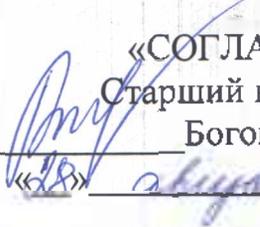


Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение -
детский сад комбинированного вида «Колосок»

«СОГЛАСОВАНО»

Старший воспитатель

Богомолова О.Г.


«28» август 2025г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА
на 2025 – 2026 учебный год

Составитель: Андреева Нина Ивановна, учитель-дефектолог

СОДЕРЖАНИЕ

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ		
Обязательная часть		
1.1.	Пояснительная записка	3
1.1.1.	Цели и задачи программы	4
1.1.2.	Принципы и подходы организации образовательной деятельности	5
1.1.3.	Значимые для разработки и реализации программы характеристики	7
1.2.	Планируемые результаты освоения программы	19
1.3.	Педагогическая диагностика достижения планируемых результатов	41
II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ		
2.1.	Содержание образовательной деятельности, в соответствии с направлениями развития ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	42
2.2.	Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации рабочей программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов.	45
2.3.	Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушения развития детей с ограниченными возможностями здоровья	48
2.4.	Способы и направления поддержки детской инициативы	52
2.5.	Особенности взаимодействия с семьями воспитанников	57
2.6.	Взаимодействие с педагогами ДОО в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья	60
III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ		
3.1.	Материально-техническое обеспечение программы	63
3.2.	Методические материалы и средства обучения и воспитания	64
3.3.	Развивающая предметно-пространственная среда	67
	Список использованной литературы	68

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

(Обязательная часть)

1.1. Пояснительная записка

Данная рабочая программа учителя-дефектолога (далее Программа) предназначена для работы с дошкольниками (3 – 7(8) лет) с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети с задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталости (УО).

Деятельность учителя – дефектолога направлена на коррекцию социальных и психологических характеристик личности ребёнка, среди которых познавательное развитие занимает центральное место как самостоятельно формируемая функция.

С учетом этой приоритетной цели разработана данная Программа. Рабочая программа определяет возможные пути включения деятельности учителя-дефектолога ДО в работу дошкольного образовательного учреждения к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Нормативно-правовую основу для разработки Программы составляют:

- Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральным законом от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»;
- Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;
- Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ п. 6 ст. 28; Закон «Об образовании в Российской Федерации» ст. 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников»;
- Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384), с изменениями, внесенными приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 21 января 2019 г. № 31 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13 февраля 2019 г., регистрационный № 53776) в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, Конвенцией о правах ребенка ООН;
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрирован 27.01.2023 № 72149);

- СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»;
- Распоряжение Минпросвещения России от 09.09.2019 N P-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации».

Рабочая программа соотнесена с адаптированными образовательными программами: для детей с ТНР и УО, ЗПР и РАС, построенная на основе ФГОС ДО и ФАОП ДО.

Программа содержит необходимый материал для организации коррекционно-образовательной работы с детьми с ОВЗ по познавательному развитию. Определяет систему взаимодействия учителя-дефектолога с участниками образовательного процесса.

Содержание рабочей программы отражает возрастные, индивидуальные особенности развития и специфические образовательные потребности и возможности каждой категории детей с ОВЗ.

Настоящая программа позволит наиболее рационально организовать коррекционно-развивающую работу с детьми с особыми образовательными потребностями, создать предпосылки для их дальнейшего обучения и позитивной социализации.

Срок реализации рабочей программы 1 год.

1.1.1. Цели и задачи программы

Цель рабочей программы: построение системы коррекционно-развивающей работы, максимальной обеспечивающей условия для профессиональной коррекции нарушений развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, с учетом индивидуальных особенностей и возможностей, на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

Задачи рабочей программы:

- определение основных методических подходов и последовательности коррекционной работы с учетом контингента воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и особенностей образовательного процесса в текущем учебном году;
- построение модели образовательного процесса по принципу вариативного развивающего образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого ребенка, с учетом структуры и степени выраженности нарушения, ведущих мотивов и потребностей ребенка, целей дошкольного воспитания;
- коррекция и предупреждение вторичных нарушений в развитии воспитанников, а также формирование у них определенного круга знаний и умений, необходимых для успешной подготовки детей к обучению в школе;

- использование в работе с воспитанниками адекватных технологий, характеризующихся эмоционально-игровой окрашенностью и ценностной значимостью для ребенка. При выборе методик обучения предпочтение отдавать развивающим методикам, способствующим формированию познавательной, социальной сферы развития;
- управление образовательным процессом по коррекции нарушений развития детей в физическом и психическом развитии, с целью формирования у них предпосылок учебной деятельности, компетенций, обеспечивающих готовность к обучению в школе и социальную успешность.

1.1.2. Принципы и подходы организации образовательной деятельности

ФГОС ДО определяет: «Коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на:

- обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;
- освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации».

В основу Программы положены **принципы в организации коррекционно-развивающего процесса:**

- *принцип гуманизма:* усиление внимания к личности каждого ребенка;
- *принцип оптимистического подхода:* при организации развивающей ситуации поощрение ситуативных достижений ребенка в различных видах детской деятельности;
- *принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей развития,* учет сенситивных периодов, на основе понимания значения полноценного проживания последовательных возрастных стадий;
- *принцип деятельностного подхода:* психофизиологическое развитие ребенка определяется его активностью в рамках ведущей для возраста деятельности;
- *принцип дифференциации и индивидуализации:* создание условий для полноценного развития способностей каждого ребенка и своевременной коррекции проблем в его развитии;
- *принцип единства диагностики и коррекции:* коррекционные мероприятия сопровождаются постоянной фиксацией происходящих изменений (качественных и количественных) в состоянии и развитии ребенка;
- *принцип взаимосвязи коррекции и компенсации:* система коррекционной работы нацелена на компенсацию нарушений в развитии, на реабилитацию и социальную адаптацию ребенка с ОВЗ;

— *принцип интеграции и координации*: организация согласованной работы всех субъектов в системе «педагоги-дети-родители».

