

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 7» г. Черняховска
(МАДОУ «Детский сад №7»)

«СОГЛАСОВАНО»

протокол №1 от « 25 » 08 2022 г.

« УТВЕРЖДАЮ»

Заведующий МАДОУ «Детский сад № 7»

_____ Т.П.Говорун

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
учителя-дефектолога
2022-2023 учебный год

г.Чернховск,2022 г.

Разработчик:
Учитель-дефектолог
Клименко О.И.

СОДЕРЖАНИЕ

№ п/п	Содержание	Стр.
I.	Целевой раздел	3
	Пояснительная записка	3
1.1	Принципы и подходы к реализации Программы	3
1.2	Характеристика воспитанников	5
1.3	Цели и задачи	10
1.4	Целевые ориентиры	10
II.	Содержательный раздел Программы	15
2.1	Основные направления работы с воспитанниками с ОВЗ	15
2.2	Диагностическая деятельность	15
2.2.1	Критерии оценивания коррекционно-образовательного процесса детей с ОВЗ	16
2.2.2	Диагностический инструментарий	17
2.3	Коррекционно-развивающая работа	22
2.3.1	Описание коррекционно-развивающей деятельности в соответствии с направлениями развития ребёнка	24
2.3.2	Перспективное тематическое планирование коррекционно-развивающей работы с дошкольниками	26
2.2.3	Содержание консультативной и информационно-просветительской работы с родителями воспитанников	32
III.	Организационный раздел Программы	34
3.1	Технологии реализации Программы	34
3.2	Организационные условия	35
3.3	Кадровые условия реализации Программы	36
3.4	Материально-техническое обеспечение Программы	37
3.5	Специальные условия обучения и воспитания детей с ОВЗ	39
3.6	Нормативно-правовое обеспечение коррекционно-образовательного процесса	41
3.7	Учебно-методические средства обучения	41
	Приложение 1. Индивидуальная дефектологическая карта развития ребёнка	43
	Приложение 2. Паспорт кабинета учителя-дефектолога	45

I. Целевой раздел

Пояснительная записка

Рабочая программа разработана в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), предъявляемыми к структуре, условиям реализации и планируемым результатам освоения Программы детьми дошкольного возраста и состоит из трёх разделов: целевого, содержательного и организационного. Программа определяет содержание и организацию образовательного процесса детей и строится на принципах личностно-ориентированного взаимодействия взрослого с детьми, обеспечивает социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое и физическое развитие дошкольников в возрасте от 4 до 7 лет с учётом индивидуальных особенностей. Рабочая программа раскрывает комплексный подход и содержательные линии воспитания и образования ребёнка с задержкой психического развития (далее – с ЗПР) от 4 до 7 лет, а также соответствует основным положениям возрастной психологии, дошкольной педагогики и выстроена по принципу развивающего коррекционного образования, обеспечивающего единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач.

Рабочая программа коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога разработана на основе действующих в ДОУ программ и положений:

- Устава МАДОУ «Детский сад №7»
- Основной образовательной программы дошкольного образования Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №7 г. Черняховска»
- Адаптированных основных образовательных программ для детей с задержкой психического развития, для детей с интеллектуальными нарушениями, для детей диагностических групп, утверждённых и действующих в МАДОУ «Детский сад №7 г. Черняховска»

Рабочая программа разработана на период 2022-2023 учебный год (с 01.09.2022 по 31.05.2023 года).

При разработке программы учитывалась специфика контингента детей, зачисленных по рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК) на коррекционные занятия к учителю-дефектологу, особенности организации образовательной и коррекционной деятельности в условиях группы компенсирующего обучения с учётом специфики контингента воспитанников, а также на основе результатов диагностического обследования.

1.1. Принципы и подходы к реализации Рабочей программы

Теоретической основой Рабочей программы выступили:

- концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений (Л.С. Выготский);
- учение об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев);
- концепция о соотношении мышления и речи (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.);
- концепция о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия);
- клиническое изучение особенностей психического развития детей с ЗПР и ТНР (У.В.Ульенкова, Е.М.Мастюкова, С.Г.Шевченко, Г.М.Капустина, Р.Д.Триггер и др.);
- теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий;
- современные представления о структуре речевого дефекта (Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Соботович, Т.Б.Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Программа учитывает основные принципы **коррекционной дошкольной педагогики**:

- *принцип развивающего обучения*, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребёнка и формировании «зоны ближайшего развития»;
- *принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии*;
- принцип учёта соотношения первичного нарушения и вторичных отклонений в развитии ребёнка;
- *принцип генетический*, учитывающий общие закономерности развития применительно к воспитанию и обучению детей с отклонениями;
- *принцип коррекции и компенсации*, требующий гибкого соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к характеру нарушений у ребёнка, их структуре и выраженности;
- *деятельностный принцип*, определяющий подходы к содержанию и построению обучения с учётом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой «вызревают» психологические новообразования, определяющие личностное развитие ребёнка;
- *принцип раннего начала коррекционно-педагогического воздействия*.

Особенности реализации общепедагогических принципов в условиях инклюзивного образования:

- **Поэтапное предъявление заданий.** Особенностью детей с ОВЗ является то, что трудные инструкции им не доступны. Необходимо дробить задания на короткие отрезки и предъявлять их ребёнку поэтапно, формулируя задачу предельно чётко и конкретно.
- **Смена видов деятельности.** Высокая степень истощаемости детей с ОВЗ приводит к быстрой потере интереса к предлагаемой деятельности, что обуславливает необходимость чередования видов детской деятельности в процессе совместного творчества.
- **Увеличение доли наглядности, раздаточного материала в процессе работы.** Изучаемый материал необходимо подкреплять наглядностью, так в дошкольном возрасте у детей с ОВЗ преобладает наглядно-действенное, наглядно-образное мышление.
- **Контроль каждого этапа работы.** У детей с ОВЗ нарушен поэтапный контроль над выполняемой деятельностью, следовательно, педагогу необходимо контролировать работу детей на всем протяжении совместного творчества, последовательно руководить детской деятельностью.
- **Совместное действие с ребёнком в начале обучения.** На первых этапах обучения ребёнку часто тяжело бывает выполнять задания педагога опираясь только на объяснение и показ, следовательно, для успешного выполнения заданий педагогу необходимо проделывать

предлагаемую работу совместно с ребёнком.

- **Доступность изложения материала ребёнку.** Необходимо учитывать развивающий характер обучения – обучение должно строиться исходя из особенностей структурных нарушений, то есть на основе зоны ближайшего развития ребёнка. Следует учитывать потенциальные возможности каждого ребёнка, которые реализуются в совместной деятельности педагога и детей.
- **Система и последовательность предлагаемого материала.** При работе с детьми с задержкой психического развития необходимо учитывать их скудный запас знаний и представлений по всем разделам программы, следовательно, начинать формировать знания детей необходимо от простого к сложному, от ближайшего окружения ребёнка.
- **Использование многократного возврата к теме.** Повторяемость материала необходимый компонент успешного развития детей с особыми образовательными потребностями. Повторение одного и того же понятия должно происходить в разных видах детской деятельности (художественное творчество, чтение художественной литературы, проведение подвижных и дидактических игр, проведение бесед) **Необходимость установления взаимного эмоционального контакта с ребёнком.** При общении с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии педагог должен быть эмоционален – это позволяет удерживать внимание детей на предлагаемой деятельности и добиться от них эмоциональной отзывчивости.
- **Чёткость, краткость инструкции.** Педагогу, работающему с детьми с интеллектуальной недостаточностью, необходимо уметь грамотно задавать вопросы – это является одним из важных условий стимулирования и поддержания активности детей. Вопрос должен быть чётким, коротким, составлен таким образом, чтобы в структуре вопроса содержался ответ.
- **Использование приёмов, активизирующих интеллектуальную деятельность ребёнка.** Непременное условие развивающего обучения - научить мыслить причинно, то есть формирование у детей причинно-следственных связей. Для облегчения запоминания предлагаемого материала, для стимуляции развития образного мышления, необходимо пользоваться различными символами, пиктограммами, мнемотаблицами или подключать двигательные функции, синхронизировать речь с движениями. Педагогу при организации совместной деятельности с детьми необходимо добиваться обратной связи, взаимодействия.

Исходя из концепции ФГОС ДО, в Рабочей программе учитываются:

- 1) индивидуальные потребности ребёнка с ОВЗ, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее – особые образовательные потребности);
- 2) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- 3) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребёнка, когда сам ребёнок становится субъектом образования;
- 4) возможности освоения ребёнком с ОВЗ программы на разных этапах её реализации;
- 5) специальные условия для получения образования детьми с ОВЗ, в том числе использование специальных методов, методических пособий и дидактических материалов, проведение подгрупповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития.

1.2. Характеристика воспитанников

Контингент воспитанников, охваченных педагогическим сопровождением учителя-дефектолога, - неоднородная по составу группа детей со значительным разбросом первичных и вторичных нарушений развития. На начало 2022-2023 учебного года в детском саду в условиях группы компенсирующей направленности и в инклюзивной форме обучаются по адаптированным образовательным программам дети с тяжёлыми нарушениями речи, имеющие предпосылки к трудностям, связанным с познавательной деятельностью, дети с ЗПР, интеллектуальными нарушениями, дети, находящиеся в категории «диагностическая группа детей» с неуточнёнными

нозологиями.

Задержка психического развития – это сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты психической и физической деятельности.

К.С. Лебединской (1980г.) выделяет несколько форм ЗПР: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического генеза. При *ЗПР конституционального происхождения* (гармонический, психический и психофизический инфантилизм) инфантильности личности часто соответствует инфантильный тип телосложения с детской мимикой и недоразвитием моторики. Эмоциональная сфера этих детей находится на более ранней ступени развития, соответствуя психическому складу ребёнка более раннего возраста. Их эмоции отличаются яркостью и живостью, наблюдается преобладание эмоциональных реакций в поведении, игровых интересов, повышенная внушаемость и недостаточная самостоятельность. Им трудно сосредоточиваться на задании, усидеть на занятии, подчиняться правилам дисциплины. У них наблюдается преобладание конкретно-образного мышления над абстрактно-логическим, неравномерность познавательной активности, снижение продуктивности интеллектуальной деятельности. Отмечается выраженная истощаемость внимания, особенно при интеллектуальных нагрузках. В процессе игровой деятельности продуктивность внимания у детей с психофизическим инфантилизмом улучшается, что указывает на зависимость интеллектуальной продуктивности от мотивации. Дети с инфантильными чертами поведения несамостоятельны и некритичны к своему поведению. На занятиях «выключаются» и не выполняют задания. Могут плакать по пустякам, но быстро успокаиваются при переключении.

Соматогенная форма ЗПР характеризуется эмоциональной незрелостью, которая обусловлена длительными хроническими заболеваниями, врождёнными и приобретёнными пороками внутренних органов, в первую очередь сердца. Постоянная астения, наблюдаемая у детей в связи с длительными соматическими недугами, в значительной степени негативно отражается на умственной работоспособности. У них наблюдается неустойчивое внимание, снижение объёма памяти, нарушение динамики мыслительной деятельности.

ЗПР психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания ребёнка. Социальный генез этой аномалии развития не исключает патологического характера. Так, в условиях безнадзорности может формироваться патологическое развитие личности с ЗПР по типу психической неустойчивости (неумение тормозить свои эмоции и желания, импульсивность). В условиях гиперопеки психогенная ЗПР проявляется в формировании эгоцентрических установок. В психотравмирующих ситуациях или условиях воспитания, где преобладает жестокость либо грубая форма авторитарности, нередко формируются такие характерологические особенности как робость, боязливость, неуверенность, происходит невротическое развитие личности, что негативно отражается на познавательной активности ребёнка.

ЗПР церебрально-органического генеза наиболее часто встречается в детском возрасте и отличается большей выраженностью нарушений высших корковых функций в сравнении с другими формами ЗПР. Причина данного варианта ЗПР – органическое поражение ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Интеллектуальная недостаточность в данной группе связана, главным образом, с нарушениями интеллектуальной деятельности и предпосылок интеллекта, обусловленного остаточными явлениями органического поражения головного мозга вследствие мозговых инфекций и травм. У большинства детей наблюдается замедленный темп созревания психических функций, отмечается нарушение эмоционально-волевой сферы. Это проявляется в дефицитности предпосылок интеллекта, а именно памяти, внимания, пространственного гнозиса и праксиса, речи. Заметны трудности синтеза воспринимаемых объектов, прослеживаются выраженные нарушения темпа восприятия, что проявляется в замедленности процессов приёма и переработки сенсорной информации. Церебральная астения, которая присутствует при ЗПР церебрально-органического генеза, появляется в повышенной утомляемости, в недоразвитии свойств внимания и памяти. Наблюдается выраженное недоразвитие устойчивости, точности и распределения, повышенная заторможенность следов памяти, уменьшение объёма памяти и скорости запоминания. Часто отсутствует живость и яркость эмоций, характерна их недостаточная

дифференцированность, слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний. Выраженная внушаемость нередко отражает органический дефект критики. Игровую деятельность характеризует бедность воображения и творчества, преобладание двигательной расторможенности.

Общим для всех типов ЗПР является: запаздывание всех основных психических новообразований возраста и их качественное своеобразие. Характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а также ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности. Такие дети не имеют нарушений отдельных анализаторов и крупных поражений мозговых структур, но отличаются незрелостью сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности. Могут наблюдаться выраженные нарушения поведения, проявляющиеся в повышении аффективных реакций, снижении навыков самоконтроля, незрелость эмоций, ограниченный запас общих сведений и представлений; бедный словарный запас, несформированность навыков интеллектуальной деятельности; игровая деятельность сформирована также не полностью. Восприятие характеризуется замедленностью. В мышлении обнаруживаются трудности словесно-логических операций. У детей с ЗПР страдают все виды памяти, отсутствует умение использовать вспомогательные средства для запоминания. Им необходим более длительный период для приёма и переработки информации. Дети с ЗПР не могут сосредоточиться на задании, не умеют подчинять свои действия правилам, содержащим несколько условий. У многих из них преобладают игровые мотивы. Отмечается недостаточная познавательная активность, которая в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью может серьёзно тормозить их обучение и развитие. Быстро наступающее утомление приводит к потере работоспособности, вследствие чего у детей возникают затруднения в усвоении учебного материала: они не удерживают в памяти условия задания, оказываются неспособными оценить результаты своих действий; их представления об окружающем мире недостаточно широки. Наблюдаются частые переходы от состояния активности к полной или частичной пассивности, смена рабочих и нерабочих настроений, тесно связанных с нервно-психическим состоянием и возникающих порой без видимых причин. Однако и внешние обстоятельства, например, такие, как сложность задания, необходимость выполнения большого объёма работы, выводят ребёнка из равновесия, заставляют нервничать и иногда надолго выбивают его из рабочего состояния.

