

**Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
Белоярского района
«Центр развития ребенка - детский сад «Сказка» г. Белоярский»**

Принята
педагогическим советом
протокол №1 от 31.08.2021 г.

Утверждена приказом
заведующего МАДОУ
«Детский сад «Сказка» г. Белоярский»
от 31.08.2021г. № 404



**Рабочая программа инструктора по физической культуре
Группа компенсирующей направленности для детей с ТМНР**

Разработчик: Баженова Н.Ю.
Инструктор по физической культуре
Высшей квалификационной категории

г. Белоярский, 2021 год

Оглавление

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	4
1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	4
1.1.1. Цель, задачи и условия реализации Программы	6
1.1.2. Принципы и подходы к реализации Программы	8
1.2. Особенности психофизического развития и особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	12
1.3. Планируемые результаты.....	22
1.3.1. Целевые ориентиры периода формирования ориентировочно-поисковой активности:	23
1.3.2. Целевые ориентиры периода формирования предметных действий:	24
1.3.3. Целевые ориентиры периода формирования предметной деятельности:.....	25
1.3.4. Целевые ориентиры периода формирования познавательной деятельности:	26
1.4. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе.	27
2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	29
2.1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ	29
2.2. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями и развитием ребенка по пяти образовательным областям.....	32
2.2.1. Период формирования ориентировочно-поисковой активности.....	32
2.2.2. Период формирования предметных действий.....	35
2.2.3. Период формирования предметной деятельности	39
2.2.4. Период формирования познавательной деятельности	45
2.3. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития	52
2.4. Взаимодействие взрослых с детьми	68
2.5. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями обучающихся.....	70
3. Организационный раздел	73
3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития	73
3.2. Организация развивающей предметно – пространственной среды	79
3.3. Материально-техническое обеспечение программы	82
Адаптированная основная образовательная программа детей с ТМНР МАДОУ "Детский сад "Сказка" 2	

3.4. Планирование образовательной деятельности.....	91
3.5. Режим дня и распорядок	91
3.6. Перечень нормативных и нормативно-методических документов.....	92
3.7. Перечень литературных источников.....	94
Приложения	99

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Качественное доступное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и детей-инвалидов на всех возрастных этапах является глобальной стратегической целью социальной политики Российской Федерации. Она обозначена в майском указе Президента (Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»).

Практическую реализацию права на образование детей раннего и дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития обеспечивает Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 (далее – Стандарт). Стандарт регламентирует объединение обучения и воспитания в виде целостного образовательного процесса, построенного на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе. В нем отражен ряд требований и условий, необходимых для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в частности детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, которые составляют отдельную категорию обучающихся.

Категорию обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) составляют дети, имеющие вариативные сочетания нескольких первичных нарушений (интеллектуальных, сенсорных, двигательных) различной степени тяжести. Первичные нарушения приводят к появлению сложной структуры вторичных и третичных нарушений социальной природы, образуя специфический феномен, проявляющийся в виде кумулятивного негативного влияния на все сферы психического развития ребенка. Реализация потенциальных возможностей к развитию и социализация детей с ТМНР могут быть достигнуты только в условиях особым образом организованного специального обучения и путем разработки отдельной адаптированной образовательной программы для детей данной категории. Эти дети нуждаются в применении комплекса специальных методов и технологий обучения для овладения социальными способами взаимодействия с предметным миром и людьми, а также индивидуально дозированном поэтапном и планомерном расширении жизненного опыта и повседневных социальных контактов каждого в максимально возможном объеме. Удовлетворение их особых образовательных потребностей за счет реализации содержания адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования, разработанных для детей других категорий, крайне затруднительно.

Адаптированная основная образовательная программа (далее Программа) для детей дошкольного возраста с ТМНР МАДОУ «Детский сад «Сказка» г. Белоярский» разработана на основании основной образовательной программы дошкольного образования¹ и в соответствии с программой «Коррекционно – развивающее обучение и воспитание»² под редакцией Е.А.Стребелевой, Е.А. Екжановой, «Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью»³ под редакцией Л.В.Боряевой, О.П. Гаврелюшкиной, А.П. Зорина, Н.Д.Соколовой, программой «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития»⁴ под общей редакцией С. Г. Шевченко и раскрывает общую модель построения образовательного процесса и проектирования образовательной

¹ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016

² КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ. Программа под ред. Е.А.Стребелевой, Е.А.Екжановой. – М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 2003.

³ «Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» под редакцией Л.В.Боряевой, О.П. Гаврелюшкиной, А.П. Зорина – САНКТ-ПЕТЕРБУРГ. СОЮЗ, 2003

⁴ Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» под общей редакцией С. Г. Шевченко – Москва: Школьная Пресса, 2005

деятельности для детей с ТМНР, способствующую последовательному совершенствованию их психического развития, формированию механизмов компенсации и социальной адаптации.

Структура и содержание Программы базируется на том, что психическое развитие детей с ТМНР подчинено тем же законам, что и развитие в норме, но происходит в замедленном темпе (Э. Сеген, П.Я. Трошин, Л.С. Выготский и др.). При своевременном оказании коррекционно-педагогической помощи им требуется больше времени на овладение каждой новой стадией филогенетического развития.

Программа для детей дошкольного возраста с ТМНР соответствует требованиям Стандарта. Ее структура включает в себя разделы для всех участников образовательных отношений и раскрывает содержание основных образовательных областей для четырех периодов обучения детей. Каждый из четырёх образовательных периодов Программы содержит в себе методы и приемы по формированию у детей с ТМНР характерных для определенного психологического возраста способов усвоения общественного опыта и форм общения с людьми, а также ведущих и типичных видов деятельности, которые реализуются в ходе специальных коррекционно-педагогических занятий с детьми и при осуществлении воспитательного процесса. Для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ТМНР педагоги образовательной организации разрабатывают индивидуальную программу для каждого ребенка, в которой уточняют содержание и формы коррекционно-педагогической работы с учетом имеющейся структуры отклонений в развитии и нарушений здоровья.

Особое внимание в Программе уделено организации диагностических процедур для определения актуальных психологических достижений и «зоны ближайшего развития» детей с ТМНР как основы содержания коррекционно-развивающего обучения, развитию их потенциальных возможностей, формированию механизмов компенсации и социальной адаптации путем разработки и практической реализации плана индивидуально подобранных коррекционных методов, приемов и форм работы с целью обеспечения комплексного развивающего воздействия предметно-пространственной среды, создания комфортной эмоционально-насыщенной атмосферы общения специалистов с детьми.

Коррекционная составляющая отражена как в общем содержании обучения для каждой из пяти образовательных областей, так и при построении индивидуального плана работы и его реализации на индивидуальных занятиях, в том числе при организации взаимодействия специалистов и родителей с детьми во время воспитательно-образовательной и досуговой деятельности.

Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с ТМНР реализуется дифференцированно и направлено на последовательное овладение психологическими достижениями в эмоциональной, двигательной, познавательной, речевой и социальной сфере в индивидуальном темпе в соответствии с психофизическими особенностями и возможностями. Отдельной задачей образовательного процесса является формирование гармоничных детско-родительских отношений и повышение педагогической компетентности родителей в вопросах укрепления здоровья, воспитания и обучения ребенка с ТМНР.

Структура Программы представляет собой три основных взаимосвязанных раздела: целевой, содержательный и организационный. Целевой раздел, включающий в себя пояснительную записку, раскрывает цели и задачи, принципы и подходы к формированию Программы, планируемые результаты ее освоения в виде целевых ориентиров. Он адресован всем субъектам образовательного процесса: обучающимся и их родителям, специалистам и административным работникам образовательной организации. В Программе, согласно требованиям ФГОС, осуществляется оценивание качества образовательной деятельности и фиксация целевых показателей. По результатам анализа этих данных вносятся изменения в образовательный процесс и организацию образовательной деятельности, что обеспечивает реализацию возможностей развития

личности ребенка, его последовательной социализации и достижения определенной степени самостоятельности.

В содержательном разделе представлено описание специальным образом организованной образовательной деятельности с ребенком по пяти образовательным областям: социально-коммуникативной, физической, познавательной, речевой, художественно-эстетической. Коррекционно-развивающее содержание интегрировано в структуру всех занятий и во все виды совместной деятельности взрослого с детьми, режимные процессы и игровые ситуации. Для повышения эффективности образовательной деятельности и успешности достижения целевых ориентиров обучения содержание АООП может дополняться авторскими и иными комплексными образовательными программы, соответствующими Стандарту, а также за счет использования научно-обоснованных методических материалов, учебных пособий, технических средств и практических наработок.

В организационном разделе Программы изложена система условий реализации образовательной деятельности, направленной на последовательное психическое развитие и социализацию детей с ТМНР, материально-технического обеспечения, методических материалов и средств, правил определения распорядка и/или режима дня, специфики развивающей предметно-пространственной образовательной среды, а также кадровая и финансовая составляющие.

1.1.1. Цель, задачи и условия реализации Программы

Цель адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования и задачи соответствуют целям и задачам основной образовательной Программы учреждения⁵, но дополняются и конкретизируются целями и задачами, связанными с осуществлением квалифицированной коррекции недостатков в психическом и физическом развитии и дошкольным образованием детей с ТМНР.

Цель Программы – проектирование содержания образовательной и коррекционно-развивающей деятельности для развития физического и психологического потенциала детей с ТМНР, формирования более совершенных возрастных психологических достижений и последовательной социализации, предупреждения появления психологических отклонений вторичной и третичной природы, за счет специальным образом организованной совместной деятельности взрослых с детьми и взаимодействия со сверстниками в соответствующих актуальным психологическим достижениям видах деятельности.

Задачи Программы:

- создание специальных образовательных условий, способствующих гармоничному становлению психологических достижений в соответствии с возрастными, индивидуальными психофизическими особенностями развития, особыми образовательными потребностями и состоянием здоровья детей с ТМНР по ключевым направлениям — интеллектуальному, физическому, социально-коммуникативному, нравственно-эстетическому;
- использование в образовательном процессе для каждого ребенка с ТМНР адекватных средств коррекции сенсорных и двигательных нарушений с учетом медицинских рекомендаций и ИПРА;
- формирование у каждого ребенка с ТМНР системы коммуникации с учетом его индивидуальных психологических возможностей и образовательных потребностей;

⁵ Основная образовательная программа дошкольного образования муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Белоярского района «Центр развития ребенка – детский сад «Сказка» г. Белоярский»

- своевременная оценка актуального психологического состояния детей с ТМНР для внесения необходимых изменений и обогащения содержания образования с целью последовательной амплификации психического развития и формирования позитивных психических свойств и личностных качеств;
- создание в образовательной организации и отдельных образовательных группах атмосферы гуманного, уважительного и доброжелательного отношения к детям с ТМНР и ко всем участникам образовательной деятельности как необходимого условия реализации личностного потенциала каждого обучающегося и его эмоционального благополучия;
- обеспечение условий для охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с ТМНР, определение и соблюдение оптимальной образовательной нагрузки с учетом рекомендаций специалистов ПМПК и ИПРА;
- целенаправленное комплексное индивидуально ориентированное медико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ТМНР во время реализации образовательной деятельности для достижения планируемых результатов и целевых ориентиров обучения, развития способностей и личностного потенциала, формирования социальных способов взаимодействия с детьми, взрослыми и окружающим миром, позитивных личностных качеств при сохранении и укреплении здоровья;
- разработка содержания индивидуальной программы коррекционно-педагогической помощи с учетом данных о состоянии здоровья, особенностях психического и физического развития ребенка, актуальных и потенциальных психофизических возможностей, объективной жизненной ситуации;
- создание условий для формирования разнообразных видов детской деятельности и обеспечения возможности включения детей с ТМНР в социум;
- организация регулярного взаимодействия с семьей путем консультирования и методической поддержки для повышения педагогической компетенции родителей в вопросах воспитания и обучения детей с ТМНР, создания в семье оптимальных условий для полноценного психического развития ребенка;
- соблюдение преемственности и единства требований к воспитанию и обучению детей в условиях Организации и семьи;
- подготовка детей с ТМНР к следующей ступени обучения (начальная школа) путем обеспечения преемственности задач в содержании образования и воспитания дошкольной образовательной организации и начальной школы, а также за счет учета целевых ориентиров.

Для последовательного психического развития и социализации детей с ТМНР в силу вариативности сочетаний нарушений требуется адаптация содержания Программы к индивидуальным образовательным потребностям конкретного ребёнка, что может быть осуществлено следующим образом:

- организация профессиональной психолого-педагогической диагностики как механизма адаптации коррекционно-образовательного содержания Программы, отбор конкретного содержания воспитательной и коррекционно-образовательной работы на основе результатов психолого-педагогического обследования;
- конкретизация задач, форм реализации и содержания Программы с учетом индивидуальных психофизических особенностей и образовательных потребностей детей с ТМНР;
- подбор доступных средств коммуникации с учетом сенсорных, двигательных и интеллектуальных особенностей ребенка с ТМНР;
- определение возможной вариативности планируемых результатов освоения образовательной программы в зависимости от потенциальных возможностей ребенка с ТМНР, индивидуального темпа и динамики психического развития, а также тяжести и структуры нарушений;

- выбор специальных методов и приемов обучения путем ориентации на «зону ближайшего развития» ребенка и функциональные возможности анализаторов, особенности физического состояния;
- последовательное дозированное предъявление материала Программы, оказание специальной педагогической помощи, использование специальных методов, приемов и средств, способствующих последовательному психическому развитию детей с ТМНР и достижению определенной степени самостоятельности и интеграции в социум;
- коррекционно-развивающая направленность воспитания и обучения, способствующая гармоничному развитию ребенка с ТМНР, формированию компенсаторных механизмов, коррекции психических отклонений в развитии;
- создание оптимальной образовательной среды для реализации потенциальных психических возможностей, сохранения и укрепления здоровья детей с ТМНР;
- индивидуальный подбор методического обеспечения (программно-методических материалов, дидактических пособий, учебных средств и оборудования) для вариативной реализации содержания Программы;
- обеспечение практической направленности содержания Программы за счет организации совместной деятельности и сотрудничества со взрослыми и детьми, участия детей с ТМНР в бытовой, предметно-практической, игровой, продуктивной деятельности;
- медико-психолого-педагогический подход к планированию режима дня, организации образовательной деятельности и досуга, созданию предметно-пространственной среды.

1.1.2. Принципы и подходы к реализации Программы

При всей специфике и вариативности психического развития детей с ТМНР Программа строится на базовых принципах дошкольной педагогики и психологии:

- аксиологический или гуманистический принцип, провозглашающий человека высшей социальной ценностью и целью общественного развития (А. Г. Асмолов, Н. А. Бердяев, В. А. Сухомлинский и др.);
- ведущая роль обучения в психическом развитии ребенка, так как образование задает траекторию и определяет динамику детского развития (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин);
- онтогенетическая последовательность или периодизация психического развития, которая едина как при нормальном, так и при отклоняющемся варианте и проявляется особой чувствительностью ребенка к определённого рода воздействиям, последовательной сменой одних психологических достижений возраста другими, более совершенными. А также характерным для каждого возраста ведущим видом деятельности, причем их происхождение никогда полностью не совпадает с хронологическим течением времени (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин);
- определение содержания обучения путем ориентировки на «зону ближайшего развития» ребенка (Л.С. Выготский). При таком подходе обучение «ведет» за собой развитие и ребенок становится способен в сотрудничестве со взрослым осваивать культурные эталоны и осуществлять разнообразные виды деятельности;
- деятельностный подход, т.к. психическое развитие ребенка происходит только в процессе выполнения различной деятельности: общение, предметная, игровая и продуктивная, в связи с чем процесс обучения должен совершаться в характерных для дошкольного возраста видах деятельности, при их соответствии актуальному уровню психического развития ребенка (А.Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.);
- теория амплификации детского развития, согласно которой насыщенное разнообразие видов деятельности ребенка в течение дня внутри специально организованной системы обучения и воспитания помогает накапливать разнообразный

практический опыт и осуществлять познание внешнего мира, за счет чего происходит обогащение и развитие как психики, так и личности в целом (А.В. Запорожец);

- принцип научной обоснованности содержания и его соответствия основным положениям возрастной и специальной психологии и педагогики, а также традиционным российским духовно-нравственным и социокультурным ценностям;

- принцип личностно-ориентированного взаимодействия взрослого с ребенком, что означает признание уникальности, неповторимости каждого ребенка;

- принцип индивидуализации дошкольного образования, который заключается в построении образовательного процесса с учетом индивидуальных психофизических особенностей, возможностей и интересов детей с ТМНР.

В отечественном специальном образовании обосновано положение о том, что ребенок с множественными нарушениями развития не может без специального обучения усвоить не только общеобразовательные программы, но и жизненно значимые социальные навыки (Л.С. Выготский; А.И. Мещеряков; И.А. Соколянский). В связи с этим возникает потребность в использовании обходных путей, других способов и инструментов воспитания и обучения, иными словами, в специально организованном образовательном пространстве, которое может обеспечить такому ребенку все необходимые условия для реализации своего права на наследование социального и культурного опыта человечества (В.И. Лубовский; Малофеев Н.Н., Стребелева Е.А.). Обучение детей с ТМНР должно быть организовано в форме сотрудничества ребенка со взрослым и представлять собой вариант развивающего продуктивного взаимодействия как наиболее важного условия социального развития ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.И. Мещеряков, И.А. Соколянский). Зависимость психического развития ребенка с ТМНР от условий, в которых он воспитывается и постоянно находится, определяет необходимость активного участия родителей в реализации специальных педагогических технологий в процессе его воспитания в семье.

Все вышесказанное определило необходимость дополнения общих принципов педагогики и психологии положениями и **концепциями специальной психологии и педагогики:**

- положение ведущей роли социальных условий среды и социальной ситуации развития для всех динамических изменений, происходящих в психическом развитии ребенка на любом возрастном этапе, когда социальные факторы рассматриваются как основные детерминанты детского развития;

- идея о «смысловом строении сознания», когда чувственный и практический опыт имеют ведущее значение в формировании сугубо индивидуального «смыслообраза мира» у ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец);

- теория комплексного сенсорного воздействия, за счет использования специальных технических средств, методов и приемов для раздражения проводящих путей, чувствительных областей коры головного мозга и формирования межнейронных связей как основы развития высших психических функций;

- теория имитации и подражания, а также последовательного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев);

- теория деятельности с акцентом на ориентировочную и поисково-исследовательскую деятельность, в процессе которой формируется восприятие и осваиваются социальные способы действий с предметами, закладывается системная и полисенсорная основа познания (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А.В. Запорожец);

- стимулирование эмоционального реагирования, эмпатии и использование их для развития практической деятельности детей, общения и воспитания адекватного поведения;

- положение о социальной природе вторичных нарушений в развитии у детей и

теория социальной компенсации (Л.С. Выготский);

– принцип комплексного воздействия, т.е. научно-обоснованное сочетание коррекционно-педагогической помощи в образовании детей с ТМНР и медицинских мероприятий (в соответствии с ИПРА). Комплексный подход предполагает взаимодействие разных специалистов: учителей-дефектологов, педагогов-психологов, специально подготовленных воспитателей, музыкальных руководителей, и сетевое взаимодействие с медицинскими учреждениями;

– принцип единства диагностики и содержания коррекционно-педагогической помощи в образовании детей с ТМНР, когда основой содержания коррекционно-педагогической помощи становятся результаты всестороннего анализа состояния психического и физического развития;

– этиопатогенетический принцип, при котором форма, методы и содержание коррекционно-педагогической работы подбираются с учетом этиологии (причины), патогенеза (механизмов), тяжести и структуры нарушений здоровья и психофизического развития ребенка;

– принцип эмоциональной насыщенности и коммуникативной направленности, означающий, что коррекционно-развивающая работа должна быть ориентирована на закономерности коммуникативного процесса; освоение средств общения для многих детей со сложными нарушениями предполагает использование разнообразных невербальных и вербальных средств с постепенным усложнением различных форм символизации – от реальных предметов к предметам-символам, картинкам или барельефам, естественным и специальным жестам, табличкам с написанными словами и фразами, устной, тактильной речи;

– принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования, когда специальные средства, методы и приемы обучения используются как для формирования у детей с ТМНР новых более совершенных психологических достижений, механизмов компенсации, так и для развития функциональных возможностей анализаторов, коррекции нарушений поведения (Т.А. Власова, М.С. Певзнер);

– положение о совместно-разделенной деятельности педагога и ребенка с ТМНР (А.И. Мещеряков, И.А. Соколянский), что предполагает последовательную смену формы взаимодействия (при постепенной передаче инициативы от взрослого к ребенку) от совместной деятельности к совместно-разделенной, а затем самостоятельной деятельности ребенка с помощью или под контролем взрослого;

– принцип социально-адаптирующей направленности образования заключается в том, что коррекция и компенсация недостатков развития рассматриваются в образовательном процессе не как самоцель, а как средство обеспечения ребенку с ТМНР максимально возможной самостоятельности и независимости в дальнейшей социальной жизни;

– принцип организованного взаимодействия с семьей предполагает, что перенос нового позитивного опыта, полученного ребенком на коррекционных занятиях, в реальную жизненную практику возможен лишь при условии готовности ближайших партнеров ребенка принять и реализовать новые способы общения и взаимодействия с ним, поддержать ребенка в его саморазвитии и самоутверждении;

– принцип полноты содержания и интеграции отдельных образовательных областей заключается в том, что деление Программы на образовательные области не означает, что каждая образовательная область осваивается ребенком отдельно, в форме изолированных занятий по модели школьных предметов. Содержание образовательной деятельности в каждой области тесно связано с другими областями. Такая организация образовательного процесса соответствует особенностям развития детей с ТМНР дошкольного возраста;

- принцип инвариантности ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы: Стандарт и Программа задают инвариантные ценности и ориентиры, с учетом которых Организация должна разработать свою адаптированную основную образовательную программу. При этом за Организацией остаётся право выбора способов их достижения, выбора образовательных программ, учитывающих разнородность состава групп воспитанников, их психофизических особенностей, запросов родителей (законных представителей);
- принцип единства развивающих, профилактических и коррекционных задач в образовании ребенка с ТМНР.

Отличительной особенностью Программы является интеграция коррекционно-развивающего содержания в структуру всех занятий согласно учебного плана и во все виды совместной деятельности взрослого с детьми, режимные процессы и игровые ситуации. Коррекционно-развивающая направленность обучения обеспечивается созданием во всех помещениях образовательной организации специальной предметно-развивающей среды, в том числе для оказания специального стимулирующего сенсорного воздействия во время свободной деятельности детей. Каждый специалист, участник образовательной деятельности (педагог-психолог, воспитатель, музыкальный руководитель,) должен владеть знаниями в области специальной психологии и педагогики, знать и применять на практике правила использования и ухода за средствами индивидуальной коррекции, уметь применять современные коррекционно-педагогические технологии в своей профессиональной деятельности.

Программа предусматривает создание целостной системы специальных образовательных условий: от предельно общих для всех детей с ОВЗ до индивидуальных, от которых зависит эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптированности ребенка в соответствии с его особенностями и образовательными возможностями.

Так же при разработке АОП соблюдены **принципы и подходы**, определенные авторами основной общеобразовательной программы «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой; программой дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» под ред. Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой.

Программа «От рождения до школы»:

- соответствует принципу развивающего образования, целью которого является развитие ребенка;
- сочетает принципы научной обоснованности и практической применимости (содержание Программы соответствует основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики и, как показывает опыт, может быть успешно реализована в массовой практике дошкольного образования);
- соответствует критериям полноты, необходимости и достаточности (позволяя решать поставленные цели и задачи при использовании разумного «минимума» материала);
- обеспечивает единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста, в ходе реализации которых формируются такие качества, которые являются ключевыми в развитии дошкольников;
- строится с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей, спецификой и возможностями образовательных областей;
- основывается на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса;

- предусматривает решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности дошкольников не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования;
- предполагает построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми. Основной формой работы с дошкольниками и ведущим видом их деятельности является игра;
- допускает варьирование образовательного процесса в зависимости от региональных особенностей;
- строится с учетом соблюдения преемственности между всеми возрастными дошкольными группами и между детским садом и начальной школой.

1.2. Особенности психофизического развития и особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития

Реализация конституционных прав детей-инвалидов, забота о качестве их жизни определяют поиск научным педагогическим сообществом эффективных мер, которые могли бы уменьшить тяжесть инвалидизации. Изменение сроков начала предоставления специальной педагогической помощи, создание новых технологий коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья непосредственно касаются детей-инвалидов, в том числе детей с множественными нарушениями развития (Архипова Е.Ф., Баилова Т.А., Головниц Л.А., Жигорева М.В., Овчинникова Т.С., и др.).

Данные современных исследователей соответствуют взглядам Л.С. Выготского, согласно которым у детей с тяжелыми сочетанными нарушениями здоровья имеет место сложная иерархическая структура социальных отклонений вторичного и третичного характера [Жигорева М.В., 2006; Лисина М.И., 1974; Мастюкова Е. М., 1988].

Для этой группы детей имеет место как универсальная закономерность единства нарушений физического развития и вызванных ими социальных ограничений, так и механизм их взаимовлияния друг на друга, но проявляющийся в виде атипичного варианта развития [Головниц Л.А., 2014].

В специальной психологии и педагогике для характеристики данной группы детей используется термин «дети с тяжелыми множественными нарушениями развития», которые имеют выраженные нарушения развития как биологической, так и социальной природы, т.е. относятся к первичным и вторичным.

Однако четкое определение группы детей с «тяжелыми множественными нарушениями развития» оказывается весьма сложной задачей. С одной стороны, у детей могут иметь место различные степени интеллектуальной недостаточности и вариативность нарушений других органов и систем либо тотальность поражения нескольких. С другой стороны, при любом из этих вариантов у ребенка может наблюдаться определенная динамика психического и социального развития, а также ее отсутствие. Важная отличительная характеристика детей этой группы – это как раз многообразие и своеобразие вариантов развития, что не позволяет их рассматривать внутри других категорий детей, а указывает на объединение в особую группу психического развития.

Как правило, в младенческом возрасте у таких детей обнаруживаются 1-2 тяжелых нарушения в развитии, а впоследствии, могут развиваться и быть выявлены другие физические и психические отклонения в развитии (Л.А. Головниц). Тяжесть, структура и характер первичных нарушений и вторичных отклонений определяют динамику психического развития детей с тяжелыми множественными нарушениями и вариант психического развития.

Термин «тяжелые множественные нарушения в развитии» появился в отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике достаточно давно (в середине XX века) для обозначения категории детей, имеющих одновременно несколько нарушений функционирования систем организма: головного мозга или центральной нервной системы, зрительной, слуховой, двигательной – при этом природа этих нарушений могла быть совершенно различной, от органической или врожденной, в том числе наследственной и генетической, до приобретенной (Т.А. Басилова, Л.Б. Баряева, Г.П. Бертынь, М.Г. Блюмина, Л.А. Головниц, Я. ван Дайк, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, Е.Т. Логинова, Р.А. Мареева, А.И. Мещеряков, Е.Н. Моргачева, А.Е. Пальтов, И.В. Саломатина, Т.Н. Симонова, И.А. Соколянский, В.В. Ткачева, А.М. Царев, В.Н. Чулков, А.В. Ярмоленко).

В настоящее время данный термин чаще всего используется в отношении детей с генетической патологией, с тяжелыми органическими поражениями ЦНС, следствием которых является недоразвитие познавательной деятельности различной степени тяжести, значительные сенсорные или двигательные нарушения.

Ведущее место среди причин, вызывающих тяжёлые множественные нарушения развития у детей, занимает патология центральной и периферической нервной системы, возникающая вследствие воздействия на плод различных патогенных факторов во время оплодотворения, внутриутробного созревания или родов (Л.О. Бадалян, Ю.И. Барашнев, Ю.Е. Вельтищев). Дети с поражением нервной системы различной этиологии и степени тяжести составляют около 50% новорожденных с проблемами здоровья. При этом 70-80% поражений нервной системы вызвано патогенным воздействием ряда факторов перинатального периода (Л.М. Хабарова).

Состояние работы центральной нервной системы является одним из наиболее значимых факторов, определяющих дальнейшее психическое развитие ребенка. Именно поэтому нарушение функционирования нервной системы относится к одной из основных причин инвалидизации детского населения, что вызвано тем, что ЦНС является главным регулятором интегративных реакций организма, обеспечивающих адаптацию к изменяющимся условиям внешней среды. Именно сочетанное поражение центральной нервной системы становится причиной возникновения множественных нарушений в развитии у детей.

Сочетанное поражение центральной нервной системы и, как следствие, тяжелые множественные нарушения развития в большинстве случаев вызваны воздействием ряда патогенных факторов на детский организм в период закладки и/или внутриутробного созревания. Причем последствия поражения нервной системы в виде нарушений познавательного (когнитивного) развития, ограничений движения, восприятия и обработки сенсорной информации относят к первичным, т.к. они вызваны или непосредственно определяются особенностями и характером функционирования конкретного органа или системы, в том числе центральной нервной системы. При множественных нарушениях развития чаще всего наблюдаются следующие психические отклонения: негативизм к воздействию сенсорных стимулов, пассивность, трудности ориентировки в окружающей среде, избирательность в контактах и проблемы коммуникации – которые имеют вторичную социальную природу и их появление вызвано множественными нарушениями функционирования организма (И.А. Аршавский, Т.А. Басилова, Л.С. Выготский, А.П. Гозова).

Согласно анализу медицинской и психолого-педагогической информации и многолетнему наблюдению за динамикой психического развития большого числа детей с тяжелыми множественными нарушениями у них имеет место один из четырех вариантов психического развития:

- последовательное формирование психологических достижений возраста в **медленном или крайне медленном темпе**, при котором для перехода на новый уровень психического развития ребенку требуется значительно больше времени, чем при нормативном варианте развития;
- минимальный темп психического развития, когда становление психологических достижений, характерных для определённого возраста, происходит очень медленно в течение нескольких лет;
- без динамики психического развития, когда новых уровней психического развития не наблюдается и можно говорить о состоянии стагнации;
- регресс психического развития, при котором имеет место утрата ранее приобретенных умений и навыков.

Определить вариант психического развития ребенка с тяжелыми множественными нарушениями можно путем наблюдения за темпом усвоения нового и сопоставления данных о динамике психического развития, полученных в ходе нескольких комплексных (не менее 3-х) психолого-педагогических обследований. Наряду с этим следует крайне осторожно и коллегиально принимать решение о варианте психического развития ребенка с ТМНР в младенческом и раннем возрасте, а также при поступлении в образовательную организацию, если ранее он не был включен в систему образования и не получал систематически коррекционно-педагогическую помощь. Следует учитывать тот факт, что в условиях специального обучения и без систематической целенаправленной профессиональной коррекционно-педагогической помощи темп психического развития одного и того же ребенка с ТМНР может быть разным. Очевидно, что достаточно точно определить темп и вариант психического развития ребенка с ТМНР можно только в процессе пролонгированного наблюдения за ходом его психического развития при реализации специального обучения в соответствии с содержанием Программы.

Регулярный анализ данных о состоянии ребенка, результатов психолого-педагогического обследования и мониторинг динамики психического развития позволяют сформулировать психолого-педагогическое заключение, наметить прогноз психического развития, определить виды, форму организации и содержание психолого-педагогической помощи.

В дошкольном возрасте дети с медленным темпом психического развития при отсутствии выраженных двигательных нарушений овладевают координированной ходьбой, предметными действиями и ориентировкой на функциональное назначение предметов, демонстрируют эти умения в самостоятельной деятельности не более 2-3 минут, могут по памяти воссоздать и воспроизвести в новых условиях усвоенную ранее цепочку игровых действий. Однако попыток изменить последовательность, добавить действия из другой игровой цепочки, объединить две схемы вместе не совершают. Возможность самостоятельной практической ориентировки в окружающем является основой целенаправленной деятельности. При этом она отличается однообразием и стереотипностью.

Чаще всего к концу дошкольного возраста у детей этой группы сформирован навык сотрудничества и копирования действий взрослого, работы по простой знакомой инструкции. Они способны при направляющей помощи взрослого осуществить практическую ориентировку в свойствах предмета путём исследовательских движений рук. Дети каждый раз применяют метод проб и ошибок для восстановления в памяти результативного способа действия с предметом. Пробы и перебор вариантов, накопленных ранее и существующих в личном опыте алгоритмов действий, являются основным способом их взаимодействия со средой для достижения положительного результата. В силу быстрой истощаемости, нестойкой работоспособности и низкой познавательной активности дети не всегда устанавливают взаимосвязь между предметами,

обнаруживают их функциональное назначение. Для осознания смысла и технического назначения предметов им постоянно необходима обучающая помощь взрослого. Без нее дети действуют с игрушками нецелесообразно, быстро теряют интерес из-за невозможности самостоятельно достичь ожидаемого результата.

Аналогичные трудности имеют место при соблюдении ими социальных норм и гигиенических требований. Некоторые нормы поведения они знают, но придерживаются их при напоминании и постоянном контроле поведения взрослым: могут забыть сообщить о желании туалет, есть пищу руками и т.д. Дети с удовольствием пользуются некоторыми орудиями и предметами обихода, пытаются выполнять самостоятельно орудийные действия, но согласовать движения рук им сложно, т.к. координация нарушена, а зрительный контроль затруднен. В целях коммуникации они могут использовать отдельные слова, в том числе усеченные, а также жесты, оказывая наряду с этим непосредственное тактильное воздействие на близкого взрослого. При отсутствии выраженных нарушений слуха в этом возрасте вербальная форма общения становится ведущей. Однако речь малопонятная, трудная для восприятия, т.к. речевые нарушения носят системный характер и страдают все компоненты речи: фонетика, фонематика, лексика, семантика, грамматический строй. Речевые высказывания лишены интонационной выразительности.