Подходы к построению рабочей программы:

Система комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях коррекционно-образовательного процесса, включает:

- психолого-медико-педагогическое обследование детей с целью выявления их особых образовательных потребностей;
- мониторинг динамики развития детей, мониторинг коррекции недостатков в психическом развитии детей, их успешности в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного учреждения;
- планирование коррекционно-образовательного процесса на основе взаимодействия специалистов, воспитателей, родителей.

Программой предусмотрен *гибкий подход* к отбору образовательного и коррекционно-развивающего содержания, методов и форм работы с детьми не только с учетом возрастных, но и индивидуально-типологических особенностей, трудностей и образовательных потребностей.

Построение рабочей программы основывается на комплексно-тематическом принципе, в основе, которого лежит совместная работа учителя-дефектолога с учителем-логопедом, педагогом-психологом, воспитателями групп по образовательной области «Познавательное развитие».

Обязательной составляющей Программы является взаимодействие с семьей воспитанника с целью повышения информированности и психолого-педагогической компетентности в вопросах, связанных с особенностями развития, а также с методами и приемами преодоления недостатков развития у дошкольников с ОВЗ.

Содержание программы определено с учетом дидактических принципов, которые для детей с нарушением развития приобретают особую значимость: от простого к сложному, систематичность, доступность и повторяемость материала.

Все коррекционно-развивающие занятия интегрируют образовательные задачи из разных образовательных областей и имеют коррекционно-развивающую направленность. Основными видами деятельности являются игра, практическая, продуктивная и экспериментальная деятельности.

1.1.3. Значимые для разработки и реализации рабочей программы характеристики

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. (гл. 1, ст. 2, п. 16) дано определение понятия «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий».

Психолого-педагогическая характеристика детей раннего и дошкольного возраста с задержкой психического развития:

Задержка психического развития (ЗПР) – это сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, психомоторного развития, деятельности. Специфические особенности развития этой категории детей негативно влияют на своевременное формирование всех видов дошкольной деятельности: изобразительной, игровой, конструктивной. Полиморфность нарушений и разная степень их выраженности определяют различные возможности детей в овладении основной образовательной программой на дошкольном этапе.

В дошкольном возрасте проявления задержки становятся более выраженными и проявляются в следующем:

- *Недостаточная познавательная активность* нередко в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью.
- *Отставание в развитии психомоторных функций, недостатки общей и мелкой моторики, координационных способностей, чувства ритма.*
- *Недостаточность объема, обобщенности, предметности и целостности восприятия*, что негативно отражается на формировании зрительно-пространственных функций и проявляется в таких продуктивных видах деятельности, как рисование и конструирование.
- *Более низкая способность*, по сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста, к приему и переработке перцептивной информации. Выражены трудности привосприятия объектов через осязание: удлиняется время узнавания осязаемой фигуры, есть трудности обобщения осязательных сигналов, словесного и графического отображения предметов.
- *Незрелость мыслительных операций.* Дети с ЗПР испытывают большие трудности при выделении общих, существенных признаков в группе предметов, абстрагировании от несущественных признаков, при переключении с одного основания классификации на другой, при обобщении, что сказывается на продуктивности наглядно-образного мышления трудностях формирования словесно-логического мышления. Детям трудно устанавливать причинно-следственные связи и отношения, усваивать обобщающие понятия.
- *Задержанный темп формирования мнестической деятельности, низкая продуктивность и прочность запоминания*, особенно на уровне

слухоречевой памяти, отрицательно сказывается на усвоении получаемой информации.

- Отмечаются *недостатки всех свойств внимания*: неустойчивость, трудности концентрации и его распределения, сужение объема. Задерживается формирование такого интегративного качества, как саморегуляция, что негативно сказывается на успешности ребенка при освоении образовательной программы.
- *Незрелость эмоционально-волевой сферы и коммуникативной деятельности* отрицательно влияет на поведение и межличностное взаимодействие дошкольников с ЗПР. Дети не всегда соблюдают дистанцию со взрослыми, трудно подчиняются правилам поведения в группе, редко завязывают дружеские отношения со своими сверстниками. Задерживается переход от одной формы общения к другой, более сложной.
- *Задержка в развитии и своеобразии игровой деятельности*. У дошкольников с ЗПР недостаточно развиты все структурные компоненты игровой деятельности. Игра не развивается как совместная деятельность, дети не умеют строить коллективную игру, почти не пользуются ролевой речью. Отсутствие полноценной игровой деятельности затрудняет переход к более сложной - учебной деятельности.
- *Недоразвитие речи носит системный характер. Особенности речевого развития детей с ЗПР обусловлены своеобразием их познавательной деятельности и проявляются в следующем*:
 - отставание в овладении речью как средством общения и всеми компонентами языка;
 - низкая речевая активность;
 - бедность, недифференцированность словаря;
 - выраженные недостатки грамматического строя речи: словообразования, словоизменения, синтаксической системы языка;
 - задержка в развитии фразовой речи и др.

Вышеперечисленные особенности познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы обуславливают слабость функционального базиса, обеспечивающего дальнейшую учебную деятельность детей с ЗПР в коммуникативном, регулятивном, познавательном, личностном компонентах. А именно на этих компонентах основано формирование универсальных учебных действий в соответствии с ФГОС начального общего образования. Важнейшей задачей является формирование этого функционального базиса для достижения целевых ориентиров дошкольного образования и формирования полноценной готовности к началу школьного обучения.

Психолого-педагогическая характеристика детей раннего и дошкольного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

В подавляющем большинстве случаев **умственная отсталость (УО)** является следствием органического поражения ЦНС на ранних этапах

онтогенеза. Негативное влияние органического поражения ЦНС имеет системный характер, когда в патологический процесс оказываются вовлеченными все стороны психофизического развития ребенка – мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно-двигательная, эмоционально-волевая сфера, а также когнитивные процессы: восприятие, мышление, деятельность, речь, поведение.