В периоды нормальной работоспособности у детей с ЗПР обнаруживается целый ряд положительных сторон их деятельности, характеризующих сохранность многих личностных и интеллектуальных качеств. Эти сильные стороны проявляются чаще всего при выполнении детьми доступных и интересных заданий, не требующих длительного умственного напряжения и протекающих в спокойной доброжелательной обстановке. В таком состоянии при индивидуальной работе с ними дети оказываются способными самостоятельно или с незначительной помощью решать интеллектуальные задачи почти на уровне нормально развивающихся сверстников (производить группировку предметов, устанавливать причинно-следственные связи в рассказах со скрытым смыслом, понимать переносный смысл пословиц).

Нарушения речи при задержке психического развития преимущественно имеют системный характер и входят в структуру дефекта. Речь детей с ЗПР в целом развивается с отставанием от возрастной нормы и обладает рядом особенностей. Многим детям присущи недостатки звукопроизношения и фонематического развития, характерна дизартрия. На уровне импрессивной речи отмечаются трудности в понимании сложных, многоступенчатых инструкций, логико-грамматических конструкций, дети плохо понимают содержание рассказа со скрытым смыслом, затруднён процесс восприятия и осмысления содержания рассказов, сказок, текстов для пересказа. Дети имеют ограниченный словарный запас. В их речи редко встречаются прилагательные, наречия, сужено употребление глаголов. Особенности лексики детей с ЗПР проявляются в недостаточной сформированности антонимических и синонимических средств языка. Незрелость внутриречевых механизмов приводит не только к трудностям в грамматическом оформлении предложений. Основные проблемы касаются формирования связной речи. Дети не могут

пересказать небольшой текст, составить рассказ по серии сюжетных картин, описать наглядную ситуацию, им недоступно творческое рассказывание. Следует отметить, что характер речевых нарушений у детей с задержкой психического развития может быть самым разным, так же как может быть разным соотношение нарушений отдельных компонентов языковой системы.

Возраст 3-5 лет

Проблемы в психическом и физическом развитии детей в этом возрасте проявляются особенно ярко. У всех обнаруживается запаздывание в сроках овладения основными видами движений (ходьба, бег, прыжки, ползание, лазание, метание), отсутствие гибкости и плавности движений (скованность движений, их неритмичность), замедленность темпа движений, моторная неловкость, недостаточность мышечной силы и др. Многие проявляют крайне низкую или чрезмерно высокую хаотичную двигательную активность. При относительно высоком среднем уровне развития ходьбу отличает: неуверенная, неустойчивая, шаркающая, неритмичная походка; большинство детей передвигаются семенящим шагом, с опущенной головой и плечами; мышцы ног, рук, спины в процессе ходьбы напряжены. Большинство детей бегают на полусогнутых ногах, шлепая ступнями о пол, раскачиваясь из стороны в сторону и нередко переходя на ходьбу. Дети с ЗПР лишь к 5 годам приближаются к уровню двигательного развития нормально развивающихся детей трехлетнего возраста. При перемещении в пространстве все дети не умеют удерживать дистанцию относительно друг друга и окружающих предметов, что нередко приводит к столкновениям, а в крайних случаях и к падениям. Вследствие несформированности самоконтроля дети не замечают неправильного выполнения действий, самостоятельно не улавливают ошибки, нуждаясь в поддержке взрослого. Однако, как правило, многократное повторение действий улучшает качество их выполнения.

Слабо развитые, замедленные и неточные тонкие дифференцированные движения ладони и пальцев рук, несогласованность движений обеих рук затрудняют процесс овладения дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью всеми видами деятельности.

Особенности эмоциональной сферы проявляются полярно: у некоторых детей отсутствуют выраженные эмоциональные проявления (они вялы, пассивны, их лица маскообразны), у других, наоборот, отмечается выраженная неконтролируемая экспрессия, несдержанность в эмоциональных реакциях в любых ситуациях.

Дети, впервые поступающие в ДОУ, не обнаруживают потребности в продуктивном взаимодействии со взрослым: одни остаются равнодушными к взрослым и к предлагаемому взаимодействию, другие активно проявляют негативизм. Однако после периода адаптации постепенно начинают вступать в контакт и включаться в совместную деятельность. Они активно идут на контакт также с новым человеком, положительно реагируют на содержание совместной деятельности, особенно тогда, когда она предлагается индивидуально. Побуждаемые педагогом, дети с ЗПР проявляют желание принимать участие в совместной деятельности, а иногда и непродолжительную активность, прежде всего, на музыкальных занятиях и занятиях физкультурой.

В свободной деятельности дети с интеллектуальной недостаточностью чаще всего бывают крайне несамостоятельны и безынициативны. Без организующей помощи взрослого они редко могут найти себе занятие. Они редко вступают друг с другом во взаимодействие по поводу игры или совместных переживаний каких-либо событий. Многие проявляют безразличие ко всему происходящему, не замечают трудности и переживания сверстников, не пытаются самостоятельно предложить свою помощь. Практически все неорганизованны. Относительно сформированными, по сравнению с другими, являются навыки самообслуживания, однако практически все дети четвертого года жизни самостоятельно ими не владеют. При этом к пяти годам многие способны ими овладеть.

Младший дошкольник с проблемами в интеллектуальном развитии не проявляет интерес к игрушкам или на короткое время его привлекает их внешний вид, а не возможность действовать с ними. Для этих детей характерным является многократное, стереотипное повторение одних и тех же действий, обычно не сопровождающееся эмоциональными реакциями. Самостоятельные

действия дошкольников с ЗПР с игрушками стереотипны, но преимущественно адекватны, дети с легкой умственной отсталостью действуют с игрушками без учета их функционального назначения. Лишь в начале четвертого года жизни у детей начинает появляться интерес к предметам, к игрушкам, что способствует ознакомлению с их свойствами и отношениями. Однако восприятие имеет ряд особенностей, таких как: инактивность, замедленность, фрагментарность, малый объем, низкий уровень избирательности и константности, слабая дифференцированность и несамостоятельность.

При поступлении в ДООУ дети крайне слабо информированы: не знают названия предметов, их функционального назначения, не владеют способами действий с ними и не стремятся к их познанию и использованию. Их действия с предметами длительное время остаются на уровне манипуляций, часто неспецифических (постукивание и бросание предметов на пол и т.п.).

Раннее органическое поражение центральной нервной системы приводит в большинстве случаев к грубому недоразвитию речи и всех её функций у детей с интеллектуальной недостаточностью. Недоразвитие понимания речи сочетается с недоразвитием самостоятельной речи, которое имеет весьма широкий диапазон: от полного ее отсутствия у детей с умственной отсталостью четвертого-пятого года жизни, до небольших грамматических ошибок в речевых высказываниях, имеющих место у детей с ЗПР. Даже те дети, которые владеют речью, недостаточно активно ею пользуются в процессе деятельности или общения. Выполняя какие-либо действия, контактируя друг с другом, играя, дошкольники, как правило, действуют молча. Они не сопровождают свои действия речью или иногда произносят отдельные слова фиксирующего характера в связи с выполняемыми действиями. Речевая активность детей с ЗПР может быть несколько выше, но, как правило, в тех случаях, когда нет грубого недоразвития речи (дизартрия, алалия).

Многие из детей с интеллектуальной недостаточностью пользуются жестами, мимикой, движениями головы с целью сообщить о своих потребностях, желаниях, положительных или отрицательных впечатлениях о происходящих вокруг них событиях и т.д. Мышление детей с интеллектуальными нарушениями формируется в условиях неполноценного чувственного познания, недоразвития речи, ограниченной практической деятельности. Они не умеют решать задачи на уровне наглядно-действенного мышления, т.к. они очень часто не осознают наличия проблемной ситуации, не осуществляют поиск решения, а в тех случаях, когда понимание в целом есть, не связывают поиски решения с необходимостью использования вспомогательных средств. Остаются, как правило, равнодушными как к результату, так и к процессу решения задачи.

Возраст 5-7 лет

У детей с задержкой психического развития, как правило, нет грубых нарушений осанки, ходьбы, бега, прыжков. Основные недостатки общей моторики: низкое качество выполнения основных движений (ходьба, бег, прыжки, ползание, лазание, метание), гибкости и плавности движений (скованность движений, их неритмичность), моторная неловкость, недостаточность мышечной силы, плохая координация движений частей тела и др. сохраняются. Потребность в двигательной активности проявляют все, а стремление к ее удовлетворению большинство. У большинства детей, посещающих дошкольные учреждения, после 5 лет преобладают ситуативно-деловая и ситуативно-познавательная формы общения. К 7-8 годам у многих детей с задержкой психического развития и у отдельных с легкой умственной отсталостью появляется внеситуативно-познавательная форма общения. С 6 лет у всех дошкольников существенно возрастает адекватность эмоциональных реакций и по силе, и по способам выражения. Появляется элементарная способность управлять собственным эмоциональным состоянием. При сохранении индивидуальных различий снижается частота полярных эмоциональных проявлений у детей. Дети начинают проявлять стремление заниматься более продолжительное время чем-то определенным, например, играть с любимыми игрушками, рисовать, конструировать и др. Новая обстановка, новые игрушки начинают вызывать эмоциональные реакции и пробуждают активность.

На шестом году жизни при условии воспитания в компенсирующей группе у части детей появляется способность к волевому усилию: при поддержке взрослого они способны проявить

терпение и приложить усилие для преодоления трудностей и доведения дела до конца. Существенно обогащаются представления: дети знают относительно большое количество предметов, их функциональное назначения, владеют способами действий с ними и стремятся их познавать и использовать. Несмотря на незначительные нарушения мелкой моторики, дети владеют элементарными навыками рисования карандашом, фломастером. Относительно самостоятельны в элементарном самообслуживании и в быту, владеют элементарными культурно-гигиеническими навыками. К 5 годам, если дети получали коррекционную помощь, достаточно успешно с помощью взрослого решают простые задачи на уровне наглядно-действенного мышления и владеют некоторыми предпосылками наглядно-образного мышления. С помощью взрослого или самостоятельно осознают наличие проблемной ситуации, осуществляют поиск ее решения, способны использовать вспомогательные средства, проявляют интерес, как к результату, так и к процессу решения задачи. Помощь взрослого всегда повышает качество выполнения задачи. К 5 годам дети способны также овладеть элементарным конструированием по подражанию и образцу. К 7 годам в условиях обучения способны конструировать по представлению, хотя выполняют постройки хорошо отработанные на занятиях. Созданные постройки самостоятельно обыгрывают в одиночку или с участием сверстников. После 5 лет в процессе обучения дети начинают активно овладевать рисованием, сначала предметным, декоративным и сюжетным. У них появляется интерес к рисованию и его эмоциональное сопровождение. Дети сами проявляют желание заниматься рисованием. В изобразительной и других видах деятельности яркопроявляется недостаточность зрительно-двигательной координации и сенсомоторной интеграции - невысокое качество выполняемых действий и их результатов.

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с нарушениями всех компонентов речи при сохранном слухе и первично сохранном интеллекте. К группе детей с тяжелыми нарушениями речи относятся дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи при дислалии, ринолалии, легкой степени дизартрии; с общим недоразвитием речи всех уровней речевого развития при дизартрии, ринолалии, алалии и т.д., у которых имеются нарушения всех компонентов языка. Активное усвоение фонетико-фонематических, лексических и грамматических закономерностей начинается у детей в 1,5-3 года и, в основном, заканчивается в дошкольном детстве. Речь ребенка формируется под непосредственным влиянием речи окружающих его взрослых и в большой степени зависит от достаточной речевой практики, культуры речевого окружения, от воспитания и обучения. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи проявляется в нарушении звукопроизношения и фонематического слуха. Общее недоразвитие речи проявляется в нарушении различных компонентов речи: звукопроизношения фонематического слуха, лексико-грамматического строя разной степени выраженности. Речь ребёнка оценивается по четырем уровням развития речи. На I уровне речевого развития у ребёнка наблюдается полное отсутствие или резкое ограничение словесных средств общения. Словарный запас состоит из отдельных лепетных слов, звуковых или звукоподражательных комплексов, сопровождающихся жестами и мимикой; на II уровне речевого развития в речи ребенка присутствует короткая аграмматичная фраза, словарь состоит из слов простой слоговой структуры (чаще существительные, глаголы, качественные прилагательные), но, наряду с этим, произносительные возможности ребенка значительно отстают от возрастной нормы; на III уровне речевого развития в речи ребенка появляется развернутая фразовая речь с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

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

К детям с умственной отсталостью относятся дети со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер. Интеллектуальный дефект является основным признаком, объединяющим детей в эту группу. У всех них нарушено развитие познавательных процессов, в особенности сложных — мышления (обобщение, абстрагирование,

анализ, синтез и др.), памяти, воображения. При умственной отсталости страдают также эмоционально-волевая сфера, моторика и личность в целом.

В настоящее время в соответствии с Международной классификацией болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) выделены четыре степени умственной отсталости: легкая (F70); умеренная (F71); тяжелая (F72); глубокая (F73). Возможность обучаться совместно с другими сверстниками в ряде случаев имеются у детей с легкой умственной отсталостью, поэтому остановимся на их характеристике.