Таким образом, у детей этой группы наблюдается явная динамика психического развития при раннем начале и систематическом оказании коррекционно-педагогической помощи. Благодаря ей дети в раннем и дошкольном возрасте достаточно успешно осваивают содержание всех четырех образовательных периодов, в связи с чем к концу дошкольного возраста они овладевают наглядными формами мышления и различными видами детской деятельности, способны взаимодействовать доступным коммуникативным способом со взрослыми и сверстниками, соблюдать элементарные социальные нормы поведения и обучаться в групповой форме. Если процесс усвоения содержания каждого образовательного периода Программы детьми этой группы происходит быстрее и они на определенном возрастном этапе демонстрируют психологические достижения целевых ориентиров четвертого возрастного этапа, следует собрать психолого-медико-педагогической консилиум, в ходе которого принять решение о дальнейшей форме и варианте Программы обучения.

Группа детей с **крайне медленным темпом психического развития** в раннем возрасте демонстрирует низкий интерес к внешним стимулам и быстро истощаемую потребность в общении с близкими взрослыми. В силу этого бодрствование у них проходит достаточно пассивно. Навыком самостоятельного передвижения в пространстве они не овладевают. Не имеющие выраженных двигательных нарушений дети только в конце третьего года жизни начинают активно использовать ползание и совершать попытки передвижения стоя у опоры. У детей появляется осознание возможности использования движений с целью познания окружающей среды, но навык выполнения произвольных социальных действий с предметами находится в самом начале своего становления. У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата овладение навыком передвижения в пространстве происходит более длительно, может появиться в дошкольном возрасте и осуществляться только с помощью технических средств реабилитации (ходунков, коляски, дополнительной опоры).

Низкое качество самостоятельной активности не позволяет детям ощутить практическую результативность социального двигательного акта. Взрослый остается для них единственным средством удовлетворения физических и первых психических потребностей, а эмоционально-ситуативное общение – ведущим способом психологического взаимодействия с людьми. Эмоциональное общение, тактильное и акустическое воздействие являются обычно приятными и желанными для малышей. Они

вызывают чувство удовольствия и комфорта, активизируют все психические процессы и физическую активность, в том числе потребность в познании. Однако, в случае наличия расстройств аутистического спектра, и эти виды воздействия могут вызывать негативную реакцию со стороны ребенка.

Дети начинают постепенно овладевать социальными движениями руки. Однако долгое время осознать связь между собственным действием и его результатом не могут, в том числе из-за ограничения сенсорных ощущений и несовершенства восприятия. С одной стороны, дети не понимают своей принадлежности и роли в появлении сенсорного раздражителя, с другой, не могут ощутить результативности совершенного действия (услышать звук обычной громкости, увидеть движение деталей и т.д.). Благодаря постепенному накоплению сенсорного опыта и практического контакта с внешним миром дети начинают совершать в процессе бодрствования большое число простых манипуляций, которые производят руками в позе лежа на спине, редко на боку или животе, любят многократно стереотипно повторять их, получая от самой активности и ее результата удовольствие. Свои эмоции они выражают с помощью мимики, отдельных интонационно окрашенных вокализаций, но в большинстве случаев изменением поведения и криком. Именно так они информируют взрослых о своих потребностях и желаниях, в том числе о чувстве дискомфорта. Нарушение тонуса вызывает трудности формирования более сложных и точных движений, в том числе артикуляционных моторных актов, задержку в овладении навыком глотания и жевания, отказ от полугустой пищи и новых видов продуктов, питание из бутылки.

В течение дошкольного детства они учатся использовать функциональные возможности сохранных анализаторов для ориентировки в окружающем пространстве. Совершают цепочку плохо координированных моторных актов для обследования пространства, но качество ее крайне низкое. При наличии опоры или помощи взрослого способны преодолеть небольшое расстояние до заинтересовавшей их игрушки, могут перейти к ползанию. Если могут захватить понравившийся предмет, то захватывают его всей рукой, пальцы на его поверхности не распределяют, исследовательские движения совершают кратковременно. Ориентировку на ощущения, полученные с различных анализаторов, на форму предмета для подбора наиболее результативного двигательного акта они не осуществляют. Правильный или социально обусловленный способ действия с предметом обнаруживают случайно. Действуя с предметом, не могут согласовать движения рук между собой. Способны усвоить новый способ действия с предметом в виде специфической манипуляции или орудийного действия в ходе его многократного повторения в процессе совместно-разделенной деятельности со взрослым, т.е. готовы к переходу от ситуативно-личностного к практическому сотрудничеству со взрослым. Отсроченное во времени новое специфическое манипулятивное действие с предметом по памяти воспроизвести не могут. Пытаются путем перебора вариантов различных моторных актов и последовательностей движений воссоздать верную схему. Целенаправленной активностью истощаются, бросают начатое и привлекают внимание взрослого доступными способами коммуникации. С помощью различных психологических средств пытаются управлять действиями взрослого и влиять на ситуацию. Они понимают смысл обращенной к ним коммуникативной конструкции (речевой, жестовой), если она выстроена в знакомой им последовательности. Способны выполнить 3-4 знакомых движения по доступной коммуникативной инструкции, найти названный предмет, нескольких близких взрослых (маму, бабушку и т.п.). Новые речевые звуки у них практически не появляются по причине значительного нарушения тонуса мышц артикуляционной мускулатуры, а также отсутствия осознания возможности и навыка произвольного управления движениями органов артикуляции и голосом. Их коммуникация и продуктивное взаимодействие с незнакомыми людьми и сверстниками

затруднены. Дети не умеют жевать твердую пищу, пить из чашки, очень избирательны в еде. При пользовании туалетом о своей потребности не сообщают, самостоятельно процесс не контролируют. Физически и психически полностью зависимы от взрослого. Все это не позволяет включить их в процесс обучения в групповой форме и указывает на приоритет индивидуальной коррекционно-педагогической работы в сочетании с подгрупповой формой обучения с ограничением продолжительности занятий. Дети с крайне медленным темпом развития, находясь с раннего возраста в системе обучения, последовательно осваивают содержание каждого из четырех образовательных периодов и при условии стабильного состояния здоровья при завершении дошкольного образования готовы к обучению в школе в групповой форме.

Еще одну категорию представляют дети с **минимальным темпом психического развития**. Тяжесть неврологического и соматического состояний обуславливает особенности психической активности детей этой группы. Первые безусловно-рефлекторные ответы у них можно зафиксировать только к концу первого полугодия жизни. В последующие шесть месяцев в психическом развитии детей происходят некоторые положительные изменения, которые можно охарактеризовать как минимальную динамику в психическом развитии. Она заключается в повышении качества безусловно-рефлекторных реакций, а также в появлении «зоны ближайшего психического развития» в виде начатков становления условно-рефлекторных реакций. Благодаря чему в раннем возрасте физиологические ответы детей на воздействие стимулов окружающей среды отличаются не только постоянством, но и разнообразием. При воздействии знакомых и приятных сенсорных стимулов, а также во время общения с матерью можно наблюдать первые положительные эмоции в виде различных мимических реакций: улыбку при чувстве удовольствия и ощущении комфорта. Малыши реагируют сосредоточением и остановкой движений в момент непосредственного ощущения сенсорного воздействия достаточной силы. Ребенок, имеющий остатки зрения, может фиксировать взгляд на больших ярких предметах. Иное поведение дети демонстрируют при контакте с новыми или неприятными для них стимулами. В этом случае на их лице появляется гримаса страдания и раздается резкий громкий монотонный плач. Появление у детей дифференцированных эмоций и психологических способов информирования взрослых о том, что с ними происходит, свидетельствует о зарождении определенного психологического отношения к сенсорному воздействию, а также о первых самостоятельных произвольных попытках положительного социального контакта с внешним миром и психологической потребности в этом. Плачем и двигательным беспокойством, вокализациями ребенок требует внимания и сенсорного воздействия, пытается повлиять на действия взрослого и изменить его поведение, добиться желаемого. Дети принимают удобное положение на руках у взрослого, могут тянуть руки в сторону взрослого или сенсорного стимула, удерживают вложенный в руку предмет и совершают с ним движение для извлечения звука, случайно могут захватывать близко расположенный предмет, в том числе край одежды взрослого, пытаются изменить положение тела во время прослеживания за его движением. Дети просыпаются ко времени кормления, без труда путем сосания съедают необходимый объем жидкой пищи, во время кормления привлекают внимание взрослого хаотической двигательной активностью, демонстрируют желание общения и впечатлений после насыщения, т.е. имеют разнообразные психологические потребности, которые могут быть удовлетворены социальным образом: внешним сенсорным воздействием, общением, разнообразием впечатлений, в том числе за счет помощи в совершении движений.

На протяжении всего дошкольного возраста они осваивают навык произвольного управления своим телом. В результате чего в возрасте семи лет могут использовать свои моторные возможности для достижения внешнего стимула или желаемого результата:

перевернуться на живот и обратно, совершить движение на животе по типу ползания. Произвольная двигательная активность чаще всего недолгая и не имеет внешней цели. Сохранить равновесие и удержать позу тела в положении стоя не умеют. Переставляют ноги произвольно, совершая ими движения по типу рефлекторных действий. Для них характерен кратковременный интерес к сенсорным раздражителям, быстрое угасание потребности в познавательной активности. При отсутствии выраженных двигательных нарушений они действуют с игрушками манипулятивно, специфические действия не осваивают. Ориентировки в свойствах предмета с помощью тактильных ощущений, полученных с кисти руки, дети не осуществляют. Новое социальное действие с предметом они усваивают после многократного его совместного выполнения со взрослым. Самостоятельно воспроизводят его верно 1-2 раза, после чего переходят к однотипному манипулированию. Ориентировочно-исследовательская активность и имитация у них несовершенны.

Ситуативно-личностный контакт является ведущей формой общения. Просьбы близких дети не понимают. При звучании речи и голоса взрослого достаточной громкости лишь проявляют ориентировочную реакцию. Сами свои голосовые возможности для контакта со взрослым используют элементарным образом. В случае возникновения физиологических или психологических потребностей они недолго вокализируют, могут менять интонацию, поведение и мимику, постепенно начинают кричать или монотонно плакать. Негативные эмоции выражают бурно, успокаиваются долго, только на руках у близкого взрослого, переключаемость психических процессов нарушена.

Таким образом, к началу дошкольного детства поведение детей с минимальным темпом психического развития является мало социальным. Процесс психического развития в обычных условиях воспитания происходит искаженно, «социальный вывих» постепенно усугубляется, в связи с чем дети не могут самостоятельно установить положительное и развивающее взаимодействие с внешним миром, накопить необходимый сенсорный опыт, овладеть координацией, произвольностью и социальной обусловленностью движений, в том числе социальными проявлениями эмоций, умением усваивать новое в ходе практического сотрудничества и общения со взрослым. В лучшем случае к концу дошкольного возраста они начинают самостоятельно использовать двигательные возможности для познания окружающей среды (захват и манипулирование предметом, изменение положения тела в пространстве), элементарные социальные средства коммуникации (мимику, вокализации). Малыши с данным вариантом психического развития, как правило, имеют тяжелые сочетанные пороки развития головного мозга, значительное снижение функциональных возможностей анализаторов и двигательного аппарата. В раннем и дошкольном возрасте они осваивают содержание четырех образовательных периодов в неполном объеме. В силу чего в начале школьного обучения должны быть созданы условия для освоения ими незавершенного содержания дошкольного периода обучения и появления характерных для него основных психологических достижений в пяти образовательных областях.

Самым сложным для включения в процесс обучения и воспитания является вариант **стагнации психического развития**. Он достаточно редкий, но имеет место в педагогической практике. При стагнации психического развития у детей последовательного овладения более совершенными психологическими достижениями в раннем и дошкольном возрасте не происходит, а психологическое взаимодействие с окружающим миром остается на уровне безусловно-рефлекторных и условно-рефлекторных ответов, проявления и удовлетворения физиологических (усталость, чувство голода, дискомфорт) и в редких случаях элементарных психологических потребностей (впечатления, контакт со средой). Данный вариант развития имеет место у детей с аномалиями строения и тяжелыми объемными поражениями вещества головного

мозга, снижением функциональных возможностей или тотальным поражением двигательного аппарата. Дети этой группы в раннем и дошкольном возрасте, находясь в системе обучения, могут освоить содержание первых двух образовательных периодов, а при стабильном неврологическом и соматическом состояниях, наличии потенциальных возможностей развития приступить к освоению содержания третьего образовательного периода.

Регресс психического развития с утратой психологических достижений возраста наблюдается в силу ухудшения неврологического и соматического состояний, которое может иметь различную природу и наблюдаться, в том числе при наследственных и генетических заболеваниях. В этом случае психическое развитие детей может регрессировать до уровня безусловно-рефлекторных ответов и при стабилизации состояния постепенно совершенствоваться, согласно имеющимся физическим возможностям организма. В этом случае необходимо тщательно подбирать образовательный период обучения, своевременно проводить психолого-педагогическую диагностику с целью оценки успешности освоения содержания и принятия решения о возможности овладения содержанием следующего образовательного периода.

Все вышесказанное еще раз доказывает необходимость комплексного подхода к организации образовательного процесса. При нем медицинские методы сохранения и укрепления здоровья сочетаются с систематической коррекционно-педагогической помощью для последовательного развития психических возможностей и социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Социальная природа вторичных отклонений в развитии требует изменения социальных условий среды и применения специальных методов обучения и воспитания с учетом особых образовательных потребностей детей с ТМНР. Наряду с характерными для всех детей с ОВЗ особыми образовательными потребностями, у детей с ТМНР имеют место специфические.

К особым образовательным потребностям детей с **медленным, крайне медленным и минимальным** темпами психического развития можно отнести следующие:

- учет медицинских данных о состоянии здоровья ребенка при определении подходящего режима обучения и продолжительности активного досуга;
- создание условий для выполнения рекомендаций ИПРА и ИПР;
- систематическое применение индивидуально подобранных специальных средств коррекции (очки, слуховые аппараты, FM – системы, индукционные петли, кохлеарные импланты, ходунки-опоры, вертикализаторы и др.);
- использование приема совместно-разделенной деятельности как ведущего способа присвоения культурно-исторического опыта в процессе обучения;
- реализация обучения в естественных социальных условиях и обычных жизненных ситуациях;
- выбор содержания Программы в соответствии с уровнем актуального развития;
- подбор и систематическое использование индивидуализированной системы доступной коммуникации в соответствии с возможностями ребенка;
- индивидуальный подбор и систематическое применение полисенсорных пособий высокой и средней интенсивности во время развивающих занятий;
- более медленный темп предъявления нового материала, ожидание реакции ребенка;
- регулярная смена обстановки, положения тела ребенка в пространстве, а также видов деятельности во время специальных развивающих занятий и во время самостоятельной активности, досуга;
- многократное предъявление во время развивающих занятий различных сенсорных раздражителей для накопления необходимого практического и сенсорного опыта;

Адаптированная основная образовательная программа детей с ТМНР МАДОУ "Детский сад "Сказка"

- периодическое использование обычных игрушек и предметов обихода наряду с полисенсорными дидактическими пособиями в период самостоятельного досуга и активности;
- создание безопасных условий и систематический контроль за ребенком во время самостоятельной активности;
- постепенное расширение практического опыта за счет специальной организации взрослым совместной активности со сверстниками и новыми людьми с целью формирования социальных навыков и средств коммуникации;
- постепенное расширение практического опыта за счет овладения элементарными навыками самообслуживания;
- увеличение временных промежутков на освоение более совершенных психологических достижений и способов психологического взаимодействия с внешним миром.

Дети со **стагнацией** и **регрессом** психического развития имеют такие специфические психологические и образовательные потребности:

- щадящий режим педагогической нагрузки, который может быть при стабильном соматическом и неврологическом состояниях и с разрешения лечащего врача постепенно изменен на средний;
- ограничение воздействия сенсорных стимулов, обеспечение полного покоя при ухудшении соматического или неврологического состояний;
- индивидуальный подбор и кратковременное воздействие полисенсорных пособий высокой и средней интенсивности в ходе развивающих занятий;
- систематическая организация взрослым психической активности ребенка в период бодрствования, а также оказание ему непосредственной помощи во время его контакта с социальным миром, удовлетворение потребностей в эмоциональном принятии, новизне и впечатлениях;
- регулярная смена обстановки и видов сенсорного воздействия во время развивающих занятий и в период бодрствования для формирования потребности и привычки к взаимодействию с внешним миром и восприятию нового;
- постоянное изменение положения тела ребенка в пространстве как во время развивающего общения со взрослым, так и в период самостоятельного досуга;
- создание безопасных условий для реализации самостоятельной социальной активности в период бодрствования при непосредственном внимании взрослого.

Также Программа учитывает существенные различия необходимых специальных условий для детей с разными нарушениями в структуре ТМНР.

Для детей со снижением слуха:

Использование слуховых аппаратов или кохлеарного импланта является обязательным условием развития данной группы детей. Однако даже при пользовании слуховыми аппаратами или имплантами эти дети испытывают трудности в восприятии и понимании речи окружающих, что приводит к возникновению специфических образовательных потребностей:

- формирование доречевых и доступных речевых средств контакта со взрослым;
- формирование всех доступных способов восприятия речи (слухо-зрительного, тактильно-вибрационного, слухового);
- обучение реагированию на звуковые стимулы и речь в быту, в коммуникативных ситуациях;
- развитие и использование слухового восприятия в различных коммуникативных ситуациях;
- использование различных видов коммуникации;
- развитие компетенций, направленных на коммуникацию и социальную адаптацию.

Для детей со снижением зрения:

Нарушения зрения проявляются в ограничении зрительного восприятия или его отсутствии, что влияет на весь процесс формирования и развития ребенка. Невозможность при снижении остроты зрения локализации форм и размеров, различения цветов и оттенков, мелких предметов и деталей, линейных и угловых величин приводит к трудностям узнавания предметов и их изображений, снижению скорости и точности восприятия, что негативно отражается на формировании предметных и пространственных представлений. Зрительная депривация обуславливает возникновение значительных трудностей в освоении, изучении, использовании окружающей предметно-материальной среды, овладении навыками культурного поведения и общения, которые и определяют их специфические образовательные потребности:

- развитие навыков пространственной ориентировки (в своем теле, в рабочей поверхности, в микро- и макропространстве);
- развитие тактильного восприятия;
- формирование точных координированных исследовательских движений рук, ориентировки и анализа ощущения полученных с поверхности руки и пальцев, координации глаз-рука;
- формирование ориентировки в пространстве путём анализа ощущений, полученных с сохранных анализаторов (тактильного, слухового, обонятельного);
- применение специальных приемов для формирования орудийных, предметных, продуктивных и игровых действий и деятельности;
- подготовка к освоению рельефно-точечной системы Брайля и применению соответствующих средств письма;
- формирование социально приемлемых коммуникативных и социальных навыков;
- использование специфических способов выполнения деятельности по самообслуживанию.

Для детей с ограничением движений

Для данной группы детей характерны ограниченный сферой практического опыта запас знаний и представлений об окружающем мире, высокая истощаемость, пониженная работоспособность. Сведения, которые им удастся получить, часто носят формальный характер, отрывочны, изолированы друг от друга, что существенно сказывается на восприятии в целом, ограничивает объем поступающей информации, затрудняет интеллектуальную деятельность детей. Двигательная депривация определяет специфические образовательные потребности:

- регламентация обучения в соответствии с медицинскими рекомендациями и ортопедическим режимом;
- предоставление услуг помощника (ассистента);
- специальная организация образовательной среды и применение технических средств, обеспечивающих и облегчающих выполнение движений и передвижение в пространстве.

Для детей с эмоционально-коммуникативными трудностями:

Для данной группы детей характерны качественно разные уровни дезадаптации и возможностей социализации. Типичными трудностями представляются установление и поддержание контакта с другими людьми. Чувствительность к изменению привычных ситуаций, к воздействию различных сенсорных стимулов могут спровоцировать дезадаптивное поведение; негативизм, отказ от выполнения задания; усиление аутостимуляции как способа справиться с дискомфортом; крик, слезы, различные варианты агрессии, направленной на предметы вокруг, на другого человека или на самого себя. Часто отмечаются сверхинтересы, высокая увлеченность ребенка определенными предметами. Несформированность средств общения часто приводит к неуспешным попыткам общения, воспринимаемое другими детьми как агрессия.

Значительные сложности в организации образовательного процесса связаны с потребностью детей данной группы соблюдать постоянство: даже неожиданная для ребенка замена одного вида деятельности на другую или невозможность пройти из одного места в другое определенным путем могут вызывать у него сильные переживания. Все вышеперечисленное определяет специфические образовательные потребности детей данной группы:

- четкая и упорядоченная временно-пространственная структура образовательной среды, способствующей социализации ребенка;
- целенаправленная отработка форм социального поведения, навыков коммуникации и взаимодействия;
- использование альтернативной коммуникации.

Следует заметить, что коррекционно-педагогическая помощь детям с ТМНР должна быть постоянной и оказываться на протяжении всего дошкольного детства как наиболее сенситивных этапов психического развития. При определении формы и содержания обучения должен быть реализован индивидуально-дифференцированный подход. Без специального обучения у детей со множественными нарушениями развития формирование новых психологических уровней происходит дисгармонично, а социальные формы взаимодействия с людьми и способы усвоения культурного опыта у них не появляются, в связи с чем часто поведение становится асоциальным, а патологические проявления отличаются устойчивостью и имеют сложную структуру.

1.3. Планируемые результаты

Такие важные психологические характеристики дошкольного детства, как скорость развития, высокие возможности адаптации, восстановления и компенсации, пластичность и гибкость, значительная вариативность и изменчивость, не позволяют точно прогнозировать и ожидать от ребенка дошкольного возраста достижений в конкретных образовательных областях, что обуславливает необходимость указания типичных для каждого возрастного этапа психического развития Целевых ориентиров.

Психологические достижения, которые выбраны в качестве Целевых ориентиров для детей с ТМНР, являются результатом и могут появиться только в процессе длительного целенаправленного специальным образом организованного обучения.

Сложности точного прогноза возможной динамики и перспектив психического развития детей с ТМНР не позволяют представить Целевые результаты для определенного возрастного этапа. В связи с этим Целевые ориентиры изложены по периодам обучения, что обеспечивает возможность предоставления детям с ТМНР необходимого временного отрезка на усвоение содержания Программы, преобразования «зоны ближайшего развития» в актуальные достижения психики в индивидуальном для каждого темпе. Относительно продолжительности периода на практике могут иметь место значительные различия, поэтому в Целевых ориентирах и самой Программе не указан возраст, которому они соответствуют, вместо этого, что более важно, представлены главные психологические достижения каждого периода. Такой подход к изложению Целевых ориентиров способствует учету индивидуального темпа психического развития конкретного ребенка с ТМНР и подбору оптимального режима, методов и содержания обучения. В этом случае Целевые ориентиры задают вектор воспитательной деятельности взрослых и основную направленность содержания обучения.

При этом Программа для детей с ТМНР имеет собственные характерные отличия, связанные со сложной структурой первичных нарушений развития и тяжестью вторичных социальных последствий, нашедшие отражение в описании целевых ориентиров и порядке изложения содержания образования.

Особенности содержания материала в каждом разделе Программы, в том числе в целевых ориентирах, не только не противоречат требованиям ФГОС ДО, а наоборот,

соответствуют им, т.к. учитывают психофизические закономерности и потенциальные возможности развития детей данной категории. Целевые ориентиры сгруппированы не столько с учетом возрастных нормативов физического и психического развития, сколько в зависимости от динамики становления психологических достижений возраста у детей с ТМНР, последовательности появления социальных форм и способов взаимодействия с людьми и предметным миром, восприятия и мышления.

Целевые ориентиры должны помочь специалисту в определении содержания обучения конкретного ребенка на определенном возрастном этапе и реализации процесса наблюдения и мониторинга за его психическим и личностным развитием. Их компактность облегчает определение содержания обучения для каждого ребенка с ТМНР независимо от структуры и тяжести нарушений развития.

Целевые ориентиры Программы не должны использоваться как инструмент педагогической диагностики, т.к. являются достаточно условной перспективой обучения детей с ТМНР на определенном этапе развития. Согласно ФГОС освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников. Сами целевые ориентиры не должны подвергаться качественному анализу и оценке, т.к. представляют собой краткую обобщенную характеристику психологических достижений возраста.

Целевые ориентиры могут быть полезны специалистам в следующих ситуациях:

- при построении образовательного процесса на каждом этапе обучения детей с ТМНР с учетом их индивидуальных психофизических возможностей и общих целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;
 - для отбора содержания индивидуальной программы, специальных методов и приемов, способствующих ее успешной реализации, технического оснащения образовательного процесса в целях оказания адресной коррекционно-педагогической помощи ребенку и родителям;
 - при проведении анализа профессиональной деятельности и результатов взаимодействия с семьями обучающихся, соответствия содержания образования физическим особенностям и психологическим возможностям детей с ТМНР;
 - для информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования ребенка с ТМНР.

В связи со спецификой психофизиологического развития детей целевые ориентиры реализации Основной образовательной программы МАДОУ, сформулированные в ФГОС ДО, не могут быть приняты за примерные результаты. Поэтому планируемые результаты реализации Адаптированной основной образовательной программы формулируются на основании примерных критериев реализации программы коррекционного обучения и воспитания Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А. «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» - программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.

Целевые ориентиры являются для педагогов и родителей психологической основой образовательной и воспитательной деятельности.

1.3.1. Целевые ориентиры периода формирования ориентировочно-поисковой активности:

- ориентировка на свои физиологические ощущения: чувство голода/насыщения, дискомфорт/комфорт, опасность/безопасность;
- синхронизация эмоциональных реакций в процессе эмоционально-личностного общения с матерью, заражения улыбкой, согласованности в настроении и переживании происходящего вокруг;

- снижение количества патологических рефлексов и проявлений отрицательных эмоций в процессе активизации двигательной сферы, изменения позы;
- умение принять удобное положение, изменить позу на руках у матери и в позе лежа на спине, животе на твердой горизонтальной поверхности;
- реакция сосредоточения при воздействии сенсорных стимулов обычной интенсивности на сохранные анализаторы, высокой или средней интенсивности на анализаторы со снижением функциональных возможностей;
- поиск сенсорного стимула за счет движений головы, поисковых движений глаз, поисковые движения руки, локализация положения или зоны его воздействия;
- при зрительном наблюдении за предметом проявление реакций на новизну и интереса к нему;
- при слуховом восприятии снижение количества отрицательных эмоциональных реакций на звуки музыки;
- активное использование осязательного восприятия для изучения продуктов и выделения с целью дифференцировки приятно-неприятно;
- улыбка и активизация движений при воздействии знакомых сенсорных стимулов (ласковая интонация речи, произнесённая непосредственно у детского уха, стимулов высокой или средней интенсивности);
- захват вложенной в руку игрушки, движения рукой, в том числе в сторону рта, обследование губами и языком;
- монотонный плач, редкие звуки гуления, двигательное беспокойство как средства информирования взрослого о своем физическом и психологическом состоянии;
- дифференцированные мимические проявления и поведение при ощущении комфорта и дискомфорта;
- активизация навыков подражания взрослому – при передаче эмоциональных мимических движений;
- использование в общении непреднамеренной несимволической коммуникации.

1.3.2. Целевые ориентиры периода формирования предметных действий:

- продолжительное внимание и стойкий интерес к внешним сенсорным стимулам, происходящему вокруг;
- тактильное обследование (рассматривание) заинтересовавшего предмета;
- ориентировка на свои физиологические ощущения, информирование взрослого о дискомфорте после выполнения акта дефекации/мочеиспускания изменением мимики и поведения;
- поддержка длительного, положительного эмоционального настроения в процессе общения со взрослым;
- появление нестойких представлений об окружающей действительности с переживаниями детей: удовлетворения-неудовлетворения, приятного-неприятного;
- проявление предпочитаемых статических поз как свидетельство наличия устойчивых, длительных положительных эмоциональных реакций;
- готовность и проявление стремления у детей к выполнению сложных моторных актов;
- умение в процессе выполнения сложных двигательных актов преодолевать препятствия и положительно реагировать на них;
- проявление эмоционального положительного отклика на игры, направленные на развитие сенсорной сферы;
- проявление положительной эмоциональной реакции на звучание знакомой мелодии или голоса;

- дифференцирование различных эмоциональных состояний и правильная реакция на них в процессе общения со взрослым по поводу действий с игрушками;
- передвижение в пространстве с помощью сложных координированных моторных актов – ползание;
- выполнение сложных координированных моторных актов руками – специфические манипуляции со знакомыми игрушками;
- способность предвосхищать будущее действие, событие или ситуацию из тех, что запечатлены в памяти и часто происходят в жизни;
- навык подражания – отраженное повторение простого моторного акта или социального действия с предметом после выполнения в совместной деятельности со взрослым;
- узнавание знакомых людей, предметов, речевых обращений за счет совершенствования восприятия и появления способности путем анализа и преобразования ощущений, полученных с различных анализаторов, осуществлять ориентировку в пространстве и ситуации;
- ситуативно-личностное и периодически возникающее в знакомой ситуации ситуативно-деловое общение как ведущая форма сотрудничества со взрослым;
- использование в общении преднамеренной несимволической коммуникации;
- выражение своего отношения к ситуации в виде интонационно окрашенной цепочки звуков речи (по подражанию и по памяти);
- понимание в ограниченном объеме (не более 5 слов, жестов или перцептивных цепочек) взаимосвязи между знаком и действием, знаком и предметом, умение выполнять действия или находить предмет путем ориентировки на знаковый эталон, либо после демонстрации действия взрослым.

1.3.3. Целевые ориентиры периода формирования предметной деятельности:

- использование орудия при приеме пищи: пить из чашки, есть ложкой;
- осуществление контроля положения тела при передвижении в пространстве с помощью ходьбы (ходьба у опоры при нарушениях опорно-двигательного аппарата) на небольшие расстояния;
- изменение поведения в момент акта дефекации/мочеиспускания, привлечение внимания взрослого с помощью доступного коммуникативного способа, фиксация произошедшего в виде социального знака;
- знание последовательности социальных действий при одевании, кормлении и т.п., согласование поведения с действиями взрослого, предвосхищение действия и преднамеренное выполнение 1-2 действий в цепочке;
- точное копирование знакомой цепочки социальных действий с предметом отраженно за взрослым (после выполнения в совместной деятельности);
- усвоение смысла небольшого числа культурно-фиксированных предметных действий и их цепочек с определенной социально обусловленной закономерностью;
- ситуативно-деловое общение как ведущая форма деятельности со взрослым;
- ориентировка в собственном теле, указание частей тела доступным коммуникативным способом;
- осуществление практической ориентировки в свойствах предметов (форма, величина, фактура) и их различение путем обследования доступным способом;
- использование метода практических проб и последовательного применения ранее освоенных результативных действий для решения ситуативной практической задачи;
- умение извлекать звук из музыкальной игрушки, музыкального инструмента;
- длительное продуктивное взаимодействие в удобной физиологически правильной позе;

- проявление положительных эмоций при выполнении действий с предметами и учебных действий во время вертилизации с поддержкой;
- умение соотносить изображение предмета с реальным образцом;
- изменение поведения и выполнение действия в зависимости от жестового или речевого обращения взрослого;
- копирование социальных жестов, простых речевых образцов, в том числе звуковой и слоговой последовательности, отраженно за взрослым, применение их с учетом социального смысла;
- согласование своих действий с действиями других детей и взрослых: начинать и заканчивать упражнения, соблюдать предложенный темп;
- способность выражать свое настроение и потребности с помощью различных мимических и пантомимических средств, дифференциация эмоций в процессе предметно-практической деятельности;
- выражение предпочтений: «приятно-неприятно», «удобно-неудобно» социально приемлемым способом;
- проявление инициативы, желания общения, информирование о своем состоянии и потребностях с помощью доступных средств коммуникации;
- использование в общении символической конкретной коммуникации;
- потребность в отражении своего эмоционального опыта в различных играх, игровых ситуациях, по просьбе взрослого, других детей.

1.3.4. Целевые ориентиры периода формирования познавательной деятельности:

- определенная/частичная степень самостоятельности во время приема пищи, при выполнении акта дефекации/мочеиспускания, гигиенических процедур, одевании;
- информирование взрослых о чувстве голода/жажды, усталости и потребности в мочеиспускании/дефекации с помощью доступных средств коммуникации;
- самостоятельный выбор результативной схемы деятельности и поведения в зависимости от поставленной цели и внешних условий среды;
- поиск разрешения проблемной ситуации и преодоление препятствий, игнорирование лишних предметов при выполнении задания;
- умение создавать изображение простого предмета, постройку по образцу, по инструкции взрослого, предъявленной в доступной коммуникативной форме;
- умение выполнять доступные движения под музыку;
- умение проявлять свое отношение к происходящему и сообщать об эмоциональном состоянии социальным образом, т.е. с помощью мимики, жестов и речи;
- осознание себя, своих эмоций и желаний, узнавание собственных вещей, результатов продуктивной деятельности;
- понимание различных эмоциональных состояний взрослого;
- применение накопленного перцептивного и практического опыта для ориентировки во внешних признаках предметов (цвет, форма, размер и количество);
- соблюдение социально заданной последовательности действий из существующих в опыте;
- общение, информирование о своем отношении к происходящему доступным коммуникативным способом;
- выражение доступным коммуникативным способом просьбы, оценки, отношения – Я, Ты, Мой, Моя, Мое, хороший, плохой;
- использование в общении элементов символической абстрактной коммуникации, отдельных абстрактных символов: слов, жестов, схематических изображений;

- точное воспроизведение звуков речи, ритмического и интонационного рисунка слова (восклицание, вопрос, недовольство, испуг), выделение ударного слога или слова, правильное воссоздание последовательности 2-3 слогов в слове или дактильного ритма.
- координированная ходьба и бег с произвольным изменением направления, скорости, в том числе по поверхности с разным наклоном, лестнице;
- подражание простой схеме движений вслед за взрослым;
- доброжелательное отношение, стремление помочь друг другу при выполнении игровой и предметной деятельности.