В соответствии с МКБ-10 на основе психометрических исследований выделяют 4 степени умственной отсталости: легкая, умеренная, тяжелая умственная отсталость, глубокая умственная отсталость и другие формы умственной отсталости. При организации коррекционно-педагогической работы, необходимо учитывать, с одной стороны, степень выраженности умственной отсталости, а с другой – общие закономерности нормативного развития, последовательность и поэтапность становления формируемых функций.

В раннем возрасте начинают проявляться некоторые специфические черты, которые отличают всех этих детей от их сверстников с нормативным развитием. С первых месяцев жизни дети отстают в физическом и психомоторном развитии. В первые годы жизни отличаются от своих ровесников соматической ослабленностью, повышенной восприимчивостью к простудным и инфекционным заболеваниям, бронхитам, пневмониям.

Познавательное развитие характеризуется неустойчивостью внимания, отсутствием интереса к игрушкам и предметам окружающего мира, отсутствует любознательность ко всему новому.

В быту такие дети раннего возраста полностью зависимы от взрослого.

В дошкольном возрасте особенности развития умственно отсталых детей проявляются более выражено.

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

Познавательное развитие характеризуется тем, что дети охотно выполняют сенсорные задачи, могут проявлять интерес к свойствам и отношениям между предметами. Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия. Дети могут уже делать выбор по образцу (по цвету, форме, величине). У детей имеется также продвижение в развитии целостного восприятия. К концу дошкольного возраста эти дети достигают такого уровня развития восприятия, с которым дети в норме подходят к дошкольному возрасту, хотя по способам ориентировки в задании они опережают этот уровень.

У детей изучаемой категории развитие восприятия происходит неравномерно, усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую.

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

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

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

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

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

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

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

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

Третий из вариантов развития умственно отсталых детей дошкольного возраста характеризуется как «*социально неблагополучный*» и характерен для детей с тяжелой умственной отсталостью и с множественными нарушениями в развитии.

Это дети, которые ограниченно понимают обращенную к ним речь взрослого даже в конкретной ситуации, а невербальные средства общения используют фрагментарно при целенаправленном длительном формировании в знакомой ситуации взаимодействия со взрослым. У данной группы детей отмечается сочетание умственной отсталости с грубой незрелостью эмоционально-волевой сферы, часто наблюдается эйфория с выраженными нарушениями регуляторной деятельности.

Познавательное развитие характеризуется малой активностью всех психических процессов, что затрудняет ориентировку детей в окружающей среде: игрушки и предметы не «цепляют» взгляд, а вкладывание игрушки в руку не приводит к манипуляциям с ней, повышение голоса взрослого и тактильные контакты первично воспринимаются как угроза. Различение свойств и качеств предметов этим детям может быть доступно на уровне ощущений и элементарного двигательного реагирования при их высокой жизненной значимости (кисло – невкусно (морщится), холодно – неприятно (ежится) и т. д.).

У детей данного варианта развития отмечается недостаточность произвольного целенаправленного внимания, нарушение его распределения в процессе мыслительной деятельности и др.

Дети данного варианта развития демонстрируют качественную положительную динамику психических возможностей на эмоциональном и бытовом уровне, могут включаться в коррекционно-развивающую среду при максимальном использовании технических средств реабилитации (ТСР), которые облегчают им условия контакта с окружающим миром.

Четвертый вариант развития детей дошкольного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуется как *«социально дезадаптированный»*. Это дети с глубокой степенью умственной отсталости и большинство детей с множественными нарушениями в развитии, дети, которые реагируют непроизвольно или эмоциональными, или двигательными проявлениями на голос взрослого без понимания обращенной к ним речи в конкретной ситуации взаимодействия.

Познавательное развитие у детей этой группы грубо нарушено. Интерес к окружающему миру ограничен ситуацией ухода за ним взрослого и удовлетворением элементарных жизненно значимых потребностей (в еде, в чистоте, в тепле и др.). Предметы окружающего мира не стимулируют внимание этих детей к фиксации и прослеживанию зрелищем, однако, при касании и тактильных раздражениях могут вызывать эмоциональные реакции удовольствия или, наоборот, неудовольствия. Различение свойств и качеств предметов доступно на уровне ощущений комфорта или дискомфорта.

Дети данного варианта развития могут развиваться только в ситуации эмоционально-положительного взаимодействия с ухаживающим взрослым при дополнительном использовании технических средств реабилитации (ТСР) для облегчения условий ухода и контакта со взрослым.

Таким образом, многолетние психолого-педагогические исследования детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта показали, что для всех детей характерны как специфические особенности, так и общие закономерности развития: незавершенность в становлении каждого возрастного психологического новообразования, вся деятельность формируется с опозданием и с отклонениями на всех этапах развития. Для них характерно снижение познавательной активности и интереса к окружающему, отсутствие целенаправленной деятельности, наличие трудностей сотрудничества со взрослыми и взаимодействия со сверстниками. У этих детей не возникает своевременно ни один из видов детской деятельности (общение, предметная, игровая, продуктивная), которые призваны стать опорой для всего психического развития в определенном возрастном периоде.

Психолого-педагогическая характеристика детей раннего и дошкольного возраста с РАС (расстройствами аутистического спектра).

Расстройство аутистического спектра — это особая аномалия психического развития, при которой, нарушено формирование эмоционального контакта ребенка с окружающим миром. Основным признаком аутизма является неконтактность ребенка, которая проявляется уже на первом году жизни: нарушены все формы довербального общения (экспрессивно-мимическое, предметно-действенное), не формируется зрительный контакт, ребенок не смотрит в глаза взрослого, не протягивает ручки с просьбой, чтобы его взяли на руки, как это делает здоровый малыш. Разнообразие клинических проявлений аутизма создает определенные сложности в его классификации. В практике работы психологов и педагогов с детьми с аутизмом широко используется классификация О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и М.М. Либлинг, построенная с учетом степени тяжести аутистических проявлений и ведущего патопсихологического синдрома. Авторами были выделены четыре группы. На первый план в поведении аутичных детей выступают яркие проявления патологических форм компенсаторной защиты.