Легкая степень умственной отсталости у детей встречается значительно чаще, чем другие степени. Нарушения познавательной деятельности становятся очевидными чаще всего с началом организованного обучения (в детском саду или в школе). Дети невнимательны, плохо запоминают названия цветов, форм, стихи, правила и т.п., имеют низкий уровень речевого развития, не проявляют интереса к игровой и учебной деятельности, проявляют дезадаптивное поведение. В дошкольных специальных образовательных организациях им оказывается коррекционная помощь, для них также возможно посещение обычного детского сада с организацией психолого-педагогического сопровождения. Школьники с легкой умственной отсталостью получают образование в специальных (коррекционных) школах, в специальных классах при обычных школах по доступным для них учебным программам. В последнее время родители стали определять своих детей в массовые школы по месту жительства, хотя такая практика не оправдана, дети не получают необходимых знаний и умений, соответствующих их возможностям. После ряда лет безуспешного обучения, все-таки переходят в специальные школы (классы), не владея навыками счета, чтения, письма, не готовые к учебному труду, зачастую имея нарушения поведения. Для них бывает сложно вновь адаптироваться в новом учебном коллективе, привыкнуть к регулярным учебным занятиям, требующим определенного напряжения сил, произвольной регуляции психических процессов. И все же доступность содержания, наличие коррекционных курсов, использование специальных методов и приемов, профессионально-трудовое обучение и др. существенно влияют на мотивацию к школьному обучению, отношение к учебному труду, поведение школьников, способствуют их социальной адаптации и овладению профессией. Став взрослыми, эти люди дееспособны, т.е. общество признает их способными отвечать за свои поступки перед законом.

Умственно отсталые дети уже в раннем возрасте отстают от нормально развивающихся сверстников в развитии, которое характеризуется низким темпом и качественными особенностями.

На первом году жизни у них задерживается развитие навыков прямохождения, хватания и др. Многие начинают ходить к полутора и даже к двум годам. Походка длительное время остается неустойчивой. Движения отличаются неловкостью, плохой координированностью, чрезмерной замедленностью или импульсивностью. Социально-эмоциональное развитие характеризуется бедностью эмоциональных реакций на близкого взрослого, на его движения и ласковые слова. У этих детей не возникает потребности в эмоциональном общении с близкими взрослыми, как правило, задерживается появление «комплекса оживления» (Стребелева Е.А., 2013). Отстает по срокам развитие всех видов восприятия, вследствие чего познавательная сфера не получает достаточных стимулов для становления. Такой ребенок не проявляет активность, у него отсутствует интерес к окружающему.

К концу раннего возраста ребенок с нарушением интеллекта имеет значительное отставание в психическом, речевом, социальном развитии, а также в формировании предметной деятельности.

У дошкольников с умственной отсталостью не получает должного развития игровая

деятельность. В основном преобладают предметноигровые и процессуальные действия, то есть игра находится лишь на начальной ступени развития. Характерной особенностью игры дошкольников с нарушением интеллектуального развития является стереотипное повторение одних и тех же действий, осуществляемых без эмоциональных реакций и без речевого сопровождения, невозможность действовать в воображаемой ситуации (использовать предметы-заместители, действия «понарошку») (Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д., 2013).

Продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, аппликация) без специального обучения не формируются. У одних изобразительная деятельность находится на доизобразительной стадии рисования, у других детей рисунки стандартны, взяты из образцов, преобладают графические стереотипы, штампы, в них редко отражается связное содержание (Екжанова Е.А., 2008).

У дошкольника с умственной отсталостью слабо выражен интерес к сверстнику, с этим связано снижение потребности в общении. Кроме того, немаловажную роль играют такие факторы, как низкий словарный запас и более позднее, чем у нормально развивающихся сверстников, выделение себя из окружающего мира.

Ярко проявляются нарушения в познавательной сфере. Низкий уровень развития восприятия отрицательно влияет на формирование высших психических функций (памяти, мышления, воображения, речи) и на становление личности в целом. Нарушения памяти проявляются в трудностях запоминания материала, представленного только в словесной форме. Ведущей формой мышления у дошкольников с нарушениями интеллектуального развития является наглядно-действенное, которое, тем не менее, отличается от развития нормально развивающихся сверстников более низким уровнем обобщенности, трудностями переноса усвоенных способов решения задачи в новые условия. К концу дошкольного возраста у таких детей, не получавших коррекционно-педагогической помощи, фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач.

Умственно отсталые дети в большинстве своем поступают в школу, не владея навыками самообслуживания, что существенно затрудняет их социальную адаптацию. К началу обучения у многих нарушена осанка, отсутствует пластичность движений, недостаточно развиты двигательные качества: сила, быстрота и выносливость (Мозговой В.М., 2010). У таких детей снижена работоспособность, повышена истощаемость.

Важным условием успешной учебной деятельности является развитие внимания. У умственно отсталых школьников оно имеет ряд особенностей: трудность привлечения, невозможность длительной активной концентрации, неустойчивость, быстрая и легкая отвлекаемость, рассеянность, ограниченный объем. Преимущественно отмечается непроизвольное внимание, произвольное формируется со значительными затруднениями.

Восприятие умственно отсталых школьников отличается своеобразием: малой активностью, узостью, замедленностью, недостаточной осмысленностью как реальных объектов, так и их изображений. Например, вследствие снижения скорости зрительного восприятия умственно отсталому ребенку потребуется больше времени, чем нормально развивающимся сверстникам, чтобы узнать и назвать предмет, рассмотреть картину, иллюстрацию. При общении с ребенком важно учитывать снижение скорости слухового восприятия: обращенная к ребенку речь должна быть неторопливой, следует выдерживать паузы после заданного вопроса, так как ребенку требуется время, чтобы осмыслить сказанное и дать ответ. Необходимо учитывать ограниченный объем восприятия, что затрудняет овладение чтением, работу с многозначными числами и т.д. Кроме того, восприятие этих детей недифференцировано: в окружающем пространстве они

выделяют значительно меньшее число объектов и их признаков, чем нормально развивающиеся сверстники, и воспринимают их глобально.

Нарушение ориентировки в пространстве затрудняет овладение такими учебными предметами, как математика, география, история и др.

Качественные особенности памяти таких детей проявляются в нарушениях как произвольного, так и произвольного запоминания, причем существенные различия между продуктивностью того и другого отсутствуют. Для них характерны: замедленный темп усвоения знаний, непрочность их сохранения и неточность воспроизведения. Самостоятельно школьники не овладевают приемами осмысленного запоминания. Представления, сохраняемые в памяти умственно отсталых детей, значительно менее отчетливы и расчленены, чем у их нормально развивающихся сверстников. Образы схожих объектов резко уподобляются друг другу, а порой полностью отождествляются. Знания о сходных предметах и явлениях, полученные в словесной форме, очень быстро забываются. Школьники испытывают трудности при воспроизведении последовательности событий, особенно исторических событий в их хронологической последовательности.

У умственно отсталых школьников нарушено мышление, что проявляется в снижении уровня обобщения; при этом они плохо усваивают правила и общие понятия. Несформированность операции абстрагирования выражается в неумении отделять существенные признаки от несущественных. При сравнении младшие умственно отсталые школьники часто соотносят между собой несопоставимые признаки предметов. В ходе сравнения обнаруживается характерное для детей этой категории «соскальзывание»: сравнивая предметы, ученики выделяют один-два отличительных признака, а затем «соскальзывают» на более простой вид деятельности — переходят просто к описанию одного из объектов. При сравнении они неправомерно широко отождествляют сходные объекты (Петрова В.Г., 1977).

На всех годах школьного обучения у умственно отсталых детей наблюдаются более или менее выраженные отклонения в речевом развитии, которые обнаруживаются на разных уровнях речевой деятельности. Расстройства произносительной стороны речи, нарушения звукопроизношения у младших школьников часто сочетаются с искажениями звуковой структуры слова. Нарушения формирования фонематического слуха выражаются в нечетком восприятии выделенных и знакомых слов. Из-за плохого различения окончаний слов грамматические формы осваиваются с трудом. У них весьма бедный словарный запас, который включает в основном существительные и глаголы, причем пассивный словарь значительно превышает активный. По данным В.Г. Петровой (1977), умственно отсталые первоклассники могут не знать названий часто встречающихся им предметов, особенно их частей. В их речи отсутствуют обобщающие слова, часто встречается неточное употребление слов. Нарушения грамматического строя речи проявляются во фрагментарности, структурной неформленности предложений, в пропусках главных членов предложения. Становление связной речи у умственно отсталых детей происходит замедленным темпом и имеет определенные качественные особенности. Они длительное время не могут самостоятельно связно высказываться, им требуется помощь педагога в виде вопросов. При пересказе пропускают важные смысловые части, обнаруживают непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений.

Постепенно в процессе учебной деятельности у учащихся с умственной отсталостью формируются познавательные интересы (Н.Г. Морозова). В первый год обучения в школе им свойственно почти полное отсутствие интересов или же их интересы неглубоки, односторонни, неустойчивы, и над всеми преобладают личные интересы. К средним классам появляются познавательные интересы, объектом которых, как правило, становятся любимые уроки, чаще уроки труда, физической культуры, музыки.

Дети с легкой умственной отсталостью постепенно овладевают грамотой. Наибольшие трудности при овладении навыками чтения и письма у этих детей связаны с нарушением фонематического слуха и звукового анализа и синтеза. Им очень сложно осуществлять звукобуквенный анализ, запоминать буквы (так как они с трудом дифференцируют сходные по звучанию фонемы), сливать два или более звуков в слог. Для них долгое время характерно побуквенное чтение. Только небольшая часть умственно отсталых учащихся ко второму классу могут освоить слоговое чтение. Дети затрудняются в осмыслении прочитанного без помощи взрослого, воспринимают текст фрагментарно, не понимая причинно-следственных связей, последовательности событий.

Значительные трудности испытывают такие ученики и при формировании навыков письма. Несовершенство зрительного восприятия, трудности пространственной ориентировки приводят к тому, что учащиеся не видят строки в тетради, не понимают ее значения. При письме букв и цифр не дописывают элементы; у некоторых детей наблюдается зеркальное письмо. Перед списыванием предварительно не прочитывают задание, что зачастую приводит к ошибкам. Для умственно отсталых школьников характерны механическое заучивание правил, их фрагментарное усвоение, смешение правил, быстрое забывание, неумение применить на практике (Аксенова А.К., 2000, Воронкова В.В., 1983).

Наиболее трудным учебным предметом для школьников с умственной отсталостью является математика в виду абстрактности материала и недостаточной сформированности мышления. Несмотря на то, что некоторые первоклассники знают названия числительных первого и даже второго десятков, они затрудняются в пересчете предметов, сравнении чисел, счете в обратном порядке. С опорой на предметно-практическую деятельность они способны освоить получение числа, сравнение чисел, арифметические действия. При решении арифметических задач умственно отсталыми школьниками серьезным препятствием является бедный словарный запас, который затрудняет понимание задачи. Например, непонимание приставочных глаголов (прилетели, улетели и т.д. — дети понимают действие, но не знают что приставка «при» имеет значение приближения, а приставка «у» — удаления) приводит к тому, что ученики не могут правильно выбрать арифметическое действие. Детям трудно представить ситуацию, заданную в задаче, они нуждаются в представлении ее в наглядной форме. Сложным для них является решение задач в два и более действий, так как здесь требуется установление причинно-следственных и временных зависимостей (Перова М.Н., 1989, Эк В.В., 1990, Яковлева И.М., 1995).

Эмоционально-волевая сфера умственно отсталых школьников характеризуется незрелостью и недоразвитием (С.Д. Забрамная, 1985). Их эмоции недостаточно дифференцированы: переживания примитивны, полюсны (дети испытывают удовольствие или неудовольствие, но тонких оттенков переживаний почти не наблюдается). Реакции детей зачастую неадекватны, по своей динамике они не соответствуют воздействиям окружающего мира. Для одних детей характерна поверхностность переживаний происходящих событий с быстрыми переходами от одного настроения к другому, а некоторые при большой инертности чувств склонны застревать на каких-либо незначительных событиях.

Многие дети безинициативны, доверчивы, легко внушаемы и легко попадают под влияние других школьников. При этом, обладая низким уровнем критичности, они не способны правильно оценить поступки и качества того или иного человека.

Умственно отсталым детям свойственна неадекватная самооценка, что выражается в неправильном представлении о своих возможностях, в неспособности критически оценить результат своего труда, свои поступки и их последствия.

Особые образовательные потребности детей с нарушениями интеллекта, обусловленные особенностями их психофизического развития, состоят в следующем:

- необходимости пропедевтического периода в образовании, обеспечивающего преемственность между дошкольным и школьным этапами;
- коррекции нарушений психических процессов, речи, моторики;
- обеспечении доступности содержания учебного материала, который должен быть адаптирован с учетом возможностей детей указанной категории;
- опоре на предметно-практическую деятельность, наглядные методы, а также специфические приемы при изучении программного материала;
- введении учебных предметов, способствующих формированию представлений о природных и социальных компонентах окружающего мира;
- развитии коммуникативных умений (вербальных и невербальных);
- целенаправленном обучении «переносу» сформированных знаний, умений и навыков в новые ситуации взаимодействия с действительностью;

Анализ результатов многолетнего практического опыта работы в составе ПМПК и опыта консультирования родителей и детей с ОВЗ показывает, что в ограниченных временных условиях обследования на ПМПК сложно осуществить дифференциальную диагностику развития детей, испытывающих трудности контакта с новым взрослым и поведения в незнакомой ситуации. Наблюдение за поведением этих детей в новой ситуации показывает: они испытывают повышенную тревожность, удерживая родителей (или лицо их замещающее) за руку или прячась за них, отказываются от выполнения диагностических заданий, проявляют негативные эмоциональные реакции на новые игрушки-забавы.

Вместе с тем, родители жалуются на трудности адаптации в дошкольной образовательной организации, отсутствие речевого общения, сложности во взаимодействии со сверстниками. Родители обращаются к специалистам на ПМПК за помощью в выборе образовательной организации, в которой могут наиболее эффективно оказать психолого-педагогическую помощь их ребенку.