1.4. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе.

Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников. Наряду с этим, реализация Программы предполагает оценку индивидуального развития детей. Такая оценка производится в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития дошкольников, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования). Выстраивается индивидуальная траектория развития каждого ребенка исходя из результатов оценки его индивидуального развития в процессе наблюдений за ним в различных видах деятельности и проведения психолого-педагогической диагностики. Выявление индивидуальных психолого-педагогических особенностей ребенка с ТМНР позволяет определить оптимальный педагогический маршрут, соответствующий его возможностям и способностям, обеспечить индивидуальным комплексным сопровождением каждого воспитанника, спланировать коррекционные-развивающие мероприятия, разработать индивидуальные программы коррекционной работы, оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы, определить условия обучения и воспитания, необходимые для успешного развития ребенка. Одним из основных принципов диагностики нарушенного развития является комплексный подход, который означает всесторонность обследования и оценку особенностей развития ребенка с ТМНР специалистами ДООУ и охватывает познавательную деятельность, эмоциональное развитие, особенности состояния зрения, слуха, двигательной сферы, соматическое состояние, неврологический статус.

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

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

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения, проводимая специалистами, ответственными за коррекционно-развивающую работу (логопедом, психологом) в начале и в конце учебного года, что позволит получить дополнительные данные об эффективности образовательной деятельности и определить содержание обучения ребенка на следующем возрастном этапе.

Для наблюдения за динамикой психического развития детей с ТМНР в процессе обучения особая роль отводится психолого – педагогической диагностике, основным

принципом которой является комплексный подход, который обозначает всесторонность обследования и оценку особенностей развития ребенка с ТМНР всеми специалистами и позволяет выявить:

- индивидуальные психолого – педагогические особенности ребенка с ТМНР;
- определить оптимальный педагогический маршрут;
- обеспечить индивидуальным сопровождением каждого ребенка с ТМНР в дошкольном учреждении;
- спланировать коррекционные мероприятия;
- оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы;
- определить условия воспитания и обучения ребенка;
- консультировать родителей ребенка с ТМНР.

Медицинское обследование начинается с изучения данных анамнеза. Медицинское обследование собирается врачом и составляется на основании ознакомления с документацией ребенка и беседы с родителями (лицами, их заменяющими⁶).

Психологическое обследование проводит педагог – психолог. Психодиагностическое обследование ребенка с проблемами в развитии является системным и включает в себя изучение всех сторон психики (познавательная деятельность, речь, эмоционально – волевая сфера, личностное развитие). В качестве источников диагностического инструментария используются научно – практические разработки Е.А.Стребелевой, М.М.Семаго., диагностика познавательной сферы Н.Н.Павлова, Л.Г.Руденко "Экспресс - диагностика в детском саду"

В комплексной оценке психического развития и выявления потенциальных возможностей детей с ТМНР для определения содержания дальнейшего обучения важным является педагогическое обследование, которое проводится воспитателями с помощью таких методов, как непосредственная беседа с ребенком и родителями, анализ работ ребенка, педагогическое наблюдение⁷.

Целевые ориентиры Программы, представленные для четырех периодов обучения, призваны помочь специалисту в разработке содержания обучения и преобразовании «зоны ближайшего развития» ребенка в актуальные достижения психики на данном этапе. Каждый ребенок с ТМНР будет усваивать программное содержание в разном темпе.

Показателями эффективности освоения индивидуальной программы обучения являются актуализация психологических достижений «зоны ближайшего развития», преобладание у ребенка положительного эмоционального состояния в течение дня; появление потребности в общении с внешним миром и контактах с людьми, наличие самостоятельности и социальных форм поведения, появление коммуникативных умений и средств. Одним из показателей эффективности обучения является удовлетворенность родителей качеством и результатами образовательной деятельности Организации.

Если ребенок при оказании целенаправленной коррекционно-педагогической помощи смог освоить содержание обучения всех четырех этапов и достичь показателей Целевых ориентиров Программы завершающего периода до окончания дошкольного возраста, следует собрать консилиум, осуществить комплексный анализ медико-психолого-педагогических данных и поставить вопрос о возможности и целесообразности смены варианта примерной адаптированной основной образовательной программы и выбора наиболее подходящего для него образовательного маршрута.

Результаты оценивания качества образовательной деятельности являются

⁶ Основная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы», Н.Е.Веракса, Т.С. Комарова, М.А.Васильева, М., 2016, стр.172

⁷ Основная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы», Н.Е.Веракса, Т.С. Комарова, М.А.Васильева, М., 2016, стр.174

объективным показателям работы Организации и должны использоваться администрацией для оптимизации образовательного процесса и условий обучения.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Основой организации образовательного процесса детей с ТМНР является оказание им квалифицированной помощи в освоении адаптированной программы, разностороннее развитие детей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации, с учетом особенностей развития и специфических образовательных потребностей каждой категории детей. Общий объем адаптированной образовательной программы для детей с ОВЗ рассчитан с учетом основных направлений развития дошкольника. Содержание Программы для детей с ТМНР в соответствии с требованиями ФГОС ДО представлено по пяти образовательным областям:

1. Социально-коммуникативное развитие
2. Физическое развитие
3. Познавательное развитие
4. Речевое развитие
5. Художественно-эстетическое развитие

Объем реализации образовательных областей программы, реализующихся через организованную образовательную деятельность, установлен на основе коррекционной программы⁸, основной образовательной программы «От рождения до школы»⁹, адаптированной образовательной программы для воспитанников с ТМНР¹⁰

Указанное количество и последовательность образовательных сфер соответствуют закономерностям психофизического развития детей раннего и дошкольного возраста. Самостоятельное познание ребенком с ТМНР окружающего мира крайне ограничено и без эмоционально насыщенного совместно-разделенного общения, целенаправленного развивающего взаимодействия и сотрудничества со взрослым практически невозможно. В сотрудничестве со взрослым и в процессе специально организованного практического контакта с окружающей средой развиваются восприятие, мышление и речь ребенка, становится возможным его знакомство с культурой. Интенсивное развитие движений обеспечивает поступление необходимого потока сенсорной информации и возможность практического контакта ребенка с окружающей средой, а значит ее познания и накопления разнообразного чувственного опыта, осознание социальных отношений. Понятно, что деление образовательного процесса на отдельные области условно, а содержание каждой из них взаимосвязано и гармонично дополняет друг друга. Однако деление обеспечивает содержательную направленность занятий, смену различных видов деятельности, сугубо индивидуальную организацию образовательной среды и выбор средств обучения.

Образовательная область «Социально – коммуникативное развитие»¹¹

направлена на формирование у детей с ТМНР системы доступной коммуникации, социальных способов взаимодействия со взрослыми и сверстниками, предметным миром, природой, Я-сознания и положительного самовосприятия, понимания чувственной основы родственных и социальных отношений между людьми; становление самостоятельности и целенаправленности деятельности, положительных индивидуально-личностных свойств;

⁸ «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» под редакцией Е.А. Стребелевой, Е.А. Екжановой.

⁹ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016

¹⁰ Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для воспитанников с ТМНР МАДОУ «Детский сад «Сказка» г. Белоярский»

¹¹ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. — с.175

усвоение социальных норм поведения, основ безопасной жизнедеятельности, а также правил межличностного общения; овладение игровой и продуктивными видами деятельности.

Образовательная область «Физическое развитие»¹² направлено на укрепление здоровья и поддержание потребности в двигательной активности, развитие у детей сохранных двигательных возможностей, формирование новых моторных актов, социальной направленности движений, социальных действий с предметами, а также социально-обусловленных жестов.

Образовательная область «Познавательное развитие»¹³ предполагает развитие сохранных функциональных возможностей анализаторов для преобразования ощущений в непосредственное восприятие окружающего мира, развитие внимания и памяти (накопление образов-восприятия), формирование способности обобщать и анализировать сенсорный опыт, овладевать социальными способами познания и умственными действиями в качестве основных интеллектуальных операций и базы для появления более совершенных форм мышления.

Образовательная область «Речевое развитие»¹⁴ включает в себя формирование таких социальных способов контакта с людьми, как жестово-символические средства, речь и альтернативные формы коммуникации, а также совершенствование звуковой и интонационной культуры речи, знакомство с произведениями детской литературы.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»¹⁵ подразумевает развитие чувств и эмоций, формирование графических и конструктивных навыков, знаково-символической функции мышления, осмысление действительности и существующих социальных отношений, умение изобразить их с помощью различных художественных средств. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» в данной программе представлена музыкальным воспитанием и следующими видами продуктивной деятельности: лепка, аппликация, конструирование, рисование. Содержание данной области реализуется как на специальных музыкальных занятиях, так и в другое учебное время, в том числе на прогулке. Важным направлением работы является формирование продуктивной деятельности на занятиях лепкой и аппликацией, конструирования и рисования. Изобразительная деятельность оказывает влияние на самые различные стороны психического развития. При выполнении данной деятельности перед ребенком встает конкретная практическая задача, требующая определенного уровня развития мышления, знаний и умений. Первым этапом обучения детей изобразительной деятельности является умение обследовать реальный предмет, следующим этапом – изображать его с натуры с помощью простой графической схемы, затем – обозначать полученное изображение символом, знаком или словом. В случае выраженных нарушений зрения, когда ведущую роль играет осязательное восприятие, наиболее важным и доступным видом изобразительной деятельности является лепка, цель которой – подвести ребенка к пониманию возможности изображения реального предмета. В лепке реальный объемный предмет предлагается в объемном изображении. В процессе обучения лепка способствует формированию точных образов восприятия, а также развитию согласованности движений рук, мышечной силы и мелкой моторики.

Программный материал пяти образовательных областей изложен с учетом

¹² ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. — с.184

¹³ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. — с.178

¹⁴ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. — с.179

¹⁵ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. — с.183

универсальных закономерностей психического развития человека, согласно которым каждый последующий этап психического развития характеризуется более совершенными и результативными взаимоотношениями ребенка с окружающей средой, а их появление становится возможным благодаря наличию и преобразованию психологических достижений предыдущего этапа развития. Определенная степень физиологической зрелости организма, последовательность созревания различных зон и областей коры головного мозга лежат в основе сложного психофизиологического механизма, определяющего высокую чувствительность и сензитивность ребенка к разного рода воздействиям и появлению характерных для данного возраста психологических достижений. Несвоевременность педагогических усилий, в частности реализация в процессе обучения содержания ниже или значительно выше актуальных психологических возможностей ребенка, как и механическая ориентировка на возрастные нормативы не способствуют оптимальной реализации психологического потенциала детей.

Исходя из основополагающих принципов физиологии детского возраста, дошкольной педагогики и психологии, а также особенностей психического развития детей с ТМНР содержание Программы представлено в виде четырех последовательно сменяющих друг друга периодов обучения, каждый из которых направлен на формирование уникального для определенного этапа ведущего психологического достижения:

- ориентировочно-поисковая активность;
- предметные действия;
- предметная деятельность;
- познавательная деятельность.

Однако успешная реализация этого процесса становится возможной только при наличии систематического эмоционально-развивающего общения взрослого с ребенком, в ходе которого реализуется целенаправленное обучение и развивается способность к подражанию, создаются условия для многократного повторения увиденных им верных эталонов действий взрослого с предметом. Именно благодаря подражанию и повторению происходит усвоение культурно-исторического опыта, накопленного человечеством, и овладение социальными действиями и деятельностью в окружающей среде, внутри которых вырастает и развивается мышление. Подражание служит основой усвоения речи (жестовой, вербальной или дактильной) и знаково-символической функцией мышления.

На следующем этапе психического развития детей целью обучения является содействие формированию умения осуществлять рациональный выбор и самостоятельно реализовывать социальные действия для достижения собственной цели, при этом учитывать внешние условия среды и ситуацию, вносить в схему деятельности необходимые изменения. Способность ребенка решать практические задачи путем применения вспомогательных средств и предметов, различных схем деятельности, т.е. за счет выполнения умственных действий или познавательной деятельности, является конечной целью дошкольного образования детей с ТМНР.

Возрастные закономерности психического развития детей с ТМНР, а также концептуальные подходы к организации специального обучения нашли свое отражение в содержании образовательных областей.

При подборе форм, методов, способов реализации содержания Программы в пяти образовательных областях необходимо учитывать актуальные психологические достижения, степень снижения функциональных возможностей анализаторов и их структуру, индивидуальные личностные особенности и предпочтения ребенка с ТМНР.

2.2. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями и развитием ребенка по пяти образовательным областям

2.2.1. Период формирования ориентировочно-поисковой активности

В области «**СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ**» основными задачами образовательной деятельности являются:

- формирование биологического ритма и положительного отношения к разнообразным сенсорным (слуховым, зрительным, тактильным, вибрационным) ощущениям при выполнении взрослым гигиенических процедур и режимных моментов;
- поддержание социальных форм поведения при последовательной смене периодов сна и бодрствования,
- активизация поисковой пищевой реакции в процессе кормления;
- стимуляция эмоционального ответа в конце кормления при насыщении;
- развитие умения делать паузы во время приема пищи;
- формирования привычки к внешнему воздействию и стимуляции потребности во впечатлениях и активности путем кратковременного воздействия сенсорных стимулов высокой интенсивности на различные анализаторы;
- формирование умения фиксировать внимание и направлять голову и взгляд в сторону лица близкого взрослого при непосредственной тактильной стимуляции;
- формирование ответных эмоциональных реакций при контакте с матерью (ухаживающим взрослым) в различных ситуациях (гигиенические процедуры, кормление, общение, подготовка ко сну);
- изменение положения ребенка в пространстве для формирования привычки к переменам в окружающей среде;
- создание условий для формирования у ребенка ответных реакций на любое воздействие со стороны близкого взрослого;
- стимуляция мимических проявлений и изменения поведения при ощущении комфорта и дискомфорта,
- продолжительное взаимодействие с близкими взрослыми;
- формирование потребности в контакте с близким взрослым.

Дети могут научиться:

- бодрствовать и непроизвольно улыбаться, изменять мимику;
- демонстрировать кратковременный интерес к предметам окружающего;
- направлять лицо или останавливать взгляд (при снижении зрения) на близкорасположенном лице взрослого в процессе кормления или выполнения гигиенических процедур;
- при отсутствии выраженных зрительных нарушений фиксировать яркую игрушку, кратковременно проследить взглядом за ней;
- поддерживать недлительно эмоциональный или зрительный контакт глаза в глаза с близким взрослым,
- отвечать движениями, голосовыми вокализациями, мимикой на воздействие на взрослого;
- информировать изменением поведения и голосовыми вокализациями о своих физиологических и психологических потребностях;
- демонстрировать кратковременное ориентировочное поведение на свои физиологические потребности и внешнее воздействие.

В области «**ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ**» основными задачами образовательной деятельности являются:

- создание специальных условий для развития физических возможностей ребенка;

Адаптированная основная образовательная программа детей с ТМНР МАДОУ "Детский сад "Сказка"

- формирование потребности в двигательной активности;
- формирование умения удерживать голову в различных позах, в том числе положении на животе;
- формирования умения осуществлять контроль равновесия тела при опоре на предплечья;
- формирование навыка группирования при изменении положения тела в пространстве;
- стимуляция к изменению положения при поиске сенсорного стимула;
- формирование умения осуществлять активные движения артикуляционного аппарата при кормлении;
- развитие направленных и содружественных движений рук с целью познания близкого пространства и предметов;
- развитие умения совершать изолированные движения пальцами;
- формирование потребности в поиске игрушки, ощупывающих движений ладоней рук и пальцев.

Дети могут научиться:

- поднимать руку и касаться предмета, за счет движения руками наталкиваться, извлекать звук из игрушки;
- уметь удерживать игрушку в руке, ощупывать, непроизвольно отпускать и находить вновь;
- осуществлять поворот со спины на бок и обратно с целью изучения пространства, принятия удобного положения;
- уметь в положении на животе поднимать и кратковременно удерживать голову, поворачивать вслед за перемещающимся сенсорным стимулом.

В области **«ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- формирование поискового поведения и психологических ответов при установлении контакта с внешней средой;
- стимуляция к поиску сенсорного стимула за счет выполнения движений головы, поисковых движений глаз, поисковых движений руки, локализации зоны его воздействия (накопление опыта ощущений);
- создание условий для развития зрительных реакций: фиксация взгляда, длительное прослеживание взором за двигающейся игрушкой в различных направлениях, рассматривание или изучение предметов взглядом;
- создание условий для накопления опыта положительного взаимодействия с близкими и новыми взрослыми, продолжительного исследования сенсорных стимулов, близко расположенных предметов;
- формирование навыка направления головы и взгляда в сторону и место возникновения тактильных или вибрационных ощущений при внешнем воздействии на определенную зону тела;
- развитие согласованных движений глаз при исследовании движущегося предмета;
- стимулирование захвата предметов рукой с поворотом головы и направлением взгляда в место ее расположения (размер игрушки должен соответствовать возможностям ребенка);
- формирование интереса к звукам высокой и средней громкости, к громкому голосу взрослого с постепенным удалением источника от уха;
- формирование реакций сосредоточения в момент случайного извлечения ребенком звука из висящей над ним игрушки;
- развитие слуховых ориентировочных реакций на разные акустические стимулы;
- стимуляция эмоциональных реакций в виде изменения поведения и двигательной активности при восприятии знакомых звуков доступной громкости;

Адаптированная основная образовательная программа детей с ТМНР МАДОУ "Детский сад "Сказка"

- создание условий для возникновения различных психологических ответов реагирования на воздействие тактильных или вибрационных стимулов,
- формирование захвата вложенной в руку игрушки, выполнения движений рукой с целью извлечения звука, ощупывание как исследование ее свойств;
- развитие умения ощупывать пальцами предмет, вложенный в руку взрослым, затем самостоятельно захватывать и удерживать как основы осязания;
- формирование навыка изменения двигательной активности в ответ на внешнее воздействие;
- стимулирование появления согласованных двигательно-эмоциональных ответов при возникновении знакомой ситуации и внешнем воздействии;
- формирование интереса и социальных ответов на воздействие различных сенсорных стимулов.

– **Дети могут научиться:**

- в периоды бодрствования привлекать внимание близкого человека изменением поведения, беспокойством, двигательной активностью;
- реагировать слуховым сосредоточением на доступный звуковой стимул в виде затормаживания движений, изменения мимики;
- проявлять ориентировочные реакции на зрительные, слуховые, тактильные, вибрационные стимулы;
- фиксировать взгляд или слуховое внимание на яркой игрушке, громком звуке, проследить за его движением и изменением положения в пространстве, в том числе за счет изменения положения тела;
- совершать направленные движения руками и ногами для изучения ближайшего пространства, извлекать из игрушки звук с помощью направленного двигательного акта;
- демонстрировать продолжительное сосредоточение, ответную исследовательскую, двигательную и эмоциональную активности при контакте с внешним миром.

В области **«РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- формирование моторной готовности к произвольному воспроизведению артикуляционных поз и элементарной речевой коммуникации;
- стимуляция голосовой активности путем пассивной гимнастики;
- активизация мимических проявлений, движений губ, языка при попадании на них пищи;
- формирование невербальных средств общения;
- стимуляция восприятия голоса взрослого на тактильно-вибрационной основе;
- вызывание гласных и согласных звуков раннего онтогенеза во время проведения дыхательной гимнастики и в минуты общения со взрослым;
- стимулирование внимания ребенка к речи взрослого, изменениям интонации и силы голоса.

Дети могут научиться:

- разными голосовыми реакциями и плачем реагировать на дискомфорт и возникновение приятных ощущений;
- изменением поведения и голосовыми вокализациями привлекать внимание близкого взрослого;
- изменять поведение при звучании голоса матери ласковой/строгой интонации и согласовывать двигательную активность с характером мелодии доступной громкости.

В области **«ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- формирование сосредоточения и интереса к звукам окружающей среды, музыке, пению близкого взрослого;
- фиксация внимания на звучании музыкальных игрушек (для слепоглухих детей на тактильно-вибрационной основе);
- формирование умения демонстрировать потребность к звучанию знакомой мелодии с помощью двигательного-голосовой активности;
- формирование различных социальных ответов на звучание музыки (замирание, сосредоточение, поисковые реакции глазами, головой, телом).

Дети могут научиться:

- успокаиваться при звучании знакомой мелодии или голоса;
- засыпать под определенную спокойную музыку или звучание музыкальной игрушки;
- реагировать повышением/снижением двигательной активности на звучание разных музыкальных произведений.

2.2.2. Период формирования предметных действий

В области «СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ» основными задачами образовательной деятельности являются:

- формирование умения согласовывать движения рук, удерживать предмет двумя руками, использовать движения с целью влияния/изменения ситуации, в том числе при приеме пищи: делать паузы во время кормления, мимикой и поведением информировать взрослого о чувстве голода и насыщении, нежелании принимать пищу;
- создание условий для снятия пищи с ложки губами, обучение захватыванию рукой кусочков пищи, умения направлять в рот, откусывать, жевать и глотать пищу мягкой текстуры;
- формирование умения открывать и закрывать рот, по просьбе взрослого, пить из чашки, удерживая ее двумя руками при постоянной помощи взрослого;
- поддержание устойчивого интереса к окружающим сенсорным стимулам, предметам среды и происходящему вокруг;
- формирование умения исследовать близко расположенное пространство осязательными движениями рук, согласовывая их между собой, а также с помощью зрения (при снижении);
- совершенствование положительного эмоционального ответа на появление близкого взрослого, эмоциональное общение с ним;
- формирование дифференцированных способов информирования взрослого при возникновении чувства удовольствия и неудовольствия, в том числе при возникновении желания до или при появлении неприятных ощущений после акта дефекации/мочеиспускания;
- создание условий для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности в новом пространстве как основы для проведения с детьми совместных действий;
- формирование интереса к совместным действиям с новым взрослым (педагогом) в процессе осуществления режимных моментов, бытовых и игровых ситуаций;
- формирование умения реагировать на свое имя;
- использование для общения невербальных средств (жестов, совместно-разделенной деятельности, системы альтернативной коммуникации «календарь», предметно-игрового взаимодействия);
- формирование навыков социального поведения: умения выполнять элементарные действия в процессе выполнения режимных моментов;

- увеличение времени активного бодрствования за счет двигательной и познавательной активности, самостоятельного выполнения предметных действий;
- формирование социальных способов эмоционально-положительного общения с матерью (ухаживающим взрослым);
- увеличение продолжительности и расширение социальных способов зрительного и тактильного взаимодействия с близкими людьми, в том числе указательного жеста рукой.

Дети могут научиться:

- выражать свое отношение к появлению близкого человека, изменять поведение и мимику, улыбаться, вокализировать;
- небольшой промежуток времени оставаться одни и занимать себя действиями с игрушками, исследованием окружающего пространства;
- проявлять элементы самостоятельности: удерживать поильник (бутылочку), по-разному принимать пищу (сосание, жевание);
- дифференцированным социальным способом выражения своего отношения к ситуациям и контакту с людьми;
- определять местонахождение близкого человека, находить и узнавать предметы, исследовать их с помощью движений рук и зрения.

В области **«ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- развитие равновесия и навыка контроля положения тела в различных позах: на руках у взрослого в вертикальной позе, на животе, в позе полусидя, стоя на коленях с поддержкой подмышки;
- формирование умения самостоятельно осуществлять вестибулярный контроль положения тела с учетом внешних условий и ситуации (удобная поза во время кормления, при игре с игрушками);
- формирование навыка группировки и изменения положения тела в пространстве, самостоятельный переход из положения на спине в положение на животе;
- сохранение равновесия в вертикальном положении на руках взрослого, с опорой корпуса на его плечо;
- формирование согласованных движений рук, закрепление умения захватывать предметы, удерживать их, противопоставлять большой палец всем остальным, осуществлять исследовательские движения пальцами рук, выполнять различные по сложности социальные действия с игрушками (манипуляторные, специфические, орудийные и простые игровые);
- создание условий для перекладывания игрушек из одной руки в другую, увеличение зрительного или перцептивного контроля;
- формирование умения сохранять позу сидя с опорой на руку или спинку стула;
- при отсутствии выраженных двигательных нарушений формирование навыка передвижения в пространстве: повороты со спины на живот и обратно, овладение ползанием (развитие координированного взаимодействия в движениях рук и ног), умением сидеть;
- при отсутствии выраженных двигательных нарушений формирование навыка сохранения равновесия при перемещении в пространстве и выполнении различной цепочки движений, приподнимание корпуса тела стоя у опоры с кратковременным сохранением равновесия в вертикальном положении, стоя на коленях или на ногах, переход из позы стоя в позу сидя, лежа, в том числе группирования при падении;
- создание условий для укрепления мышц ног и рук: учить ребенка опираться на ножки, отталкиваться руками (катание на большом мяче), выносить их вперед для опоры.

Дети могут научиться:

- менять положения тела в пространстве, управлять движениями головы, рук и ног;
- осуществлять вестибулярный контроль за положением тела с учетом внешних условий;
- переходить с положения на животе в позу на четвереньки, садиться, сидеть, ползать;
- осуществлять захват из разных положений, распределять пальцы по предмету, переключать из руки в руку, согласовывать движения между собой;
- выполнять простые и некоторые специфические манипуляции, орудийные действия с предметами;
- использовать руку в виде источника познания окружающей среды и средства достижения внешней цели.

В области **«ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- развитие длительного сенсорного сосредоточения на предметах, находящихся рядом и на удалении от него;
- формирование умения сосредотачивать внимание на неречевых звуках повышенной громкости (*барабан, бубен, дудочка, колокольчик, трещотка, колотушка, металлофон*) и речевых сигналах обычной громкости и произносимые шёпотом (*папапапа, пупупуу, ааааа, тититити*) с постепенным увеличением расстояния до уха от источника звука;
- формирование умения осуществлять ориентировку на источник звука и определять на слух его направление при расположении справа — слева — сзади — спереди;
- поддерживать стремление и навык использования движений при выполнении социальных действий с предметами, изучения и ориентировки в окружающей среде;
- создание условий для развития у ребенка восприятия с опорой на сохранные анализаторы, при подкреплении тактильными, вибрационными и обонятельными ощущениями;
- формирование эмоционального отклика и социального поведения на изменение тембра, интонации голоса матери (от ласкового обращения до строгого, от громкого звучания голоса до шепота);
- формирование навыка узнавания и различения звуков окружающей среды достаточной громкости;
- увеличение продолжительности и качества действий с предметами (манипулятивных, специфических и орудийных), осуществляемых под контролем зрительным или тактильных/перцептивных ощущений;
- расширение объема памяти за счет выполнения различных социальных действий с двумя близко расположенными игрушками;
- формирование умения осуществлять различные социальные действия с одним предметом, одинаковые действия с разными предметами путем осуществления практических проб или перебора вариантов, за счет исключения нерезультативных;
- формирование умения брать предметы с поверхности, используя различные захваты в зависимости от формы и величины (ладонный, щипковый, пинцетный и др.);
- формирование навыка узнавания речевых образцов, неречевых звуков, контуров предметов;
- развитие и накопление чувственного опыта за счет регулярного взаимодействия с предметами окружающего мира, действия с ними, общения с близкими;
- создание условий для накопления ребенком опыта практических действий с дискретными (предметы, игрушки) и непрерывными (песок, вода, крупа) множествами;

- формирование умений обследовать лица близких взрослых, узнавать знакомые контуры, обследовать себя, при отсутствии выраженных нарушений зрения – узнавать себя в зеркале;
- формирование поискового поведения при исчезновении сенсорных стимулов из поля восприятия;
- развитие зрительно-моторной координации;
- формирование навыка отраженного повторения простого моторного акта или социального действия с предметом после его выполнения в совместной со взрослым деятельности, т.е. развитие имитации.

Дети могут научиться:

- длительно изучать/исследовать предметы, переключать внимание с одного предмета на другой, по-разному реагировать на появление незнакомых (новых) и знакомых предметов;
- находить расположение сенсорного источника в пространстве;
- брать предметы, производить с ними простые манипулятивные и некоторые специфические действия,
- дифференцированной мимикой реагировать на бытовые звуки, относиться к ним спокойно, при заинтересованности пытаться обнаружить, изучить и изобразить его с помощью речевых звуков,
- повторять знакомое социальное действие после показа в разделенной со взрослым деятельности;
- демонстрировать настороженность, поисковые движения глазами, головой, телом, при исчезновении и появлении близкого взрослого, направленные движения руки в сторону близкого человека в качестве первого социального жеста.

В области **«РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- привлечение внимания к партнеру по общению;
- активизация и поддержание речевых звуков в момент контакта ребенка с близким взрослым, при выполнении гимнастики и действий с игрушками;
- стимуляция движений артикуляционного аппарата за счет выполнения массажа и пассивной артикуляционной гимнастики;
- формирования потребности использования руки как средства коммуникации;
- формирование тактильно-вибрационного восприятия голоса другого человека;
- формирование умения различать интонации взрослых, подкрепляя это соответствующей мимикой, звуком;
- формирование навыка нахождения предмета, выполнения действия с ним или изменения поведения по речевому или тактильному обращению взрослого;
- формирование умения оказывать влияние на поведение взрослых с помощью интонированных звуков речи, мимики, социальных жестов;
- развитие умения отраженно за взрослым повторять знакомые и новые речевые звуки, слоги;
- формирование навыка согласования движений со словом в знакомых эмоционально-подвижных играх, выполнения движений с речевым сопровождением в хорошо известной игровой ситуации (по памяти);
- стимуляция развития лепета как важного компонента речевого развития;
- развитие умения реагировать (прислушиваться) к разным интонациям разговаривающего с ребенком взрослого;
- формирование умения называть предмет в доступной коммуникативной форме.

Дети могут научиться:

- выражать отношение к ситуации в виде интонационно окрашенной цепочки звуков речи;
- продолжительно лепетать, повторять отраженно цепочку слогов;
- дифференцированно изменять интонацию в соответствии с ситуацией и своим отношением к происходящему.

В области **«ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- увеличение продолжительности слухового внимания к звукам музыкальных инструментов и игрушек, различным мелодиям;
- формирование умения локализовать и находить источник звука доступной громкости поворотом головы и направлением лица в его сторону, указанием рукой;
- формирование умения согласовывать движения с характером мелодии, музыкальным ритмом;
- формирование эмоционального отклика в виде улыбок и смеха в ответ на звучание знакомых игрушек, потешек, песенок;
- привлечение внимания к различным музыкальным ритмам и силе звука (быстро/медленно, тихо/громко), их связи с эмоциональным состоянием и поведением взрослого;
- обучение движениям согласно ритму и настроению мелодии;
- формирование навыка согласования собственных речевых звуков и их пропевание в соответствии со словами и мелодией/ритмом песни;
- формирование умения выполнять простые имитационные действия, соотнося их с изменением темпа и ритма.

Дети могут научиться:

- менять мимику и поведение при смене быстрой мелодии на медленную;
- демонстрировать положительную эмоциональную реакцию на звучание знакомой мелодии;
- локализовать источник звука доступной громкости;
- выполнять знакомые социальные движения в такт мелодии так, как научил ранее взрослый.

2.2.3. Период формирования предметной деятельности

В области **«СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- поддержание интереса ребенка к взаимодействию с взрослым в процессе эмоционального общения, осуществления режимных моментов, бытовых и игровых ситуаций и совместных предметно-игровых действий;
- формирование умения удерживать в руке ложку, совершать черпающее движение, подносить ее ко рту, снимать пищу губами, пережевывать мягкие продукты;
- формирование умения удерживать в руках чашку, изменять наклон, пить из нее, делать глоток;
- совершенствование точности и координации движений рук и пальцев при выполнении действий с полотенцем, расческой, ложкой, чашкой и др.;
- формирование навыка при пользовании туалетом информирования о своем желании изменением поведения, социальным жестом, слогом или облегченным словом;
- увеличение продолжительности сотрудничества и навыка подражания действиям взрослого с предметами;
- обучение выполнению цепочки последовательных действий с предметами по подражанию;

- формирование умения откликаться на свое имя, радоваться похвале и огорчаться запрету;
- формирование понимания значения социального жеста, показанного взрослым в устно-жестовой форме;
- развитие умения ребенка менять свое поведение по требованию взрослого и согласовывать свои действия с его действиями;
- формирование указательного жеста, в том числе указание на себя рукой как предпосылка осознания себя;
- формирование социального поведения при выполнении режимных моментов: помощь в выполнении действий и поддержание проявлений самостоятельности;
- формирование умения демонстрировать свое отношение к происходящему изменением поведения, мимикой, интонацией и социальными жестами;
- обучение согласованию эмоционального состояния с эмоциональным состоянием взрослого, отражение его за счет изменения поведения и мимики, выражение привязанности и любви социальными способами;
- формирование навыков коммуникации с взрослым и информирования о своих желаниях социальными способами;
- поддержка интереса к совместным действиям со сверстником в ситуации, организованной взрослым (внимание, направленное на сверстника, положительное эмоциональное отношение к нему, инициативные действия положительного характера, направленные на сверстника);
- обучение ориентировке в окружающем за счет анализа ощущений, полученных с различных анализаторов, в том числе с поверхности руки и кончиков пальцев;
- обучение ориентировке в собственном теле и лице взрослого за счет осуществления исследовательских движений рук, в том числе умение находить определённую часть тела/лица на себе, близком, игрушке;
- стимуляция появления чувства удовлетворения при достижении ожидаемого результата, похвале со стороны взрослого.

Дети могут научиться:

- выполнять цепочку взаимосвязанных между собой действий с предметами;
- подражать действиям и поведению взрослых;
- пользоваться ложкой как орудием, предметами обихода с учетом их функционального назначения;
- знать и откликаться на свое имя, обращаться ко взрослому социальным способом (мимика, социальный жест, речь);
- находить некоторые части тела и лица.

