действия ребенок должен сопровождать речью, педагог или тьютор создает условия для этого. Педагог или сопровождающее лицо планирует организованную деятельность по развитию речи, отчитывается о проделанной работе. Педагог или тьютор старается как можно больше привлекать ребенка к участию в различной деятельности. Организованная образовательная деятельность не должна превышать по времени 20 минут.	температуры, размера, текстуры, с различными звуками; - массажные игрушки - различной формы, жесткости и размера мячики, щеточки, колечки и т. д.; - игры для развития мелкой моторики — прищепки, шнуровки, бусы и др. Помещение для организованной и свободной деятельности должно быть специально оборудовано. Материалы должны соответствовать требованиям безопасности, быть прочными, пластичными, демонстрационный материал приближен к реальным размерам. Наполняемость среды должна быть разнообразной и в достаточном количестве. Не отличается по требованиям к обычной наполняемости материалами для детей с принятой нормой здоровья. Среда предполагает наличие оборудования и материалов для развития речи, сенсорных, математических способностей, слуха, зрения, моторики, движений, мышления, памяти, воображения и др. Также необходим материал для развития навыков трудовой деятельности, самообслуживания, ознакомления с окружающим миром.
--	--

3.2. Примерный перечень методической литературы

1. А р х и п о в а Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: Учеб. пособие для студентов вузов. - М., 2006.
2. Б а р я е в а Л. Б., Г а в р и л у ш к и н а О. П., З а р и н А. П. и др. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. - СПб., 2001.
3. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Под ред. И. М. Бгажноковой. - М., 2007.
4. Г о л о в ч и ц Л. А., Н о с к о в а Л. П., Ш м а т к о Н. Д. и др. Программа для специальных дошкольных учреждений. - М., 1991.
5. Г о л о в ч и ц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. - М., 2001.
6. Дети с ограниченными возможностями: проблемы инновационных тенденций обучения и воспитания: Хрестоматия / Сост. Л. В. Калининкова, Н. Д. Соколова. - М., 2005.
7. Д р у ж и н и н а Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения. - М., 2006.
8. Е к ж а н о в а Е. А., С т р е б е л е в а Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста. - СПб., - 2008.
9. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. - М., 2003.
10. Ж и г о р е в а М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. - М., 2008.
11. З а б р а м н а я С. Д., И с а е в а Т. Н. Изучаем обучая. Рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью. - М., 2002.
12. К а т а е в а А. А., С т р е б е л е в а Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. - М., 1998.
13. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания / Под ред. Е. А. Стребелевой. - 2-е изд. - М., 2004.
14. Л е б е д и н с к а я К. С., Н и к о л ь с к а я О. С., Б а е н с к а я Е. Р. и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. - М., 1989.
15. Л е в ч е н к о И. Ю., К и с е л е в а Н. А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. - М., 2007.
16. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. - М., 2001.
17. Л е в ч е н к о И. Ю., Т к а ч е в а В. В., П р и х о д ь к о О. Г. и др. Детский церебральный паралич. Дошкольный возраст. - М., 2008.

18. Л е в ч е н к о И. Ю., Т к а ч е в а В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. - М., 2008.
19. Л о п а т и н а Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. - СПб., 2005. П л а к с и н а Л. И. Коррекционно-развивающая среда в детских садах компенсирующего вида. -М., 2008.
20. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения): Программа детского сада: коррекционная работа / Под ред. Л. И. Плаксиной. - М., 2003.
21. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: Комплект рабочих материалов / Под общ. ред. М. М. Семаго. - М., 2001.
22. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста / Под ред. Е. А. Стребелевой. - М., 1998.
23. Психолого-педагогическая диагностика / Под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. - М., 2003.ъ
24. С е к о в е ц С., Т о н к о н о г Л. и др. Коррекционно-развивающая среда для детей дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата. - Л. - М., 2003.
25. С т е п а н о в а О. А. Программы для ДОУ компенсирующего и комбинированного видов: Справочное пособие. - М., 2008.
26. У л ь е н к о в а У. В. Дети с задержкой психического развития. - Н. Новгород, 1994.
27. Ф и л и ч е в а Т. Б., Т у м а н о в а Т. В., Ч и р к и н а Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Про- граммно-методические рекомендации. - М., 2009.
28. Ф и л и ч е в а Т. Б., Т у м а н о в а Т. В., Ч и р к и н а Г. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи. - М., 2008.