Для этих детей, характерны общие особенности развития: социальная дезадаптированность, трудности взаимодействия с новыми взрослыми и сверстниками, замедленность приема информации, уменьшение способности к ее переработке, несформированность мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы; снижение произвольности психических процессов, деятельности и поведения. Все эти особенности приводят к существенной задержке развития возрастных психологических новообразований, к их слабому совершенствованию и незавершенности на каждом возрастном этапе, к своеобразному становлению личностных качеств ребенка и его «Я-концепции». Перечисленные общие особенности развития могут проявляться у детей в неодинаковой степени выраженности и в разных вариациях.

Дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию с раннего детства оказались в условиях материнской, сенсорной, двигательной и социальной депривации. Следствием этого является ослабленность соматического и психического здоровья. Они не готовы к социальным контактам с новыми людьми, во многих случаях пользуются невербальными средствами коммуникации. В новой ситуации отмечается высокая тревожность, боязливость, напряженность. Для них характерны незавершенность психологических достижений развития младенческого и раннего возраста: эмоциональная и волевая сферы — центральные для развития личности - не сформированы. Они не проявляют избирательность в отношении к миру, взрослым и сверстникам, отсутствует самостоятельность в поведении, характерна ситуативность мышления; становление всех видов детской деятельности происходит с искажением. Во многих случаях развитие идет по невротическому типу (Дж. Боулби).

Вместе с тем, со временем, последствия социальной депривации могут быть частично преодолены. Степень доверия, с которой ребенок проникается к миру, другим людям и самому

себе, в значительной степени зависит от проявляемой о нем заботе. Если ребенок не испытывает дискомфорта, если его потребности быстро удовлетворяются, если с ним постоянно разговаривают, играют, достаточно ласкают, то он начинает считать, что мир - уютное место, а люди достойны его любви и доверия.

Именно психологический фактор является причиной не только социальных и психологических отклонений, но и соматических отклонений, которые возможно сгладить посредством создания специальных условий воспитания и применения психокоррекционных технологий.

Психофизическое состояние детей может быть обусловлено тяжестью и длительностью соматических заболеваний. Течение и исход болезни определяют физический статус, психическую активность, эмоциональное состояние и личностное развитие ребенка. Находясь в условиях стационарного лечения в течение длительного времени, дети «выпадают» из привычной среды и оказываются в ситуации социальной депривации. Это затрудняет их взаимодействие с окружающей средой, сверстниками, что отрицательно влияет на становление личностных качеств. Для таких детей характерны повышенная тревожность, неуверенность в себе, проявления негативизма ко всему новому. Постоянный страх за жизнь и здоровье ребенка формируют у родителей гиперопеку, излишнюю привязанность, чрезмерную заботу, симбиотичность, что приводит к искаженным отношениям в семье. Следствием социальной депривации является снижение познавательной активности, задержка в речевом развитии, двигательной сферы, нарушается поведение. Все эти особенности отрицательно влияют на развитие личности ребенка и на его адаптацию в детском коллективе.

Тяжелые нарушения здоровья (гематологические и онкологические заболевания, черепно-мозговая травма, хирургические операции, орфанные заболевания и др.) приводят к вторичным отклонениям, которые могут отрицательно сказываться на становлении возрастных психологических достижений.

Так, в младенческом возрасте отмечается: нечеткий контакт «глаза в глаза», неяркое проявление «комплекса оживления», невыраженные реакции на боль, световой или звуковой раздражитель в виде длительного плача, слабая ориентировочно-поисковая деятельность, отсутствие слежения за предметом, слабый захват игрушки, не развиты перцептивные действия (протягивание руки к предмету, ощупывания, осматривание).

В раннем возрасте отсутствует реакция на свое имя, заметны отставания в развитии движений, позднее овладение ходьбой, слабый интерес к предметно-игровым действиям, несформированность элементарных навыков самообслуживания (прием пищи, умывание, навык опрятности), несформированность коммуникативных навыков, слабая мотивация к взаимодействию с окружающими людьми, особая привязанность к матери.

В дошкольном возрасте – несформированность коммуникативных средств: трудности установления контакта с новым взрослым, трудности в налаживании взаимоотношений со сверстниками, отсутствие лидерских качеств, предпочитают пассивную роль в играх. Развитие психических функций, таких как мышление, память, внимание, происходит с отставанием по сравнению с возрастными нормами. В практической деятельности требуют помощи взрослых. Отмечаются внутрисемейные проблемы с отцом и сиблингами, в отношениях с близкими капризы, эгоистичны.

Очевидно, что длительное пребывание детей в стационарных условиях, оторванность от привычной среды задерживает формирование основных психологических достижений возраста и затрудняет диагностику их актуального уровня развития для обоснования образовательного маршрута и адаптации в детском коллективе.

Дети, которые с раннего детства воспитывались/воспитываются в иной языковой среде (дети-билингвы, дети мигрантов, испытывающие трудности с пониманием государственного языка Российской Федерации), также имеют специфические особенности в психическом развитии. Характерными для них являются трудности понимания обращенной к ним речи взрослого. Такой ребенок психологически не готов к взаимодействию с новым взрослым в новой социальной среде без соответствующей предварительной подготовки. Он не понимает, что предлагает взрослый и

что ему надо делать в процессе психолого-педагогического обследования. В новой ситуации взаимодействия эти дети ориентированы на близкого взрослого, проявляют недоверие к новому взрослому, стеснительны, порой капризны: прижимаются к маме, не сразу входят в контакт с новым взрослым, требуются специальные приемы, подходы для расположения и привлечения такого ребенка к совместным предметно-игровым действиям.

Проблемы с пониманием обращенной к ним речи осложняют социально-коммуникативное развитие. При этом дети хорошо фиксируют взор на лице взрослого, смотрят с интересом в глаза, после привыкания проявляют интерес к игрушкам, дидактическим пособиям, что позволяет наладить предметно-игровое взаимодействие с новым взрослым. Как правило, эти дети знают свое имя и откликаются на него, у них сформированы представления о себе и о своей семье по возрасту. Однако, на контакт с другими людьми идут с помощью близкого взрослого. В условиях большого детского коллектива они не принимают и не усваивают правила игры, устанавливаемые взрослым и сверстниками, также испытывают трудности при соблюдении норм поведения в коллективе. Требуется значительное время и специальные педагогические приемы для адаптации такого ребенка в новых образовательных условиях.

Познавательное развитие детей характеризуется тем, что они имеют интерес к игрушкам и предметам окружающего мира: берут в руки игрушки, рассматривают их, выполняют предметно-игровые действия, спустя время включаются во взаимодействие со взрослым на невербальном уровне, что является началом проявления активности. На этом фоне у них происходит становление эмоционально-личностного общения сначала с педагогом, а затем со сверстником, пробуждается интерес к ситуативно-деловому общению.

Речевое развитие осложнено тем, что дети попадают в новую языковую среду в сенситивный период становления речевого развития. Они не только не понимают обращенной речи, но и не могут выразить свои желания и просьбы, что ведет к снижению активности и самостоятельности в образовательной среде, задерживается и ослабляется процесс становления всех видов детской деятельности.

Поведение большинства детей из семей мигрантов определяется культурой многодетных семей. У них вероятность высокой подражательной способности очевидна. Они владеют общими движениями - ходьбой, бегом, ползанием, в той или иной степени прыжками к 3-4-м годам, переступают ступени при подъеме и спуске по лестнице. Однако у некоторых детей отмечается несформированность мелкой ручной моторики, что сказывается на становлении ручных умений в предметно-игровых действиях с мелкими игрушками, например, деталями ЛЕГО, и на становлении базовых графических умений. Несмотря на это, навыки опрятности и навыки самообслуживания (приема пищи, одевания-раздевания, умывания и мытья рук), сформированы в соответствии с возрастным нормативом. Они самостоятельно выполняют эти действия без дополнительной помощи взрослого.

Эстетическое развитие таких детей, прежде всего, определяется социальным статусом семьи, культурой семейного общения, уровнем образования родителей и других членов семьи, средой жизнедеятельности ребенка и его окружением, социальными условиями жизни в разных странах, временем миграции семьи – возрастом ребенка при переезде в Россию, его возможностями адаптации.

Важно отметить, что при организации и оказании целенаправленной коррекционно-педагогической помощи такому ребенку специфические особенности (речевые, познавательные) сглаживаются и его развитие приближается к возрастному нормативу при поступлении в первый класс, что значительно облегчает и сокращает социализацию в школьной среде. Чем раньше дети из семей мигрантов овладеют государственным языком Российской Федерации, тем свободнее и комфортнее они будут себя чувствовать в социуме, тем лучше они будут подготовлены к обучению в школе.

Исходя из выше сказанного, возникает объективная потребность в создании специально организованного образовательного пространства, которое может обеспечить таким детям все необходимые условия для «врастания в культуру», реализации права на присвоение общественного опыта доступными для их возможностей способами. На изучение особых

образовательных потребностей каждого ребенка, учет его индивидуального темпа усвоения нового материала, коррекцию и предупреждение вторичных отклонений в развитии и направлено содержание Программы.

1.3. Цели и задачи

Цель программы: обеспечение позитивной социализации, коррекции нарушений и разностороннего развития детей с задержкой психического развития с учётом индивидуально-возрастных особенностей и особых образовательных потребностей каждого ребёнка.

Задачи:

- Осуществление диагностической функции по изучению структуры дефекта и выявлению сохранных аспектов психики ребёнка с целью обеспечения оптимальной стратегии корригирующего воздействия.
- Построение коррекционно-образовательного процесса с учётом индивидуально-возрастных особенностей и возможностей детей, обеспечивающего коррекцию нарушений умственного, речевого и эмоционального развития посредством реализации коррекционно-развивающих технологий в различных видах детской деятельности.
- Ранняя диагностика возможных нарушений в развитии детей, профилактика вторичных отклонений в развитии и предупреждение трудностей в школьном обучении.
- Повышение уровня компетентности родителей и педагогических работников в вопросах обучения и воспитания детей с проблемами в развитии.

1.4. Целевые ориентиры

Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребёнка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и произвольность) не позволяет требовать от дошкольника с ОВЗ достижения конкретных образовательных результатов и обуславливает необходимость определения результатов освоения программы в виде целевых ориентиров. Целевые ориентиры в отношении каждого воспитанника с ОВЗ определяются, исходя из вида его нарушения по классификации ФГОС, с опорой на соответствующую АООП, а также исходя из индивидуальных особенностей каждого. Принцип индивидуализации целевых ориентиров является одним из ведущих в ситуативной оценке деятельности ребёнка с ОВЗ. Прогноз достижений ребёнка с ОВЗ отражается в АООП конкретного ребёнка, актуальные результаты фиксируются в личной папке воспитанника.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Основные направления работы с воспитанниками с ОВЗ

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

- *диагностическая работа* обеспечивает своевременное выявление детей с ограниченными возможностями здоровья, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-педагогической помощи в условиях дошкольного учреждения;
- *коррекционно-развивающая работа* обеспечивает своевременную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в физическом и психическом развитии

детей с ЗПР;

- *консультативная работа* обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции развития;
- *информационно-просветительская работа* направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса.

2.2. Диагностическая деятельность

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

Задачи психолого-педагогической диагностики:

- раннее выявление отклонений в развитии ребёнка;
- выявление причин и характера первичных нарушений в развитии у ребёнка, определение степени тяжести этого нарушения;
- выявление индивидуально-психологических особенностей развития ребёнка (личностных и интеллектуальных);
- определение условий воспитания ребёнка;
- обоснование педагогического прогноза;
- разработка программы и планов индивидуальной работы с детьми;
- организация коррекционной работы с родителями и детьми.

Методы дефектологического обследования:

- беседа с ребёнком;
- наблюдение за ребёнком;
- игровая деятельность;
- выполнение учебно-игровых заданий.

Методика проведения обследования познавательной деятельности:

- принятие задания;
- способы выполнения задания;
- обучаемость в процессе обследования;
- отношение к результату своей деятельности.

Диагностическое обследование детей проводится с учётом возраста в начале учебного года для всех детей с ОВЗ и в течение учебного года по мере поступления детей данной категории в ДОУ с целью выявления актуального уровня развития детей, для определения содержания и основных направлений коррекционной работы; в конце учебного года - с целью выявления эффективности коррекционно-педагогического воздействия на детей, определения перспектив развития и выдачи рекомендаций по сопровождению ребёнка с ЗПР педагогам и родителям.

Мониторинговая деятельность по отслеживанию динамики развития воспитанников с ЗПР осуществляется в течение года и имеет выборочный характер как по составу детей, так и по объёму и перечню диагностических заданий. Процедура мониторинга осуществляется в индивидуальной форме.

Диагностическая деятельность учителя-дефектолога включает в себя следующие виды:

- изучение медицинской документации и заключений ПМПК;
- наблюдение за ребёнком;
- дефектологическое обследование.
- диагностическую беседу с родителями и воспитателями;
- изучение продуктов детской деятельности;
- мониторинг результатов обучения (коррекции).

Перед началом диагностики учитель-дефектолог знакомится с заключениями ПМПК, медицинскими диагнозами и состоянием психических функций каждого ребёнка, что является

важным фактором для определения условий коррекционно-развивающей работы с детьми.

Диагностика развития ребёнка используется как профессиональный инструмент педагога с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей работы с детьми по Программе.

Основной целью мониторинга является оценка успешности решения коррекционных и образовательных задач, своевременная корректировка и оптимизация форм и методов коррекционно-образовательной деятельности в зависимости от динамики достижения детьми планируемых результатов освоения Программы.

Мониторинг достижения детьми планируемых результатов освоения Программы проводится 2 раза в год: на 1-ой и 4-ой неделе сентября и в последние 2 недели мая.

Диагностическое обследование проводится в индивидуальной форме; длится 15-20 минут с динамической паузой, сменой деятельности и применением игровых приёмов.