В области **«ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- развитие навыка контроля положения тела и удержание равновесия при изменении положении тела, в статическом положении, при выполнении движений и игровых действий;
- обеспечение развития физической силы и двигательных умений;
- создание условий для совершенствования навыка самостоятельной ходьбы: изменения направления, скорости, преодоление и обход препятствий;
- формирование навыка использования физических и двигательных возможностей для влияния на ситуацию, при выполнении действия с предметами, в том числе в ходе продуктивной и игровой деятельности;

- формирование навыка выполнения содружественных и изолированных ритмичных движений (ногами, руками, головой, телом), согласования движений с движениями взрослого и музыкальным ритмом;
- формирование умения действовать двумя руками, одной рукой, выполнять точные координированные движения пальцами рук, выбирать удобное положение руки для орудийного и предметного действия, продуктивной и игровой деятельности;
- формирование умения использовать свои перцептивные ощущения для ориентировки в пространстве во время передвижения.

Дети могут научиться:

- использовать физические и двигательные возможности для достижения поставленной цели;
- самостоятельно выбирать результативное движение для выполнения предметного, орудийного, игрового и трудового действия/деятельности, влияния и изменения ситуации, достижения намеченной цели;
- придавать руке удобное положение для выполнения социальных действий с предметами и орудиями в ходе предметной, игровой, продуктивной деятельности;
- подражать цепочке движений, которую совершает взрослый, использовать движения для изображения движений и поведения животных.

В области **«ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- формирование умения обследовать предмет доступными способами;
- усвоение ребенком функционального назначения предмета;
- формирование умения учитывать свойства и назначение предмета при выполнении игровых действий и предметной деятельности;
- формирование умения сравнивать одну группу предметов с другой методом сопоставления (последовательно подкладывая один предмет к другому);
- формирование умения узнавать звучание игрушек при выборе из 3-4 (при выраженных нарушениях слуха – из 2-3);
- формирование умения узнавать бытовые шумы;
- формирование умения узнавать звук музыкальных инструментов (барабан, бубен, металлофон, гармоника, дудка, свисток);
- формирование умения узнавать голоса близких взрослых, интонацию, односложные просьбы и обращение по имени (для детей с нарушениями слуха в индивидуальных слуховых аппаратах и без них);
- осуществление выбора предмета и самостоятельное выполнение ребенком результативной последовательности действий для достижения намеченной цели;
- развитие умения планировать деятельность, самостоятельно ее реализовывать, подводить итог и давать оценку результату;
- совершенствование координации и точности движений рук, обучение сложным социальным движениям: перелистывание, нажимание пальцами, кручение, нанизывание, закрывание и т.д.;
- развитие подражания цепочке социальных действий и формирование осознания их смысловой последовательности, навыка осмысленного выполнения, умения реализовывать их по памяти;
- формирование осознания объективных отношений, существующих между предметами;
- формирование умения осуществлять ориентировку в свойствах и качествах предмета, за счет переработки тактильной информации;

- совершенствование понимания взаимосвязи между реальными предметами, их свойствами и назначением, действиями с ними и их обозначением;
- формирование практической ориентировки на внешний признак предметов, осознание разницы между предметами путем их обследования доступными способами;
- формирование умения группировать по форме (куклы и машинки; шарики и кубики);
- формирование навыка воссоздания целого предмета из его частей путем практических проб и ориентировки на образ предмета;
- овладение навыком воздействия предметом на предмет, выполнения орудийных действий;
- совершенствование навыка осязательного обследования при ориентировке в пространстве;
- развитие умения различать и сопоставлять некоторые свойства предметов путем ориентировки на свои перцептивные ощущения (по температуре, фактуре поверхности и свойствам материала);
- формирование навыка распознавания фактуры поверхности подошвами ног (ковер в кукольном уголке, кафельный пол в туалете, паркет и линолеум в групповом помещении);
- развитие умения узнавать предметы по фактуре, форме и звукам, которые они издают при действии с ними (знакомые предметы обихода);
- формирование умения различать голоса окружающих людей (мама, воспитатель, помощник воспитателя, медсестра и др.) доступной громкости;
- формирование умения использовать обоняние для ориентировки в пространстве (запах столовой, медкабинета);
- развитие зрительной ориентировки на внешний вид знакомых предметов (использование остаточного зрения), формирование умения воспринимать хорошо знакомые предметы в контрастном цветовом изображении (при наличии остаточного зрения).

Дети могут научиться:

- ориентироваться на внешний признак предметов с помощью зрительно-тактильной ориентировки;
- различать звучание знакомых музыкальных игрушек;
- воссоздавать по памяти цепочку социальных движений с предметом;
- группировать предметы по их внешнему виду;
- планировать и реализовывать знакомую последовательность действий, в том числе игровых;
- действовать с предметами с учетом их функционального назначения.

В области **«РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- создание условий для осознания взаимосвязи между движением, действием и его обозначением в доступной коммуникативной форме;
- развитие невербальных средств коммуникации: увеличение числа социальных жестов и мимических проявлений;
- формирование умения изменять поведение в соответствии с обращением взрослого;
- привлечение внимания к речевому обращению взрослого;
- формирование умения осуществлять направленный выдох;
- стимулирование звукоподражания и копирования речевых образцов, а также их ситуативного использования;
- стимулирование элементарных речевых реакций;
- формирование умения называть предмет в доступной коммуникативной форме в различных жизненных ситуациях;
- формирование умения соотносить предмет с его изображением (картинкой, барельефом);

- развитие навыка информирования о своем состоянии и потребностях доступными способами коммуникации;
- формирование понимания односложных и двусложных устно-жестовых инструкций;
- развитие слухового восприятия с использованием различных технических и игровых средств;
- развитие умения пользоваться движениями рук и пальцев как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой, телом и глазами;
- поддержка желания речевого общения;
- стимуляция произношения голосом нормальной силы, высоты и тембра;
- увеличение количества регулярно произносимых речевых звуков;
- для детей с нарушениями слуха обучение слитному произнесению слов во фразе из 2 слов (в том числе облегченных) в нормальном темпе: *Мама, дай (на). Тетя, дай мяч. Миша стоит (сидит, идёт). Вот кубик (мишка). Папа, пока (привет) и т.д.*;
- обучение обозначению предмета и его изображения словом;
- выполнение артикуляционных движений: улыбаться без напряжения, показывать верхние и нижние передние зубы, язык, вытягивать и сжимать губы, широко открывать рот;
- развитие силы голоса путем произношения гласных звуков тихо и громко, умения звать взрослого и общаться с ним голосом разной силы.

Дети могут научиться:

- выполнять действия и деятельность по устно-жестовой инструкции;
- различать речевые и неречевые звуки, копировать речевые образцы;
- выражать свои потребности в доступной коммуникативной форме (мимикой, жестами, движением тела, словом).

В области «**ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ**» основными задачами образовательной деятельности являются:

- **в музыкальном воспитании:**
 - знакомство с функциональными возможностями музыкальных инструментов;
 - обучение движениям согласно ритму и настроению мелодии;
 - обучение игре на шумовых музыкальных инструментах;
 - создание условий для развития у детей интереса к звучанию музыки, накопления опыта восприятия новых звуков музыкальных игрушек;
 - стимуляция и развитие интереса к прослушиванию музыкальных произведений;
 - расширение репертуара функциональных действий с музыкальными игрушками;
 - развитие умения изменять поведение в зависимости от характера музыки (спокойная, маршеобразная, плясовая), выполнять движения в такт музыки;
 - формирование умения информировать взрослого о своем предпочтении определенного музыкального произведения или игрушки;
 - развитие слухового восприятия;
 - расширение репертуара узнаваемых звуков природы, музыкальных игрушек;
 - развитие умения самостоятельно подбирать результативное социальное движение и извлекать из музыкального инструмента звук с учетом его функциональных возможностей.
- **в лепке:**
 - формирование навыка тактильного обследования предмета;
 - формирование навыка обследования и ориентировки на контур, форму, величину предмета, нахождения и узнавания отдельных элементов;

- знакомство со свойствами пластилина;
- обучение выполнению простых действий с пластилином: разминание, соединение/разъединение, раскатывание и др.;
- формирование умения выполнять простые поделки из пластилина;
- формирование умения обследовать и узнавать объекты из пластилина, называть сам объект и его знакомые основные элементы доступным коммуникативным способом.
- в аппликации:
 - формирование умения обследовать и узнавать знакомые предметы, выполненные в виде аппликации;
 - знакомство с возможностями изображения предмета с помощью аппликации;
 - знакомство со свойствами некоторых материалов и функциональными возможностями инструментов, необходимых для выполнения аппликации, формирование навыка безопасной работы с ними;
 - обучение простым приемам аппликации (наклеивание, соединение/разъединение);
 - формирование навыка подражания действиям взрослого при выполнении аппликации;
 - развитие навыка сотрудничества при участии в выполнении аппликации.
- в рисовании:
 - формирование навыка обследования и ориентировки на контур, форму, величину, цвет предмета, нахождение и узнавание отдельных элементов, запоминание их расположения, взаимосвязи между собой;
 - формирование умения узнавать плоскостное изображение предмета и сравнивать его с реальным объектом;
 - обучение социально приемлемому использованию карандаша и кисти;
 - формирование умения правильно захватывать карандаш/кисть и удерживать при рисовании;
 - формирование простых графических навыков: рисования прямых, замкнутых линий, черкания;
 - формирование навыка подражания простым графическим движениям карандашом;
 - формирование умения ориентироваться на листе бумаги: вверх/внизу, сбоку.
- в конструировании:
 - знакомство с различными типами конструкторов и техникой их использования, способом соединения деталей;
 - формирование умения узнавать объекты, выполненные с помощью деталей конструктора, и сравнивать их с реальными объектами, называть основные элементы доступным коммуникативным способом;
 - формирование умения выполнять постройку из 1-3 деталей по образцу;
 - формирование умения последовательно выполнять постройку из 2-3 деталей по подражанию действиям взрослого;
 - формирование умения использовать строительные детали с учетом их конструктивных свойств за счет ориентировки на их сенсорные характеристики и свойства.

Дети могут научиться:

в музыкальном воспитании:

- менять мимику и поведение при смене быстрой мелодии на медленную;
- выполнять знакомые социальные движения в такт мелодии;
- извлекать звук из музыкальной игрушки, музыкальных инструментов;
- выражать свое отношение к звучанию разных музыкальных произведений через эмоциональные или двигательные реакции;

в лепке:

- тактильно обследовать предмет, выделяя его части;
- разминать пластилин;
- сплющивать шарообразный кусочек пластилина между ладонями;
- присоединять части;
- вдавливать пальцами округлые формы;
- производить оттягивание и отрыв кусочка пластилина;
- соотносить получившуюся поделку с реальным предметом;

в аппликации:

- соотносить изображение предмета, выполненного в виде аппликации с реальным объектом;
- ориентироваться в свойствах некоторых материалов и функциональных возможностях инструментов, необходимых для выполнения аппликации;

в рисовании:

- обследовать (рассматривать) предмет перед рисованием, выделяя его основные части;
- выделять контур, форму, величину, цвет, взаимосвязь элементов в пространстве;
- соотносить рисунок с изображенным предметом;
- правильно действовать при работе с изобразительными средствами;
- проводить прямые, закругленные и прерывистые линии;

в конструировании:

- ориентироваться в свойствах и функциональных возможностях конструкторов;
- создавать простейшие постройки из конструктора;
- узнавать и называть доступным коммуникативным способом знакомые строительные постройки и конструкции.

2.2.4. Период формирования познавательной деятельности

В области «СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ» основными задачами образовательной деятельности являются:

- расширение средств социальной коммуникации со взрослыми и детьми;
- развитие навыка партнёрского взаимодействия и делового сотрудничества со взрослыми;
- обеспечение определенной степени самостоятельности при выполнении знакомой деятельности и ориентировки в окружающем;
- совершенствование навыка приема пищи за столом с помощью различных столовых приборов (вилкой, ложкой);
- обучение ориентировке за столом во время еды (справа, слева, внизу, наверху, сбоку);
- формирование умения пользоваться салфеткой, есть аккуратно, убирать за собой посуду (при наличии двигательных возможностей);
- развитие самостоятельности во время выполнения гигиенических процедур;
- совершенствование самостоятельности при выполнении акта дефекации/мочеиспускания;
- развитие навыков одевания – раздевания;
- формирование навыков опрятности;
- закрепление привычки придерживаться социальных норм поведения;
- учить осознанному соблюдению правил поведения и общения в семье, группе, гостях;
- развитие интереса к совместным играм с детьми, обучение согласованию своих действий с действиями партнёра;
- совершенствование доступных способов коммуникации, расширение пассивного и активного словарей, привлечение внимания к речевому обращению взрослого;
- стимулировать речевое общение для сообщения о своих желаниях, самочувствии и эмоциональном состоянии (радость, грусть, обида, удивление);

- увеличение длительности и качества внимания за предметно-игровыми действиями взрослого, обучение воспроизведению их по подражанию и показу;
- формирование навыка ориентировки на плоскости листа, пространстве фланелеграфа, прибора «Школьник», в книге при рассматривании иллюстраций;
- формирование ориентировки во времени, осознания и запоминания последовательности событий, связи событий со временем и отражение этих сведений в доступной коммуникативной форме;
- развитие представления о себе: знание имени, фамилии, пола, личных качеств и интересов;
- формирование норм поведения ученика: ориентироваться на требования взрослого, вести себя спокойно, включаться в занятие, спать в кроватке, брать вещи из шкафчика, убирать игрушки в емкость;
- формирование умения моделировать ситуации из личной жизни в игре.
- **Дети могут научиться:**
 - самостоятельно принимать пищу и соблюдать культурные нормы поведения за столом;
 - самостоятельно снимать и надевать некоторые элементы одежды;
 - самостоятельно или с небольшой помощью соблюдать гигиенические нормы и навыки опрятности;
 - использовать расческу, чистить зубы;
 - здороваться при встрече со знакомыми взрослыми и сверстниками, прощаться при расставании;
 - социально вести себя в знакомой и незнакомой ситуации, доброжелательно относиться к знакомым и незнакомым людям;
 - выражать свои чувства: радость, удивление, обида, сочувствие в соответствии с жизненной ситуацией социальными способами (мимикой, социальными жестами, речью);
 - давать оценку своим поступкам и действиям.

В области **«ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- развитие навыка подражания простой схеме движений вслед за взрослым;
- формирование интереса к выполнению разных физических упражнений, потребности в разных видах двигательной деятельности;
- формирование умения выполнять изолированные движения кистью и пальцами рук согласно инструкции, подкреплённой образцом: стучать по столу расслабленной кистью правой (левой) руки; ставить руку на ребро, сгибать пальцы в кулак, выпрямлять, класть руку на ладонь другой руки; фиксировать одной рукой запястье другой, тереть ладони друг о друга; стучать ладонью по столу; соединять концевые фаланги выпрямленных пальцев рук ("домик"); соединить лучезапястные суставы, кисти разогнуть, пальцы отвести ("корзиночка") и др.
- закрепление навыка и формирование привычки удерживать правильную позу и положение руки при обследовании предметов и ориентировке в пространстве;
- закрепление навыка и формирование привычки у детей с нарушением зрения сохранять правильную позу в положении стоя, сидя за столом, в кресле, при ходьбе, при передвижении и действии с игрушками-каталками и игрушками-двигателями (подготовка к действию с тростью);
- развитие умения выполнять движения по инструкции;
- отработка техники ходьбы: правильной постановки стоп, положения тела, координации движений рук и ног при ходьбе;
- развитие умения согласовывать темп ходьбы со звуковым сигналом, музыкальным

ритмом;

- формирование умения произвольно менять скорость и направление движения;
- совершенствование координации и качества движений при самостоятельном спуске и подъеме по лестнице, умения держаться за перила, поочередно переступать ногами, в том числе по поверхности с разным наклоном;
- формирование навыка ходьбы в колонне, парами, в том числе при изменении направления и скорости движения;
- развитие умения выполнять по инструкции ряд последовательных движений без предметов и с предметами;
- развитие навыка выполнения координированных движений руками при игре с мячом разного размера в соответствии с созданной взрослым ситуацией: бросать мяч одной рукой или двумя, рассчитывать силу броска, толкать от себя ногой или руками (сбивание кеглей),
- формирование навыка выполнения сложных социальных действий с предметами: разглаживать лист бумаги ладонью правой руки, придерживая его левой рукой, и наоборот, складывать лист, перелистывать, осуществлять перцептивную ориентировку, складывать предметы, производить изменения.
 - **Дети могут научиться:**
 - длительному удержанию правильной позы в положении стоя, сидя за столом и на полу при выполнении игровых действий;
 - выполнению простой схемы движений по инструкции;
 - согласованию движений с музыкальным ритмом, образцом взрослого, другими детьми;
 - выполнению изолированных движений кистями и пальцами рук;
 - координированной ходьбе с элементами ориентировки в пространстве;
 - выполнению сложных социальных действий руками: писать, складывать, отмерять и т.п.

В области **«ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- создание предметно-развивающей среды для продолжительной продуктивной самостоятельной игры-исследования;
- развитие навыка ориентировки на свойства предметов, различения и объединения в группы согласно одному сенсорному признаку;
- использование сохранных анализаторов для ориентировки в пространстве;
- совершенствование различения на слух речевых/неречевых звуков и их отраженному повторению путем подражания;
- совершенствование качества целенаправленных предметно-орудийных действий в процессе выполнения игровой и продуктивной деятельности;
- использование накопленного практического опыта для ориентировки во внешних признаках предметов (цвет, форма, размер и количество);
- формирование умения дифференцировать предметы по функциональному назначению;
- формирование практических способов ориентировки (пробы, примеривание);
- формировать умение сравнивать предметы контрастных и одинаковых размеров – по длине, ширине, высоте, величине;
- формирование умения выделять и группировать предметы по заданному признаку;
- формировать умение выделять 1, 2 и много предметов из группы;
- формировать умение сопоставлять равные по количеству множества предметов: «одинаково»;

- формирование умения сопоставлять численности множеств, воспринимаемых различными анализаторами в пределах двух без пересчета;
- обогащение непосредственного чувственного опыта детей в разных видах деятельности;
- развитие навыка ориентировки в помещениях и их взаимном расположении (раздевалка, игровая комната, спальня, туалет, площадка группы), обозначение помещений доступным коммуникативным способом;
- совершенствовать умение узнавать и обозначать доступным коммуникативным способом предметы в знакомом пространстве (дом, квартира, группа);
- учить выполнению движений путем ориентировки «от себя», расположению игрушек и других предметов в ближайшем пространстве вокруг себя справа-слева, сверху-внизу, впереди-позади;
- развитие умения сообщать доступным коммуникативным способом о том, что происходит вокруг и где он находится, что делает;
- формирование умения ориентироваться в пространстве и частях предмета путем ориентировки от другого человека;
- формирование умения определять и устанавливать взаимосвязи между пространственным положением предметов в помещении: шкаф, кровать, игрушки;
- совершенствование чувствительности и восприятия, способности анализа и ориентировки на ощущения, полученные с сохранных анализаторов;
- обучение ориентировке на плоскости листа, расположению предметов в пространстве изначально ориентируясь от положения собственного тела «от себя», а затем исходя из положения другого человека;
- обучение конструированию, рисуночной деятельности и моделированию путем ориентировки на основные пространственные направления: вверх, низ, слева и справа;
- развитие подражания новым простым схемам действий;
- развитие навыка достижения поставленной цели путем ориентировки в ситуации, выбора и воспроизведения результативной последовательности действий по памяти, при затруднении использование метода целенаправленных практических и поисковых проб;
- воссоздание знакомых реальных предметов в виде конструкций и моделей из 2-4 частей (при наличии остаточного зрения);
- создание условий для формирования целостной картины мира;
- формирование ориентировки во времени: ночь, день, светло-темно, вчера, сегодня, завтра, было, сейчас, будет, тепло-холодно, зима, лето;
- формирование умения наблюдать за изменениями в природе и погоде.

Дети могут научиться:

- самостоятельно выполнять предметно-орудийные действия в игровой ситуации;
- ориентироваться на свойства и качество предметов при их использовании;
- группировать предметы по цвету, форме, величине, звучанию, фактуре;
- ориентироваться в собственном теле, пространстве как «от себя», так и от положения другого;
- различать характер звуков окружающей действительности: бытовые шумы и звуки природы, речь;
- группировать предметы по образцу и по инструкции, выделяя существенный признак, отвлекаясь от других признаков;
- ориентировке в знакомом пространстве и перцептивному опознанию предметов;
- конструированию и моделированию предметов;
- наблюдать за изменениями в природе и погоде.

В области **«РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- развитие символической конкретной коммуникации: умение пользоваться звукоподражаниями, естественными жестами, предметами-символами, картинками;
- развитие умения понимать и выполнять простые устно-жестовые инструкции;
- стимулирование потребности использовать при общении со взрослым или другим ребенком не только невербальные средства, но и речевые высказывания: отдельные слова, словосочетания, фразы из 2-3 слов;
- формирование умения высказывать свои просьбы и желания простыми фразами в доступной коммуникативной форме;
- развитие понимания речи и умения выполнять действия по речевой (устной, письменной) инструкции: *принеси игрушки в комнату, вымой руки мылом, положи книгу в шкаф, собери карандаши в коробку, положи бумагу на стол*;
- формирование умения при общении использовать местоимение «я»;
- различение на слух и воспроизведение длительности звучания: *папапа и па____, ту и тутуту и т.д.*
- различение и воспроизведение темпа звучания: голос - *па_па_па_*, *папапапа*; музыкальные инструменты – барабан, металлофон;
- различение и воспроизведение громкости звучания: слоги, слова, фразы, произносимые тихо и громко; музыкальные инструменты – барабан, пианино, бубен; игра с игрушками с произнесением слогосочетаний;
- различение на слух и опознавание при выборе из 10 полных слов, словосочетаний и фраз;
- различение на слух и воспроизведение высоких и низких звуков (источник звука: пианино, дудка, гармоника, голос – звуки и слоги, произносимые высоким и низким голосом);
- различение на слух и воспроизведение количества звучаний в пределах 4;
- различение на слух и воспроизведение 2-3-сложных ритмов (слогосочетания типа: ПАпа, паПА, паПАпа);
- различение на слух и воспроизведение разнообразных ритмов;
- определение на слух направления звука, источник которого расположен справа — слева — сзади — спереди, и узнавание источника звука;
- увеличение длительности и качества произношения цепочек слогов и словосочетаний;
- формирование навыка слитного произношения слов в нормальном темпе с сохранением их звукового состава, структуры слова (последовательности звуков и слогов в слове) с выделением ударного слога, а также главного слова во фразе, норм орфоэпии;
- увеличение объема и качества произношения звуков речи до 23 звуков (а, о, у, э, и, ы, п, б, м, н, в, ф, т, д, л, р, с, з, ш, ж, к, г, х) и йотированные;
- развитие интонационной выразительности речи и обучение произношению фраз с повествовательной, вопросительной и восклицательной интонацией;
- формирование умения соотносить предметы, изображения с табличкой, содержащей его письменное/графическое обозначение;
- совершенствование восприятия и понимания речи через опознавание предметов по их речевому описанию (2-3 простых предложения из знакомых ребенку слов);
- формирование навыка диалоговой речи, умения задавать и отвечать на вопросы (*Что это? Кто это? Где мяч? Что делает?*), в том числе более сложные (*Какого цвета? Какой формы? Что с ним делают?*);
- обучение словесному обозначению сторон фланелеграфа и/или листа бумаги: верхняя, нижняя, левая, правая, стимулирование регулярного использования названий в деятельности;

- обучение обозначению расположения частей своего тела: правая рука/нога, левая рука/нога, голова вверху, ноги внизу, грудь спереди, спина сзади;
- обучение обозначению своего движения: я иду направо, я иду налево, я иду наверх, я иду вниз;
- развитие повествовательной функции речи, формирование умения составлять сообщение о себе, своих занятиях, близких людях;
- формирование умения описывать предметы (животных) с указанием цвета, формы, величины, материала, назначения и других признаков в доступной коммуникативной форме.

Дети могут научиться:

- при взаимодействии со взрослым и сверстником выражать свое эмоциональное состояние с помощью словосочетаний и фраз, пользоваться жестами, мимикой;
- сообщать взрослому о своих потребностях и состоянии в вербальной форме;
- планировать свои ближайшие действия (сбор на прогулку, прием пищи, интерес к игре) и сообщать о них доступным коммуникативным способом;
- выполнять действия и деятельность, поручения по речевой (устной, письменной) инструкции;
- пользоваться повествовательной и диалоговой функциями речи, описывать предметы и ситуации;
- владеть глобальным чтением (обозначать текстовыми карточками предметы и их изображения, действия и ситуации);
- правильно произносить не менее 20 звуков речи;
- строить высказывания, используя основные части речи (существительные, глаголы, прилагательные, местоимения, наречия, служебные, числительные, междометия);
- соблюдать в речи некоторые лексико-грамматические нормы русского языка;
- произносить слова слитно, в нормальном темпе, выделяя ударный слог и слова в предложении, делать смысловые паузы между словами и предложениями, менять интонацию в зависимости от характера сообщения (повествовательное или вопросительное, восклицательное).

В области **«ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»** основными задачами образовательной деятельности являются:

- **в музыкальном воспитании:**
 - формирование интереса к прослушиванию музыкальных произведений;
 - развитие способности к сопереживанию при прослушивании музыкальных произведений разного характера;
 - знакомство с различными музыкальными инструментами (барабан, дудка, гармонь, бубен, металлофон, маракасы, тамбурин, колокольчик, треугольник, тарелки и др.) и способом игры на них;
 - закрепление умения самостоятельно подбирать результативное социальное движение и извлекать из музыкального инструмента звук с учетом функциональных возможностей;
 - формирование навыка подражания движениям взрослого при звучании знакомой музыки;
 - стимулирование подпевания знакомой песне или музыке;
 - развитие умения согласовывать движения с началом и окончанием звучания музыки, изменять движения в соответствии с изменением ритма и характера мелодии;
 - формирование навыка воспроизведения простых музыкальных ритмов;
 - формирование навыка различения и воссоздания на музыкальных инструментах разных музыкальных ритмов;

- формирование умения выбирать музыкальный инструмент по образцу, по доступной коммуникативной инструкции;
- развитие навыка узнавания и различения хорошо знакомых музыкальных произведений;
- формирование культуры слушания музыкальных произведений;
- формирование умения петь хором простые песенки и согласовывать свои движения с ритмом и характером мелодии, движениями других детей.
- в лепке:
 - знакомство с основными приемами лепки;
 - формирование представления о предметной лепке;
 - формирование умения соотносить поделку из пластилина с реальным образцом;
 - формирование навыка ориентирования на образец при лепке;
 - обучение простым продуктивным и конструктивным действиям и последовательному их выполнению в соответствии с заданной целью;
 - формирование умения выполнять поделки из пластилина путем подражания продуктивным действиям взрослого;
 - формирование умения выполнять поделки из пластилина по инструкции взрослого, предъявленной в доступной коммуникативной форме;
- в аппликации:
 - обучение основным приемам выполнения аппликации;
 - формирование умения соотносить аппликацию с реальным предметом;
 - формирования навыка ориентировки на образец при выполнении поделки;
 - формирование умения располагать и наклеивать детали предмета из бумаги на плоскость согласно образцу;
 - выполнение поделки по подражанию продуктивным действиям взрослого;
 - формирование умения выполнять аппликацию по инструкции взрослого, предъявленной в доступной коммуникативной форме;
 - формирование умения принимать участие в коллективной работе;
- в рисовании:
 - развитие графических навыков;
 - развитие умения пользоваться кистью, карандашом, фломастером;
 - формирование умения обводить предмет по контуру, создавать рельефную обводку;
 - формирование умения выполнять различные линии и виды штриховки, не выходя за рамки рельефного контура;
 - формирование умения выполнять различные линии и виды штриховки подражая действиям взрослого;
 - формирование умения соотносить изображение предмета с натуральным образцом;
 - формирование умения рисовать по образцу;
 - формирование умения изображать простые предметы по подражанию действиям взрослого;
 - формирование умения согласовывать свои действия с действиями других детей при выполнении коллективной работы;
- в конструировании:
 - развитие ориентировки в пространстве и знакомство с понятиями: слева, справа, над/под, дальше, ближе;
 - знакомство со свойствами и возможностями природных материалов, обучение изготовлению из них поделок с учетом их свойств;
 - формирование умения соотносить выполненную постройку с реальным объектом;
 - формирование умения выполнять постройки, ориентируясь на образец;

- формирование умения выполнять постройку по инструкции взрослого, предъявленной в доступной коммуникативной форме;
- развитие умения выполнять коллективную постройку и использовать ее в игре.

Дети могут научиться:

в музыкальном воспитании:

- дифференцировать музыку различных жанров (колыбельная, марш, танец);
- выбирать музыкальные инструменты среди других предметов, правильно их использовать;
- выполнять отдельные движения под музыку;

в лепке:

- раскатывать пластилин между ладонями различными движениями рук;
- раскатывать пластилин на доске для лепки различными движениями рук;
- создавать простые объемные модели хорошо знакомых предметов;
- соотносить поделку с реальным образцом;

в аппликации:

- выполнять простую аппликацию по образцу;
- соотносить полученное изображение с реальным предметом;
- выполнять простую аппликацию по инструкции взрослого, предъявленной в доступной коммуникативной форме;

в рисовании:

- закрашивать и штриховать изображения, не выходя за рельефный контур;
- обводить по контуру;
- воссоздавать простой схематичный графический образ предмета;
- соотносить изображение предмета с натуральным образцом;
- принимать участие в коллективной работе;

в конструировании:

- создавать различные постройки, самостоятельно ориентируясь и используя функциональные возможности конструктора;
- выполнять простые постройки по образцу, по памяти, по инструкции, предъявленной в доступной коммуникативной форме;
- участвовать в коллективной конструкторской деятельности.

2.3. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития

Исследования в области специальной педагогики доказали, что последовательное всестороннее развитие психологического потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с ТМНР, возможно и происходит в специально созданных условиях воспитания и обучения. Причем успешность психического развития зависит от своевременности и регулярности оказания коррекционно-педагогической помощи.

Особенности психофизического состояния, тяжесть и сложная структура первичных нарушений развития и их вторичных социальных последствий, большое число как общих, так и специфических образовательных потребностей у детей с ТМНР требуют создания специальных условий обучения для формирования возрастных психологических достижений, ведущей и типичных видов деятельности, а также коррекции как общих, так и специфических отклонений в развитии.

Программа коррекционно-развивающей работы выступает как инструмент, обеспечивающий индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса в

Организации. Ее наличие обеспечивает возможность достижения детьми целевых ориентиров АООП и открывает перспективы освоения содержания общего образования.

Содержание коррекционно-развивающей работы формулируется и должно быть представлено для каждой образовательной области Программы и обобщается в **индивидуальной программе коррекционной работы (ИПКР)**. Ориентиром для определения содержания коррекционно-развивающей работы в каждой образовательной области являются актуальные психологические достижения и «зона ближайшего развития» ребенка с ТМНР во всех линиях психического развития (физической, социально-коммуникативной, познавательной, речевой), которые были зафиксированы в ходе последнего контрольного психолого-педагогического обследования. Специальные средства обучения и техническое оснащение образовательного процесса подбираются в зависимости от состояния здоровья ребенка, характера, степени тяжести и структуры первичных нарушений развития. При анализе результатов сопоставления клинической и психолого-педагогической информации о текущем соматическом, неврологическом, физическом и психологическом состоянии ребенка следует придерживаться системного подхода. Также необходимо учитывать характер влияния социальных условий жизни и воспитания. Особое внимание следует уделять уточнению функциональных возможностей анализаторов и процессу формирования компенсаторных механизмов, реальному самостоятельному использованию их в практической деятельности.

Для определения содержания индивидуальной программы коррекционной работы необходимо иметь данные о структуре, характере и степени выраженности нарушений в развитии ребенка; определить уровень психического развития ребенка на момент проведения первичного психолого-педагогического обследования и «зону его ближайшего развития»; изучить социальную ситуацию развития. Учитывая разноуровневый характер психического развития детей с ТМНР, наполнение содержательной части ИПКР по степени сложности и объему предлагаемого материала определяется на основе принципа «от простого к сложному». В ИПКР допускается корректировка и видоизменение ее содержания, необходимость которых возникает в процессе работы, предусматривается возможность включения дополнительного материала или наоборот сокращения какого-либо содержания. При этом изменение содержания программы является определенным отражением изменений, происходящих с ребенком в процессе работы.