Сам аутизм может проявляться в разных формах (О.С. Никольская, 1997):

- 1) как полная отрешенность от происходящего;
- 2) как активное отвержение;
- 3) как захваченность аутистическими интересами
- 4) как чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия.

Первая группа.

Полная отрешенность от происходящего. Особенности социализации. Дети с этой формой аутизма демонстрируют в раннем возрасте наибольший дискомфорт и нарушение активности, которые затем преодолевают, выстроив радикальную компенсаторную защиту: они полностью отказываются от активных контактов с внешним миром. Такие дети не откликаются на просьбы и ничего не просят сами, у них не формируется

целенаправленное поведение. Они не используют речь, мимику и жесты. Это наиболее глубокая форма аутизма, проявляющаяся в полной отрешенности от происходящего вокруг. Они часто игнорируют окружающих людей, невозможно поймать взгляд (плавно ускользает в сторону), в лицо людям не смотрят, попытки привлечь их внимание, добиться ответа словом или действием безуспешны. Настойчивость близких в организации общения вызывает у детей самоагрессию. С такими детьми трудно (в некоторых случаях даже невозможно) наладить общение, единственной формой контакта являются игры (кружение, тормошение), но и они непродолжительны. Реакция на похвалу или порицание отсутствует. Просьбу выражают весьма специфично: подводят взрослого к заинтересовавшему его предмету и кладут на предмет его руку. На запреты, инструкции внимания не обращают. Особенности речевого развития. Раннее речевое развитие у детей этой группы в сравнении со здоровыми детьми несколько ускоренно. Первые слова появляются достаточно рано, но они отозваны от потребности ребенка. Обычно они произносятся четко, хотя сложны по слоговой и фонетической структуре. Произносимые фразы нередко отличаются сложностью лексической конструкции и часто представляют собой цитаты из радио-, телепередач, фрагменты песен и речи взрослых. Эти фразы не несут никакой коммуникативной нагрузки и, как справедливо подчеркивает Т. И. Морозова, являются отсроченной эхоталией. Распад экспрессивной речи у этих детей начинается приблизительно в 2—2,5 года на фоне значительных расстройств в аффективной сфере. У подавляющего большинства детей этой группы, по наблюдениям Т. И. Морозовой, потеря речи достигает уровня мутизма. На фоне высокого аффективного напряжения у детей могут появиться бессвязные слова, крики, а в острых аффективно насыщенных ситуациях могут наблюдаться слова и даже простые фразы.

Вторая группа.

Чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия.

Особенности социализации. Центральная проблема детей этой группы — недостаточность возможностей в организации взаимодействия с другими людьми. Они могут теряться в простейших социальных ситуациях. Они способны смотреть собеседнику в лицо, но контакт с ним носит прерывистый характер: они держатся рядом, но могут полуотворачиваться, и взгляд их часто уплывает в сторону. В целом они тянутся к взрослым, хотя и производят впечатление патологически робких и застенчивых. С помощью взрослого пытаются организовать сложные, гибкие отношения с миром. В данном случае возможно адекватное общение и взаимодействие, в котором дети быстро пресыщаются; при этом они сверхориентированы на взрослого, что накладывает отпечаток на качественную сторону общения. Контакт с такими детьми налаживается легко, дети, как правило, неконфликтны, но при малейшем препятствии, противодействии смущаются и могут прекратить общение. Очень привязаны к близким; способны на эмоциональный контакт, на сопереживание; в ситуации разлуки демонстрируют регресс поведения,

появляются стереотипии. Наблюдается адекватная реакция на эмоциональные оценки. При этой форме аутизма дети могут выразить свои нужды, обращают внимание на запреты, просьбы, инструкции. Возможно обучение, но дети предпочитают до всего доходить самостоятельно. Обнаруживают малую понятливость в простейших социальных ситуациях. Социальная дизадаптация обусловлена трудностями в использовании коммуникативной функции речи. Нарушения коммуникативной функции речи аутичного ребенка вызваны трудностями осознания себя в качестве субъекта собственной речи и использование ее таким образом, чтобы она была понятна другому человеку. Особенности речевого развития. Первые слова и фразы появляются у них своевременно, но наблюдается оторванность новых слов от потребностей ребенка.

По данным Т.И. Морозовой, для них, часто характерен регресс в речевом развитии в возрасте 2—2,5 лет, однако он не достигает полного мутизма. Между тем автор отмечает высокое развитие импрессивной (внутренней) речи, а также нарушения звукопроизношения, замедленный темп речи. Их речь бедна и аграмматична. Ряд особенностей обучения и воспитания детей с РАС являются следствием (особенностей интеллектуального и речевого развития) нарушений тонических процессов, восприятия и сквозных психических функций (внимания, памяти, воображения), эмоциональной и регуляторноволевой сферы. Тонические процессы, их нарушения по мнению многих отечественных и зарубежных специалистов, играют центральную роль в патогенезе аутистических расстройств. В практике работы с детьми с РАС это сказывается достаточно многообразно: - на трудностях осуществления выбора как такового (ребёнок не может усилить один из возможных вариантов решения и отторгнуть другие из-за того, что не срабатывает «закон силы», - и выбор становится затруднённым или невозможным); - на определении объёма дневной, недельной нагрузки (превышение предела возможностей ребёнка недопустимо, так провоцирует развитие пресыщения и негативизма); - на определении структуры дневной нагрузки – продолжительности занятий, их временной и деятельностной структуры; - на определении одного из двух принципиальных направлений коррекционной работы: повышение возможностей взаимодействия с окружающим или наработка гибкости взаимодействия (принципиально возможен смешанный вариант).