Диагностика включает в себя наблюдение за ребёнком в режимных моментах, дефектологическое обследование с применением диагностического инструментария, беседу с воспитателями и родителями, изучение продуктов детской деятельности.

Аналитический этап.

Задачей аналитического этапа является интерпретация полученных данных и заполнение карт по результатам психолого-педагогического обследования детей.

2.2.1. Критерии оценивания коррекционно-образовательного процесса детей с ЗПР

В комплекс обследования введена эксклюзивная качественно-количественная система, разработаны критерии оценок, соответствующие возрастным возможностям детей. Параметры оценки коррекционно-образовательного процесса для детей с ЗПР:

Высокий уровень – навык сформирован, действия самостоятельные, знания соответствуют программным требованиям.

Средний уровень – навык неустойчив, знания неполные; необходимые действия выполняются по словесной инструкции взрослого; знания и умения соответствуют программным требованиям частично.

Низкий уровень – навыки, умения, знания отсутствуют; необходимые действия выполняются только совместно со взрослым или по подражанию.

По итогам диагностического исследования делается вывод о сформированности компонентов познавательной сферы, выявление актуальных знаний, определение зоны ближайшего развития. По окончании диагностического периода анализируется успешность и проблемы развития ребёнка, необходимые педагогические и психологические подходы и методы воздействия, составляется индивидуальный коррекционный образовательный маршрут для каждого ребёнка.

2.2.2. Диагностический инструментарий

3 Критерии оценки	Характеристики методов исследования
Эмоциональное реагирование на ситуацию обследования	Наблюдение
Развитие общей моторики	Пробы
Понимание инструкций	Наблюдение, пробы
Обучаемость и восприимчивость к помощи	Наблюдение, пробы. Контекстуальная оценка
Особенности организации деятельности, сформированность регуляторных функций	Наблюдение, пробы
Темп работы	Наблюдение, пробы, контекстуальная оценка
Работоспособность	Наблюдение, пробы, контекстуальная оценка
Общая осведомленность и социально-бытовая ориентация	Беседа, пробы
Сформированность пространственно-временных представлений	Стимульный материал Забрамная, Боровик, Шипицина
Особенности восприятия	Стимульный материал Забрамная, Боровик, Шипицина
Особенности внимания	Стимульный материал Забрамная, Боровик, Шипицина
Особенности памяти	Стимульный материал Забрамная, Боровик, Шипицина
Особенности мышления	Стимульный материал Забрамная, Боровик, Шипицина
Особенности конструктивной деятельности	Кубики Кооса
Общая характеристика речевого развития	Речевой мониторинг Крупенчук О.И.

Результаты диагностического обследования вносятся в карту дефектологического обследования ребёнка (Приложение 1). Результаты диагностики детей на начало, середину (по запросу) и конец учебного года фиксируются в мониторинговом листе «Мониторинг освоения детьми целевых ориентиров Программы» (приложение 2).

После завершения психолого-педагогического обследования учитель-дефектолог создаёт перспективный план индивидуальной и групповой работы с каждым ребёнком на квартал, отражённый в АОП. Где указываются основные направления работы, её задачи и содержание. В качестве приоритетных для индивидуальных занятий, выступает работа по таким образовательным областям как «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное», «Речевое». Выбор содержания осуществляется таким образом, чтобы обеспечивать формирование предпосылок учебной деятельности и личностных качеств, навыков нормативного поведения и умений взаимодействовать с окружающими.

2.3 Коррекционно-развивающая работа

Учитель-дефектолог реализует коррекционно-развивающую работу в рамках следующих образовательных областей:

- «Социально-коммуникативное развитие»;
- «Познавательное развитие»;
- «Речевое развитие»;

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» реализуется на индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятиях, в ходе режимных моментов и совместной образовательной деятельности взрослого и ребёнка через раскрытие содержания направлений: «Человек среди людей», «Игровая деятельность» (дидактические игры, театрализованные игры, подвижные игры, сюжетно-ролевые игры), «Развитие коммуникативных умений», «Формирование основ безопасности», «Знакомство с трудом взрослых», «Расширение опыта самообслуживания», «Приобщение к труду».

Образовательная область «Познавательное развитие» реализуется на индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятиях в ходе режимных моментов и совместной образовательной деятельности взрослого и ребёнка через раскрытие содержания направлений: «Формирование целостной картины мира», «Формирование элементарных математических представлений», «Конструктивная деятельность», «Познавательно-исследовательская деятельность», «Коррекция и развитие познавательных процессов».

Образовательная область «Речевое развитие» реализуется на всех коррекционных занятиях посредством формирования семантической стороны речи, обогащения активного словаря, активизации речевой деятельности детей, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи развития речи как средства общения и культуры, развития речевого творчества, знакомства с книжной культурой, детской литературой, обучения элементам грамоты.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с ОВЗ осуществляется в соответствии с примерным тематическим планированием занятий с детьми 5-6 и 6-7 лет, изложенным в методических пособиях, указанных в АОП ДОУ

2.3.1. Описание коррекционно-развивающей деятельности в соответствии с направлениями развития ребёнка

Образовательная область	Направления работы учителя-дефектолога
Социально-коммуникативное развитие	1. Развитие коммуникативных навыков, взаимодействия. 2. Развитие игровой и театрализованной деятельности. 3. Формирование общепринятых норм поведения. 4. Формирование гендерных и гражданских чувств. 5. Формирование основ безопасности в быту, социуме, природе

Познавательное развитие и развитие ЭМП	1. Сенсорное развитие. 2. Развитие психических функций. 3. Формирование целостной картины мира, развитие познавательно-исследовательской деятельности. 4. Развитие математических представлений (закрепление в речи порядковых и количественных числительных; развитие умений выделять сходные и отличительные признаки; совершенствование навыков ориентировки в пространстве и на плоскости; закрепление знаний о временах года, днях недели, частях суток; активизация наречий одинаково, больше на, меньше на и др.). 5. Развитие конструктивно-модельной деятельности
Речевое развитие	1. Развитие словаря. 2. Формирование и совершенствование грамматического строя речи. 3. Развитие просодической стороны речи. 4. Коррекция произносительной стороны речи. 5. Работа над слоговой структурой слова. 6. Формирование фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа и синтеза. 7. Обучение элементам грамоты. 8. Развитие связной речи и речевого общения

Деятельность учителя-дефектолога планируется в системе и находит отражение в следующих документах:

- перспективном комплексно-тематическом плане коррекционно-образовательной деятельности учителя-дефектолога с группой воспитанников (Приложение);
- календарно-тематическом планировании индивидуальной коррекционно-образовательной деятельности учителя-дефектолога с каждым воспитанником группы, входящей в АОП;
- плане работы по взаимодействию с семьями (в рамках реализации программы взаимодействия с семьями в условиях группы, согласно задачам ППк).

Каждый ребёнок посещает обязательно 2-3 индивидуальных занятия в неделю. Учитель-дефектолог обязан проводить ежедневно занятия с 5-6-тью воспитанниками в условиях реализации программы группы компенсирующей направленности и индивидуально. С учётом динамики развития и психофизического состояния ребёнка учитель-дефектолог может вносить коррективы в созданный план работы.

По результатам обследования детей учитель-дефектолог планирует коррекционно-педагогическую работу с детьми с ОВЗ, даёт рекомендации по осуществлению коррекционной работы всем участникам психолого-педагогического сопровождения.

На основании полученных в результате обследования данных учитель-дефектолог имеет право по своему усмотрению и по рекомендациям консилиума объединять детей в малые подгруппы для коррекционных и общеразвивающих занятий с учётом их возраста, диагноза, уровня познавательной деятельности и выявленных вторичных отклонений в развитии.

Учителем-дефектологом постоянно разрабатывается, изменяется и пополняется раздаточный материал, пособия для реализации поставленных коррекционных задач. В Рабочей программе определены основные изучаемые темы: «Времена года», «Деревья», «Овощи. Фрукты. Ягоды», «Я – моё тело», «Я – мой город», «Я – моя семья», «Я – мой детский сад», «Птицы», «Животные», «Зимние забавы», «Транспорт», «Мебель», «Посуда», «Игрушки», «Скоро в школу», «Насекомые», «Цветы», «Одежда, обувь», «Инструменты», «Бытовая техника», «Профессии».

На каждом занятии допускается использование элементов творчества со стороны педагога, опираясь на уровень знаний, умений, зрительных возможностей детей, внося приёмы индивидуально-дифференцированного подхода. Предложенное содержание – лишь база, опираясь на которую можно видоизменять содержание до бесконечности, не изменяя последовательность коррекционно-педагогических задач.

Для мотивации детей на каждом занятии используются игровые приёмы, сюрпризные моменты, появление героя и др., все зависит от интересов детей на день занятия: день рождения ребенка, увлечение детей любимыми героями из современных мультфильмов и др.

Во время проведения занятий учитываются специальные условия:

- чередуются задания, предусматривающие работу с разными свойствами предметов и их изображений, чтобы избежать излишней зафиксированности внимания детей на выделении одного из свойств в ущерб другим; система игр построена на основе усложнения материала и его модификации. Игры повторяются несколько раз в зависимости от предложенных новых вариантов игр и в зависимости от степени усвоения знаний детьми. При первых признаках утомления ребёнка происходит переключение на другой вид деятельности. На протяжении всего занятия действия ребёнка поощряются;
- игровые задания посильные, понятные и в то же время, содержащие элементы трудности для того, чтобы ребёнок мог приложить усилия, проявить терпение для достижения цели;
- для повышения активности детей в процессе занятий, после каждого задания дети переводятся из положения «сидя» в положение «стоя» и наоборот. Длительность коррекционного занятия учителя-дефектолога составляет до 25 мин. – в средней и старших группах, 30 минут – в подготовительной группе. Длительность подгруппового занятия определяется исходя из комплектации подгруппы или из индивидуальных особенностей воспитанников.

По результатам коррекционных занятий учитель-дефектолог даёт рекомендации воспитателям, другим педагогам, родителям о закреплении коррекционных задач, которые они реализуют в ходе различных видов деятельности.

Индивидуальная работа

Индивидуальные коррекционные занятия проводятся учителем-дефектологом ежедневно и охватывают детей, которые, имеют сложный диагноз и сопутствующие нарушения в познавательном развитии.

Длительность каждого индивидуального занятия от 10 до 30 минут (в зависимости от возраста, отклонений в развитии ребёнка). С учётом специфических условий организации оздоровительной, коррекционной и образовательной деятельности – коррекционные занятия разных видов учитель-дефектолог осуществляет в специально созданных условиях своего кабинета, за исключением тех случаев, когда необходимо проведение занятия непосредственно в группе или на улице. Возможно проведение коррекционно-развивающих занятий в спальне.

2.3.2. Перспективное тематическое планирование коррекционно-развивающей работы с дошкольниками

Работая с планированием и учитывая индивидуальный и дифференцированный подход, учитель-дефектолог имеет право:

- изменять порядок изучения тем;
- изменять количество занятий на выбранную тему;
- объединять близкие темы;
- исключать сложные темы, учитывая диагноз ребёнка, его эмоциональное состояние, характерологические особенности, пожелание родителей.

Перспективное примерное планирование по видам деятельности

Месяц/ неделя	Ознакомление с окружающим и развитие речи	ФЭМП	Развитие связной речи	Конструирование и моделирование	Игровая деятельность
Сентябрь I-III неделя	Диагностическое обследование: характеристика деятельности детей, изучение уровня развития познавательной мотивационно-волевой сферы, мелкой моторики и зрительно-моторной координации.				
Сентябрь IV неделя	Ориентировочный этап – анализ степени нарушения аффективного развития ребёнка Наблюдение за ребёнком в процессе недирективной игры				
Октябрь I неделя	Тема: «Фрукты. Урожай» Пополнение	Пересчёт предметов (объёмного и	Составление текста-описания фруктов.	Настольно- печатные игры, пазлы: «Собери	Сюжетно- ролевая игра: «В магазине

	пассивного и активного словарей воспитанников по теме. Загадки на тему: «Фрукты» Лепка: «Яблоки в корзине»	плоскостного игрового материала). Игры математической направленности: «Собери корзину фруктов», «Сортировщик»	Рассматривание иллюстраций сада, фруктов, урожая. Аппликация: «Груши в корзине»	фрукты», игры малой подвижности: «Собери фрукты, кто быстрее»	фруктов» Рисование: «Слива в банке, компот»
Октябрь II неделя	Тема: «Овощи. Урожай» Пополнение пассивного и активного словарей воспитанников по теме. Загадки на тему: «Овощи» Лепка: «Огурцы в корзине»	Пересчёт предметов (объёмного и плоскостного игрового материала). Игры математической направленности: «Собери корзину овощей», «Овощной магазин»	Составление текста-описания овощей. Рассматривание иллюстраций огорода, овощей, урожая. Аппликация: «Урожай овощей»	Настольно-печатные игры, пазлы: «Собери овощи», игры малой подвижности: «Собери овощи, кто быстрее»	Сюжетно-ролевая игра: «В магазине овощей» Рисование: «Помидоры в банке, томатный сок»
Октябрь III неделя	Тема: «Деревья осенью» Пополнение словарей воспитанников по теме. Лепка: «Осенний лист»	Пересчёт наглядного материала (листья, грибочки).	Составление текста-описания: «Природа осенью», Рассматривание иллюстраций осенних пейзажей. Аппликация: «Разноцветная осень»	Разрезные картинки: «Осенние деревья», Игры малой подвижности «Группировка листьев по цвету, форме, величине»	Игры малой подвижности: «Собери листья по цвету» Рисование: «Грибы под деревом»
Октябрь IV неделя	Тема: «Осенняя одежда, обувь» Пополнение словарей воспитанников по теме. Загадки, стихи про одежду, обувь. Лепка: «Куртка, плащ-дождевик»	Игры математической направленности. Пространственн. представления: наверху, внизу, справа, слева. Конструирование из геометрических деталей.	Составление текста описания с помощью серии картинок: «Осень» Аппликация: «Лужа»	Работа с разрезными картинками: «Собери гардероб», «Одежда».	Сюжетно-ролевая игра: «Одеваем куклу Аню на прогулку» Рисование: «Пасмурное небо»
Ноябрь I неделя	Тема: «Осенние изменения в природе. Перелетные птицы». Лепка: «Птицы улетают».	Игры математической направленности: Пространственн. представления: рядом, перед, за, над, под, около. Моделирование птиц из деталей.	Составление текста: «Птицы улетают» Аппликация: «До свидания, птицы!»	Моделирование птиц из деталей.	Рисование: «Дождливый день»