В разработке содержания ИПКР для ребенка с ТМНР принимают участие все специалисты, реализующие образовательный процесс в Организации (экспертная группа) при непосредственном участии родителей (лиц их замещающих). **Содержание ИПКР определяется следующим образом:**

1. Работа начинается с определения индивидуальных особых образовательных потребностей ребенка с ТМНР. Она включает:
 - сбор медико-социальной информации о здоровье, социальных условиях жизни и психическом развитии ребенка в ходе беседы и анкетирования родителей (лиц их замещающих), анализа рекомендаций ПМПК и заключений врачей-специалистов;
 - углубленное психолого-педагогическое обследование ребенка с целью определения актуального уровня психического развития, структуры нарушений психического развития, потенциальных возможностей в обучении, индивидуальных особенностей поведения и личностных характеристик на момент поступления в Организацию.
2. На основании всестороннего анализа результатов обследования членами экспертной группы в сотрудничестве с родителями (лицами их замещающими) осуществляется наполнение ИПКР конкретным содержанием, которое соответствует индивидуальным особым образовательным потребностям ребенка:
 - определяются конкретные задачи обучения в каждой из пяти образовательных областей; основные направления и содержание коррекционной работы с учетом структуры дефекта,

а также наиболее эффективные методы и приемы обучения, способствующие успешному овладению ребенком содержанием ИПКР. Помощь в определении направлений, методов и приемов коррекционно-педагогической работы специалисту может оказать современная методическая литература и учебные пособия, где подробно изложено содержание коррекционной работы с детьми, имеющими сенсорные, двигательные и другие нарушения [4, 5, 6, 12, 15, 27, 28, 29, 31, 34, 44, 47, 56, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 74, 75, 79, 82, 84, 86, 87, 89, 90 и др.];

- результаты анализа данных психолого-педагогического обследования ребенка с ТМНР используются для определения мер и условий, необходимых для реализации потребности в уходе и присмотре (кормлении, одевании\раздевании, совершении гигиенических процедур, передвижении), а также для обеспечения безопасной среды. Специалисты разрабатывают алгоритмы действий на случай возникновения разных непредвиденных ситуаций, связанных с безопасностью жизни и здоровья воспитанника. Под присмотром и уходом за детьми понимается комплекс мер по организации питания и хозяйственно-бытового обслуживания детей, обеспечению соблюдения ими личной гигиены и режима дня (п. 34 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации").
 - определяется перечень необходимых технических средств (включая индивидуальные средства реабилитации), дидактических и игровых пособий, необходимых для реализации содержания ИПКР.
 - определяются формы сотрудничества Организации с семьей обучающегося, степень участия родителей в реализации содержания ИПКР на данном этапе его развития в домашних условиях.
3. Разработанная ИПКР утверждается консилиумом Организации. В зависимости от результатов анализа медико-социальной информации и психолого-педагогического обследования ребенка с ТМНР консилиум устанавливает срок реализации ИПКР. Он составляет не менее 3 месяцев, но не может превышать одного года.
 4. В процессе реализации ИПКР проводится промежуточный мониторинг, по результатам которого допускается внесение корректив в различные структурные компоненты программы.
 5. По окончании установленного срока проводится коллегиальный анализ результатов реализации ИПКР. Консилиум Организации на основании данных психолого-педагогического обследования ребенка с ТМНР, мнения родителей и специалистов, реализующих образовательный процесс, принимает решение о корректировке содержания ИПКР или прекращении ее действия. Важно, чтобы в процессе оценки эффективности реализации ИПКР было уделено место анализу качества и полноты созданных для данного ребенка специальных образовательных условий для его полноценного включения в образовательный процесс в соответствии с индивидуальными психологическими особенностями и возможностями. Положительная динамика в развитии ребенка и социализации является основанием для разработки нового содержания ИПКР.

В ходе коррекционно-развивающей работы у детей с ТМНР на каждом возрастном этапе необходимо формировать ведущие виды детской деятельности: общение, предметная, игровая, продуктивная, а также их структурных компонентов: ориентировочного, операционного, мотивационного, регулятивного и оценочного.

Основная роль педагога при реализации содержания коррекционно-развивающей Программы заключается в своевременной организации предметно-развивающей среды и педагогически обоснованной, психологически комфортной ситуации общения взрослого с ребенком в процессе обучающего взаимодействия. В ходе такого взаимодействия планомерно усложняются ориентировочная и исследовательская активность, обогащается восприятие, развиваются чувства и эмоции, формируются двигательные навыки,

социальные формы взаимодействия и речевая деятельность в соответствии с возрастными, а также индивидуальными особенностями и возможностями детей с ТМНР.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с ТМНР осуществляется в форме индивидуального или подгруппового занятия и проводится по основным образовательным областям Программы. Продолжительность и частота коррекционно-развивающих занятий определяется работоспособностью ребенка и динамикой усвоения нового материала.

Для достижения цели коррекционно-развивающей работы Программа обобщает специальные методы, приемы и упражнения, направленные на закрепление актуального уровня развития и гармоничное формирование последующих (согласно онтогенезу) психологических достижений возраста в основных линиях развития.

Все занятия проводятся в форме практических игровых действий и предлагаются ребенку в порядке усложнения. Количество игр и упражнений, их разнообразие, как и специальные методы и приемы в каждой линии развития, зависят от числа и глубины нарушений психического развития и поведения, специфических образовательных потребностей ребенка.

Дети с отсутствием функциональных возможностей или тяжелым поражением анализатора нуждаются в подборе значительного количества специальных методов и приемов для формирования механизмов компенсации и активизации темпа психического развития, освоения новых более совершенных форм психологического взаимодействия со средой, а также в более частых индивидуальных занятиях со специалистом.

Для детей с нарушениями слуха в структуре ТМНР при разработке ИПКР следует выделить дополнительное количество занятий, направленных на развитие слухового восприятия, формирования устной речи и произношения. Для детей с нарушениями зрения в структуре ТМНР при разработке ИПКР следует выделить дополнительное количество занятий, направленных на развитие готовности сохранных анализаторов к восприятию признаков и свойств окружающего мира, ориентировки на своем теле и в пространстве, развитие тактильного восприятия, знакомство с элементами тифлографики, а также проводить профилактику вербализма, подразумевающего употребление ребенком слов, за которыми нет смысла, содержания, значение которых остается пустым. Для детей с двигательными нарушениями в структуре ТМНР при разработке ИПКР следует выделить дополнительное количество занятий, направленных на развитие двигательной деятельности, развитие ручной умелости и подготовку руки к овладению письмом, развитие речевого общения, формирование пространственных и временных представлений, а также уделить дополнительное время подбору и отработке адаптивных техник выполнения деятельности по приему пищи, гигиене и другим разновидностям самообслуживания.

Для детей с коммуникативными проблемами при разработке ИПКР следует выделить дополнительное количество занятий для целенаправленной фиксации внимания ребенка на результативной последовательности действий и существующих между отдельными действиями причинно-следственных связей. Такая работа должна проводиться и при выстраивании социального алгоритма межличностного взаимодействия, формирования социальных действий и движений, простейших игровых навыков с пониманием отражения социальных отношений людей и деятельности человека в окружающей среде, навыков самообслуживания и продуктивной деятельности, социальных средств коммуникации и поведения в организованной/учебной среде. Дополнительной работы потребуют формирование навыков доступных форм коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания, навыков подражания, самовосприятия, элементарной саморегуляции, обучение пониманию эмоций другого человека в рамках предметно-игровой деятельности. Особое внимание следует обратить на развитие понимания обращенной речи, навыка отражения и повторения высказываний взрослого, в том числе в

диалоговой форме общения, коррекцию всех компонентов речи, формирование ее коммуникативной функции. Важной составляющей ИПКР для детей с коммуникативными проблемами являются реализация эмоционально-развивающего взаимодействия и консультирование родителей (ухаживающих взрослых) по вопросам организации общения с ребенком и процесса его воспитания в семье.

Для более эффективного формирования у ребенка новых социальных способов взаимодействия с людьми и предметами, более сложных форм отражения действительности и социального поведения при разработке ИПКР необходимо соблюдать следующие принципы: доступность, интегративность, вариативность, многофункциональность, этапность, повторяемость.

Коррекционно-развивающая работа по совершенствованию движений у детей с ТМНР осуществляется постоянно, как в течение всего образовательного процесса, так и во время воспитания в семье. Занятия по физическому развитию включаются в игровые и режимные моменты, прогулки на свежем воздухе. В основе содержания занятий по физическому развитию лежат физиологические механизмы становления движений и онтогенетическая последовательность их появления у детей при достижении организмом определенной физической зрелости.

Для детей с ТМНР, у которых имеют место нарушения движений, содержание коррекционно-развивающих занятий по физическому развитию определяется с учетом рекомендаций специалиста по лечебной физкультуре. Задания и упражнения по формированию двигательных навыков, вопросы правильной организации пространства в период самостоятельной активности детей, длительность и виды двигательной нагрузки, технические средства следует подбирать совместно с лечащим врачом ребенка. Правильный двигательный режим и регулярная смена положения тела ребенка в течение дня, разнообразие движений способствуют формированию потребности быть активным во внешней среде, изучать окружающее пространство, что, в свою очередь, повышает результативность занятий и способствует последовательному овладению более совершенными двигательными навыками. Педагог должен обеспечить правильный режим двигательных занятий, физиологически правильные позы, в которых ребенок должен находиться в течение дня. Это повысит двигательную активность ребенка и будет способствовать выполнению направленных движений различной степени сложности, ощущению результативности моторного акта или двигательной схемы.

В коррекционно-развивающие занятия следует включать гимнастику, лечебные методы и приемы (поглаживание, растирание, разминание, похлопывание, вибрация) по нормализации у детей мышечного тонуса. Это способствует формированию физиологичной схемы движений и последовательному развитию двигательных навыков ребенка.

На протяжении длительного времени обучение детей с ТМНР новым движениям осуществляется только в форме совместной или совместно-разделенной деятельности. Постепенно ребенок овладевает достаточным объемом разнообразных двигательных умений и результативных схем, что обеспечивает возможность выполнения новых ранее незнакомых движений за счет комбинации уже усвоенных и имеющихся в практическом опыте. В этом случае обучение проводится путем демонстрации новой схемы движений или социального действия с предметом, при которой ребенок становится максимально активным и самостоятельным. Обучая ребенка новым моторным актам, схемам движений и социальным действиям с предметами, в том числе орудийным, графическим и трудовым, следует создавать условия для их регулярного самостоятельного использования в реальной жизни (во время действий с предметами, передвижения, приема пищи, гигиенических процедур, одевания и в игре). За счет этого будет повышаться качество выполняемых действий и формироваться навык практического использования,

увеличиваться степень самостоятельности и независимости от взрослого. При этом следует контролировать качество выполнения движений и своевременно оказывать направляющую помощь, тем самым повышая результативность движений и предупреждая формирование патологического двигательного стереотипа. Необходимо следить за состоянием мышечного тонуса детей, дозировать двигательную нагрузку, своевременно делать паузы и менять вид активности, не допуская повышения мышечного тонуса, чрезмерной усталости и отказа от движений.

Первоначально отдельное время для формирования движений в сетке занятий не выделяется. Это направление работы включено в различные формы и виды активности ребенка. Готовностью к включению детей с ТМНР в подгрупповые и групповые занятия по физическому воспитанию является умение произвольно некоторое время сохранять положение тела, т.е. осуществлять вестибулярный контроль, самостоятельно выполнять движения по подражанию или инструкции, а также способность согласовывать их между собой, с музыкальным ритмом.

Отдельным направлением работы по развитию движений у детей с ТМНР является формирование стереогнозиса и умения осуществлять ориентировку на свои перцептивные ощущения как основы познания и опознания предметов путем исследования их сенсорных свойств осязывающими движениями рук. Упражнения по данному направлению работы включаются в каждое коррекционно-развивающее занятие на протяжении всего дошкольного детства. Наличие таких двигательных умений, как контроль положения тела, умение выполнять различные простые моторные акты и принимать удобное положение по времени действий с предметами, позволяет включать в занятия упражнения по формированию координированных движений, согласования движений между собой, выполнению мелких движений пальцами рук, простой двигательной схемы, а также движений отраженно за взрослым.

Следует предоставлять детям время для отдыха и организовывать минуты разгрузки. В случае возникновения трудностей и повышения тонуса используются укладки и валики, уменьшается жесткость опоры, ребенка укладывают на мягкую поверхность, помогают принять удобное положение и ощутить чувство комфорта.

Умение детей произвольно подбирать движения для достижения внешней цели и выполнения специфического действия с предметом обеспечивает возможность освоения навыка самостоятельного передвижения в пространстве с помощью ходьбы, выполнения сложных двигательных схем и запоминания результативной последовательности движений, имеющих определенный практический смысл и связанных между собой. Если у детей имеют место значительные ограничения движений и навыком ходьбы они овладеть не могут, то следует формировать умение принимать вертикальную позу и передвигаться стоя у опоры. За счет регулярной практики дети с двигательной патологией могут овладеть умением передвигаться с помощью современных технических средств или ортопедических приспособлений. Навык передвижения в пространстве в позе стоя и вестибулярного контроля положения тела обеспечит возможность самостоятельного передвижения в будущем при благоприятных результатах комплексной реабилитации и улучшения двигательных возможностей за счет применения современных высокотехнологичных видов медицинской помощи.

С детьми, у которых установлены тяжелые нарушения движений, занятия направлены на поддержание двигательной активности, создание условий для регулярной смены положения в пространстве, в том числе за счет проведения подвижных игр, где ребенок может ощутить положительный результат от использования имеющихся у него двигательных возможностей. Занятия по развитию предметных действий, речи и познавательной деятельности проводятся в позе лежа на животе, сидя на ковре с упором спины или в специальном стуле с фиксацией положения тела и упором для согнутых в

колени ног, а также стоя в вертикализаторе. Целесообразно включать в занятия упражнения по развитию перцептивного восприятия, где ребенок учится опознавать предмет путем анализа своих перцептивных ощущений: определять форму и размер, фактуру материала и т.п. При выполнении продуктивных видов деятельности следует обращать внимание на правильный захват предметов, зрительно-моторную координацию, точные и мелкие координированные движения кистей и пальцев рук, а также освоение ручных социальных жестов. В качестве специальных технических средств можно использовать фиксаторы, утяжелители, насадки.

Активное участие детей в выполнении режимных моментов, гигиенических процедур, одевании и приеме пищи можно рассматривать как одно из направлений развития движений. Осознанное выполнение двигательной схемы и понимание цели, которую она позволяет достичь, являются базой освоения всех видов детской деятельности, коммуникации и самостоятельности ребенка.

Новые двигательные схемы отрабатываются в медленном темпе, при необходимости используются специальные технические средства и оказывается дозированная помощь. Развитие движений можно осуществлять как на занятиях в первой половине дня, так и на прогулке или во время совершенствования самостоятельности в быту. Педагог должен тщательно подбирать виды двигательных упражнений, степень их сложности и длительность физической нагрузки с учетом особенностей нарушения опорно-двигательного аппарата, физических возможностей и особенностей ребенка.

Формирование сложных социальных движений рук у детей с ТМНР происходит быстрее, если они выполняются под контролем зрительного и тактильного восприятия. Тактильная чувствительность позволяет детям в случае значительного снижения или отсутствия зрения освоить исследовательские движения пальцами по рельефу и осуществить различение рельефного контура, выпуклых точек на плоскости. Сложность социальных движений требует увеличения временных промежутков для данного рода занятий, а также тщательного контроля состояния мышечного тонуса в процессе их выполнения.

При благоприятном физическом состоянии и высоких двигательных возможностях детей в физические занятия можно включать упражнения со спортивным инвентарем и снарядами, игровыми пособиями, варианты которых представлены в методической литературе по развитию движений у дошкольников с ОВЗ.

Ограничение поступающей сенсорной информации в связи со снижением функциональных возможностей нескольких анализаторов, а также особенности деятельности нервной системы приводят к тому, что у детей с ТМНР проявления врожденной потребности к взаимодействию с близкими взрослыми отличаются сглаженностью и непродолжительностью. Нередко они остаются безразличными или негативно реагируют на эмоциональный контакт близких с ними. Все вышесказанное требует специального педагогического воздействия для стимуляции потребности и формирования социальных форм взаимодействия и сотрудничества с окружающими людьми, самостоятельности и самообслуживания, таких социальных форм активности, как предметная деятельность, игра, художественное творчество и труд. С этой целью важно создавать социальную среду, побуждающую ребенка реагировать, воспринимать и устанавливать взаимоотношения со взрослыми путем ориентировки на тактильные, слуховые, перцептивные и осязательные ощущения, их совокупность.

Через сенсорное воздействие и стимуляцию психической активности взрослый стремится вызвать у ребенка ориентировочное поведение и позитивное отношение при эмоционально-тактильном контакте, положительные ответные реакции при ощущении близкого взрослого. Эти психологические достижения становятся основой для

формирования ситуативно-личностного общения на следующем этапе психического развития ребенка.

Несовершенство психологических ответов на воздействие сенсорных стимулов не позволяет первоначально формировать у детей с ТМНР навык захвата и выполнения движений с предметом. Для их появления в будущем педагог должен подобрать ряд упражнений по вызыванию различных ощущений с поверхностями ладоней, лица и тела. Это будет способствовать появлению ориентировки на свои ощущения и формированию реакции сосредоточения, произвольной защиты в виде захвата предмета, прикоснувшегося к ладони, локализации направления воздействия. Для тактильного воздействия можно использовать предметы различной фактуры и температуры. Прикосновения можно осуществлять с разной продолжительностью и ритмом. Так у детей с ТМНР формируется механизм компенсации в виде ориентировки и внимания к своим перцептивным ощущениям и их социальному значению. Задачами обучения являются стимуляция изменения мимики при возникновении приятных и неприятных ощущений во время умывания, фиксация внимания ребенка на ощущениях дискомфорта (мокрые пеленки, голод и т.п.) и комфорта (насыщение, нежные прикосновения, удобное положение, разнообразное сенсорное воздействие).

Готовность ребенка к деловому сотрудничеству проявляется потребностью в эмоциональном контакте, принятии и внимании, т.е. регулярном общении со взрослым. Сотрудничая со взрослым, ребенок может в максимально короткие сроки усвоить наиболее эффективную и безопасную схему достижения внешней цели и удовлетворения своих потребностей, культурные образцы поведения. В сотрудничестве со взрослым ребенок копирует не только действия с предметами, но и при наличии остатков слуха простые речевые образцы, интонацию, начинает произносить слоги лепета, облегченные слова во время совершенного действия, а также обозначает словом предмет, который оказался у него в руках. Для выражения своих потребностей и желаний ребенок использует социальные жесты, которым его научил взрослый. Позы, социальные жесты и речь становятся актуальными средствами общения. Усвоив определенный объем предметных действий, ребенок в ходе делового сотрудничества начинает отраженно за взрослым воспроизводить цепочку предметных действий, в том числе простые игровые действия: катать, кормить, качать куклу, возводить постройки, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую. Впоследствии способы продуктивного взаимодействия распространяются на общение со сверстниками.

Важным направлением коррекционно-развивающей работы является формирование элементарных навыков самообслуживания. Вся деятельность по самообслуживанию должна проходить в совместно-разделенной деятельности.

Первоначально во время кормления и выполнения гигиенических процедур взрослый должен стремиться вызвать у ребенка и закрепить реакции сосредоточения при тактильном контакте, вызывать ориентировочное поведение на прикосновение к губам бутылочки или ложки с пищей, а также произвольный захват предмета, который прикоснулся к руке во время купания, одевания. Затем детей нужно учить пить из чашки, пользоваться ложкой во время еды, постоянно оказывать направляющую помощь. Особенно трудоёмким является процесс приучения к горшку. Знание индивидуальных особенностей детского организма, режима питания ребенка, внимание к изменению его поведения позволят взрослому предупредить неловкую ситуацию и помочь ребенку вовремя применить социальный способ удовлетворения физиологической нужды. Важно осуществлять процесс обучения максимально спокойно в доверительной обстановке, не торопя ребенка и не ругая за отсутствие результата или забывчивость. Регулярность выполнения социальной схемы действия, осознание ее удобства приведет к ожидаемому результату: ребёнок научится сообщать взрослому о желании в туалет заблаговременно, а

затем сможет делать это социально приемлемым способом. Аналогичным образом учат ребенка подставлять руки под воду, тереть их друг о друга и вытирать насухо полотенцем. Приучают сотрудничать со взрослым в процессе одевания и раздевания. Учат находить свои вещи и узнавать их на ощупь, снимать, а потом и надевать те, что легко: шапку, тапочки, кофту и т.п.

В течение всего периода обучения продолжается работа по развитию самостоятельности при выполнении всех видов детской деятельности с целью повышения независимости от взрослого. Детей учат поддерживать чистоту тела и аккуратный внешний вид, самостоятельно осуществлять определенную последовательность действий при выполнении гигиенических процедур, приеме пищи, одевании. Необходимые навыки могут отрабатываться во время игры и других видов детской деятельности. В ходе продуктивной деятельности детям нужно предоставлять определённую самостоятельность в выполнении знакомых трудовых действий: пользоваться клеем, бумагой, кистью и другими материалами для творчества. Детей включают в процесс подготовки пространства для занятий, уборки игрушек и одежды. Дают простые поручения и помогают правильно выполнить их, достичь положительного результата, ощутить успех и получить положительную оценку близких. В конце завершающего этапа обучения можно привлекать детей к труду на природе, что обеспечит практическое знакомство с жизнью растений и животных. Дети научатся использовать некоторые орудия труда (ведро, метелка, совок, лейка, лопата и т.д.), смогут ухаживать за растениями и наблюдать за поведением домашних животных.

Для закрепления знаний о живой и неживой природе, фиксации практического опыта с помощью знаков рекомендуется использовать различные календари, которые способствуют формированию представлений и облегчают запоминание последовательности событий и временных отрезков, воссоздание ситуаций из прошлого, планирование настоящего и будущего, накопление словарного запаса. Это позволяет ребенку ощутить стабильность мира и контроль над ситуацией, формирует предпосылки рационального распределения времени. Первоначально целесообразно использовать элементарный календарь (предметы, картинки и слова). По мере его освоения можно заменять некоторые хорошо знакомые изображения предметов, ситуаций, событий и понятий символами или словами. Календари могут иметь рельефные, контурные и барельефные изображения предметов. В них может быть отражен режим дня и неизменная последовательность действий при выполнении какой-либо деятельности, что представляет собой тактильную и визуальную опору-подсказку, упрощающую ребенку процесс ее воссоздания на практике в реальной жизни.

Формирование способов познания окружающей среды, восприятия и обработки поступающей информации, умения выбрать наиболее результативную схему деятельности для достижения результата с учетом условий и факторов внешней среды является одной из определяющих целей обучения детей с ТМНР. Развитие познавательных возможностей и формирование новых способов познания окружающей среды, качественное преобразование и появление более совершенных форм мышления у детей с ТМНР возможно только в процессе систематической коррекционно-развивающей работы.

Первоначально специальные педагогические методы и приемы направлены на активизацию сохранных функциональных возможностей анализаторов и создание условий для возникновения ощущений, благодаря чему ребенок начинает постепенно накапливать чувственный опыт. Появление первых безусловно-рефлекторных ответов в виде генерализации движений и внимания на ощущения, изменение поведения и эмоциональных реакций свидетельствуют о том, что у ребёнка появился интерес к внешним стимулам, он начал взаимодействовать с окружающей средой. Это можно рассматривать как непроизвольную элементарную познавательную активность и

начальный этап формирования познавательной деятельности и мышления. Этот этап включает в себя узнавание часто возникающих и воздействующих на анализаторы сенсорных стимулов за счет сопоставления с теми, что имеются в памяти в виде следов прошлого опыта. Поиск сенсорного раздражителя и двигательное беспокойство как проявление потребности во впечатлениях также являются формами познавательной активности. Именно их должны вызывать и поддерживать с помощью специальных игровых пособий, методов и приемов педагог-дефектолог на коррекционных занятиях и родители (ухаживающие взрослые) во время общения и при организации бодрствования. Важно отразить в ИПКР упражнения, которые будут способствовать познавательному развитию детей на этом этапе, и обучить родителей ребенка их правильному воспроизведению в домашних условиях.

Постепенно, используя специальные сенсорные стимулы и оказывая воздействие на несколько анализаторов одновременно, располагая ребенка в удобной физиологически правильной позе, взрослый уменьшает объем помощи, предоставляет возможность ребенку быть более самостоятельным и активным. Коррекционная работа по сенсорному воспитанию как основе познавательных/умственных действий, а затем и деятельности направлена на формирование у детей ориентировочных и перцептивных действий: слушание и рассматривание, ощупывание для появления навыка опознавания предметов и освоения систем сенсорных эталонов.

Регулярность сенсорного воздействия и самостоятельное познание ближайшего пространства и предметов способствует формированию межанализаторных связей, дифференциации и систематизации ощущений, появлению возможности их направленного восприятия, узнавания и анализа. Продолжительное исследование сенсорных стимулов, используя функциональные возможности анализаторов и движения, анализ и обобщение ощущений приводит к их предметному отнесению и рождению образов восприятия.

Постепенно ребенок накапливает положительный опыт взаимодействия с внешним миром, получает новые знания о нем, начинает использовать свои физические возможности, в том числе движения, для направленного познания окружающей среды и становится в определенной степени активным ее исследователем.

Ребенок начинает усваивать новые знания и действия с предметами, осуществлять ориентировку в их свойствах с помощью имитации и копирования. Способность к копированию путем ориентировки на свои перцептивные или зрительные ощущения, а также имеющийся в памяти опыт является ожидаемым психологическим достижением в познавательном развитии ребенка, которое должно появиться в результате коррекционно-развивающего обучения. Способность воспринимать и анализировать поступающую информацию обеспечивает возможность различения предметов, ориентировки на их свойства, появлению образов восприятия, а также возможности обозначения как самого предмета, так и действия с ним в слове. Задача педагога подобрать упражнения, а родителей (ухаживающих взрослых) создать условия для последовательного усвоения детьми таких совершенных, истинно социальных способов познания окружающей среды, как практические пробы с фиксацией внимания и предпочтения результативных и отказ (начиная со все более редкого применения во время действия с предметами) от нерезультативных проб. Практические пробы во время выполнения действий с предметами (специфических и соотносящих), как и объединения действий в цепочку способствуют формированию навыка различения объектов и ориентировки в их сенсорных свойствах, группировке согласно явным сенсорным признакам. Взрослые, используя совместно-разделенную деятельность, должны содействовать самостоятельному выполнению ребенком практических проб и достижению положительного результата, осознанию внешнего сходства и различия предметов,

социального принципа их объединения в группы. Все действия по восприятию, исследованию и сравнению объектов, а также процесс их объединения в цепочки и игровые действия, должны иметь устно-жестовое сопровождение взрослого, содержание которого понятно ребенку, а образец доступен для копирования. Постепенно в сотрудничестве со взрослым ребенок овладеет разнообразными предметными и орудийными действиями, осознает функциональное назначение предметов и начнет использовать их правильно, будет обозначать результат совершенного действия, сам предмет и его сенсорные свойства доступным коммуникативным способом.

У детей с ТМНР необходимо формировать такие способы усвоения общественного опыта, как имитация и копирование; умение запоминать, сравнивать, анализировать, обобщать, различать и группировать по заданному взрослому сенсорному признаку предметы, отвлекаясь от других; фиксировать и обозначать их. Необходимо учить детей наблюдать за действиями других, что особенно трудно, но возможно для детей с нарушениями зрения. За счет качественного изменения способов ориентировки в окружающей действительности ребенок открывает смысл действий и деятельности, а также отношений между предметами. Это является началом осознания социальных явлений, в том числе отношений между людьми. Дети начинают обращать внимание на существующие внешние различия между людьми и видами их деятельности, что позволяет приступить к формированию знаний о человеке, о строении его тела, чувствах и поведении в социуме. Навык копирования обеспечивает возможность приучения к соблюдению социальных норм поведения в обществе и становлению самостоятельности.

Практическое взаимодействие, затем действия и деятельность обеспечивают ребенка сведениями об окружающей среде. Благодаря чему он может почувствовать и узнать ее, выработать свое отношение к ней и научиться сообщать взрослому об этом с помощью доступных социальных средств (мимика, социальное движение-жест и речь устная/письменная/дактильная).

Особый акцент при проведении коррекционных занятий с детьми следует делать на развитии слухового внимания и восприятия, а также на совершенствовании перцептивных действий. Устойчивое восприятие и оперирование сенсорной информацией в уме позволяют включить детей в игровую и продуктивную деятельность. Благодаря этому формируются образы-представления, навыки планирования и достижения внешней цели.

Педагог должен содействовать переходу детей с ТМНР на новый способ ориентировки в окружающем – метод примеривания, или зрительного (тактильного) соотнесения. Метод заключается в выполнении операций сравнения в умственном плане, используя имеющийся в памяти опыт и ситуативно его применяя в знакомых для ребенка обстоятельствах. Регулярная практика примеривания является условием формирования системы сенсорных эталонов и количественных отношений, появления целостного образа предметов и навыка его практического воссоздания.

Задача взрослого инициировать и поддерживать попытки ребенка доступным коммуникативным способом сообщить о своих потребностях, желаниях и чувствах так, как это делает взрослый, подражая и отражая его поведение и высказывания. Регулярная фиксация в доступной коммуникативной форме ребенком своего практического опыта помогает закрепить в памяти и быстро наращивать объем представлений об окружающем мире, приступить к осознанию видимых связей и зависимости между явлениями природы, запомнить последовательность событий, за счет чего осознать причинно-следственную связь между ними. Постепенно у детей с ТМНР складывается целостная система знаний, в которой объединяются ценностно-значимые ориентиры деятельности и понимание смысла этой деятельности самим ребенком. Ознакомление с окружающим обогащает чувственный опыт и способствует появлению образов-представлений. Наличие практического опыта, определённого объема знаний и образов-представлений об окружающем позволяет ребенку

в дальнейшем воспринимать и понимать содержание словесных описаний объектов, отношений между ними и явлениями природы (понимание стихов, рассказов, сказок, песен, загадок), усваивать новую информацию об окружающем.

Темп и особенности формирования речи, как и их нарушения у детей с ТМНР имеют биологическую основу в виде характера, тяжести и структуры поражения центральной нервной системы и головного мозга, а также степенью ограничения потока сенсорной информации, поступающей с различных анализаторов. При этом развитие речи ребенка с ТМНР определяется социальными условиями среды, характером, формой и регулярностью общения с близкими взрослыми, объемом и разнообразием сенсорного воздействия, в том числе неречевых и речевых звуков. Эти компоненты составляют психологическую базу развития речи детей с ТМНР.

Специалисты призывают не сводить коррекционно-педагогическую работу по развитию речи к коррекции ее произносительной стороны и механическому обогащению словаря, заучиванию большого объема фраз и текстов. Содержание коррекционно-развивающих занятий по формированию и развитию речи детей с ТМНР должно быть включено в естественную жизнь ребенка, использоваться взрослыми в процессе общения и совместной деятельности, во время обсуждения происходящего вокруг, интересов и желаний ребенка.

Развитие речи детей с ТМНР осуществляется на специальных коррекционных занятиях, где поэтапно решаются задачи стимуляции, формирования, развития, систематизации и обогащения культуры детской речи, создаются условия для отработки речевых навыков и умений. При этом данные задачи также включаются в содержание любой деятельности ребенка с ТМНР.

В ходе общения с детьми взрослые должны постоянно инициировать и поддерживать вербальное общение, фиксировать внимание на происходящих в речи детей изменениях, содействовать положительной динамике речевого развития детей.

Последовательное речевое развитие детей с ТМНР возможно только при реализации комплексного подхода и участии команды специалистов: учителя-дефектолога, сурдопедагога, учителя-логопеда, музыкального педагога, воспитателя и тьютора. Все специалисты, реализующие образовательную деятельность, должны знать основы речевого развития детей в норме и особенности развития речи при различных нарушениях, уметь подбирать в соответствии с индивидуальными потребностями детей и использовать различные виды альтернативной коммуникации, правильно осуществлять речевую и неречевую коммуникацию с ребёнком, реализовывать содержание специальных занятий, использовать специальные педагогические методы и приемы по развитию речи детей. Законом регламентировано использование образовательной организацией различных учебно-методических программ и технологий речевого развития детей с ОВЗ, а также разработки своих авторских программ с учетом индивидуальных образовательных потребностей воспитанников.

Взрослые во время речевого общения с детьми должны поддерживать положительный эмоциональный контакт, быть доброжелательными и спокойными, отвечать на любые попытки речевой коммуникации путем использования как вербальных, так и невербальных форм, в том числе сенсорных и наглядных. Речь взрослого должна быть четкой, доступной для понимания, нормального темпа, разговорной громкости, интонационно выразительной. Важно обеспечить многократное закрепление содержания программного материала и его повторяемость на различных занятиях. Коммуникация детей должна осуществляться в специально организованных ситуациях общения, играх и занятиях для того, чтобы ребенок мог ощутить реальную необходимость и результативность вербального взаимодействия.

Родителям детей необходимо научиться реализовывать содержание работы по развитию речи ребенка в семье и отрабатывать у него речевые навыки в процессе воспитания и общения.

Важно развивать функциональные возможности слухового анализатора, способность ощущать и накапливать сенсорную информацию (речевую и неречевую). В ситуации эмоционального общения при ощущении комфорта взрослые стремятся вызвать у ребенка непроизвольные голосовые ответы и изменение мимики. В ИПКР включаются занятия по развитию движений органов артикуляции; совершенствованию ритма дыхания; вызыванию голосовых и мимических ответов во время пассивной артикуляционной гимнастики, выполнении двигательных упражнений и непосредственного общения взрослого с ребенком.

На следующем этапе обучения целью коррекционно-развивающего воздействия становится формирование у детей навыка звукоподражания, или имитации, а также умения вступать в контакт доступным коммуникативным способом. Детей учат использовать устно-жестовую форму коммуникации для обращения к взрослому, обозначения предметов и действий; учат выполнять устно-жестовые инструкции взрослого. Детей учат произносить цепочку лепетных слогов с выделением одного ударного слога, объединять два открытых слога (однородных и разнородных по звуковому составу) в слова, воспроизводить два и более слогов слитно, объединять слова в двухсловную фразу.

Еще одно направление работы - формирование и развитие звуковой культуры, образной, интонационной и грамматической сторон речи, фонематического слуха. Данное направление реализуется во всех режимных процессах, благодаря чему удается систематически фиксировать внимание ребенка на социальном значении слов и фраз, содействовать практическому использованию речи в процессе общения с детьми и взрослыми. Во время игр и выполнения продуктивной деятельности взрослые должны демонстрировать правильные речевые образцы и добиваться от ребенка их точного воспроизведения, а также содействовать их самостоятельному регулярному применению в жизни. Взрослый, создавая различные ситуации речевого и практического взаимодействия с каждым ребенком, стимулирует использование детьми в речи простых по структуре предложений в побудительной и повествовательной форме.

Взрослые постоянно побуждают ребенка к совместному проговариванию слов и фраз. Дети учатся с помощью речевых высказываний информировать взрослого о своем отношении к окружающему миру, предметам и явлениям, делать элементарные словесные обобщения.