Среди проблем, связанных с особенностями восприятия, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность и симультанность восприятия, а также трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов. Фрагментарность восприятия проявляется многообразно, но – так или иначе - затрудняет формирование сенсорных образов (и далее влияет на развитие наглядно-образного мышления, формирования представлений и 17 понятий) и тем самым обедняет и искажает воспринимаемую картину окружающего. Симультанность восприятия создаёт предпосылки для трудностей выделения существенных

признаков предметов и явлений (релизеров), трудностей их дифференциации, создаёт ряд специальных проблем обучения и воспитания. Трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов сказываются на качестве установления временных связей между явлениями, что создаёт трудности организации и планирования произвольной деятельности (начиная с произвольного подражания), негативно влияет на речевое развитие (так как речь является сукцессивным процессом), способствует фиксации примитивных форм симультирования (что впоследствии сказывается на развитии высших форм мышления).

Внимание. Практически во всех случаях произвольное внимание нарушено: или его сложно на чём-либо сконцентрировать, или оно фиксировано на каком-то объекте особого интереса ребёнка и его трудно переключить на другой объект или другую деятельность. Нарушено также совместное внимание (трудно привлечь внимание ребёнка к какому-то предмету или явлению по инструкции взрослого, а сам ребёнок не стремится разделить своё внимание к чему-то с другими людьми).

Память. У большинства детей с аутизмом наиболее значимым каналом памяти является зрительная память. В то же время, даже при отсутствии гипомнестических расстройств и формально хороших предпосылках накопления опыта дети с аутизмом испытывают трудности с произвольной актуализацией хранящейся в памяти информации и её использованием, формально освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в другие условия, другую обстановку что затрудняет обучение. Очень часто затруднён переход от декларативных форм памяти (прямое запоминание) к процедурным, когда фиксируется связь между явлениями.

Нарушения воображения (символизации), являющиеся при аутизме диагностически значимым признаком (см. F84.0, A5), в дошкольном возрасте проявляются, прежде всего, нарушениями развития символической, ролевой и социально-имитативной игры, то есть при типичном развитии органически свойственного дошкольному возрасту виду деятельности.

Дети с РАС испытывают затруднения в понимании эмоционального состояния окружающих людей, при этом сами особым образом выражают собственные эмоции. Дети с аутизмом не проходят этапы развития в сопереживании с другими людьми, выражение эмоций со стороны детей с РАС не является средством коммуникации, они не могут совместно с окружающими оценивать происходящее, в связи с чем их эмоциональная реакция часто не совпадает с ожиданиями других людей. Для аутичных детей характерной является незрелость эмоциональных реакций, при этом базовые эмоции выражаются чрезмерно, немодулированно. Превалирующим является отрицательный аффект, положительные и отрицательные эмоции явно не разделяются, в связи с чем энтузиазм и отчаяние у детей с РАС фактически неотличимы. Возрастные изменения приводят к большей дифференциации эмоций со стороны 18 аутичных детей. При этом затрудняется связывание в

единое целое различных способов выражения эмоций (мимика, голос, жесты). Несмотря на трудности в выражении эмпатии, аутичные дети способны понимать, сочувствовать и сострадать людям, которые переживают определенные эмоциональные ситуации. Особо следует отметить трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что ограничивает и искажает формирование мотивации, а также трудности выделения и оценки признаков эмоциональной жизни других людей, что не позволяет адекватно оценивать причины действий, поступков, поведения и существенно осложняет социальную адаптацию.

Возрастные и индивидуальные особенности детей с ТНР.

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

К тяжелым нарушениям речи относится общее недоразвитие речи (ОНР). ОНР – это речевое нарушение у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы языка. При этом оказываются несформированными в соответствии с возрастной нормой звукопроизношение и фонематическое восприятие, а также словарный запас, грамматический строй языка и, как следствие, связная речь.

Причины ОНР: неправильные условия формирования речи в семье; недостаточность речевого общения (например, в условиях домов ребенка); неблагоприятные социальные условия, в которых находится ребёнок (асоциальная или неполная семья); нарушения здоровья ребенка вследствие соматических заболеваний; минимально выраженные неврологические нарушения; раннее поражение центральной нервной системы; наследственный фактор (в отдельных случаях); последствия таких сложных нарушений, как алалия, дизартрия, ринолалия и др.

Речь ребёнка с ОНР оценивается по четырем уровням развития речи.

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

На II уровне речевого развития в речи ребёнка присутствует короткая аграмматичная фраза, словарь состоит из слов простой слоговой структуры (чаще существительные, глаголы, качественные прилагательные), но, наряду

с этим, произносительные возможности ребенка значительно отстают от возрастной нормы.

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

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

Для детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У некоторых из них отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками вербальная память и продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырёхступенчатые), опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок. У некоторых дошкольников отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Дети с ТНР отстают в развитии наглядно-образной сферы мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. Для многих из них характерна ригидность мышления.

Психическое развитие детей с нарушениями речи, как правило, опережает их речевое развитие. У них отмечается критичность к собственной речевой недостаточности. Первичная патология речи, безусловно, тормозит формирование первоначально сохраненных умственных способностей, однако по мере коррекции словесной речи происходит выравнивание интеллектуальных процессов. У детей с нарушениями речи наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики рук. Это проявляется прежде всего в недостаточной координации пальцев рук.

Характеристика возрастных особенностей развития детей с СНР

Системное недоразвитие речи (СНР) представляет целый комплекс расстройств речевого аппарата, которые сопровождаются дисфункцией важнейших языковых составляющих – грамматики, фонематики, лексики, а также звуковой части лексикона. В некоторых ситуациях системное недоразвитие речи у ребенка может быть симптомом более тяжелого и опасного состояния – патологии психоэмоционального развития.

Системное недоразвитие речи имеет различный уровень выраженности – от незначительных недостатков грамматического, лексического, фонетико-фонематического характера до полного отсутствия умения формировать длинные, сложные предложения если системное недоразвитие речи тяжелой

степени. Выделяется 3 основные степени патологии, каждая из которых имеет свои характерные особенности.