Ноябрь II неделя	Тема: «Дикие животные осенью» Лепка: «Белка. Запасы на зиму».	Игры математической направленности: «Считаем орехи»	Составление текста о животных осенью. Рассматривание иллюстрированного материала по теме. Аппликация: Белка в дупле.	Упражнения с пищевыми щипцами: «Сортировка орехов по емкостям»	Игра малой подвижности: «Кто быстрее соберет орешки» Рисование: «Запасы для белочки»
Ноябрь III неделя	Тема: «Ферма. Домашние животные». Лепка: «Ферма»	Игры математической направленности: «Составление макета фермы, пересчет домашних животных»	Составление текста-описания по теме: «Домашние животные» Аппликация: Создание бумажных деталей для макета: «Ферма»	Продолжение создания макета: «Ферма»	Отобразительные игры по теме: «Домашние животные и их детеныши» Рисование: Дополнение макета: «Ферма» изоэлементами.
Ноябрь IV неделя	Тема: «Ферма. Домашние птицы». Лепка: «Птицы на ферме»	Игры математической направленности: «Составление макета фермы, пересчет домашних птиц»	Составление текста-описания по теме: «Домашние птицы» Аппликация: Создание бумажных деталей для макета: «Ферма»	Продолжение создания макета: «Ферма, домашние птицы»	Отобразительные игры по теме: «Домашние птицы» Рисование: Дополнение макета: «Ферма» изоэлементами
Декабрь I неделя	Тема: «Зима. Животные леса зимой» Пополнение словарей воспитанников по теме. Лепка: «Заяц зимой»	Игры математической направленности: «Цвет, форма, величина»	Составление текста о животных леса зимой. Аппликация: «Медведь в берлоге»	Работа с разрезными картинками. «Животные леса»	Театрализованные этюды: «Животные зимой» Рисование: «Зимний лес»
Декабрь II неделя	Тема: «Зимние изменения в природе. Деревья зимой». Лепка: «Снегири на снежной ветке»	Игры математической направленности: «Составь снеговика»	Составление текста о зиме с помощью серии картинок. Аппликация: «Снежный лес»	Работа с разрезными картинками: «Составь дерево», «Синица», «Снегирь»	Игра малой подвижности: «Снежки» Рисование: «Зимнее дерево»
Декабрь III неделя	Тема: «Зимние забавы. Зимняя одежда». Лепка: «Сани»	Пересчет плоскостного материала (снежинки, звездочки)	Составление текста: «Зимние забавы», «Одежда»	Конструирование зимнего пейзажа на ковроволинографе	Театрализованные сценки: «Зимние забавы» Рисование:

			зимой» с помощью серии картинок. Аппликация: «Шуба для куклы Ани»		«Снегопад»
Декабрь IV неделя	Тема: «Новый год. Новогодние игрушки». Лепка: «Новогодняя игрушка»	Игры математической направленности: «Украшаем елку» Пересчет новогодних игрушек.	Составление текста: «Праздник» Аппликация: «Новогодняя открытка»	Создание газеты: «К нам идёт Новый год!» Мастер-класс с родителями воспитанников.	Новогодние игры. Хоровод. Музыкально-театрализованные этюды. Рисование: «Новогодняя открытка»
Январь II неделя	Тема: «Мебель». Уточнение знаний о вещах. Пополнение словарей воспитанников. Уточнение знаний о назначении предметов мебели.	Игры математической направленности: Пространственные представления. Игры с макетом детского домика.	Составление текста-описания по теме: «Мебель», аппликация: «Кресло для куклы Ани»	Работа с наглядным материалом, разрезные картинки: «Мебель»	Игровые ситуации с макетом дома: «Кукла Аня дома» Рисование: Стол, стул, кровать.
Январь III неделя	Тема: «Зимующие птицы (голубь, воробей, снегирь, синица, ворона)» Пополнение словарей воспитанников по теме. Загадки, стихи. Лепка: «Воробей»	Работа по индивидуальным карточкам. Пересчёт наглядного материала.	Составление текста: «Зимующие птицы» Аппликация: «Голубь, ворона»	Работа с разрезными картинками: «Птицы»	Просмотр презентации: «Птицы зимой» Рисование: «Кормушка для птиц»
Январь IV неделя	Тема: «Транспорт. Виды транспорта». Пополнение словарей воспитанников по теме. Загадки, стихи. Лепка: «Самолет»	Цвет, форма, величина. Сенсорное полотно. Дидактические карточки.	Просмотр презентации: «Виды транспорта» Аппликация: «Грузовик»	Работа с разрезными картинками: «Транспорт»	Игры с макетом: «Дорога» Рисование: Грузовик.
Февраль I неделя	Тема: «Транспорт. Профессия	Цвет, форма, величина. Сенсорное	Составление текста с помощью	Работа с разрезными картинками:	Сюжетно-ролевая игра: «Водитель

	водитель». Пополнение словарей воспитанников по теме. Стихи, загадки. Лепка: «Маршрутное такси»	полотно. Дидактические карточки.	наглядного материала. Аппликация: «Поезд»	«Собери из деталей»	автобуса» Рисование: Автобус
Февраль II неделя	Тема: «Моя семья. Мальчик. Мужчина. Папа. Роли в семье». Аппликация: Открытка для папы.	Цвет, форма, величина. Сенсорное полотно. Дидактические карточки.	Беседа «Моя семья». Составление текста: «Мой папа».	Работа на ковровом коврике	Сюжетно-ролевая игра: «Моя семья» Рисование: «Моя семья»
Февраль III неделя	Тема: «Посуда. Продукты». Лепка: «Хлебобулочные изделия»	Составление последовательно го ряда цифр. Письмо цифр на подносе с манной крупой.	Составление текста: «В магазине продуктов» Аппликация: «Продукты»	Составление последовательно ряда цифр. Письмо цифр на подносе с манной крупой.	Сюжетно-ролевая игра: «В магазине продуктов»
Февраль IV неделя	Тема: «Бытовая техника». Лепка: «Утюг»	Составление последовательно го ряда цифр. Пересчёт предметов. Работа с разрезными картинками по теме.	Составление текста с помощью наглядного материала о приборах-помощниках, аппликация: «Техника в квартире»	Работа с разрезными картинками: «Бытовые приборы»	Игровые образовательные ситуации: «Мой дом, важные приборы» Рисование: «Техника в доме»
Март I неделя	Тема: «Моя семья. Девочка. Женщина. Мама. Роли в семье». Аппликация: Открытка для мамы.	Составление последовательно го ряда цифр. Письмо цифр на подносе с манной крупой.	«Моя семья» Работа на ковровом коврике . Составление текста: «Моя мама».	Составление последовательно ряда цифр. Письмо цифр на подносе с манной крупой.	Сюжетно-ролевая игра: «Моя семья» Рисование: Букет для мамы и бабушки.
Март II неделя	Тема: «Моя семья. Помощь маме. Посуда». Игры с водой.	Игры с песком: «Посуда»	Словесные игры «Что для чего?», «Что забыл нарисовать художник?», «Скажи ласково»	Работа с разрезными картинками: «Посуда»	Сюжетно-ролевая игра: «Гости»
Март III неделя	Тема: «Первоцветы (подснежник, ландыш, мать-и-мачеха, одуванчик)»	Пересчёт наглядного материала (цветы)	Составление текста «Мой любимый цветок»	Работа на ковровом коврике: «Этот прекрасный мир цветов!»	Игровые образовательные ситуации: «Составим красивый букет»,
					«В магазине цветов», Рисование: «Цветы».

Март IV неделя	Тема: «Мой город. Дома в городе». Игры с песком.	Игры с песком.	Составление текста о городе. Аппликация: «Мой любимый город»	Игры с песком.	Игровые образовательные ситуации: «Мой адрес» Игры с дорожным макетом. Игры с макетом города.
Апрель I неделя	Тема: «Перелётные птицы» Лепка: Птицы	Пересчёт плоскостного материала по теме.	Составление текста: «Птицы». Ответы на вопросы. Элементарные стихи и загадки по теме. Аппликация: «Птицы».	Работа с наглядным материалом, разрезными картинками.	Игровые образовательные ситуации: «В магазине цветов». Ритмические игры: «Птицы танцуют», Рисование: «Птицы»
Апрель II неделя	Тема: «Профессия строитель». Инструменты. Лепка: Инструмент строителя.	Игры математической направленности: «Городок», «Строим дом». Игры на группировку и классификацию.	Составление текста о профессии строителя. Уточнение знаний по теме: «Инструменты» Аппликация: «Инструменты».	Игры математической направленности: «Городок», «Строим дом».	Игровые образовательные ситуации: «Макет дома, мебель в доме», «Я - строитель»
Апрель III неделя	Тема: «Деревья весной».	Уравнивание групп предметов (разница равна 1)	Составление текста: «Деревья». Ответы на вопросы. Элементарные стихи и загадки по теме. Аппликация: «Дерево»	Работа с наглядным материалом, разрезными картинками.	Игровые образовательные ситуации: «В лесу», «На полянке»
Апрель VI неделя	Тема: «Насекомые» Лепка: «Насекомые»	Сравнение предметов по размеру: большой – маленький, больше - меньше, одинаковые по размеру.	Работа на ковролинографе . Составление весеннего пейзажа и уточнение знаний о насекомых. Аппликация: «Яркий мир насекомых»	Разрезные картинки: «Насекомые», пазлы, игры по наглядному моделированию.	Ритмические игры: «Бабочки танцуют», с/р игра «Прогулка с семьёй на природу» Рисование: «Бабочки», «Танец с ромашками»
Май I неделя	Тема: «Школьные принадлежности»	Сюжетно-ролевая игра: «В школе» Свободные игры	Составление текста о школьных принадлежностях.	Сюжетно-ролевая игра: «В школе» Свободные игры	Сюжетно-ролевая игра: «В школе» Свободные игры

Май II неделя	Тема: «Скоро в школу. До свидания, детский сад!»	Сюжетно-ролевая игра: «В школе» Свободные игры	Сюжетно-ролевая игра: «В школе» Свободные игры	Конструирование «Школа, в которой я хочу учиться»	Игра «Строгая – добрая учительница»
Май III неделя	Контрольно-оценочный этап: изучение динамики психологических изменений; определение психологической готовности к школе; прогнозирование уровня адаптации к предстоящему учебному процессу.				
Май VI неделя					

Методы и приёмы обучения

С целью оптимизации коррекционного процесса, определены наиболее эффективные методы, используемые на коррекционных занятиях с детьми с ОВЗ:

- адекватный темп подачи материала;
- чёткое разъяснение упражнений, часто повторяющееся;
- акцентирование внимания (зрительного, слухового), поэтапное последовательное преподнесение материала;
- демонстрация, наглядный показ алгоритма рассматривания или обследования, специальное обучение приёмам обследования или действия;
- использование на занятиях дидактических развивающих пособий, игр и упражнений, занимательность;
- чередование форм и методов коррекции (использование сюрпризных моментов, нестандартных приемов, эффекта неожиданности и т.д.);
- использование информационно-коммуникационных технологий;
- формирование навыков практической самостоятельной и совместной работы;
- использование проблемно-поисковых методов обучения, проектирование;
- предоставление дополнительного времени для завершения упражнения;
- акцентирование внимания на удачных моментах;
- создание ситуаций успеха.

Степень применения каждого из методов зависит от возраста дошкольников. Упражнения, используемые на всех видах коррекционных занятий учителя-дефектолога:

- обкалывание; выкладывание из мозаики, семян, ниток, бус;
- закрашивание; штриховка, вырезание, обводка через кальку;
- обведение трафаретов;
- прорисовка контура по точкам;
- лабиринты (развитие глазоладвигательных и прослеживающих функций глаза, зрительно-моторной координации);
- нахождение несоответствий, сравнение;
- группировка, классификация, обобщение, выделение признаков; работа на листе в клетку;
- составление разрезных картинок, пазлов;
- упражнения на развитие зрительного внимания, памяти;
- упражнения на развитие мышления, творческие задания.

2.2.3. Содержание консультативной и информационно-просветительской работы с родителями воспитанников

Коррекционные знания и умения, привитые детям в дошкольной организации, закрепляются дома в процессе познавательной, трудовой, игровой и др. деятельности.

Одним из важных компонентов работы учителя-дефектолога выступает консультирование родителей (законных представителей) ребёнка. Основная цель консультативной работы – обеспечить непрерывность специального сопровождения детей с задержкой психического развития и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации воспитанников.

В рамках информационной и педагогической помощи учитель-дефектолог может знакомить родителей с особенностями системы коррекционно-педагогической деятельности, раскрывает необходимость уточнения, развития и закрепления достижений и навыков в домашних условиях, обучает конкретным приёмам работы с детьми, представляет сравнительные результаты диагностического обследования и динамического наблюдения за развитием ребёнка, координирует совместные действия педагогов и семьи.

Тематическое содержание просветительской работы определяется исходя из поступающих запросов родителей и педагогов, а также на основе годового планирования МДОУ. В ежегодный перечень тематики консультативно-просветительских мероприятий входят: «Возрастные особенности развития ребёнка», «Организация развивающей среды в домашних условиях», «Психологическая готовность к школе», «Кризис 7-ми лет», «Агрессивный ребёнок», «Расширяем кругозор». Консультационный материал размещается на личном сайте учителя-дефектолога, в родительских уголках в виде стендовой информации, ширм, брошюр, памяток, тематических газет; освещается на официальном сайте МДОУ в рубрике «Для вас, родители!». Материалы родительских собраний и групповых консультаций содержат информацию о годовых задачах учреждения и данной возрастной группы, о возрастных и специфических особенностях детей с задержкой психического развития, об организации коррекционной системы ДОУ, о специальных способах деятельности, развитии предметных и временных представлений и др.