Наиболее продуктивной формой организации таких занятий является игра, в том числе настольная и дидактическая. Особое внимание следует уделять усвоению значений слов и фраз, уточнению их звукобуквенного состава, пониманию предлогов и отношений слов во фразе, соблюдению правильной последовательности слов в своих высказываниях.

На занятиях по развитию слухового восприятия и произношения ведется работа по улучшению произносительной стороны речи при максимальном использовании остаточного слуха детей. Взрослым следует создавать различные ситуации для диалога с ребенком, а также для свободного общения детей друг с другом.

Для детей, испытывающих трудности в овладении вербальным общением, целесообразно использовать альтернативные средства коммуникации. В этом случае ребенок получает возможность доступным коммуникативным способом влиять на свою жизнь, сообщая о своих желаниях и чувствах. Не владея речью, ребенок все же получает возможность общения с помощью символической коммуникации. Опыт использования символов способствует фиксации внимания ребенка на ситуации и действии, которое является результативным в данный момент, за счет чего ребенок учится понимать и

обобщать происходящее вокруг него. Первоначально для включения ребенка в какую-либо деятельность выбирается наиболее важный для ее реализации предмет или орудие (например, ложка), и он становится символом данной деятельности. Предмет в этом случае символизирует потребность и способ ее удовлетворения, а также является сигналом начала деятельности. Использование предметов в качестве символов открывает потенциально безграничные возможности для установления контакта ребенка с людьми, выражения им своих желаний и потребностей, средством влияния на ситуацию и коммуникации. Одной из подходящих символических систем коммуникации для детей с ТМНР является календарная система (Я. ван Дайк, М. Джансен, Т. Виссенр и др.), которая представляет собой набор символов, обозначающих основные виды деятельности ребенка в течение дня. Она предусматривает постепенный переход от символической предметной формы коммуникации к речевой форме (от слова к фразе).

Также, при наличии у детей с ТМНР предметных образов, понимания и умения оперировать символами, можно использовать и другие системы альтернативной коммуникации: блисс-символы, коммуникативные символы в виде картинок (Picture Communication Symbols, PCS и The Picture Exchange Communication System, PECS) и пиктографическая идеографическая коммуникация (Pictographic Ideographic Communication, PIC). Графические символы можно создавать в специальной компьютерной программе Boardmaker, которая содержит готовые пиктограммы на 44 языках. Кроме того, в Boardmaker можно создавать новые пиктограммы, используя личные предметы и фотографии ребенка. Система альтернативной коммуникации относится к невербальным средствам взаимодействия людей и является одним из коррекционных методов развития коммуникативных возможностей детей с ТМНР.

Художественно-эстетическое воспитание направлено на формирование высших чувств у детей с ТМНР через знакомство с культурным наследием человечества, а также развитие «сотворчества» с взрослым и овладение художественно-выразительными средствами для реализации своих способностей.

Отдельным направлением работы является музыкальное воспитание. Для музыкальных занятий в Организации должен быть оборудован кабинет, оснащенный специальными музыкальными инструментами, техническими средствами и игровыми пособиями. В начале обучения музыкальные занятия проводятся в индивидуальной форме или малых группах. Постепенно, по мере готовности ребенка, можно переходить к проведению занятий в групповой форме. Продолжительность занятия устанавливается музыкальным работником и учителем-дефектологом индивидуально, но она не может быть более 15-20 минут. Музыкальные занятия включают в себя такие формы работы, как слушание музыки, пение, выполнение музыкально-ритмических движений, игра на музыкальных инструментах, театрализованная деятельность. Сочетание разных форм работы способствует развитию у детей с ТМНР интереса к миру звуков, чувства музыкального ритма, вызывает эмоциональный отклик в соответствии характера мелодии. Постепенно музыка становится еще одним социальным сигналом или знаком к совершению действия. Ребенок начинает выполнять движения под музыку, понимать их образное значение, согласовывать свои действия с действиями других участников творческого процесса, реализовывать игровой замысел.

Важное значение в эстетическом и познавательном развитии детей с ТМНР играют продуктивные виды деятельности: лепка, конструирование, рисование, аппликация. Каждый из них позволяет ребенку отражать и изображать свое отношение к окружающему миру и знания о нем. Продуктивная деятельность может быть включена в коррекционно-педагогическое занятие как одна из его частей, а может занимать все время как самостоятельный вид детской деятельности. На начальных этапах обучение проводится в форме совместной деятельности, но постепенно ребенок должен научиться

реализовывать план деятельности, подражая взрослому или ориентируясь на образец. Значение продуктивной деятельности для детей с ТМНР переоценить нельзя, т.к. при ее выполнении ребенок должен постоянно ориентироваться на свои ощущения, обследовать предметы и пространство, сравнивать свой результат с эталоном. Во время продуктивной деятельности развиваются все психические процессы: внимание, восприятие, зрительно-моторная координация, пространственная ориентировка, память. Занятия формируют у детей элементы учебной деятельности – умение принять задачу, удержать ее в ходе выполнения задания, дать первичную элементарную самооценку. Взрослые должны обеспечить условия для экспериментирования с материалами (красками, карандашами, мелками, пластилином, глиной, бумагой и др.), добиваться правильного использования орудий и материалов, формировать привычку доводить начатое до конца, целенаправленно преодолевать трудности.

Объем реализации образовательных областей программы, реализующихся через организованную образовательную деятельность, установлен на основе коррекционной программы¹⁶, основной образовательной программы дошкольного образования¹⁷ и адаптирован к индивидуальным возможностям и способностям воспитанников с ОВЗ.

Виды коррекционно - развивающих занятий:

- фронтальные коррекционно - развивающие занятия, проводимые с группой воспитанников. Применяется при проведении физкультурных и музыкальных занятий;
- подгрупповые коррекционно - развивающие занятия, проводимые с подгруппой воспитанников;
- индивидуальные коррекционно - развивающие занятия, проводимые с воспитанником на основании индивидуальных образовательных задач.

Подгрупповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия учителем-логопедом и с педагогом-психологом проводятся в группе компенсирующей направленности по плану учителя-логопеда или педагога-психолога.

Учебная нагрузка соответствует требованиям СанПиН 2.4.1. 3049-13.

При организации непосредственно образовательной деятельности (ознакомление с окружающим миром, развитие речи, формирование элементарных математических представлений, изобразительная деятельность) предусмотрены физкультминутки и гимнастика для глаз с целью профилактики утомления, нарушения осанки, зрения. Предусмотрено обязательное деление групп на подгруппы, с учетом уровня психического развития детей, сформированности их общего запаса знаний и представлений.

Эффективность коррекционной работы определяется четкой организацией пребывания детей в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня, координацией и преемственностью в работе учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре. Выполнение коррекционных, развивающих, воспитательных задач в коррекционно-образовательном процессе обеспечивается благодаря комплексному подходу и интеграции усилий специалистов педагогического, медицинского профилей и семей воспитанников.

В утренний и вечерний периоды педагоги проводят работу с родителями по реализации адаптированной образовательной программы.

Образовательный процесс в течение года в группе компенсирующей направленности строится в соответствии с годовым календарным учебным графиком МАДОУ «Детский сад «Сказка» г. Белоярский».

¹⁶Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Программно-методическое пособие. Под ред. С. Г. Шевченко. М.: «Школьная пресса». 2005

¹⁷Основная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы», Н.Е.Веракса, Т.С. Комарова, М.А.Васильева, М., 2016

В период каникул предусмотрена организация деятельности только по художественно-эстетической и оздоровительной направленности (музыкальные, физкультурные занятия, спортивные досуги, экскурсии, театральные представления, художественное творчество) в прежнем объеме, а так же увеличивается продолжительность прогулок.

С воспитанниками планируются и проводятся игры и игровые упражнения:

- воспитателем группы (подбираются для каждого ребёнка индивидуально в соответствии с актуальным уровнем развития ребенка) - в течение дня и во время коррекционно-развивающих занятий;
- учителем-логопедом (подбираются для каждого ребёнка индивидуально в соответствии с его речевым заключением и степенью усвоения учебного материала) - во время коррекционно-развивающих логопедических занятий;
- родителями (законными представителями) ребёнка в домашних условиях - ежедневно.

Основой перспективного и календарного планирования коррекционно-развивающей работы в соответствии с программой является комплексно-тематический подход, обеспечивающий концентрированное изучение материала. Ежедневное многократное повторение, которое позволяет организовать накопление и актуализацию словаря дошкольниками с нарушением речи, согласуется с задачами всестороннего развития детей, отражает преемственность в организации коррекционно-развивающей работы группе, обеспечивает интеграцию усилий всех специалистов, которые работают на протяжении недели в рамках общей лексической темы.

Поэтому работа воспитателей и специалистов выстраивается согласно тематической неделе.

Предметно-развивающая среда в группе так же соответствует тематике работы с детьми.

Лексический материал отбирается с учетом этапа коррекционного обучения, индивидуальных, речевых и психических возможностей детей, при этом принимаются во внимание зоны ближайшего развития каждого ребенка, что обеспечивает развитие его мыслительной деятельности и умственной активности.

Эффективность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от преемственности в работе воспитателей и специалистов. Взаимодействие с воспитателями осуществляется в разных формах. Это совместное составление перспективного планирования работы на текущий период во всех образовательных областях; обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы; оснащение развивающего предметного пространства в групповом помещении; взаимопосещение и участие в интегрированной образовательной деятельности; совместное осуществление образовательной деятельности в ходе режимных моментов.

Обучение и воспитание детей с ОВЗ осуществляется с позиции индивидуально-дифференцированного подхода. Следовательно, с одной стороны, учитываются индивидуальные особенности и образовательные потребности каждого ребенка, а с другой - группы в целом. Индивидуальный и дифференцированный подход к детям во время воспитательно-образовательного процесса осуществляется за счет:

- дозирования индивидуальной образовательной нагрузки, как по интенсивности, так и по сложности материала;
- индивидуальной помощи в виде стимуляции к действию, дополнительного пояснения и др.;
- введения специальных видов помощи, а именно: зрительных опор на этапе программирования и выполнения заданий; речевого регулирования на этапах планирования и выполнения задания (сначала педагог задает программу деятельности и комментирует действия ребенка; затем ребенок сам сопровождает свою деятельность

речью; на следующих этапах - дает словесный отчет о ней; на завершающих этапах учится сам самостоятельно планировать свои действия и действия других детей); совместного с педагогом сличения образца и результата собственной деятельности, подведения итога выполнения задания и его оценки; элементов программированного обучения и т.д.

Специалисты пытаются привлечь родителей к коррекционно-развивающей работе через систему методических рекомендаций. Эти рекомендации родители получают в устной форме. Родителей приглашают к участию в организованной образовательной деятельности, интегрированных занятиях, спортивных праздниках, викторинах, вечерах досуга, театрализованных представлениях, экскурсиях. Таким образом, целостность Программы обеспечивается установлением связей между образовательными областями, интеграцией усилий специалистов и родителей дошкольников.

2.4. Взаимодействие взрослых с детьми

В соответствии с ФГОС процесс обучения детей с ТМНР реализуется на основе личностно-ориентированного подхода, при котором центром внимания специалистов является личность ребенка, его индивидуальные психологические качества, стремления и мотивы, а также особые образовательные и психологические потребности. Известно, что существенный вклад в формирование детской личности вносят первые эмоциональные отношения, которые складываются с матерью и другими взрослыми, с течением времени обогащаются, претерпевают глубокие изменения и становятся необходимой основой для возникновения высших социальных чувств.

В процессе общения с окружающими людьми и с помощью взрослых дети овладевают социальным опытом, воплощенным в орудиях труда, языке, произведениях науки и искусства и т. д.

Процесс межличностного взаимодействия взрослых с детьми подвержен постоянному преобразованию и имеет определенную динамику. Он представляет собой фундаментальный стержень коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

Образовательный процесс необходимо настроить таким образом, чтобы он обеспечивал максимальное развитие личности, доступное ребенку на каждом возрастном этапе его психического развития. Процесс обучения всегда происходит в форме *сотрудничества* ребенка и взрослого и представляет собой вариант того взаимодействия, которое приводит к социальному развитию ребенка.

Обучение может дать развивающий эффект лишь при условии, что ребенок усваивает новые знания не пассивно, а активно в процессе деятельности, прежде всего материальной, практической. Усилия воспитателей и педагогов должны быть направлены на развитие и стимулирование чувственного опыта в сочетании с моторной активностью у детей на самых ранних этапах. Лучшим средством для стимулирования ребенка к активности и для закрепления сенсомоторного опыта и навыков является практическая ориентировочная и познавательная деятельность детей. Задача взрослого – своевременно поддерживать мимолетные инициативы ребенка, развивать их специальными педагогическими средствами и приемами.

В основу технологии обучения детей дошкольного возраста с ТМНР положена система, разработанная И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым и известная как «совместно-разделенная деятельность». Она заключается в плавном изменении формы взаимодействия взрослого и ребенка в процессе обучения.

Первоначально это взаимодействие активного взрослого с пассивным, а иногда и проявляющим негативизм ребенком – совместная деятельность. Педагог берет руки ребенка в свои и выполняет необходимые движения руками ребенка до достижения результата. Постепенно в процессе взаимодействия педагог стимулирует ребенка на проявление активности, поддерживает каждое такое проявление. Следующий этап –

совместно-разделенная деятельность при минимальной активности ребенка. Педагог руками ребенка выполняет необходимые движения. Почувствовав малейшую активность ребенка при выполнении какой-либо операции, педагог предоставляет ему инициативу выполнения этого движения. В момент полного снижения активности ребенка педагог снова берет инициативу выполнения операции на себя и возвращается к совместной деятельности до достижения результата. Затем следует этап совместно-разделенной деятельности с равнозначным участием ребенка и взрослого: в процессе деятельности ребенок выполняет самостоятельно уже освоенные наиболее простые операции, остальные выполняет совместно с педагогом, который предоставляет ребенку инициативу при проявлении активности, до достижения результата. Совместно-разделенная деятельность при минимальной активности взрослого заключается в том, что в процессе деятельности ребенок выполняет самостоятельно большинство освоенных операций, выполнение наиболее трудных операций при необходимости корректируется педагогом, до достижения результата. Таким образом доля активности ребенка с каждым повторением осваиваемой операции увеличивается, постепенно превращаясь в его самостоятельную деятельность, когда ребенок выполняет необходимые движения сам до достижения результата.

На первых этапах обучения огромное значение имеют эмоционально-выразительные способы общения, которые использует взрослый. Принцип познавательной выразительности в общении с ребенком достигается особым эмоциональным поведением взрослого. Эти эмоциональные проявления легко копируются и оказывают как информативное, так и развивающее влияние на малыша. Следовательно, эмоциональность взрослого можно рассматривать не только как способ поддержания ориентировочной активности детей, но и как возможность удовлетворения их познавательной потребности, возникающей в процессе освоения окружающего мира. А также как регулятор поведения на том этапе, когда дети еще не понимают речевых высказываний взрослого. Специфика обучения дошкольников с ТМНР проявляется и в том, что оно проходит при непосредственном участии взрослых не только на специальных занятиях, но и в повседневной жизни ребенка. Те или иные умения формируются на основе врожденной способности ребенка к имитации. За счет регулярных обучающих воздействий взрослого копирование и подражание преобразуется в осмысленное выполнение социальных действий, в том числе способов коммуникации.

В ходе межличностного общения и сотрудничества взрослых с детьми с ТМНР следует придерживаться следующих правил:

- любые формы контакта и совместной деятельности должны быть построены на эмоционально-теплых и доверительных отношениях, при которых учитываются самочувствие, психологическое состояние, настроение и желания ребенка;
- демонстрировать уважение к личности ребенка, внимательно и доброжелательно вступать в общение с ним;
- во время общения использовать различные формы контакта (чувственный или эмоциональный, зрительный, тактильный и речевой);
- использовать в общении доступные ребенку способы коммуникации, способствовать их расширению;
- обращаться к ребенку лично по имени, а также так, как его называют дома родители (с их разрешения);
- создавать безопасные развивающие условия и внимательно следить за поведением ребенка, изменениями его состояния и настроения в процессе обучения, режимных процессов и самостоятельной деятельности (свободного досуга);
- следить за использованием ребенком средств индивидуальной коррекции;

- реализовывать гигиенические процедуры и режимные процессы в комфортном для ребенка темпе на фоне положительного эмоционального общения, создавая условия для его позитивного самоощущения и активного участия в деятельности;
- поощрять самостоятельность детей в процессе деятельности, оказывать помощь в объеме достаточном, а не избыточном, учитывая их индивидуальные психологические возможности и особенности состояния здоровья;
- фиксировать внимание детей на эмоциональном состоянии окружающих людей, поощрять проявления сочувствия, сопереживания другому;
- организовывать общение детей в группе, совместную деятельность, обучать социальным формам взаимодействия и коммуникации;
- обращать внимание на успехи и достижения ребенка в различных видах деятельности, кратко и доброжелательно объяснять причину неудачи, демонстрировать способ преодоления трудностей без переноса ответственности за произошедшее на личность ребенка.

Важно, чтобы каждый взрослый, реализующий процесс воспитания и обучения детей с ТМНР, знал и соблюдал правила эффективного взаимодействия, а также знакомил с ними родителей и содействовал их применению в семье.

2.5. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями обучающихся

Проблемы развития, которые возникают в раннем возрасте, требуют не только немедленного оказания адресной помощи ребенку с ТМНР специалистами в образовательном учреждении, но одновременно и создания специальных условий для его воспитания и развития в семье.

Цель организации взаимодействия педагогического коллектива МАДОУ с семьями дошкольников заключается в расширении «поля» коррекционного воздействия, обучении родителей (лиц их замещающих) созданию специальных условий, жизненно необходимых для развития ребенка с ТМНР; оказании помощи не только ему, но и всей его семье; активизации ее воспитательного и реабилитационного потенциала, собственных ресурсов всех членов семьи, которые направляются на развитие и максимально возможное преодоление выявленных нарушений.

Работа педагогического коллектива с семьей ребенка с ТМНР строится на следующих **принципах**:

- семья ребенка с ТМНР рассматривается как реабилитационная структура, изначально обладающая потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка;
- взаимодействие с семьей ребенка с ТМНР осуществляется в рамках комплексного и непрерывного сопровождения, начиная с раннего и дошкольного возраста;
- семья ребенка с ТМНР позиционируется как микросоциальная среда, в которой ребенок не только живет, но в которой формируются его представления о себе и мире, нравственные качества, отношение к людям, характер межличностных связей.

Взаимодействие с семьями детей с ТМНР направлено на решение следующих **задач**:

- определение актуальных проблем каждой семьи, поиск путей их разрешения, мотивирование родителей (лиц их замещающих), а также других родственников на совместную работу;
- психолого-педагогическое просвещение родителей (лиц их замещающих), других членов семей (бабушек, дедушек, сиблингов), формирование психолого-педагогической компетентности близких ребенку с ТМНР лиц, непосредственно участвующих в его воспитании и коррекции нарушений;
- оптимизация самосознания родителей ребенка с ТМНР, нейтрализация тяжелых и длительных переживаний, стресса, связанного с проблемами психофизического развития

Адаптированная основная образовательная программа детей с ТМНР МАДОУ "Детский сад "Сказка"

- ребенка;
- формирование представлений об особенностях развития ребенка, навыков и умений конструктивного взаимодействия в системе родитель-ребенок с ТМНР посредством проведения психолого-педагогических коррекционных мероприятий.

Взаимодействие с семьями дошкольников с ТМНР осуществляется в следующих направлениях: *образовательно-просветительская работа, психологическое консультирование и диагностика внутрисемейных взаимоотношений, педагогическая коррекция, психологическая помощь.*

Образовательно-просветительская работа

В работе данного направления участвуют все специалисты дошкольного образовательного учреждения, которые в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности проводят лекции-беседы для родителей воспитанников. Главная цель: сформировать у родителей и других близких лиц представления об особенностях, динамике и перспективах развития ребенка с ТМНР, возрастных параметрах, к которым нужно стремиться подвести развитие ребенка (коммуникативное, социально-личностное, когнитивное и др.). Способствуют установлению позитивного контакта с родителями описание особенностей педагогических технологий, раскрытие и демонстрация преимуществ коррекционных приемов, которые необходимо использовать в процессе воспитания ребенка дома и обучение им близких лиц (бабушек, дедушек, сиблингов). Необходимо также обратить внимание родителей на принципы и приемы воспитания ребенка с ТМНР в семье, обучить родителей конструктивному с ним взаимодействию.

Важно отметить, что взаимодействие педагогов образовательного учреждения с семьями дошкольников должно быть направлено не только на формирование психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам воспитания и развития ребенка, но и на подготовку к их непосредственному включению в его коррекционно-развивающий процесс.

В процессе взаимодействия сотрудникам дошкольного образовательного учреждения следует учитывать факт того, что родители детей с ТМНР испытывают значительные трудности как психологического (межличностного и внутриличностного), так и педагогического (информационно-образовательного) характера. Многие традиционные воспитательные установки, характерные любой семье, воспринимаются отчужденно или же не воспринимаются. Психологическая травматизация родителей, длительное нахождение в тяжелой жизненной ситуации в значительной степени осложняют взаимодействие между семьями воспитанников и персоналом образовательного учреждения. Сотрудникам дошкольного образовательного учреждения в процессе взаимодействия с родителями следует тактично, в деликатной форме раскрывать особенности нарушений развития ребенка, не требовать мгновенного принятия их рекомендаций, постепенно достигать поставленных целей с использованием средств рационального убеждения.

Психологическое консультирование и диагностика внутрисемейных взаимоотношений

Психологическое консультирование членов семьи направлено на определение и оказание психологической поддержки и помощи в решении семейных проблем, связанных с принятием и ценностным отношением к ребенку с ТМНР; снятие напряженности и психологической травматизации, возникшей у родителей в связи с рождением в семье ребенка с инвалидностью; преодоление трудностей в отношениях между членами семьи, обостренных тяжестью состояния ребенка; формирование согласованности между членами семьи в использовании воспитательных приемов; коррекцию позиций родителей гиперболизирующих или отрицающих наличие проблем у ребенка и т.д.

Консультирование организуется в разных формах, и коллективно и индивидуально, когда каждый из родителей и других членов семьи может представить свою проблему специалисту отдельно. Процедура диагностики внутрисемейных взаимоотношений осуществляется в процессе консультирования. Она направлена на выявление причин, как препятствующих, так и способствующих адекватному развитию ребенка с ТМНР.

Педагогическая коррекция

Важно не только проконсультировать родителей ребенка, но и показать на практике как его нужно развивать, формировать предметно-практическую деятельность и представления об окружающем мире, организовывать игру и др. Осуществляя взаимодействие с родителями в данном направлении, учитель-дефектолог решает следующие задачи:

- практическое обучение родителей способам коррекционного ухода, приемам и методам воспитания ребенка ТМНР с учетом выявленных нарушений и с целью создания специальных условий его развития дома;
- формирование у родителей представлений о специфических и возрастных особенностях, индивидуальном маршруте развития их собственного ребенка.

С этой целью родителям предлагается участие в разных формах организации коррекционно-педагогической работы: индивидуальных занятиях с ребенком «специалист – ребенок – родитель», индивидуальных игровых сеансах со своим ребенком и педагогом, участие в занятиях в малых группах и игровых сеансах с другими родительско-детскими диадами; участие в тематических семинарах-тренингах, досуговых мероприятиях.

Организуя коррекционно-развивающие занятия «специалист – ребенок – родитель», учитель-дефектолог непосредственно обучает родителей способам, приемам и методам воспитания и развития ребенка дома. Он показывает, как нужно правильно общаться с ребенком, используя метод эмоционально-смыслового комментария, описывая и планируя все действия ребенка (родители должны стремиться регулярно и доступно разговаривать с ребенком, обращаться к нему с радостью, улыбкой на лице, комментировать происходящее и планировать совместно будущее).

Учитель-дефектолог рассказывает родителям, как вызывать у ребенка интерес и помогать ему выполнять задания, поддерживать стремление познания и деятельности. Тематика занятий определяется учителем-дефектологом, в зависимости от выявленных проблем в детско-родительских отношениях и уровня их педагогических знаний и умений. Вовлечение членов семьи в процесс целенаправленной образовательной деятельности, установление партнерских отношений с семьей позволяет осуществлять перенос приобретенных ребенком умений и навыков в обычную жизнь; служит практической основой для формирования у родителей психолого-педагогической компетентности по вопросам воспитания и развития ребенка с ТМНР.

Психологическая помощь

Основная цель психологической помощи – поддержать семью ребенка с ТМНР, оказать ей поддержку с целью нейтрализации последствий психоэмоционального стресса. Задачи работы психолога в данном направлении включают:

- повышение самооценки, чувства собственного достоинства родителя;
- стабилизация и оптимизация психического состояния родителя, преодоление состояния «горя», «безвыходности», «безысходности», «тупиковой ситуации» и т.д.;
- обновление мироощущения, самооценности «Я», понимания собственной роли в воспитании ребенка, сохранении семьи, понимании переживаний своих близких, принятие ситуации такой, какая она есть;
- определение конкретных задач перед родителем на период «здесь и теперь» (т.к. на начальных этапах во избежание срывов не стоит строить долгосрочных перспектив).

Основным методом психокоррекционного воздействия выступает **психотерапевтическая беседа**. Содержание психотерапевтической беседы определяется также конкретной ситуацией взаимодействия с родителем и характером существующих у него проблем. Психотерапевтическая беседа используется в целях оказания психологической помощи родителям.

Доверительный стиль общения позволяет установить с семьей "обратную связь". Психотерапевтическая беседа позволяет родителям обрести уверенность в будущем своего ребенка, не чувствовать собственную "потерянность" в связи с проблемами ребенка, а самое главное – быть четко ориентированными на выполнение рекомендаций специалистов.

С целью оказания эмоциональной поддержки семьям психолог может проводить *групповые психотерапевтические тренинги* с родителями, повышая у них самооценку и формируя чувство потребности в ребенке и любви к нему.

3. Организационный раздел

3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития

Предоставление специальных условий обучения детям с ТМНР осуществляется для достижения поставленных образовательных целей и решения намеченных коррекционно-развивающих задач в ходе последовательной реализации педагогического процесса в образовательной организации.

В МАДОУ созданы все необходимые педагогические условия, изложенные в ФГОС. В первую очередь, это:

- материально-техническое оснащение,
- предметно-развивающая среда,
- медико-социальные мероприятия,
- кадры, имеющие специальную подготовку и квалификацию, позволяющую учитывать особые образовательные потребности и возможности развития детей с ТМНР, применять в педагогической работе современные методы и приемы коррекционного обучения.

Все специалисты, реализующие образовательный процесс, должны регулярно повышать свой профессиональный уровень, ориентироваться и уметь использовать современные достижения в области специальной педагогики и психологии. Это требование обязательно, так как на современном этапе развития науки идет постоянный поиск, создаются инновационные эффективные методики развития психологического потенциала детей с ТМНР. В образовательной организации должно быть создано сетевое взаимодействие педагогов, работающих по Программе, а также налажена система связи с другими специалистами и ведомствами, предоставляющими медико-социальную помощь детям с ТМНР. Это норма требует от сотрудников образовательной организации хорошего уровня владения компьютером и знанием правил безопасного пользования Интернетом.

Определяющим условием успешного достижения педагогических целей, последовательного психического развития и социализации детей с ТМНР является правильно организованная диагностика психического развития ребенка, результаты которой определяют содержание, форму предоставления, методы и приемы его обучения на текущем возрастном этапе. Психолого-педагогическая диагностика детей с ТМНР может осуществляться как по отечественным, так и зарубежным методикам или тестам. В соответствии с требованиями ФГОС Организация имеет право самостоятельно выбирать инструменты диагностики психического развития детей, в том числе оценки и мониторинга динамики освоения содержания Программы.

Психолого-педагогическую диагностику психического развития детей следует проводить в начале и конце года, что позволит получить дополнительные данные об эффективности образовательной деятельности и определить содержание обучения ребенка

на следующем возрастном этапе.

В ходе диагностического обследования нужно соблюдать определенные условия: привычное для ребенка время бодрствования, обязательное присутствие близкого человека, его непосредственное участие, установление эмоционального контакта. При невозможности установления эмоционального контакта с ребенком в силу его пассивности, негативном поведении обследование переносится на другое время того же дня. Наряду с этим нужно применять такие специальные педагогические приемы, как: предъявлять задания в удобном для ребенка положении (лежа, сидя на полу или за столом); вызывать одновременное раздражение двух сенсорных систем (зрительной и слуховой, тактильной и зрительной); многократно предъявлять сенсорный стимул высокой или средней интенсивности; разъяснять цель и схему выполнения заданий с помощью метода «рука в руку»; регулярно предоставлять ребенку время для непродолжительного отдыха, самостоятельной ориентировки в окружающем и проявления инициативы; чередовать различные виды активности/деятельности.

Особенности состояния здоровья, восприятия и обработки сенсорной информации, поведения и взаимодействия с новыми взрослыми требует создания специальных условий во время психолого-педагогического обследования, умения устанавливать с ребенком эмоциональный контакт, обеспечивать комфортную атмосферу и чувство защищенности. В ходе специальным образом организованного эмоционально-развивающего взаимодействия рекомендуется использовать полифункциональные игровые пособия и технические средства. С их помощью оказывается одновременное раздражающее воздействие на поврежденные анализаторные системы ребенка, вызываются различные ощущения и интерес к диагностической ситуации, фиксируется ответ на внешнее воздействие, актуальный способ психологического взаимодействия и поведение.

Наблюдая за поведением ребенка во время воздействия сенсорных стимулов и в ходе контакта с новым взрослым, следует подобрать набор диагностических заданий такой степени сложности, которая будет соответствовать психологическим возможностям ребенка, что проявляется в его самостоятельности во время действий или деятельности с предметами, общения со специалистом. Достаточная степень самостоятельности ребенка при выполнении заданий диагностического набора является свидетельством того, что способ взаимодействия и психологические достижения, которые он демонстрирует, являются актуальным уровнем его развития. Актуальный уровень развития – это самостоятельный способ психологического взаимодействия со средой, которым ребенок пользуется в повседневной жизни. То, что ребенок выполняет после оказания или с помощью взрослого является «зоной ближайшего развития». Л.С. Выготский определял зону ближайшего развития как то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством взрослого, то, что в ближайшей стадии развития может переместиться на уровень реального умственного развития ребенка. Именно такой подход к оценке психического развития детей позволяет дать наиболее точную качественную характеристику реальных психических достижений на определенном этапе возрастного развития. Соотношение актуального психологического возраста ребенка и показателей онтогенетического норматива указывает на общую динамику психического развития и темп формирования новых, более совершенных уровней психологического взаимодействия со средой. Наряду с этим, сведения об актуальных психологических достижениях и «зоне ближайшего развития» ребенка представляют собой основу для разработки содержания обучения на данном возрастном этапе. Педагог должен ориентироваться на них при разработке содержания обучения для обозначения Целевых ориентиров следующего образовательного периода. Это будет способствовать преобразованию «зоны ближайшего развития» ребенка в актуальные достижения психики на данном этапе развития ребенка.

Выбор упражнений и дидактического материала необходимо осуществлять следующим образом. Предпочтение отдается тем, что формируют психологические достижения различных линий развития и воздействуют на несколько сфер одновременно, формируют более совершенные психологические достижения, умения и навыки следующего возрастного этапа, несут в себе элемент новизны и повышенной сложности, интересны и доступны для самостоятельной практической познавательной активности ребенка.

Следует помнить о том, что дети с ТМНР быстрее усваивают новые знания в совместной, а затем в совместно-разделенной деятельности. В дошкольном возрасте им становится доступно деловое сотрудничество, при котором они начинают приобретать новый практический опыт и знания по подражанию и путем ориентировки на образец. В том числе, они научаются присваивать культурно-исторический опыт и овладевать социальными формами поведения. Эти формы обучения и взаимодействия взрослых с детьми должны использоваться при организации всех видов детской исследовательской деятельности.

В процессе занятия следует создавать условия для частого повторения однотипных действий в ходе выполнения различных упражнений, что помогает повысить чувствительность к внешнему воздействию и вызвать активность определенных зон коры головного мозга. Систематически добиваясь психологического отклика от ребенка с ТМНР на различные внешние воздействия, взрослые способствуют становлению нервной деятельности ребенка, его физическому развитию, совершенствованию способности психического отражения действительности

При реализации образовательной деятельности по Программе специалист должен соблюдать следующие педагогические условия:

- выбор способов передачи ребенку общественного опыта в соответствии с уровнем его психического развития;
- разнообразие методов и приемов коррекционно-педагогического воздействия;
- организация предметно-развивающей среды и содержательного общения взрослых с детьми с учетом целей и задач развивающего обучения и коррекционно-педагогического воздействия;
- создание развивающих условий окружающей среды как в процессе обучения, так и при самостоятельной деятельности детей.

Важным условием является обобщение содержания коррекционно-педагогической работы в индивидуальной программе, которая разрабатывается для каждого ребенка. В ней учитываются результаты анализа психологических достижений, ограничений и потенциальных возможностей ребенка, особенности освоения им программного материала предыдущего этапа, факторов, которые оказывают непосредственное влияние на динамику психического развития детей. На основании этого анализа в Программе указываются специальные методы, приемы и упражнения, направленные на закрепление актуальных психологических достижений возраста и гармоничное формирование последующих, характерных для «зоны ближайшего развития» в пяти образовательных областях. Содержание индивидуальной программы коррекционно-педагогической работы должно содействовать преобразованию «зоны ближайшего развития» в актуальные достижения психики ребенка с ТМНР в запланированный временной промежуток, т.е. реализовывать определенные цель и задачи коррекционно-педагогической работы.