СНР легкой степени характеризуется следующими проявлениями:

- Имеет место незначительно проявляющаяся дисграфия;
- Нарушения звукопроизношения отсутствуют или носят незначительный характер;
- Фонематическое восприятие, фонематический анализ и воспроизведение в целом без дефектов, сложности выявляются лишь при определении количества и последовательности фонем при сложном речевом материале;
- Словарный запас не богатый относительно возраста;
- При пересказе выявляется основная смысловая линия, имеются небольшие пропуски незначительных смысловых линий, могут быть потеряны смысловые отношения;
- В разговорной неподготовленной речи выделяются незначительные аграмматизмы, при специальном исследовании определяются неточности в употреблении сложных предлогов;
- Нарушения сложных форм словообразования, нарушения согласования прилагательного и существительного в косвенных падежах множественных чисел.

СНР средней степени характеризуется следующими проявлениями:

- Нарушено произношение только одной группы звуков;
- Недоразвитие фонематического слуха и фонематического анализа (в зависимости от сложности речевого материала, трудности фонематический анализа увеличиваются);
- Аграмматизмы проявляются в усложненных типах словоизменения (согласование родов и падежей). Ребенок не понимает и не пользуется различными формами рода, падежа и формы, не может употреблять сложные слова, которые присутствуют в его бытовой жизни. Малыш может называть все элементы одного предмета его полным названием – например, карман, воротник, рукав и пуговицу он называет «кофта».

СНР тяжелой степени характеризуется следующими проявлениями:

- Нарушаются одновременно две или более групп звуков, например, шипящие и звонкие или свистящие, сонорные и звонкие.;
- Несформированность словообразования;
- При незначительном объеме пассивного словаря ребенок пытается одним звуком называть несколько предметов или явлений;
- Сильное недоразвитие фонематического восприятия и фонематического анализа и воспроизведения (и сложных и простых форм);
- Выраженные проблемы с формированием и восприятием предложений, проявляющиеся в нарушении как сложных, так и простых форм словоизменения и словообразования (неправильное употребление форм, чисел и падежей слов);

- Сильное нарушение восприятия речи;
- Отсутствие связной речи или сильное ее недоразвитие.

Для детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У некоторых из них отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения.

Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками вербальная память и продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырёхступенчатые), опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок. У некоторых дошкольников отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

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

1.2. Планируемые результаты освоения программы.

Программой не предусматривается оценивание качества коррекционно-образовательной работы по познавательному развитию на основе достижения детьми с ОВЗ планируемых результатов освоения Программы. Мониторинг качества усвоения Программы – это средство получения адекватной картины развития детей и их образовательных достижений через:

- педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанные с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
- детские работы;
- карты развития ребенка с ОВЗ.

Анализ результатов усвоения Программы используется как профессиональный инструмент педагога с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей образовательной и коррекционной работы с детьми с ОВЗ. Результаты мониторинга позволяют определять индивидуальную траекторию развития каждого ребенка, могут служить основой для внесения изменений в индивидуальный маршрут сопровождения (по необходимости) ребенка с ОВЗ.

Целевые ориентиры (планируемые результаты) зависят от возраста, степени нарушения развития и состояния здоровья ребенка.

По результатам реализации Программы по образовательной области «Познавательное развитие», в условиях целенаправленной коррекционной работы ребенок может приблизиться к следующим **целевым ориентирам**:

Целевые ориентиры освоения программы детьми младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (к 5 годам):

- понимает и выполняет словесную инструкцию взрослого из нескольких звеньев;
- проявляет речевую активность, употребляет существительные, обозначающие предметы обихода, игрушки, части тела человека и животных, некоторые явления природы;
- отражает в речи элементарные сведения о мире людей, природе, об окружающих предметах;
- называет до пяти основных цветов;
- называет геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал);
- сравнивает предметы по величине, выбирает из трех предметов разной величины «самый большой («самый маленький»), выстраивает сериационный ряд, строит матрешек по росту;
- подбирает предметы по форме («Доска Сегена», «Почтовый ящик» и т.п.);
- усваивает элементарные сведения о мире людей, природе, об окружающих предметах, складывается первичная картина мира;
- узнает по картинкам контрастные времена года (лето-зима), части суток (день-ночь);
- различает понятия «много», «один», «по одному», «ни одного», устанавливает равенство групп по количеству предметов;
- учится считать до 5 (на основе наглядности), называет итоговое число, осваивает порядковый счет;
- ориентируется в телесном пространстве, называет части тела: правую и левую руку;
- понимает и употребляет некоторые предлоги, обозначающие пространственные отношения предметов: на, в, из, под, над.

Целевые ориентиры освоения Программы на этапе завершения дошкольного образования детьми с задержкой психического развития к 7(8) годам:

- повышается уровень познавательной активности и мотивационных компонентов деятельности;
- задает вопросы, проявляет интерес к предметам и явлениям окружающего мира;
- улучшаются показатели развития внимания (объема, устойчивости, переключения и др.), произвольной регуляции поведения и деятельности;
- возрастает продуктивность слухоречевой и зрительной памяти, объем и прочность запоминания словесной и наглядной информации;

- осваивает элементарные логические операции не только на уровне наглядного мышления, но и в словесно-логическом плане;
- выделяет существенные признаки, с помощью взрослого строит простейшие умозаключения и обобщения;
- осваивает приемы замещения и наглядного моделирования в игре, продуктивной деятельности;
- у ребенка сформированы элементарные пространственные представления, и ориентировка во времени;
- ребенок осваивает количественный и порядковый счет в пределах десятка, обратный счет, состав числа из единиц;
- соотносит цифру и число, решает простые задачи с опорой на наглядность.

Целевые ориентиры освоения программы детьми младшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости (к 5 годам):

- ребенок проявляет интерес к окружающим предметам и действует с ними разными способами;
- знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими;
- использует коммуникативные средства общения со взрослым (жесты, слова: «привет», «пока», «на», «дай»).