Индивидуальное консультирование чаще всего осуществляется по запросу родителей и проходит в активной форме. Оно предполагает уточнение проблемы ребёнка, его интересов, выяснение отношения родителей к дефекту ребёнка, информирование о структуре дефекта, проблемных зонах и ресурсных возможностях ребёнка. Успешный положительный результат коррекционно-педагогического процесса напрямую зависит от того, насколько грамотно будут построены отношения между учителем-дефектологом и родителями ребенка.

Формы взаимодействия учителя-дефектолога с семьёй

Направления работы	Формы работы
<i>Педагогическое просвещение родителей</i>	▪ информационные стенды ▪ памятки, брошюры ▪ тематические выставки ▪ консультации
<i>Активные формы взаимодействия</i>	▪ родительские собрания ▪ индивидуальные консультации ▪ практические занятия ▪ индивидуальные занятия с ребёнком с включением в деятельность родителей ▪ анкетирование, опросы
<i>Совместное творчество детей, родителей и педагогов</i>	▪ совместные досуговые мероприятия, праздники, развлечения ▪ индивидуальные проекты для совместного выполнения родителями и детьми (изготовление поделок, тематических альбомов, книжек-малышек, газет, открыток, игрушек и др.) ▪ организация и участие в конкурсах, выставках

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

Реализация Рабочей программы обеспечивается специально подобранным учебно-методическим комплексом.

3.1. Технологии реализации рабочей программы

Учитель-дефектолог использует в коррекционно-образовательном процессе ряд современных образовательных технологий:

- *личностно-ориентированные технологии*

Цель: обеспечение комфортных условий в ДОУ, бесконфликтных и безопасных условий развития личности ребёнка, реализация имеющихся природных потенциалов, позволяющих

ребёнку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя как личность.

Личностно-ориентированная технология используется учителем-дефектологом систематически при конструировании индивидуальной траектории развития воспитанника с ОВЗ и реализации коррекционно-образовательных мероприятий, обеспечивая развитие личности ребёнка и реализацию его индивидуальных возможностей, потребностей и интересов. Применительно к воспитанию и обучению детей с отклонениями в развитии технология позволяет полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности ребёнка к его возможностям с ориентиром на «индивидуальную норму», определяющую программу оптимизации развития конкретного ребёнка с учётом его индивидуальности и самостоятельного пути развития в пределах возрастной нормы развития;

▪ *здоровьесберегающие технологии*

Цель: создание необходимых условий для обеспечения психологического здоровья и психоэмоционального комфорта ребёнка в детском саду.

Здоровьесберегающие технологии используются учителем-дефектологом в процессе всей коррекционно-образовательной деятельности с детьми и включают в себя следующие техники:

- техники сохранения и стимулирования здоровья;
- техники обучения здоровому образу жизни;
- коррекционные техники.

В ходе проведения коррекционно-развивающих мероприятий учителем-дефектологом используются технологии сохранения и стимулирования здоровья, включающие ряд техник: кинезиологические упражнения, гимнастику для глаз, дыхательную гимнастику, мимическую гимнастику, пальчиковую гимнастику, подвижные игры, динамические паузы, релаксацию.

В аспекте формирования у детей основ здорового образа жизни на занятиях учитель-дефектолог применяет проблемно-игровые ситуации, игротренинги, коммуникативные игры, беседы из серии «Психологическое здоровье», коммуникативные игры (игры - пластические импровизации, тактильные игры).

Важным инструментом в коррекционной деятельности учителя-дефектолога с детьми с ОВЗ выступает использование элементов коррекционных техник: арттерапии, сказкотерапии, куклотерапии, игротерапии, песочной терапии;

▪ *информационно-коммуникативные технологии*

Цель: повышение результативности обучения посредством активизации познавательной деятельности, повышение интеллектуального развития детей, эффективности образовательного процесса.

Технология применяются педагогом-психологом эпизодически как часть основного коррекционно-развивающего занятия.

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО с использованием средств ИКТ, применяемая в работе учителя-дефектолога, включает в себя следующее оборудование, направленное на развитие познавательной деятельности, общую координацию движений, крупную моторику, ловкость движений, сообразительность: интерактивную песочницу, интерактивный стол.

▪ *технологии развивающего обучения (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов)*

Концептуальные идеи и принципы:

- активный деятельный способ обучения (удовлетворение познавательных потребностей с включением этапов деятельности: целеполагание, планирование и организацию, реализацию целей и анализ результатов деятельности);
- обучение с учётом закономерностей детского развития;
- опережающее педагогическое воздействие, стимулирующее личностное развитие; ориентировка на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский);
- ребёнок является полноценным субъектом деятельности.

3.2. Организационные условия

Деятельность учителя-дефектолога осуществляется по циклограмме рабочего времени. Циклограмма (приложение 3) учитывает актуальные требования санитарно-эпидемиологических и общих гигиенических норм к осуществлению образовательной деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Виды деятельности учителя-дефектолога

Виды работы учителя-дефектолога с детьми

1. Диагностика.
2. Проведение подгрупповых и индивидуальных коррекционных занятий.
3. Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов и совместной деятельности взрослого и ребёнка:
 - оказание детям с задержкой психического развития по формированию специальных способов деятельности во время занятий с воспитателем;
 - работа по совершенствованию навыков социально-бытовой ориентировки: а) культурно-гигиенические навыки;
 - б) навыки самообслуживания;
 - в) коммуникативные навыки.
 - оказание коррекционной помощи по овладению игровыми навыками.

Организационно-методическая работа учителя-дефектолога

- ведение рабочей документации;
- подготовка к занятиям;
- работа с индивидуальными тетрадями,
- изучение новинок методической литературы;
- участие в педагогических часах, семинарах, вебинарах;
- проведение консультаций для воспитателей;
- повышение квалификации;
- пополнение картотеки;
- оборудование кабинета;
- изготовление демонстрационного и раздаточного материала к занятиям;
- координирование психолого-медико-педагогического взаимодействия;
- консультирование педагогов по организации, определению коррекционной направленности непосредственно образовательной деятельности;
- подготовка рекомендаций педагогам и родителям;
- подготовка к методическим мероприятиям;
- проведение методических мероприятий;
- участие в работе районных профессиональных методических объединениях;
- работа по самообразованию.

3.3. Кадровые условия реализации Рабочей программы

Клименко Ольга Игоревна, учитель-дефектолог, соответствие должности
Образование: Высшее, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г.Санкт-Петербург, 2007 год, специальность «Олигофренопедагогика», квалификация «Учитель-олигофренопедагог», специализация «Логопедическая работа с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения.»

Стаж педагогической работы – 8 лет; в

данной должности – 6 лет.;

в данном учреждении – 2 года.

3.4. Материально-техническое обеспечение Программы

Кабинет учителя-дефектолога

Кабинет учителя-дефектолога представляет собой специально оборудованное отдельное помещение для проведения диагностической, коррекционно-развивающей и консультативной работы специалиста. Оформление кабинета создаёт для ребёнка атмосферу психоэмоционального

комфорта, мотивирует на учебно-игровую деятельность. Кабинет находится в стороне от помещений хозяйственного и бытового обслуживания, административного блока, а также от зала физкультурных занятий.

Кабинет учителя-дефектолога оборудован в соответствии с требованиями СанПин, оснащён необходимым оборудованием, укомплектован игровыми и коррекционно-развивающими пособиями (мольберт, магнитная доска, настольные игры, деревянные игрушки, дидактические игры и т.д.), техническими средствами обучения.. Соблюдается режим проветривания.

Развивающая предметно-пространственная среда кабинета учителя-дефектолога отвечает требованиям ФГОС ДО и является содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

Насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию Программы.

Дидактическое обеспечение соответствует реализуемой программе и способствует реализации всех направлений коррекционной работы. Дидактические пособия подобраны с учётом:

- направлений коррекционного воздействия на развитие зрительного, осязательного, слухового, обонятельного, вкусового восприятия, развитие мелкой моторики, развитие пространственного восприятия и ориентировки в пространстве, развитие неречевых средств общения, развитие высших психических функций, сенсорное развитие, ознакомление с окружающим миром и др.
- реализации тематического планирования.

Демонстрационный и раздаточный материал соответствует возможностям и возрасту детей, эстетически и качественно выполненный. Состоит из подлинных муляжей, игрушек, объёмных и плоскостных геометрических фигур, рельефных и плоскостных изображений предметов. Это способствует не только эффективному решению поставленных задач, но и повышению интереса детей к занятиям.

Развивающая предметно-пространственная среда кабинета учителя-дефектолога

Оборудование для сенсорного развития:

- Разнообразные матрёшки (от трёхместных до восьмиместных).
- Пирамидки разного размера и разной конструкции.
- Игрушки сюжетные
- Различные музыкальные инструменты: погремушки, бубен, барабан, ксилофон, гармошка, труба и другие.
- Набор муляжей фруктов и овощей.
- Машины и куклы разных размеров.
- Дорожки с разным покрытием (нашитые пуговицы, гладкая и меховая поверхность и др.).
- Наборы сыпучих материалов.
- Мозаика, шнуровка, пазлы, приспособления для нанизывания предметов на шнур.
- Разрезные и парные картинки.
- Кубики.
- Цветные счётные палочки Кюизенера.
- Шумовые коробочки.
- Гвозди-перевёртыши.
- Тактильные коврики.
- Коробочки с запахами.
- «Чудесный мешочек».
- Объёмные формы;
- Плоскостные фигуры;
- Дидактическая игра «Бусы»;
- Дидактические игры «Заплата», «Сравни и подбери», «Форма и цвет», «Чудесный мешочек», «Четвертый лишний», «Навстречу радуге», «Цветные коврики», «Фигуры и счет», «Цветик-семицветик», «Озорные пальчики»;
- Объёмные мячи (пластмассовые, резиновые, мячи с шипами);
- Трафареты, шаблоны;
- Штриховки;

- Пробки;
- Материал для лепки, аппликации, рисования;

Предметы для развития конструктивного праксиса:

- Наборы из геометрических фигур;
- «Озорные прищепки»;
- Центр «Песок» (камешки, песок, мелкие игрушки).

Перечень оборудования для формирования мышления

- Набор предметов-орудий: сачок, удочка, палочка с колечком, палочка с крючком и другие.
- Сюжетные игрушки.
- Набор игрушек (пластмассовых и деревянных), имитирующих орудия труда- молоток, гаечный ключ, отвёртка.
- Невалюшки.
- Заводные игрушки.
- Колокольчики, погремушки.
- Пластмассовые игрушки.
- Трубки прозрачные и непрозрачные.
- Пластмассовые прищепки и основа для них.
- Кольца с подставками.
- Сюжетные и предметные иллюстрации для развития наглядно-образного и элементов логического мышления.
- Различные варианты настольных игр на развитие элементов логического мышления.
- Книги, содержащие произведения для развития наглядно-образного и элементов логического мышления.

Перечень оборудования по ФЭМП

- Наборное полотно.
- Набор коробок для сыпучих материалов и сыпучие материалы.
- Прозрачные ёмкости.
- Геометрические фигуры, объёмные формы.
- Счётные палочки, полоски разной длины.
- Мелкий счётный материал.
- Плоские предметы.
- Карточки с изображением разных предметов и разного количества.
- Наборы цифр до 10.
- Различные варианты настольных игр на соотнесение по цвету, форме, величине и количеству.
- Рабочие тетради и альбомы.
- Перечень оборудования для развития речи и ознакомлением с окружающим миром
- Детские книги.
- Картинки с изображением различных предметов и ситуаций.
- Иллюстрации разных времён года и частей суток.
- Картинки из серии «Игрушки», «Посуда», «Одежда», «Мебель», «Транспорт», «Дикие и домашние животные и птицы», «Инструменты», «Деревья», «Цветы», «Насекомые», «Рыбы», «Школьные принадлежности», «Профессии» и другие по лексическим темам занятий.
- Иллюстративный материал, отражающий эмоциональный, бытовой, социальный, игровой опыт детей.
- Различные варианты настольных игр для развития речи.

Перечень оборудования для конструирования

- Мягкие модули.
- Деревянный строительный материал.
- Наборы мозаики.
- Сборно-разборные игрушки.
- Графические схемы построек.

Психолого-педагогические условия

3.5. Специальные условия обучения и воспитания детей с ОВЗ

При организации коррекционно-образовательной деятельности в дошкольном учреждении с детьми с ОВЗ соблюдаются следующие принципы:

1. Индивидуальный подход к нормированию учебной и физической нагрузки.
2. Создание дифференцированных условий работы.
3. Применение специальных учебных и наглядных пособий, технических средств обучения и воспитания.

Большое значение имеет организация занятий. На занятиях дети с ОВЗ быстро утомляются, отвлекаются. Поэтому на любом занятии необходимо сочетание разных форм наглядности и словесного пояснения. Например, на занятиях по математике можно использовать рисование. Своевременное введение активного отдыха в занятия позволяет предупредить развитие быстро нарастающего утомления, как зрительного анализатора, так и всего организма. Благоприятное влияние активного отдыха на работоспособность ребенка с ОВЗ отмечено после 5-10 мин непрерывной работы. Введение на занятиях динамических пауз по 3 мин. (в виде зрительной гимнастики, пальчиковой гимнастики и т.д.) способствует не только предупреждению утомления, но и усиливает двигательную активность детей с ОВЗ. Особое значение для повышения работоспособности имеет рациональная организация перерывов между занятиями. Проведение подвижных игр средней интенсивности оказывает положительное влияние на работоспособность детей, как в течение дня, так и всей недели. При этом перерыв между занятиями должен быть не менее 10 мин.

Специальные методы, используемые в структуре дефектологических занятий:

- Методы прямого обучения: объяснительно-иллюстративный и репродуктивный
- Методы эмоциональной стимуляции
- Частично-поисковый метод

Специальные приёмы при работе с детьми с задержкой психического развития, тяжёлыми нарушениями речи и умственной отсталостью.