Все занятия с ребенком проводятся как практические игровые действия и предлагаются в порядке усложнения. Каждое из предложенных заданий должно оказывать системное воздействие на психическое развитие ребенка, т.е. решать несколько коррекционно-педагогических задач и стимулировать работу нескольких функциональных зон головного мозга и анализаторов одновременно. Специальные методы и приемы

подбираются с учетом степени тяжести поражения анализаторов, структуры первичных нарушений и вторичных отклонений в психическом развитии детей, специфики особых образовательных потребностей ребенка. Программа должна включать в себя методы и приемы по формированию у ребенка самостоятельности в быту и безопасного поведения, а также содержать сведения о специалистах, ее реализующих, в том числе о необходимости предоставления услуг ассистента (тьютора) и рекомендации по организации предметно-развивающей среды.

Показателями эффективности освоения индивидуальной программы обучения являются актуализация психологических достижений «зоны ближайшего развития», преобладание у ребенка положительного эмоционального состояния в течение дня, появление потребности в общении с внешним миром и контактах с людьми, наличие самостоятельности и социальных форм поведения. Еще одним показателем эффективности обучения является удовлетворенность родителей качеством и результатами образовательной деятельности Организации.

Отсутствие динамики или, наоборот, быстрый темп освоения программного материала в любом из четырех периодов обучения требуют от специалиста незамедлительной корректировки содержания индивидуальной программы коррекционно-развивающей работы, подбора новых методов и приемов специального педагогического воздействия, назначения консилиума с целью принятия консолидированного решения относительно дальнейшего образовательного маршрута, формы и содержания обучения.

При определении динамики психического развития и успешности освоения ребенком содержания Программы следует ориентироваться на достижения предыдущего возрастного этапа и сравнивать их с текущим состоянием психического развития и показателями социальной адаптации. Программой не предусмотрено сравнение результатов обучения ребенка с ТМНР с возрастными нормативами и образовательными достижениями других детей.

Даже при отсутствии видимой динамики психического развития у детей в состоянии стагнации следует регулярно вносить изменения в индивидуальную программу коррекционно-развивающей работы, что обеспечит новизну впечатлений, смену предметно-развивающей среды и накопление сенсорного опыта. Это будет являться действенным инструментом психолого-педагогической поддержки родителей за счет обеспечения их сведениями о воспитании ребенка и способах развивающего взаимодействия с малышом.

Отличия в состоянии здоровья, структуре и тяжести нарушений развития различной природы требуют индивидуального подбора режима образовательной нагрузки. Развивающие занятия с детьми с ТМНР проводятся в следующих режимах: щадящий, средний и нормальный. Выбор того или иного режима педагогической работы с ребенком определяется состоянием здоровья и устойчивостью к физическим и сенсорным нагрузкам, т.е. индивидуальными психофизическими особенностями и возможностями ребенка.

Занятия с детьми с ТМНР с регрессом и стагнацией проводятся в щадящем режиме, при котором продолжительность целенаправленного педагогического воздействия составляет 5-15 минут. При этом режиме индивидуальные коррекционные занятия с детьми раннего возраста проводятся только в утреннее время, в дошкольном возрасте допускается их организация во второй половине дня не позже 17.00. Эмоционально-развивающее взаимодействие родителей (близких взрослых) или ухаживающих взрослых с ребенком должно осуществляться регулярно и длиться 15-30 минут.

Занятия с детьми с ТМНР с минимальным и крайне медленным темпом психического развития в раннем возрасте проводятся в среднем режиме, при котором продолжительность целенаправленного педагогического воздействия составляет 10-20

минут. В дошкольном возрасте при стабильном психофизическом состоянии занятия могут быть организованы в нормальном режиме, когда продолжительность занятий достигает 30 минут, а сами они проводятся в первой и второй половине дня. Длительность эмоционально-развивающего взаимодействия родителей (близких взрослых) или ухаживающих взрослых с ребенком не должна превышать 40 минут.

Обязательным условием является соблюдение рекомендаций педиатра, сурдолога, офтальмолога, врача-ортопеда и также инструктора ЛФК. Рекомендации специалистов учитываются при определении сенсорного и двигательного режима, позы (положения тела) ребенка с ТМНР на развивающих занятиях и во время свободной деятельности. Определяются правила посадки, передвижения ребенка в помещении и на улице, длительность зрительной нагрузки, интенсивность акустической стимуляции и воздействия, порядок использования дополнительных технических средств.

Дети с ТМНР, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата, должны находиться в правильной физиологической позе и не более 10 минут сохранять статичное положение. Рекомендованные врачом-ортопедом и инструктором ЛФК позы необходимо создавать во время кормления, одевания, купания, игры. Следует вносить изменения в двигательный режим в соответствии с происходящими переменами в физическом развитии ребенка и появлением новых двигательных умений и навыков. В перерывах между занятиями и играми полезно проводить двигательную разгрузку, добиваясь расслабления.

Регламент реализации образовательной деятельности и коррекционно-развивающих занятий с детьми с ТМНР определяется специалистами Организации в соответствии с АООП и индивидуальными образовательными потребностями обучающихся с учетом рекомендаций ПМПК и/или ИПРА. Программа для детей с ТМНР должна обеспечивать оптимальное соотношение форм и видов деятельности, индивидуализацию содержания специальных психолого-педагогических технологий, учебно-методических материалов и технических средств. В ее структуру, в зависимости от психофизического развития и возможностей ребенка, числа и степени тяжести вторичных и третичных отклонений социальной природы, интегрируются необходимые модули коррекционной, воспитательной и оздоровительной работы.

Образовательные цели, задачи и содержание обучения обсуждаются, утверждаются и реализуются с участием родителей (законных представителей ребенка). Активное включение семьи в образовательный процесс является необходимым условием полноценного психического развития ребенка с ТМНР, поэтому особое значение имеет последовательное повышение их педагогической компетентности в вопросах обучения и воспитания ребенка с целью оптимизации социальной ситуации развития.

Систематическое обучение родителей правилам реализации программы, методам и приемам эмоционально-развивающего общения с ребенком с ТМНР на определенном этапе психического развития обеспечивает возможность создания в семье (на дому) оптимальной развивающей среды и педагогических условий, способствующих реализации психологического потенциала ребенка и формированию позитивных личностных качеств, расширению круга социальных контактов. Только так удастся предупредить или снизить негативное влияние на психическое развитие ребенка с ТМНР такого управляемого социального фактора, как низкая готовность и педагогическая некомпетентность родителей в выполнении своей важной социальной роли.

Обучающие встречи специалистов с родителями должны быть направлены на разъяснение важности и оказание им практической помощи по созданию в семье условий способствующих:

- созданию безопасной окружающей среды и отдельного развивающего пространства, в том числе комфортной эмоционально-теплой атмосферы общения в течение дня и во время развивающих занятий;
- реализации оптимального режима дня с учетом возраста и психологических особенностей ребёнка (формы активности, работоспособности, чувствительности или сензитивности, истощаемости и др.), а также рекомендаций врачей-специалистов;
- развитию физических и двигательных возможностей ребенка, овладению навыком самостоятельного познания окружающей среды с помощью движений за счет использования специальных педагогических технологий, реабилитационных технических средств, полифункциональных игрушек и пособий;
- последовательному формированию и совершенствованию навыков самостоятельности и самообслуживания путем применения специальных педагогических технологий и средств обихода, а также приспособлений, облегчающих ориентировку в пространстве и в собственном теле или выполнение двигательного акта, в том числе социального действия с предметом;
- осознанию и принятию необходимости использования в процессе общения с ребенком способов взаимодействия, соответствующих его возрасту и особым образовательным потребностям, их правильной реализации во время развивающих занятий и в ежедневной коммуникации;
- включению в социальное взаимодействие со сверстниками, возможности наблюдения за их поведением, согласованию своих действий с действиями ребенка-партнера по общению, а при достижении ребенком с ТМНР достаточной степени социальной компетентности – содействию его включения в коллектив сверстников;
- реализации содержания ИКПР путем регулярной организации развивающих занятий с ребенком в течение дня с ориентировкой на его психологическое состояние, настрой и оценкой продуктивности действий и деятельности.

Форма обучения родителей (лиц их замещающих) педагогическим технологиям и стиль общения специалистов с ними, продолжительность и частота, содержание обучающих встреч с семьей устанавливаются в зависимости от возраста ребенка, структуры и степени тяжести нарушений развития, динамики усвоения им нового, а также от психологического состояния родителей, степени их готовности к воспитанию ребенка с ТМНР и систематической реализации содержания ИКПР.

В ходе образовательных занятий с членами семьи ребенка необходимо раскрыть близким смысл и результативность содержания ИКПР, специальных обучающих методов и приемов, действий и операций, объяснить способ их воздействия на психическое развитие ребенка с ТМНР и механизмы формирования у него новых социальных навыков и умений, активизации психического развития.

Педагог должен обучить родственников умениям наблюдать и оценивать поведение ребенка, правильно общаться с ним, использовать эффективные формы передачи ему новых знаний и опыта. На каждом новом этапе психологического развития ребенка следует знакомить близких с соответствующими его актуальному психологическому состоянию способами социального взаимодействия и обучения, педагогическими методиками, дидактическими материалами и техническими средствами.

Родители должны уметь оказывать ребенку необходимую практическую помощь в достаточном, но не чрезмерном объеме, обучать его новому путем совместного выполнения или с помощью демонстрации, разъяснения. Им необходимо понимать и уметь терпеливо и многократно отрабатывать у ребенка более сложные социальные умения и навыки, формировать психологические способы взаимодействия с внешним миром, меняя технический и дидактический инструментарий, способ развивающего общения, уменьшая

при возможности свою помощь, активизируя и увеличивая тем самым степень самостоятельности ребенка в достижении социального, внешнего результата.

Педагог уделяет семье столько времени, сколько необходимо близким для полного понимания и овладения навыками коррекционно-педагогической помощи малышу на данном этапе его развития в домашних условиях.

Систематическое взаимодействие специалистов с родителями по созданию в домашних условиях специальных развивающих условий, мониторинг динамики психического развития ребенка с ТМНР позволяют своевременно изменять окружающую обстановку, внедрять новые технологии и вспомогательные средства, тем самым улучшая социальные условия жизни ребенка.

3.2. Организация развивающей предметно – пространственной среды

Для успешной реализации образовательной деятельности и последовательной социализации детей с ТМНР необходимо соблюдать единство развивающей среды и содержательного общения взрослых с детьми.

Правильно организованная предметно-развивающая среда является одним из условий педагогического воздействия на психическое состояние детей. Она играет решающую роль в активизации следующих психических процессов у ребенка: внимания, восприятия, интереса к окружающему, эмоционального настроения. С другой стороны, она способствует организации в процессе занятия совместной содержательной деятельности взрослого с ребенком, а также самостоятельной целенаправленной активности самого малыша.

Развивающая предметно-пространственная среда (далее РППС) МАДОУ соответствует требованиям Стандарта и санитарно-эпидемиологическим требованиям и *обеспечивает реализацию АООП ДО*. При проектировании РППС МАДОУ учитывает особенности своей образовательной деятельности, социокультурные, экономические и другие условия, требования используемых вариативных образовательных программ, возможности и потребности участников образовательной деятельности (детей и их семей, педагогов и других сотрудников МАДОУ, участников сетевого взаимодействия и пр.).

Развивающая предметно-пространственная среда, как часть образовательной среды, представлена специально организованным пространством (помещениями, прилегающими и другими территориями, предназначенными для реализации АООП), материалами, оборудованием, электронными образовательными ресурсами (в том числе, развивающими компьютерными играми) и средствами обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ОВЗ, охраны и укрепления их здоровья, предоставляющими возможность учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

Пространство, организованное для детей в образовательном учреждении, должно быть стимулом их развития. Правильно организованная развивающая среда позволит каждому дошкольнику найти занятие по душе, поверить в свои силы и способности, научиться взаимодействовать с педагогами и сверстниками, понимать и оценивать их чувства и поступки, а ведь именно это лежит в основе развивающего обучения.

Процесс коррекции и компенсации наиболее успешно осуществляется в специально-организованных условиях. Предметно-развивающая среда формируется с учетом коррекционной направленности, особенностей развития воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Организация пространства в дошкольном учреждении состоит из нескольких блоков:

- медицинский кабинет;
- кабинет педагога – психолога для коррекционных занятий с детьми;
- кабинет учителя – логопеда для коррекционных занятий с детьми;
- сенсорная комната;

- воспитательно-образовательный блок: групповая комната для детей, музыкальный и физкультурный залы, библиотека, экологический центр, экологический класс, картинная галерея, музей патриотического воспитания, выставочный зал, игровая комната по организации игры «Полидрон», «уголок» по обучению ПДД «Светофорчик», оздоровительный центр, детские игровые участки на улице, спортивный участок, цветники.

Медицинский кабинет по площади соответствует норме, оснащён необходимой аппаратурой, мебелью.

В кабинете учителя-логопеда над зеркалом установлены настенные светильники местного освещения на кронштейнах, позволяющих менять угол наклона и высоту источника света. Кабинеты оборудованы необходимой мебелью, которая соответствует возрастным нормам СанПиН.

Внутреннее оформление помещений и групп детского сада разработано согласно рекомендациям СанПиН.

В группах имеются игровые и гигиенические комнаты, приёмные, отдельные спальни; дверные проёмы широкие. Мебель и игровые уголки расположены таким образом, чтобы дети могли свободно ориентироваться в групповой комнате. Лестничные площадки широкие; имеют поручни, перила, ограждение, предупреждающая маркировка на ступенях - все это позволяет детям легче передвигаться в большом пространстве.

Территория детского сада по периметру огорожена забором и зелёными насаждениями. На территории детского сада для каждой группы имеются отдельные игровые площадки с необходимым оборудованием: веранда, песочница, стол, скамейки, разнообразные малые металлические формы.

При проектировании коррекционно-педагогического процесса в группе компенсирующей направленности были созданы специальные условия:

- создание специальной развивающей среды, подбор оборудования и игрушек, отвечающим требованиям безопасности и эстетики, имеющих коррекционно-развивающую направленность;
- привлечение к работе в группах педагогов, компетентных в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ;
- подбор методических материалов, обеспечивающих задачи диагностики и реализацию основных направлений работы. Сюда входят программы, перспективные планы, учебно-методические пособия, нормативные документы, методики, рабочая и отчетная документация и др.

В систему условий, обеспечивающих эффективность коррекционно-образовательного процесса в учреждении, входит создание специальной развивающей предметно-пространственной среды, позволяющей ребенку полноценно развиваться как личности в условиях детской деятельности (игровой, познавательной, продуктивной и пр.). Развивающая среда групп компенсирующей направленности включает ряд базовых компонентов, необходимых для полноценного физического, эстетического, познавательного и социального развития ребенка.

Предметно-пространственная развивающая среда в группах компенсирующей направленности соответствует требованиям ФГОС ДО. Окружающая воспитанников среда организована таким образом, чтобы стимулировать их развитие, позволять активно действовать в ней и творчески ее видоизменять. Учитываются такие принципы, как:

- Принцип трансформируемости. Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.
- Принцип полифункциональности. Полифункциональность материалов предполагает: возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды,

например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, предметов-заместителей в детской игре.

- Принцип вариативности. Вариативность среды предполагает: наличие в группе различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей; периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.
- Принцип доступности. Доступность для воспитанников всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность, предполагает свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности; исправность и сохранность материалов и оборудования.
- Принцип безопасности. Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех её элементов требованиям по обеспечению надёжности и безопасности их использования.

Каждому ребенку предоставляется возможность реализовать свои способности и потребности в общении, игре, действиях с предметами. Пространство игровых комнат организовано так, что дети имеют возможность одновременно заниматься разными видами деятельности, не мешая друг другу. Это возможно при создании уголков специально оборудованных и приспособленных для полноценных детских занятий. В первую очередь таких как: уголок сюжетно-ролевой игры, строительных и конструктивных игр, театра, изобразительной и музыкальной деятельности, формирования сенсорных эталонов, развития мелкой моторики, спортивный уголок.

Эстетическое оформление помещений способствует художественному развитию детей. В дошкольном учреждении созданы условия для развития детей.

УСЛОВИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Для социально-коммуникативного развития

Имеются подборки книг и открыток, комплекты репродукций, игры и игрушки, знакомящие с историей, культурой, трудом и бытом разных народов, с техническими достижениями человечества. Имеются образцы предметов народного быта, национальных костюмов, куклы в национальных костюмах. Художественная литература (сказки, легенды народов мира, популярные издания античных, библейских сюжетов и пр.). Имеются уголки ряженья, разные виды театров (би-ба-бо, настольный, плоскостной, пальчиковый и др.). Имеется разнообразное оснащение для разыгрывания сценок и спектаклей (наборы кукол, ширмы для кукольного театра, костюмы, маски, театральные атрибуты и пр.). В группах имеются элементы костюмов для сюжетно-ролевых, режиссёрских игр, игр - драматизаций, а также материал для их изготовления. В группах имеются настольно-печатные и дидактические игры, знакомящие с правилами дорожного движения, правилами поведения при пожарах и чрезвычайных ситуациях, валеологической направленности. Имеется необходимое игровое оборудование, на участках и в группах, выделено пространство для игр. В ДОУ имеются игры и игрушки для различных видов игр: сюжетно-ролевых, подвижных, спортивных, дидактических и пр. В группах имеется неоформленный материал, который может быть использован в качестве предметов-заместителей.

Для художественно-эстетического развития

В группах в свободном доступе для детей имеются необходимые материалы для рисования, лепки и аппликации, художественного труда (бумага разных видов, форматов и цветов, пластилин, краски, кисти, карандаши, цветные мелки, природный и бросовый материал, другое). Имеется музыкальный зал. Имеется музыкальные

инструменты – пианино, аккордеон, мандолина, синтезатор. Имеются детские музыкальные инструменты (бубны, погремушки, металлофоны и др.). Имеются музыкально-дидактические пособия (альбомы, картины, слайды, открытки и др.). В группах оборудованы музыкальные уголки. Имеются музыкальные игрушки. Создана музыкальная среда (музыка сопровождает занятия, режимные моменты).

Для познавательного и речевого развития

Имеются наборы картин и настольно-печатные игры по развитию речи. Фонотека с детскими сказками и видеотека с мультфильмами. Подобраны, кроме наглядно - иллюстративного материала по лексическим темам, основным фонетическим группам, сюжетные картинки для работы над фразой, игрушки для совершенствования диафрагмального речевого дыхания, различные пособия для развития ручной моторики, зрительной памяти и фонематического слуха. В группах имеются мелкий (настольный) и крупный (напольный) строительные материалы. В группах имеются разнообразные конструкторы (деревянные, металлические, пластмассовые, с различными способами соединения деталей). Имеются мозаики, танграммы, разрезные картинки, «Уникуб», квадраты Воскобовича, «Притворщик» и др. Имеется бросовый и природный материал для художественного конструирования. Имеются наглядные пособия, иллюстрированный материал для развития экологической культуры (альбомы, наборы картин, муляжи, дидактические игры и пр.). В группах имеются уголки озеленения (комнатные растения). Имеются материалы и приборы для демонстрации и детского экспериментирования (глобусы, карты, макеты, наборы открыток и иллюстраций, настольно-печатные игры, магниты, очки, лупы и пр.). Имеются наборы различных природных и производственных материалов (резина, ткань, пластмасса, бумага, полезные ископаемые и пр.). В группах имеется демонстрационный и раздаточный материал для обучения детей счёту, развития представлений о величине предметов и их форме. Имеются материалы для формирования у детей представлений о числе и количестве (касса цифр, мерные ёмкости, весы и др.). Имеется материал для развития пространственных и временных представлений (карты-схемы, планы пространств, календари, часы (песочные, с циферблатом, крупяные и др.).

Для физического развития

Занятия физкультурой проводятся в физкультурном зале. В группах имеются инвентарь и оборудование для физической активности детей, массажа (спортивный инвентарь, массажные коврики, мини-тренажёры и др.). Имеется спортивный инвентарь для физической активности детей на участке (мячи, обручи, санки, и т.п.). На участке созданы условия для физического развития детей (спортивный уголок, спортивно-игровое оборудование, яма для прыжков).

3.3. Материально-техническое обеспечение программы

Содержание коррекционной работы в дошкольной группе компенсирующей направленности строится на основе специальных образовательных программ:

- «Коррекционно – развивающее обучение и воспитание» под редакцией Е.А.Стребелевой, Е.А. Екжановой; Москва, Просвещение, 2003 год;
- «Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» под редакцией Л.Б.Боряевой, О.П.Гаврилушкиной, А.П.Зарина, Н.Д.Соколовой; Санкт-Петербург, Союз, 2003 год
- «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» под общей редакцией С.Г.Шевченко; Москва, Школьная пресса, 2004 год;
- Программно-методическое пособие «Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения». Под ред. Т. Г. Неретиной.

При проведении коррекционных занятий используются разнообразные методы и приемы, в том числе и специальные. Необходимо правильно сочетать словесные, наглядные и практические методы.

Наглядные методы способствуют обогащению сенсорного опыта детей путём развития приёмов и способов восприятия, формируют образы памяти. В коррекционном обучении использование наглядности имеет большое значение, так как позволяет педагогу опираться на конкретные образы, создаваемые у детей. При правильном подборе и методически грамотном преподнесении наглядности педагог раскрывает детям разнообразные качества и свойства, отличительные и общие признаки изучаемого материала. Среди наглядных методов обучения большое место занимает работа с изображениями: рисунками, схемами, предметными и сюжетными картинками. В коррекционной работе к числу наглядных приёмов относятся: наблюдения за явлениями окружающей жизни, рассматривание и обследование предметов, демонстрация наглядных пособий, использование раздаточного наглядного материала, демонстрация слайдов, использование электронных пособий.

Словесные методы используются при объяснении нового материала, закреплении и обобщении. В процессе развития ребёнка слово организует его чувственный опыт, служит средством познания и общения. Обучение состоит в том, чтобы накапливаемый детьми чувственный опыт закреплялся в сознании детей, обозначаемый словом. Практически знакомое явление, закреплённое словом, становится достоянием детского сознания, дети пользуются этими образами, фактами сознательно, активно выделяя их из множества других. Обучение словом должно опираться на непосредственное восприятие ребёнком окружающей действительности, его личный опыт, т.е. должно быть наглядным. К числу словесных приёмов относятся беседа, объяснение, пояснение, рассказ, анализ детской деятельности.

Практические методы обучения предусматривают целенаправленную самостоятельную деятельность детей, связанную с овладением определёнными навыками и умениями. Они способствуют формированию целостного и содержательного представления о предметах, процессах и явлениях окружающей действительности. В коррекционной работе используются следующие практические приёмы: упражнения, игры, моделирование, конструирование, обведение по трафаретам, экспериментирование.

Технические средства обучения

Применение технических средств играет важную роль для коррекции и компенсации недостатков развития детей. К техническим средствам обучения (далее – ТСО) относится аппаратура, предназначенная для эффективного и качественного усвоения и закрепления в доступной форме предъявляемого детям материала. В ОО имеются разнообразные технические средства обучения для коллективного и индивидуального пользования. Использование ТСО позволяет:

- знакомить детей с окружающим миром во всём его многообразии;
- выделить в сложном объекте отдельные компоненты, раскрыть их взаимосвязь;
- обеспечивать наглядность обучения;
- создавать действенные мотивы к получению знаний и т.п.

В ходе организации коррекционно-образовательного процесса используются аудиосредства: магнитофоны, музыкальные центры; из аудиовизуальных: телевизор, компьютер, мультимедийный проигрыватель; из визуальных: фотоаппарат, видеокамера.

В обучении детей с особыми образовательными потребностями применяются персональные компьютеры. Компьютерные средства предоставляют ребёнку иллюстрированный познавательный материал, создают условия для вербального обучения, повышает интерес к окружающему миру. Правильное использование

компьютерных обучающих программ не оказывает негативного влияния на здоровье детей.

Особенности организации здоровьесберегающей среды МАДОУ

Оздоровительный центр включает специальные помещения для проведения физкультурных, профилактических и оздоровительных мероприятий: спортивный зал, сауна, бассейн, медицинский кабинет, процедурный кабинет.

На территории МАДОУ для организации двигательной деятельности с детьми созданы необходимые условия: спортивно-игровое оборудование, мини-стадион, физкультурные площадки (2), спортивный комплекс для игры в баскетбол и футбол, «Тропа здоровья». Для организации физкультурно – оздоровительной и лечебно-профилактической работы МАДОУ обеспечено квалифицированными специалистами: инструктор по физической культуре, инструктор по обучению детей плаванию, врач-педиатр, медицинская сестра, медсестра по оздоровлению.

На территории детского сада имеются «экологическая тропа», огороды, цветочные клумбы и газоны, кустарники, деревья. В МАДОУ постоянно проводятся работы по благоустройству: озеленение территории детского сада, создание клумб и цветников, оформление участков скульптурными композициями.

С целью соблюдения прав детей-инвалидов на получение дошкольного образования в МАДОУ созданы следующие условия доступности для всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья:

1. Разработан паспорт «Доступности объекта социальной инфраструктуры МАДОУ «Детский сад «Сказка» г. Белоярский».
2. На всех входах и выходах снаружи здания имеются пандусы.
3. Оборудовано место предоставления муниципальных услуг для маломобильных групп населения, которое включает в себя:
 - беспроводную систему вызова помощи (антивандальная кнопка);
 - контрастную разметку дверного проема;
 - разметку тактильных путей;
 - пиктограммы;
 - сенсорную кнопку вызова помощи в туалетной комнате.
4. Помещения для детей с ОВЗ обеспечивают возможность удобного перемещения внутри здания и к игровой площадке.
5. Все подъезды и подходы к зданию в пределах территории дошкольного учреждения асфальтированные.
6. На территории образовательного учреждения объекты (деревья, кустарники, столбы и др.) не препятствуют для ходьбы, прогулок и игр детей с ОВЗ.
7. Ширина дорожек и тротуаров на территории МАДОУ соответствует требованиям п. 10.4. СанПиН 2.4.1. 3049-13.
8. Созданы следующие условия для всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ):
 - Для обучения детей с нарушениями слуха (глухих и слабослышащих).
В групповых помещениях и помещениях для оказания образовательной деятельности, для обучения детей с нарушениями слуха (слабослышащих) предусмотрены одноместные столы, создана безбарьерная среда. Имеется свободный доступ детей, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности.
 - Для обучения слепых (слабовидящих) детей.

На всех входах и выходах имеются предупредительные знаки безопасности (желтые круги), для предотвращения столкновений с дверью. Уровень искусственной освещенности в игровых, учебных помещениях, музыкальных и спортивных залах соответствует требованиям п.п.10.13 и 10.14. СанПиН 2.4.1. 3049-13. В логопедических

кабинетах около зеркала установлены настенные светильники местного освещения на кронштейнах, позволяющих иметь угол наклона и высоту источника света. В групповых помещениях и помещениях для оказания образовательной деятельности, создана безбарьерная среда. Имеется свободный доступ детей, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Территория МАДОУ в вечернее время обеспечена искусственным освещением более 40 лк.

- Для детей с нарушениями опорно -двигательного аппарата и детей-колясочников.

Входная группа и двери в здании соответствуют требованиям СанПиН 2.4.1. 3049-13 и методическим рекомендациям. На всех входах и выходах с наружи здания имеются пандусы. Для передвижения инвалидов-колясочников внутри здания приобретены пандус - платформа трехсекционная (съемная) и коляска инвалидная для ребенка. В душевых бассейна и в туалетной комнате группы установлены поручни для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Имеется специальное коррекционное оборудование для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: балансир-подушка, массажные диски, кочки, следочки, ролики и кольца, дуги для подлезания, тренажеры и др.

- Для обучения детей с умственной отсталостью.

В групповой для детей со сложным дефектом (имеющих сочетание двух и более недостатков в физическом и (или) психическом развитии) имеются одноместные универсальные столы с регулируемыми параметрами, простой и надежной конструкции.

9. Туалетная комната оборудована поручнями возле унитазов и специальными раковинами, предназначенными для людей с ОВЗ.

10. Группа оснащена жестким и мягким инвентарем, для оказания образовательной деятельности создана безбарьерная среда. Имеется свободный доступ детей, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Имеется комплект специальных учебных пособий для коррекционной работы.

В связи с работой в ДОУ группы компенсирующей направленности коррекционно-развивающая среда пополнена: спортивным инвентарем для занятий ЛФК (балансир-подушка, массажные: диски, кочки, следочки, ролики и кольца, дуги для подлезания и др.); медицинским оборудованием (увлажнитель воздуха, аква-фильтры для воды, тонометры); специальными индивидуальными столами; игровым оборудованием, демонстрационным и методическим материалом.

В групповых помещениях, которые посещают дети с ограниченными возможностями здоровья и помещениях для оказания образовательной деятельности создана безбарьерная среда. Имеется свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности.

Коррекционно-развивающая среда в группах подобрана с учетом патологии ребенка. Все групповые помещения ежеквартально пополняются коррекционным, реабилитационным и развивающим оборудованием: адаптивные игры, логопедические игры для детей с ОВЗ, специальное коррекционное оборудование для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, развивающие игры, игрушки, дидактических пособия для работы с детьми с синдромом Дауна и ОВЗ.

Коррекционно-развивающая среда группы для детей с задержкой психического развития оснащена в полном комплекте мебелью, игровыми атрибутами и игрушками, методической и детской литературой.

Безопасность воспитанников во время образовательного процесса.

Для обеспечения безопасности воспитанников в дошкольном учреждении осуществляются следующие мероприятия: инструктажи с педагогическими работниками по охране жизни и здоровья детей, обучение коллектива действиям в чрезвычайных ситуациях, учебные тренировки по эвакуации воспитанников и персонала, беседы с воспитанниками о безопасности жизнедеятельности; испытания спортивного оборудования

с составлением актов; контролируется состояние детской мебели и игрового материала, реализуется план работы по профилактике травматизма; осуществляется контроль содержания территории, ограждения с целью исключения травмоопасных ситуаций и ограничения доступа посторонних лиц.

Психологическая безопасность воспитанников регламентируется: нормативно-правовыми актами, законом РФ «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка, семейным кодексом РФ, федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ», концепцией дошкольного воспитания, уставом МАДОУ.

Состояние медико-социальных условий:

Медицинское сопровождение дошкольников обеспечивается муниципальным бюджетным учреждением здравоохранения Белоярского района БУ ХМАО – Югры «Белоярская районная больница», в соответствии с законодательством РФ на основании договора о взаимодействии между МАДОУ и МБУЗ и регламентируется: приказом Министерства образования РФ от 30.06.92 г. № 186/272 «О совершенствовании системы медицинского обеспечения детей в ДОУ»; санитарно-эпидемиологическими правилами СанПиН 2.4.1.3049-13; письмом МО РФ от 14.03.00 г. № 65/23-16 «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организационных формах обучения»; методическими рекомендациями Минздрава и Института питания АМН «Питание детей в дошкольных детских учреждениях».

Для осуществления медицинского сопровождения воспитанников в МАДОУ имеется: медицинский кабинет, процедурный кабинет. С целью укрепления здоровья воспитанников и снижения заболеваемости в МАДОУ систематически осуществляется контроль физического развития детей и мониторинг состояния здоровья воспитанников, организации и проведения физкультурно-оздоровительных, лечебно-профилактических и коррекционных мероприятий, организации и соблюдения режима дня воспитанников, санитарно-гигиенических требований к устройству и содержанию помещений.

Обеспечение методическими материалами.

№	Наименование	автор	год
Методическое пособие			
1	Основная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы».	Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева	2016
Учебно-методические пособия			
1	«Коррекционно - развивающее обучение и воспитание»	Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева	2005
2	«Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью»	Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова.	2000
3	«Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников»	О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова	1985
4	«Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения»	Неретина Т.Г.	2004
5	«Подготовка к школе детей с задержкой психического развития»	С.Г. Шевченко	2005
6	«Коррекционно-игровые занятия в работе с дошкольниками с задержкой психического развития»	С.Ю. Кондратьева, О.Е. Агапутова	2008

7	Сборник методических рекомендаций. Оборудование и методика для коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста.	М.А. Булгакова	2011
8	«Расскажите детям»	Карточки для занятий в детском саду и дома	2015
9	«Развиваем, формируем, совершенствуем» методическое пособие	А.В.Захарова	2004
10	«Развиваем, формируем, совершенствуем» рабочая тетрадь 6-7лет	А.В.Захарова	2004
11	Грамматика в картинках «Множественное число»	Библиотека программы «От рождения до школы»	2015
12	Грамматика в картинках «Словообразование»	-/-/-/-/-/-	2015
13	Грамматика в картинках « Многозначные слова»	-/-/-/-/-/-	2015
14	Грамматика в картинках «Антонимы глаголы»	-/-/-/-/-/-	2015
15	Грамматика в картинках «Один-много»	-/-/-/-/-/-	2015
16	Грамматика в картинках «Правильно или неправильно»	-/-/-/-/-/-	2015
17	Грамматика в картинках «Говори правильно»	-/-/-/-/-/-	2015
18	Грамматика в картинках «Антонимы прилагательные»	-/-/-/-/-/-	2015
Учебно-методическое пособие учителя - логопеда			
1	«Программа логопедической работы по преодолению ОНР у детей»	Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова	2010
2	«Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей»	Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина	2010
3	Программа «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием»	Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина	2002
4	Программа «Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи»	Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина	1991
5	«Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР»	З.Е. Агранович	2006
6	«Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников»	З.Е. Агранович	2005
7	Альбом для логопеда	О.Б. Иншакова	2000
8	Альбом по развитию речи	В.С.Володина	2007
9	Артикуляционная гимнастика в стихах и картинках	Т.А. Куликовская	2005
10	Будем говорить правильно	Н.В.Нищева	2002
11	Волшебный мир звуков и слов	Е.А.Пожиленко	2002

12	Дидактический материал для коррекции нарушений звукопроизношения	Л.Н. Павлова, М.Н. Теречева	2004
13	Домашний логопед	Е.М. Косинова	2008
14	Дошкольная олигофренопедагогика	А.А. Катаева, Е.А. Стребелева	2001
15	Зондовый массаж. Коррекция звукопроизношения	Е.В. Новикова	2000
16	Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения	В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко	2001
17	Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ.	Под ред. М.С. Старовойтовой	2013
18	Инновации в логопедическую практику	О.Е. Громова	2008
19	Конспекты подгрупповых логопедических занятий в средней группе детского сада для детей с ОНР.	Н.В. Нищева	2007
20	Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР	И.А. Смирнова	2007
21	Логопедические занятия с детьми 4-5 лет	Н.В. Рыжова	2015
22	Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики.	Г.А. Волкова	2005
23	Методические рекомендации по постановке у детей звуков.	Е.А. Пожиленко	2009
24	Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития	Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина	2004
25	Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников	Под редакцией Т.В. Волосовец	2007
26	Экспересс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста.	В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко	2000
27	Экспресс обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу	В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко	2000
28	«Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей»	З.Е. Агранович	2005
29	«Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР» в 4-х частях	Н.Э. Теремкова	2007
30	«Логопедический альбом для обследования лиц с выраженными нарушениями произношения»	И.А. Смирнова	2010
Психолого-педагогическое сопровождение			
1	Коррекционно-развивающие занятия в подготовительной к школе группе: конспекты занятий.	Л.И. Катаева	2004
2	Здравствуй, я сам! Тренинговая программа работы с детьми 3-6 лет.	С.В. Крюкова	2007
3	Давайте познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира	И.А. Пазухина	2004

	дошкольников 4-6 лет.		
4	Давайте поиграем! Тренинговое развитие мира социальных взаимодействий детей 3-4 лет	И.А. Пазухина	2005
5	Коррекционно-развивающие занятия в старшей группе: Конспекты занятий, демонстрационный и раздаточный материал.	В.Л. Шарохина	2002
6	Коррекционно-развивающие занятия в средней группе: Конспекты занятий, демонстрационный и раздаточный материал.	В.Л. Шарохина	2002
7	Учимся сочувствовать, переживать. Коррекционно-развивающие занятия для детей 5-8 лет.	С.И. Семенака	2004
8	Занятия по развитию интеллекта детей 5-7 лет.	Е.О. Севостьянова	2009
9	Развитие логического мышления и речи детей 5-8 лет.	Е.А. Алябьева	2005
10	Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития	Т.Г.Неретина	2004
11	Коррекционно-развивающее обучение и воспитание	Е.А.Екжанова Е.А.Стребелева	2003
12	Работа психолога с застенчивыми детьми	Л.И.Катаева	2004
13	150 тестов, игр, упражнений для подготовки детей к школе.	Л.А. Григорович О.С.Ермоленко	2000
14	Мир детских эмоций детей 5-7 лет	Н.Л.Кряжева	2001
15	Сказкотерапия детских проблем	Р.М.Ткач	2010
16	Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры	Т.Н. Грабенко Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева	2002
17	Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду	А.Л.Арцишевская	2003
18	Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями в развитии.	Е.А.Савина	2008
19	Диагностико - консультативная деятельность психолога образования	М.М.Семаго, Н.Я. Семаго	2006
20	Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития	Астапов В.М., Микадзе Ю.В.	2008
21	Работа с родителями: практические рекомендации и консультации по воспитанию детей 2-7 лет.	Шитова Е.В.	2011
22	Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога	Семаго Н.Я., Семаго М.М.	2000
23	Психогимнастика в детском саду	Алябьева Е.А.	2003
24	Основы возрастной психологии и акмеологии	Ермолаева М.В.	2003
25	Играем с малышами: игры и упражнения для детей раннего возраста.	Григорьева Г.Г., Кочетова Н.П., Груба Г.В.	2003
26	Помощь психолога детям с аутизмом.	Мамайчук И.И.	2007
27	Обучение детей с расстройством аутистического спектра	С.В.Алехина Н.Я.Семаго	2012
Социально-коммуникативное развитие			

1	Развивающие игры с малышами до трех лет	Т.В. Галанова	1997
2			
3	Трудовое воспитание в детском саду	Т.С. Комарова, Л.В. Куцакова	2009
4	Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста	З.М.Богуславская, Е.О.Смирнова	1991
5	Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников	А.А.Катаева, Е.А.Стребелева	1991
6	Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии	Л. Б. Баряева, А.П.Зарин	2001
7	Основы безопасности жизнедеятельности дошкольного возраста	Н.Н.Авдеева, О.Л.Князева, Р.Б. Стеркина	2016
8	Воспитание сенсорной культуры ребенка	Л.А. Венгер, Э.Г.Пилюгина	1988
9	Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста	С.В.Петерина	1986
Познавательное развитие			
1.	Занятия по математике	Л.С.Метлина	1985
2.	Дошкольник изучает математику	Т.И.Ерофеева	2006
3.	Формирование элементарных математических представлений у дошкольников с проблемами в развитии	Л.Б.Баряева	2002
4.	Конструирование и ручной труд в детском саду	Л.В. Куцакова	2010
5.	Конструирование	З.В.Лиштван	1981
6.	Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей	О.П. Гаврилушкина	1991
Речевое развитие			
1	Формирование звукопроизношения у дошкольников	Т.В. Туманова	2001
2	Занятия по развитию речи	В.В.Гербова	1989
3	Приобщение детей к художественной литературе	В.В.Гербова	2005
4	Книга для чтения в детском саду и дома 2-4 г, 5-7 лет	В.В.Гербова	2009
5	Словесные игры в детском саду	А.К. Бондаренко	1977
6	Исправление звукопроизношения у детей	Т.В. Туманова	1999
7	Лучшие стихи	А. Барто	2015
8	Первые русские сказки	ЗАО РОСМЕН	2015
Художественно-эстетическое развитие			
1	Изобразительная деятельность младших дошкольников	Т.Г.Казакова	1980
2	Занятия по рисованию в детском саду	Т.В. Королева	2007
3	Занятия по изобразительной деятельности	Т.С.Комарова	2009
4	Занятия по изобразительной деятельности в детском саду	Г.С.Швайко	2007
5	Играем в кукольный театр	Н.Ф. Сорокина	1999

6	Обучение детей дошкольного возраста конструированию	Н.Ф. Тарловская	1994
7	Подготовка и проведение театрализованных игр в детском саду	Т.И. Петрова	2003
Физическое развитие			
1	Подвижные игры для детей с нарушением в развитии	Л.В. Шапкова	2005
2	Оздоровительная гимнастика для детей 3-7 лет	Л.И. Пензулаева	2010
3	Физическое воспитание детей с задержкой психического развития	А.Г.Бутко	2006
4	Занятия на прогулке с малышами	С.Н. Теплюк	2015
5			
Работа с родителями			
1	Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями	Т.Н.Доронова	2002
2	Детский сад и семья. Методика работы с родителями	Е.С.Евдокимова, Н.В.Додокина, Е.А.Кудрявцева	2007
3	Партнерство дошкольной организации и семьи	С.С.Прищепа	2016

3.4. Планирование образовательной деятельности

Программа не предусматривает жесткого регламентирования образовательного процесса и календарного планирования образовательной деятельности, оставляя педагогам Организации пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей реализуемой основной образовательной программы, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив обучающихся и их семей, педагогов и других сотрудников Организации.

Недопустимо требовать от Организаций, реализующих Программу, календарных учебных графиков (жестко привязанных к годовому и другому типу планирования) и привязанных к календарю рабочих программ по реализации содержательных компонентов Программы.

Примерное планирование деятельности педагогов опирается на результаты педагогической оценки индивидуального развития детей и должно быть направлено, в первую очередь, на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребенка, в том числе на формирование развивающей предметно-пространственной среды. Планирование деятельности Организации должно быть направлено на совершенствование ее деятельности и учитывать результаты как внутренней, так и внешней оценки качества реализации программы Организации.

3.5. Режим дня и распорядок

Режим дня для детей с ТМНР должен строиться с учетом состояния их здоровья и физических возможностей, индивидуальных психологических особенностей и достижений. Организация распорядка дня основывается на определенной последовательности (чередовании) периодов бодрствования, сна, приема пищи, организации образовательных занятий и целенаправленной организации детского досуга. При планировании режима и распорядка дня, продолжительности развивающих занятий и совокупной педагогической нагрузки следует учитывать индивидуальные особенности и образовательные потребности ребенка.

При организации режима следует исходить из рекомендаций Постановления Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13», где раскрыты санитарно-

Адаптированная основная образовательная программа детей с ТМНР МАДОУ "Детский сад "Сказка"

эпидемиологические требования к организации дошкольных образовательных организаций.

Такие режимные моменты, как утреннее прибытие в группу, выполнение гигиенических процедур, прием пищи, сон, пробуждение, должны проходить в спокойной эмоционально комфортной обстановке, реализовываться без спешки, в подходящем ребенку темпе и форме взаимодействия со взрослым, при оказании необходимого объема помощи. Следует уделять особое внимание тщательному планированию последовательности действий специалиста, обеспечивать условия для активного участия и последовательного становления самостоятельности ребенка.

Все обучающие и коррекционно-развивающие занятия осуществляются преимущественно в утреннее время. В сетке занятий выделяется время для развития физических возможностей детей, формирования здоровых пищевых привычек, закаливания, а также реализации здоровьесберегающих технологий с использованием методов ЛФК, массажа – по показаниям.

Максимальная продолжительность активного бодрствования и досуга детей определяется рекомендациями врача-педиатра, также как частота и продолжительность сна/периода отдыха.

Прогулки на свежем воздухе рекомендуются проводить ежедневно в первой и второй половине дня. Их продолжительность может быть разной (от 30 минут до 2-х часов) и определяется Организацией в зависимости от климатических условий. При температуре воздуха ниже минус 15°C и неблагоприятных погодных условиях продолжительность прогулки рекомендуется сокращать, вплоть до отмены, делая более частым проветривание помещений.

Отдельное внимание уделяется организации приема пищи с определенным интервалом. Педагогу или воспитателю, который кормит ребенка, нужно быть очень чутким ко всем детским проявлениям, уметь распознавать сигналы и поведение ребенка, понимать, какие движения или звуки означают отказ, а какие – усталость и потребность в небольшом перерыве. Во время кормления необходимо соблюдать ряд условий: подобрать оптимальную для приема пищи позу, поддерживать зрительный и тактильный (если ребенок слабовидящий или слепой) контакт, внимательно следить за коммуникативными сигналами. Возможны разные варианты размещения ребенка для приема пищи: на руках у взрослого, если это соответствует состоянию ребенка; за детским столом или на специальном детском стуле; в инвалидном кресле (коляске); полусидя в кровати, если ребенку невозможно подобрать никакое другое положение или ребенок болен.

Обязательным является ежедневный дневной сон. Некоторые дети все дошкольное детство нуждаются в двухразовом сне (в первую и вторую половину дня) с возможностью одного сна на воздухе (открытые веранды). Сон детей проходит в обязательном присутствии воспитателя или педагогического работника.

Однако адаптированная основная образовательная Программа оставляет за Организацией право на самостоятельное определение режима и распорядка дня, устанавливаемых с учетом условий реализации программы Организации, потребностей участников образовательных отношений, особенностей реализуемых авторских вариативных образовательных программ, в т.ч. программ дополнительного образования дошкольников и других особенностей образовательной деятельности, а также санитарно-эпидемиологических требований.

3.6. Перечень нормативных и нормативно-методических документов

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. 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).
 6. 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).
 7. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (Утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской от 15 мая 2013 года № 26 «Об утверждении СанПиН» 2.4.3049-13).
 8. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20.05.2015 № 2/15)).
 9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
 10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 апреля 2014 г. № 293 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования».
 11. 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).
 12. 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).
 13. 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).

14. Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013 № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании».
15. Письмо Минобрнауки России от 28.02.2014г. № 08-249 «Комментарии к ФГОС дошкольного образования».
16. Письмо Минобрнауки России от 11.03.2016 № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ».
17. Письмо Минобрнауки России от 14.07.2014 № ВК-1440/07 «О центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

3.7. Перечень литературных источников

1. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста. / Н.М. Аксарина. – М.: Медицина, 1972. – 304с.
2. Амарал, И. Коммуникативный подход к обучению слепых детей с множественными нарушениями / И. Амарал, Д. Лолли // Дефектология. – 2011. – №3. – С. 71 – 80.
3. Арламова, Е.Н. Сотрудничество семьи и специалистов в процессе обучения и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях образовательной организации / Е.Н. Арламова, А.М. Царев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 7. – С.57-62.
4. Архипова, Е.Ф. Ранняя диагностика и коррекция проблем развития. Первый год жизни ребенка: Пособие для специалистов Службы ранней помощи детям и родителей / Е.Ф. Архипова. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 160 с.
5. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е.Р. Баенская. – 5-е изд. – М.: Теревинф, 2014. – 112 с.
6. Баилова, Т.А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей / Т.А. Баилова, Н.А. Александрова. – М.: «Просвещение», 2008. – 111 с.
7. Баилова, Т.А. Ян ванн Дайк о детях с врожденными нарушениями зрения и слуха: вопросы обучения и исследование проблем / Т.А. Баилова, Т.М. Михайлова, А.М. Пайкова. – М.: Теревинф, 2018. – 128 с.
8. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В. И. Бельтюков. – М., 1977. – 175 с.
9. Вельтищев, Ю. Е. Факторы формирования хронической патологии у детей / Ю. Е. Вельтищев. – М., 1981. – 157 с.
10. Венгер, А. А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А.А. Венгер, Г.Л.Выгодская, Э. И. Леонгард. – М.: Просвещение, 1972 – 143с.
11. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер [и др.]. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.
12. Верещага, И.В., Моисеева, И.В., Пайкова, А.М. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха / И.В. Верещага, И.В. Моисеева, А.М. Пайкова; под ред. А.М. Пайковой. – М.: Теревинф, 2017. – 60 с.
13. Воспитание и обучение детей раннего возраста: книга для воспитателя детского сада / А.М. Фонарев [и др.]; под ред. Л.Н. Павловой. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
14. Дети с отклонениями в развитии / под ред. М. С. Певзнер. – М., 1966. – 188 с.
15. Диагностика психической активности младенцев / Лазуренко С.Б., Стребелева Е.А, Яцык Г.В. и др. – Москва: ИНФРА-М, 2017. - 68 с.

16. Дошкольное воспитание аномальных детей: кН. Для учителя и воспитателя / Л.П. Носкова, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина и др.; под ред. Л.П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.
17. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями: учебное пособие / под ред. Л.А. Головниц. – М.: Логомаг, 2015. – 266 с.
18. Екжанова, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта: коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: «Просвещение», 2005. – 272 с.
19. Жигорева, М.В. В помощь дефектологу дошкольной образовательной организации: методические подходы к проектированию адаптированной основной образовательной программы для детей раннего возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – № 4. – С.23-28.
20. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М.В. Жигорева. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
21. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 208 с.
22. Забрамная, С.Д. Изучаем обучая: методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. – М.: В. Секачëв, ТЦ «Сфера», 2007. – 96 с.
23. Жигорева, М.В. Комплексная модель сопровождения развития дошкольников со сложными нарушениями: монография / М.В. Жигорева. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 145 с.
24. Жигорева, М.В. Методические подходы к проектированию АООП для детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 3. – С. 22–29.
25. Жигорева, М.В. Уровневый подход к психологическому изучению развития детей со сложными нарушениями: монография / М.В. Жигорева. – М.: Спутник+, 2010. – 184 с.
26. Закрепина, А. В. Развиваем социальные умения: родителям детей с ОВЗ: учеб.-практич. пособие / А.В. Закрепина. — Москва: ИНФРА-М, 2019. — 162 с.
27. Запорожец, А. В. Восприятие и действие / А. В. Запорожец [и др.]; под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1966. – 206 с.
28. Заречнова, Е.А. Календари. Приемы работы с различными видами календарей для детей с нарушениями развития, включая слепоглухоту / Е.А Заречнова, Е.Н Топоркова // Дефектология. – 2011. – №6. – С. 40 – 47.
29. Заречнова, Е.А. Средства общения, доступные детям с нарушениями зрения и слуха, и их роль в формировании умения общаться / Е.А. Заречнова // Дефектология. – 2010. – №2. – С. 40 – 46.
30. Захарова, И.Ю. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр / И.Ю. Захарова, Е.В. Моржина. – М.: Теревинф, 2018. – 152 с.
31. Игры и упражнения для детей с тяжелыми нарушениями слуха и зрения: сборник игр для педагогов и родителей: практич. пособие / авт.-сост. Л.А. Головниц, Л.И. Кириллова, А.В. Кроткова, Е. Л. Андреева, Т.Ю. Сироткина. — М.: ИНФРА-М, 2018. — 149 с.
32. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 224с.
33. Кипхард, Э.Й. Как развивается ваш ребенок? / Э.Й. Кипхард; пер. с немецкого Л.В. Хариной. – Москва: Теревинф, 2006. – 112 с.

34. Кобрина, Л. М. Особенности семейного воспитания детей с множественными сенсорными нарушениями / Л. М. Кобрина // Профилактика аномалий развития в пренатальном, натальном и постнатальном периодах: метод. рекомендации для студ. дефектологического фак-та. – Череповец, 1997. – 120 с.
35. Константинова, И.С. Музыкальные занятия как адекватная среда для формирования программирования и контроля деятельности у детей с тяжелыми нарушениями развития / И.С. Константинова // Особый ребенок: исследования и опыт помощи: вып.9: науч.-практ.сб. – М.: Теревинф, 2017. – С. 113-121.
36. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста / А.Е. Иванова, О.Ю. Кравец, И.А. Рыбкина и др.; под ред. Н.В. Серебряковой. – СПб.: КАРО, 2014. – 104 с.
37. Котышева, Е.Н. Мы друг другу рады!: Музыкально-коррекционные занятия для детей дошкольного возраста / Е.Н. Котышева. – СПб.: КАРО, 2013. – 192 с.
38. Кроткова, А.В. Социальное развитие и воспитание дошкольников с церебральным параличом: учебно-методическое пособие / А.В. Кроткова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 144 с.
39. Лазуренко, С. Б. Диагностика психологического возраста детей первых трех лет жизни. Методика «ЯСЛИ» / С. Б. Лазуренко. – М.: АдамантЪ, 2014. – 272 с.
40. Лазуренко, С. Б. Психическое развитие детей с нарушениями здоровья в раннем возрасте: монография / С. Б. Лазуренко. – М.: Логомаг, 2014. – 266 с.
41. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие / И. Ю.Левченко, В. В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. - 239 с.
42. Левченко, И.Ю. Детский церебральный паралич: дошкольный возраст: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова. – М.: Образование Плюс, 2008. – 198 с.
43. Левченко, И.Ю. Изучение навыков самообслуживания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / И.Ю. Левченко, М.В. Переверзева // Детская и подростковая реабилитация. – 2017. – №3 (31). – С.31 – 37
44. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 160 с.
45. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей: монография / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
46. Максимова, Е.В. Уровни общения: причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н.А. Бернштейна / Е.В. Максимова. – М.: Издательство «Диалог-МИФИ», 2008. – 288 с.
47. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика: ранний и дошкольный возраст: советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е.М. Мастюкова. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1997. – 304 с.
48. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина; под ред. В.И.Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
49. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика: подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии: ранний и дошкольный возраст / Е.М. Мастюкова; под ред. А.Г. Московкиной. – М.: Классикс Стиль, 2003. – 320 с.
50. Методические указания к «Программе воспитания в детском саду». – М.: «Просвещение», 1964. – 272 с.
51. Мещеряков, А.И. Слепоглухонемые дети: развитие психики в процессе формирования поведения / А.И. Мещеряков. – М.: Просвещение, 1974. – 328 с.

52. Николаева, Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом [Текст]: методическое пособие / Т.В. Николаева. - М.: Экзамен, 2006. - 112 с.
53. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - М.: Теревинф, 1997. - 344 с.
54. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник нормативных документов. - М.: Издательство «Национальное образование», 2016. - 240 с.
55. Образование обучающихся с тяжелыми нарушениями развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 6-8 ноября 2018 года / Под общ. Ред. А.М. Царева. - Псков: Псковский государственный университет, 2018. - 232 с.
56. Пантюхина, Г. В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни: учебное пособие / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: ЦОЛИУВ, 1983. - 84 с.
57. Пельмская, Т.В. Педагогический скрининг, направленный на выявление младенцев с подозрением на снижение слуха [Электронный ресурс] / Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко // Альманах Института коррекционной педагогики. - 2001. - №3. - URL: <http://almanah.ikprao.ru/3/st05.htm>
58. Пельмская, Т.В. Ранняя педагогическая коррекция отклонений в развитии детей с нарушенным слухом [Электронный ресурс] / Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко // Альманах Института коррекционной педагогики. - 2003. - №7. - URL: <https://aldef.ru/ru/articles/almanah-7/rannjaja-pedagogicheskaja-korrekcija-otklonenij-v>
59. Переверзева, М.В. Использование метода систематизированного наблюдения для оценки самообслуживания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / М.В. Переверзева // Специальное образование. - 2015. - №3(39). - С.67 – 75.
60. Переверзева, М.В. Использование стандартизированной диагностической карты для изучения самообслуживания детей с тяжелыми нарушениями развития / М.В. Переверзева // Современные методы психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья: проблематика, исследования, квалиметрия: межвузовский сборник статей / под науч. ред. С.М. Валявко. - М.: Издательство «Спутник+», 2012. - С. 46 – 62.
61. Переверзева, М.В. Критерии оценки при диагностике развития детей с тяжелыми множественными нарушениями на начальном этапе обучения / М.В. Переверзева // Детская и подростковая реабилитация. - 2013. - №1(20). - С.71 – 76.
62. Переверзева, М.В. О влиянии специального обучения на формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / М.В. Переверзева // Коррекционная педагогика. - 2018. - №1(75). - С. 61 – 68.
63. Переверзева, М.В. Разработка индивидуальной программы формирования навыков самообслуживания для ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития / М.В. Переверзева // Вопросы психического здоровья детей и подростков. - 2017(17). - №1. - С.84 – 90.
64. Полински, Лизель РЕКиР: игра и движение. Более 100 развивающих игр для детей первого года жизни / Пер. с нем. О.Ю. Поповой. - 9-е изд. - М.: Теревинф, 2018. - 224 с.
65. Помогите мне сделать самому: развитие навыков самообслуживания / И.С. Авдеева, М.Г. Борисенко, Н.А. Лукина. - СПб.: «Паритет», 2003. - 112 с.
66. Приходько, О.Г. Дети с двигательными нарушениями: коррекционная работа на первом году жизни: методическое пособие / О.Г. Приходько, Т.Ю. Моисеева. - 2-е изд. - М.: Издательство «Экзамен», 2004. - 96 с.
67. Приходько, О.Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации: Монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. - 208 с.

68. Программно-методический комплект «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития»/под ред. Л.А.Головниц. – М.: УМИЦ «Граф-Пресс», 2003.
69. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития / сост. Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Полиграф сервис, 2001. – 156 с.
70. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития /О.С. Бояршинова, А.М.Пайкова и др.; под ред. А.Л. Битовой, О.С. Бояршиновой. – М.: Теревинф, 2018. – 114 с.
71. Разенкова, Ю.А. Игры с детьми младенческого возраста / Ю.А. Разенкова. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 160 с.
72. Разенкова, Ю.А. К вопросу об использовании отечественных и зарубежных методик диагностики психомоторного развития в качестве инструментов раннего выявления возможных отклонений в развитии: дискуссионные аспекты проблемы [Электронный ресурс] / Ю.А. Разенкова // Альманах ИКП РАО. – 2015. –№2. – URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-2/k-voprosu-ob-ispolzovanii-otechestvennyh>.
73. Ранняя коррекционно-педагогическая помощь детям с нарушениями психического развития: монография / Е. А. Стребелева, С. Б. Лазуренко, А. В. Закрепина. – М.: Парадигма, 2016. – 160 с.
74. Сатаева, А.И. "ЗП-реабилитация" детей с КИ: технология перестройки взаимодействия родителей с ребенком на новой сенсорной основе / А.И. Сатаева // Дефектология. – 2018. – №2. – С. 14-25.
75. Симонова, Т.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста с тяжелыми двигательными нарушениями / Т.Н. Симонова // Вестник Челябинского гос. педагогического университета. – 2009. - №5 – С. 141 – 151.
76. Складнева, В. М. Формирование предметно-игровых действий у младенцев с нарушениями зрения / В. М. Складнева [и др.]. – М. : АдамантЪ, 2015. – 184 с.
77. Смирнова, И.А. Наш особенный ребенок: Книга для родителей ребенка с ДЦП / И.А. Смирнова. – СПб.: КАРО, 2006. – 176 с.
78. Смирнова, И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП: учебно-методическое пособие / И.А. Смирнова. – СПб.: «Детство-пресс», 2003. – 160 с.
79. Соколянский, И.А. Начальный период воспитания слепоглухонемых детей и роли этого периода в дальнейшем умственном и нравственном развитии этих детей / И.А. Соколянский // Вопросы психологии обучения и воспитания. – Киев, 1961. – С. 241 – 242.
80. Соколянский, И.А. Обучение слепоглухонемых детей / И.А. Соколянский // Дефектология. – 1989. – №2. – С. 75 – 84.
81. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л.И. Солнцева. – М.: «Полиграф сервис», 1997. – 124 с.
82. Суворов, А.В. Совместная педагогика: курс лекций / А.В. Суворов. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 224 с.
83. Теплюк, С.Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет: пособие для педагогов дошкольных учреждений / С.Н. Теплюк. – М.: МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2010. – 144 с.
84. Течнер, Стивен фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. – М.: Теревинф, 2017. – 432 с.
85. Тифлосурдопедагогика: учебник / под ред. Т.А. Басиловой, Е.Л. Гончаровой, Н.М. Назаровой. – М.:ИНФРА-М, 2019. – 472 с.

86. Финни, Н.Р. Ребёнок с церебральным параличом: помощь, уход, развитие: книга для родителей / Н.Р. Финни; под ред. и с предисл. Е.В. Клочковой. – М.: Теревинф, 2001. — 336 с.
87. Хейссерман, Э. Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребенка. (Оценка интеллектуального, сенсорного и эмоционального развития) / Э. Хейссерман. – М. : Просвещение, 1964. – 285 с.
88. Цикото, Г.В. Проблемные дети: развитие и коррекция в предметно-практической деятельности / Г.В. Цикото. – М.: Полиграф сервис, 2011. – 193 с.
89. Чумакова, И.В. Формирование дочисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта: Кн. Для педагога-дефектолога / И.В. Чумакова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 88с.
90. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
91. Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит...: Кн. для воспитателей и родителей / Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская. – М.: Просвещение, 1995. – 124 с.
92. Шохова, О.В. Психодиагностические и коррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / О.В. Шохова. – М.: Спутник+, 2012. – 160 с.
93. Шохова, О.В. Экспериментальное исследование особенностей эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями развития / О.В. Шохова // Дефектология. – 2017. – №3. – С. 31-41.

**Примерный режим дня
в МАДОУ «Детский сад «Сказка» г. Белоярский»
Холодный период времени года
в группе компенсирующей направленности для детей ТМНР
(требует корректировок в зависимости от состояния здоровья,
индивидуальных особенностей и потребностей ребенка)**

№ п/п	Режимные моменты	Время пребывания
1	Прием детей. Осмотр. Утренний фильтр. Совместная деятельность детей и взрослых	07.00 – 08.00
2	Утренняя гимнастика	08.00 – 08.10
3	Подготовка к завтраку, завтрак	08. 10 – 08.40
4	Самостоятельная игровая деятельность. Индивидуальная коррекционная работа	08. 40 – 09.00
5	Непосредственно образовательная деятельность (индивидуальные и/или подгрупповые занятия).	09.00 – 10.00
6	Второй завтрак	10.00 – 10.10
7	Самостоятельная игровая деятельность. Индивидуальная коррекционная работа	10.15 – 10. 40
8	Подготовка к прогулке, прогулка	10.40 – 12.00
9	Подготовка к обеду, обед	12.00 – 12.40
10	Подготовка ко сну, сон	12.40 – 15.00
11	Постепенный подъём, оздоровительная гимнастика после сна, закаливающие процедуры.	15.00 – 15.15
12	Подготовка к полднику, полдник	15.15 – 15.30
13	Непосредственно образовательная или индивидуальная коррекционно-развивающая деятельность	15.30 - 16.00
14	Подготовка к прогулке. Прогулка, самостоятельная деятельность детей.	16.00 – 17.00

15	Подготовка к ужину, ужин	17.00 – 17.30
16	Познавательно-игровая деятельность на прогулке, уход домой	17.30 – 19.00

**Примерный режим дня
в МАДОУ «Детский сад «Сказка» г. Белоярский»
Теплый период времени года
в группе компенсирующей направленности для детей ТМНР
(требует корректировок в зависимости от состояния здоровья,
индивидуальных особенностей и потребностей ребенка)**

№ п/п	Режимные моменты	Время пребывания
1	Прием детей. Осмотр. Утренний фильтр. Совместная деятельность детей и взрослых	07.00 – 08.00
2	Утренняя гимнастика на улице	08.00 – 08.10
3	Подготовка к завтраку, завтрак	08. 10 – 08.40
4	Самостоятельная игровая деятельность.	08. 40 – 09.00
5	Прогулка. Физкультурно-оздоровительные и закаливающие мероприятия на прогулке.	09.00 – 10.00
6	Второй завтрак	10.00 – 10.15
7	Подготовка к прогулке, прогулка, физкультурно-оздоровительные и закаливающие мероприятия на прогулке.	10.15 – 12. 00
8	Подготовка к обеду, обед	12.00 – 12.40
9	Подготовка ко сну, сон	12.40 – 15.00
10	Постепенный подъем, оздоровительная гимнастика после сна, закаливающие процедуры.	15.00 – 15.20
11	Подготовка к полднику, полдник	15.20 – 15.35
12	Самостоятельная игровая деятельность	15.35 - 16.00

13	Подготовка к прогулке, прогулка, физкультурно-оздоровительные и закаливающие мероприятия на прогулке.	16.00 – 17.00
14	Подготовка к ужину, ужин	17.00 – 17.30
15	Игровая деятельность на прогулке, уход домой	17.30 – 19.00

Учебный план МАДОУ «Детский сад «Сказка» г. Белоярский»

в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития на 2021-2022 учебный год

Обязательная часть			Количество занятий в неделю/год				Специалист, проводящий занятие
Адаптированная образовательная программа дошкольного образования							
№ п/п	Образовательные области	НОД	Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа	
1.	Физическое развитие	Физическая культура	2/60	2/60	2/60	2/60	Инструктор по ФК
2.	Социально-коммуникативное развитие	Ознакомление с окружающим миром и развитие речи	1/30	1/30	1/30	1/30	Воспитатель
		Коррекционно - развивающие занятия	1/30 1 занятие в неделю на 1 ребенка по 20 мин	1/30 1 занятие в неделю на 1 ребенка по 20 мин	2/60 2 занятия в неделю на 1 ребенка по 20 мин	2/60 2 занятия в неделю на 1 ребенка по 20 мин	Учитель-логопед
			1/30 1 занятия в неделю на 1 ребенка по 20 мин	1/30 1 занятия в неделю на 1 ребенка по 20 мин	1/30 1 занятия в неделю на 1 ребенка по 20 мин	2/60 2 занятия в неделю на 1 ребенка по 20 мин	Педагог-психолог

3.	Познавательное развитие	Формирование элементарных математических представлений	1/30	1/30	1/30	1/30	Воспитатель
		Конструирование				0.5/15	Воспитатель
4.	Речевое развитие	Развитие речевого восприятия			1/30	1/30	Воспитатель
5.	Художественно – эстетическое развитие	Рисование	1/30	1/30	1/30	1/30	Воспитатель
		Лепка	0,5/15	0,5/15	0,5/15	1/30	Воспитатель
		Аппликация	0,5/15	0,5/15	0,5/15	0.5/15	Воспитатель
		Музыка	2/60	2/60	2/60	2/60	Музыкальный руков.

Вариативная часть

Парциальная программа «Наш дом природа» Н. А. Рыжова

1.	Познавательное развитие	Познание	Экология					
----	-------------------------	----------	----------	--	--	--	--	--

Кампилятивная программа педагогического коллектива ДОУ «Здоровый ребенок»

2.	Физическое развитие	Здоровье	Плавание			1/30	1/30	Инструктор по ФК
----	---------------------	----------	----------	--	--	------	------	------------------

Авторская программа «Феникс А.В. Кузин, Н.В. Кузин, Н.В. Коновалов, Н.С. Скаржинский

3.	Физическое развитие	Здоровье	Кружок «Феникс»					
----	---------------------	----------	-----------------	--	--	--	--	--

Парциальная программа «Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности»

4.	Познавательное развитие	Познание	Кружок «Мини - Мани»					
5.	Парциальная программа «Социокультурные истоки»							
Итого в неделю/год				10/300	10/300	13/390	15/450	
СанПин 2.4.1.3049-13 (от 15.05.2013 г.)				10	10	13	15	
Взаимодействие взрослого с детьми в различных видах деятельности								
1.	Чтение художественной литературы			ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно	
2.	Конструктивно – модельная деятельность			1 раз в неделю	1 раз в неделю	1 раз в неделю	1 раз в неделю	
3.	Игровая деятельность			ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно	
4.	Общение при проведении режимных моментов			ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно	
5.	Дежурства			ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно	
6.	Прогулки			ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно	
		Самостоятельная деятельность детей						
1.	Самостоятельная игра			ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно	
2.	Самостоятельная деятельность детей в центрах (уголках) развития			ежедневно	ежедневно	ежедневно	ежедневно	