- Рекомендуется более медленный темп обучения. Возможно уменьшение объёма заданий.
- Не нужно требовать немедленного включения в работу. На каждом занятии обязательно вводить организационный момент, т.к. дети с ОВЗ с трудом переключаются с предыдущей деятельности.
- Темп подачи учебного материала должен быть спокойным, ровным, с многократным повтором основных моментов.
- Необходимо постоянно поддерживать уверенность детей в своих силах, обеспечить им субъективное переживание успеха. Трудность заданий должна возрастать постепенно, пропорционально возможностям ребёнка.
- Не нужно ставить ребёнка в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа, обязательно дать некоторое время для обдумывания.
- Не рекомендуется давать для усвоения в ограниченный промежуток времени большой и сложный материал, необходимо разделять его на отдельные части и давать их постепенно.
- В момент выполнения задания недопустимо отвлекать детей на какие-либо дополнения, уточнения, инструкции, т.к. процесс переключения внимания у них снижен.
- Стараться облегчить учебную деятельность использованием зрительных опор на уроке (картин, схем, таблиц), но не слишком увлекаться, т.к. объём восприятия снижен.
- Активизировать работу всех анализаторов (двигательного, зрительного, слухового, кинестетического). Дети должны слушать, смотреть, проговаривать и т.д.
- В работе стараться активизировать не столько механическую, сколько смысловую память.
- Необходимо развивать самоконтроль, давать возможность самостоятельно находить ошибки у себя и у товарищей, но делать это тактично.
- Педагог не должен забывать об особенностях развития детей с ОВЗ, давать кратковременную возможность для отдыха с целью предупреждения переутомления, проводить равномерные включения в урок/занятие динамических пауз (через 10 минут).

- Для концентрации рассеянного внимания необходимо делать паузы перед заданиями, меняя интонацию и используя приёмы привлечения внимания.
- Можно использовать на занятиях игровую ситуацию, прибегать к дополнительной мотивации (похвала, соревнования и др.).
- Создавать максимально спокойную обстановку на уроке или занятии, поддерживать атмосферу доброжелательности.
- Должна быть выбрана оптимальная степень сложности материала (он не должен быть слишком лёгким и слишком сложным). Ребёнок должен справиться с ним при наличии усилий и некоторой помощи взрослого. Только в этом случае будет достигаться развивающий эффект.
- Нужны чёткие и ясные указания относительно последовательности выполнения действий: прочитать, ответить на вопросы, выполнить задания или упражнения, заполнить таблицу, рассмотреть иллюстрацию и пр. Инструкция должна быть короткой.
- Нужно предусмотреть различные виды помощи: стимулирующую, направляющую, разъясняющую, обучающую.
- Материал должен быть ограничен по объёму. Необходимо многократное закрепление пройденного материала на предметно-практическом уровне. Должны применяться разнообразные формы закрепления.
- Необходима чёткая структурированность информации, выделение главных мыслей.
- Целесообразно использование наглядных изображений. Использование конкретных примеров способствует конкретизации теоретического материала. Особенно выразительными являются примеры, апеллирующие к личному опыту обучающегося, его наблюдениям.
- Необходима организация внимания детей. Важна смена видов деятельности, организация динамических пауз. Увлеченность и положительный настрой способствуют сохранению работоспособности, отодвигают утомление.

3.6. Нормативно-правовое обеспечение коррекционно-образовательного процесса.

3.7.

- 1) Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.] (Актуальный закон в редакции от 29.12.2017).
- 2) Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [принят Государственной Думой 20 июля 1995 г.: одобрен Советом Федерации 15 ноября 1995 г.] (Актуальный закон в редакции от 29.12.2017).
- 3) Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 30 августа 2013 г. № 1014 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.09.2013 № 30038).
- 4) Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).
- 5) Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации «Об утверждении СанПиН 2.4.1.304913 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» от 15.05.2013 г. № 26.
- 6) Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
- 7) Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».
- 8) Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013 № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании».
- 9) Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 08.04.2014 № 293 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте

России 12.05.2014 № 32220).

10) Приказ Минтруда России от 29 сентября 2014 г. №664н «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы» (Зарегистрировано в Минюсте России 20.11.2014 № 34792).

11) Письмо Минобрнауки России от 28.02.2014г. № 08-249 «Комментарии к ФГОС дошкольного образования».

12) Профессиональный стандарт педагога. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»

13) Письмо Минобрнауки России от 14.07.2014 № ВК-1440/07 «О центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

14) Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20.05.2015 № 2/15)).

15) Приказ от 22 декабря 2014 г. № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре» (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 25 февраля 2015 г., регистрационный № 36204).

16) Приказ Минобрнауки РФ от 22.09.2015 № 1040 "Об утверждении общих требований к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере образования, науки и молодежной политики, применяемых при расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнения работ) государственным (муниципальным) учреждением" (зарегистрировано в Минюсте РФ 27.10.2015 № 39486).

17) Письмо Минобрнауки России от 11.03.2016 № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ».

18) Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 20.11.2018 № 235 "Об утверждении общих требований к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых, дополнительного профессионального образования для лиц, имеющих или получающих среднее профессиональное образование, профессионального обучения, применяемых при расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнение работ) государственным (муниципальным) учреждением" (Зарегистрирован 11.12.2018 № 52960).

19) Распоряжение от 9 сентября 2019г. №Р-93 «Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации».

Документация учителя-дефектолога

1. Должностная инструкция.
2. Паспорт кабинета.
3. Циклограмма рабочего времени.
4. Списочный состав воспитанников.
5. Календарно-тематическое планирование индивидуальной работы с детьми (в АОП, в РП группы компенсирующей направленности)
6. Индивидуальная карта обследования ребёнка.
7. Мониторинг освоения Программы.
8. Аналитический отчёт о работе учителя-дефектолога за учебный год.

3.8. Учебно-методические средства обучения

- Боровская И.К., Ковалец И.В. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития. – М.: Владос, 2004.
- Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. – М., 1999.
- Борякова Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития. – М., 2003.
- Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения /Под ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001.
- Е.А. Стребелева «Формирование мышления детей с отклонениями в развитии. – М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2001.
- Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта. Методические рекомендации. – М.: Просвещение, 2011.
- Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева «Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста: Научно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2008.
- Е.А. Стребелева Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2015.
- Е.С.Слепович, А.М.Поляков «Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии». – СПб.: Речь, 2008.
- Екжанова Е.А. Задержка психического развития у детей и пути её психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2002, № 1.
- Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии /А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2004.
- Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб., 2003.
- Л.Г.Моисеева «Готовим руку к письму». – СПб.: Речь, 2004.
- Морозова И.А., Пушкарева М.А. Ознакомление с окружающим миром. Конспекты занятий. Для работы с детьми 5-6 лет с ЗПР. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.
- Осипова А.А. «Диагностика и коррекция внимания. Программа для детей 5-9 лет. – м.: ТЦ «Сфера», 2001.
- Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1/ Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003г.
- Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 2: Тематическое планирование занятий / Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2005г.
- Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у дошкольников. – М.: В.Секачев, Теревинф, 2017.
- Селихова Л.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи. Интегрированные занятия. Для работы с детьми старшего дошкольного возраста. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.
- С.Д.Забрамная, Ю.А.Костенкова «Развивающие занятия с детьми». – М.: В.Секачев, 2004.
- Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Учимся видеть и называть. Методика развития и коррекции зрительно-вербальных функций у дошкольников. – М.: В.Секачев, 2016.
- Шевченко С.Г. Организационно-педагогические аспекты коррекционно-развивающего обучения. – М., 2001.
- Шевченко С.Г. «Готовимся к школе» программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников М.: «Ника-Пресс», 1998.

Карта оценки развития ребёнка учителем-дефектологом

Фамилия, имя, возраст _____

Домашний адрес _____

Категория ОВЗ _____

Дата обследования (первичный мониторинг) _____

Дата повторного обследования (вторичный мониторинг) _____

	<u>Оцениваемая характеристика</u>	<u>Актуальный уровень развития на момент первичного обследования</u>			<u>Динамика развития в ходе (в результате) коррекционной работы</u>		
1	Уровень сформированности взаимодействия	1	2	3	Без изменений	Незначительные улучшения	Улучшения
	Контакт	Нарушение контакта	Избирательный контакт	Контактен	0	1	2
	Эмоциональное восприятие	Негативное	Безразличное	Положительное	0	1	2
2	Уровень развития моторики						
	Ведущая рука	Правая	Левая	Амбидекстр	0	1	2
	Координация движений	Сильные нарушения	Частичные нарушения	Норма	0	1	2
	Графические навыки	Не сформированы	Частично сформированы	Норма	0	1	2
	Пальцевая моторика	Сильные нарушения	Частичные нарушения	Норма	0	1	2
3	Конструктив -ный праксис	Не сформирован	Частично сформирован	Норма	0	1	2
4	Представления об окружающем	Не сформированы	Частично сформированы	Норма	0	1	2
5	Развитие речи						
	Понимание обращенной речи	Не сформировано	Частично сформировано	Норма	0	1	2
	Состояние экспрессивной речи	Сильные нарушения	Частичные нарушения	Норма	0	1	2
6	Пространственно-временная ориентация						
	Ориентация в схеме тела, пространстве	Не сформировано	Частично сформировано	Норма	0	1	2
	Определение временной последовательности	Не сформировано	Частично сформировано	Норма	0	1	2
7	Восприятие						
	Зрительное восприятие.	Сильные нарушения	Частичные нарушения	Норма	0	1	2
	Слухо-моторная координация	Сильные нарушения	Частичные нарушения	Норма	0	1	2
	Стереогнозиз	Сильные нарушения	Частичные нарушения	Норма	0	1	2
8	Особенности внимания	Сильные нарушения	Частичные нарушения	Норма	0	1	2
9	Особенности памяти	Сильные нарушения	Частичные нарушения	Норма	0	1	2
10	Особенности мышления						
	Развитие наглядных форм мышления	Сильные нарушения	Частичные нарушения	Норма	0	1	2

	Словесно-логическое мышление	Сильные нарушения	Частичные нарушения	Норма	0	1	2
	Абстрактно-логическое мышление				0	1	2
11	Образовательный уровень						
	Математические представления						
	Представления о числах и цифрах	Не сформированы	Частично сформированы	Норма	0	1	2
	Счёт прямой	Отсутствует	Механический	Осмысленный	0	1	2
	Счёт обратный	Отсутствует	Механический	Осмысленный	0	1	2
	Вычислитель-ные навыки	Не сформированы	Частично сформированы		0	1	2
	Характерные ошибки:						
	Речь и графомоторные навыки						
	Графомоторные навыки	Не сформированы	Частично сформированы	Норма	0	1	2
	Общие представления о различных морфологических категориях. Словообразовани-Ле ксика. Синтаксис.	Не сформированы	Частично сформированы	Норма	0	1	2
	Навыки списывания текста	Не сформированы	Частично сформированы	Норма	0	1	2
	Использование служебных частей речи	Сильные нарушения	Частичные нарушения	Норма	0	1	2
	Характерные ошибки:						
	Чтение						
	Навык чтения	Не сформирован	Частично сформирован	Норма	0	1	2
	Темп чтения	Не достаточный	Достаточный	Норма	0	1	2
	Способ чтения	Побуквенное	Послоговое	Словесно-фразовое	0	1	2
	Понимание прочитанного	Сильные нарушения	Частичные нарушения	Норма	0	1	2
12	Работоспособ-ность	Низкая	Средняя	По возрасту	0	1	2

**Направление
коррекционной
работы:**

Количество занятий в неделю Количество занятий в год

Рекомендации

Учитель-дефектолог _____ дата _____

Председатель ПК _____ дата _____

ПАСПОРТ
кабинета учителя-дефектолога

№ п/п	Наименование	КОЛ-ВО
Оборудование для кабинета		
1.	Ноутбук	1
2.	Кресло компьютерное	1
3.	Кушетка	1
4.	Набор корпусной мебели	1
5.	Интерактивная доска с проектором	1
6.	Стол компьютерный	1
7.	Пуф «Паровозик»	1
8.	Стул детский	6
9.	Стол детский	3
10.	Зеркало настенное	1
Сенсорно-тактильное оборудование		
1.	Шумовые коробочки	1
2.	Набор звучащих предметов (бубен, колокольчики)	5
3.	«Чудесный мешочек»	2
4.	Крупная деревянная мозаика	2
5.	Шнуровка «Рыбка»	1
6.	Шнуровка «Мишка»	1
7.	Конструктор Лего	1
8.	Пирамидка	1
9.	Матрёшка	2
10.	Массажные мячики	1
11.	Вкладыши	1
Оборудование на развитие на интеллектуальной деятельности		
1.	Набор Фребеля	1
2.	Счётный материал пластмассовый	1
3.	Счётный материал «Бусы»	2
4.	Пазлы	2
5.	Домино деревянное с камушками	1
6.	Настольная игра «4-ый лишний»	2
Релаксационное оборудование		
1.	Сухой бассейн с набором шариков	1
Оборудование на развитие социально-коммуникативных навыков		
1.	Куклы-перчатки	6
2.	Набор детской посуды	1
3.	Кукла «Маша»	1
4.	Ширма настольная	1
5.	Деревянное панно «Ландшафт» с набором деревянных модулей	1
Музыкальные игрушки		
1.	Маракасы деревянные маленькие	3
2.	Бубенцы	5
3.	Колокольчики большие деревянные	2
4.	Деревянные ложки	2
5.	Погремушка «Цветок»	1
6.	Колокольчики металлические маленькие	4
7.	Звуковые кубики	2
Диагностический материал		

1.	Пособие для диагностики детей раннего возраста	1
2.	Прогрессивные матрицы Равена	1
3.	Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2-3 лет)	1
4.	Матрёшки деревянные	5
5.	Пирамидки деревянные	13
6.	Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности дошкольный и младший школьный возраст	1
7.	Психодиагностический комплекс детского психолога Семаго М.М.	1