Целевые ориентиры освоения программы детьми младшего дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью (к 5 годам):

- ребенок откликается на свое имя;
- понимает и использует отдельные жесты и слова, вступая в контакт со знакомыми взрослыми;
- показывает по просьбе взрослого свои основные части тела и лица (глаза, руки, ноги, уши, нос);
- проявляет адекватные реакции в процессе выполнения режимных моментов: переключаясь с одного вида действий на другие, от одного места проведения занятия к другому (от занятия в игровой зоне к занятиям в учебной зоне и музыкальном зале и т.д.);
- использует коммуникативные средства общения со взрослым (жесты, слова: «привет», «пока», «на», «дай»);
- показывает по просьбе взрослого названный им знакомый предмет (игрушку).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования для детей с легкой степенью интеллектуального нарушения (к 7(8) годам):

- адекватно вести себя в знакомой и незнакомой ситуации;
- проявлять элементарную самооценку своих поступков и действий;

- проявлять интерес к познавательным задачам (производить анализ проблемно-практической задачи; выполнять анализ наглядно-образных задач; называть основные цвета и формы);
- соотносить знакомый текст с соответствующей иллюстрацией;
- выполнять задания на классификацию знакомых картинок;
- быть партнером в игре и в совместной деятельности со знакомыми сверстниками, обращаться к ним с просьбами и предложениями о совместной игре или практической деятельности;
- знать и выполнять некоторые упражнения из комплекса утренней зарядки или разминки в течение дня;
- проявлять самостоятельность в быту;
- владеть основными культурно-гигиеническими навыками;
- положительно относиться к труду взрослых и к результатам его труда.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования для детей с умеренной степенью умственной отсталости (к 7(8) годам):

- адекватно вести себя в знакомой ситуации;
- сотрудничать с новым взрослым в знакомой игровой ситуации;
- положительно относиться к труду взрослых и к результатам его труда;
- положительно реагировать на просьбу взрослого убрать игрушки, покормить животных, полить растения в живом уголке;
- проявлять некоторую самостоятельность в быту, частично владеть основными культурно-гигиеническими навыками;
- положительно относиться к труду взрослых и к результатам его труда.

Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения имидошкольного образования.

Целевые ориентиры для детей с расстройством аутистического спектра (второй год обучения).

- локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука; - эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на взрослого, начинает плакать пр.) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- выражает отказ отталкивая предмет или возвращая его взрослому; - использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);
- демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия и т.д.; - самостоятельно выполняет

деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;

- самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- завершает задание и убирает материал.
- выполняет по подражанию до десяти движений;
- вкладывает одну – две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- нанизывает кольца на стержень;
- составляет деревянный пазл из трёх частей;
- вставляет кольшки в отверстия; - нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- разъединяет детали конструктора и др.
- строит башню из трёх кубиков;
- оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули); - стучит игрушечным молотком по кольшкам;
- соединяет крупные части конструктора
- обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- смотрит на картинку, которую показывает взрослый;
- следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла и пр.) куда помещаются какие-либо предметы;
- следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов.
- выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- находит по просьбе 8 – 10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест «Пока») по подражанию;
- «танцует» с другими под музыку в хороводе;
- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором - снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- уместно говорит «привет» и «пока», как первым, так и в ответ;
- играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»); - понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или невербально (не всегда);
- называет имена близких людей;
- выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета); - последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий и т.д.);
- элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;

- прodelывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью взрослого);
- иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- пользуется туалетом с помощью взрослого;
- моет руки с помощью взрослого;
- ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- преодолевает избирательность в еде (частично).

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести.

Согласно требованиям Стандарта результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам.

Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС:

- 1) локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- 2) эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- 3) реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- 4) выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику;
- 5) использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- 6) самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- 7) самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (надевание колец, вкладывание стаканчиков);

8) демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;

9) самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;

10) самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;

11) завершает задание и убирает материал;

12) выполняет по подражанию до десяти движений;

13) вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей коробке форм;

14) нанизывает кольца на стержень;

15) составляет деревянный пазл из трёх частей;

16) вставляет колышки в отверстия;

17) нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия

срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);

18) разъединяет детали конструктора;

19) строит башню из трёх кубиков;

20) оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);

21) стучит игрушечным молотком по колышкам;

22) соединяет крупные части конструктора;

23) обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;

24) смотрит на картинку, которую показывают родители (законные

представители), педагогические работники;

25) следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;

26) следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов;

27) выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи

и жеста;

28) находит по просьбе 8 - 10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;

29) машет (использует жест «Пока») по подражанию;

30) «танцует» с другими под музыку в хороводе;

31) выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;

32) решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;

33) снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;

34) уместно говорит «привет» и «пока» как первым, так и в ответ;

35) играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);

36) понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально невербально (не всегда);

37) называет имена близких людей;

38) выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);

39) усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами

сюжета);

40) последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);

41) понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий));

42) элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;

43) прodelывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника);

44) иногда привлекает внимание окружающих предметам речью или жестом к желаемому предмету;

45) выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;

46) пользуется туалетом с помощью педагогического работника;

47) моет руки с помощью педагогического работника;

48) ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;

49) преодолевает избирательность в еде (частично).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития):

- 1) понимает обращённую речь на доступном уровне;
- 2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- 3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 4) выражает желания социально приемлемым способом;
- 5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- 7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;
- 8) различает своих и чужих;
- 9) поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- 10) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 11) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 12) может сличать цвета, основные геометрические формы;
- 13) знает некоторые буквы;
- 14) владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- 15) различает «большой- маленький», «один - много»;
- 16) выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе);
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогических работников);
- 18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);

19) пользуется туалетом (с помощью);

20) владеет навыками приёма пищи.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести

аутистических расстройств (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

- 1) владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- 2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
- 4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- 5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;
- 7) различает людей по полу, возрасту;
- 8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- 9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 10) знает основные цвета и геометрические формы;
- 11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- 12) может писать по обводке;
- 13) различает «выше - ниже», «шире - уже»;
- 14) есть прямой счёт до 10;
- 15) выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 16) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;

17) имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;

18) владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и (или) речевые расстройства отмечаются):

- 1) владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- 2) инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- 3) может поддерживать диалог (часто - формально);
- 4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- 5) взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);
- 6) выделяет себя как субъекта (частично);
- 7) поведение контролируется с элементами самоконтроля;
- 8) требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;
- 9) владеет поведением в учебной ситуации;
- 10) владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- 11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- 12) владеет основами безотрывного письма букв);
- 13) складывает и вычитает в пределах 5-10;
- 14) сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- 15) знаком с основными явлениями окружающего мира;
- 16) выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию

(индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;

- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров,

батута под контролем педагогических работников;

- 18) имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- 20) владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- 21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- 22) умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

Целевые ориентиры (планируемые результаты) образовательной деятельности и профессиональной коррекции нарушений развития у детей дошкольного возраста с РАС.

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу. Поэтому, в данном разделе описаны также целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:

- для ребенка с РАС, получающего образование, несопоставимое по итоговым достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничения здоровья;
- для ребенка с РАС, получающего образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки;
- для ребенка с РАС, получающего образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, не имеющих ограничений по здоровью и в те же сроки.

При реализации АООП для ребенка с РАС, получающего образование, несопоставимое по итоговым достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничения здоровья, следует учесть, что степень достижения перечисленных ориентиров будет зависеть как от особенностей коммуникации ребенка с окружающим миром, так и от выраженности интеллектуальных нарушений.

Педагогам необходимо обратить внимание на то, как ребенок с РАС:

- владеет альтернативными способами коммуникации (при необходимости);
- реагирует на собственное имя, узнает себя в зеркале, на фотографии;

- уходит, подходит и садится по речевому требованию взрослого;
- фиксирует взгляд на понравившемся предмете; показывает понравившейся предмет;
- выражает доступным для себя способом свои основные потребности и желания (в том числе – при помощи навыков альтернативной коммуникации);
- принимает помощь взрослого; допускает физический контакт во время игры со взрослым; удерживает зрительный контакт в течение короткого времени;
- положительно реагирует на взрослого во время простой контактной игры;
- проявляет попытки подражать простым движениям взрослого, вызывающим стук, хлопкам в ладоши и др.;
- имитирует некоторые звуки, звукокомплексы, соединяет звуки в простые восклицания и слова;
- берет в руки небольшие предметы (игрушки, шнурки, тряпочки), целенаправленно складывает предметы один на другой (коробки, кубики), опускает один в другой (шарики в коробки), садится без помощи взрослого;
- находит спрятанную под платком игрушку, может поднять упавший предмет, реагирует на сигнальный шум (колокольчик).

При реализации АООП для ребенка с РАС, получающего образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки, педагоги должны обращать внимание на то, как ребенок с РАС:

- владеет альтернативными способами коммуникации (при необходимости);
- здоровается и прощается, называет собственное имя, говорит о себе «я», знает и называет имена (показывает) членов семьи, использует коммуникативный альбом, индивидуальное визуальное расписание;
- адекватно ведет себя в привычных и знакомых ситуациях (при необходимости – с помощью карточек, визуализирующих правила поведения);

- использует доступные для него способы общения (в том числе жесты, знаки или другие средства альтернативной коммуникации), сообщает о своем желании (доступным способом);
- выполняет элементарные поручения взрослого (при необходимости с визуальной опорой на последовательность карточек с изображением действий), подражает некоторым действиям взрослого с предметами обихода, проявляет симпатию к посторонним;
- ждет, пока подойдет его очередь (при необходимости с визуальной поддержкой карточкой с изображением символа сигнала ожидания);
- проявляет интерес к другим детям, может находиться (и иногда играть) рядом с ними;
- подражает движениям артикуляционного аппарата взрослого, выполняет упражнения для пальцев рук (нанизывает бусы, прикрепляет прищепки, повторяет игры на сопровождение речи движением), подражает некоторым голосам животных, шумам окружающего мира (машина, самолет и др.);
- подбирает предметы, владеет простой сортировкой предметов, выбирает предметы, относящиеся к одной категории, соотносит основные цвета и формы, понимает названия предметов обихода;
- владеет элементарными навыками самообслуживания (туалет, прием пищи и др.);
- при наличии речи использует слова, обозначающие знакомые ему предметы обихода и действия, выражает желания одним словом, отвечает на вопросы («да», «нет»), описывает картинку простыми предложениями (при отсутствии речи – использует жесты, знаки или другие средства альтернативной коммуникации);
- может (пытается) стоять на одной ноге, стоять на носочках, ударять по мячу ногой, выполнять элементарные гимнастические упражнения.

На этапе завершения дошкольного образования специалисты, работающие с ребенком с РАС, получающим образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, не имеющих ограничений по здоровью и в те же сроки, должны стремиться к тому, чтобы ребенок мог:

- владеть альтернативными способами коммуникации (при необходимости);

- замечать других детей, проявлять к ним интерес, принимать участие в совместной деятельности, некоторых общих играх;
- здороваться и прощаться, благодарить доступным способом;
- ждать своей очереди, откладывать на некоторое время выполнение собственного желания;
- адекватно вести себя в знакомой и незнакомой ситуации;
- сообщать о своих желаниях доступным способом;
- не проявлять агрессии, не шуметь или прекратить подобное поведение по просьбе взрослого;
- выражать свои чувства – радость, удивление, страх, гнев, жалость, сочувствие – в соответствии с жизненной ситуацией в социально приемлемых границах;
- устанавливать элементарную связь между выраженным эмоциональным состоянием и причиной, вызвавшей его, отражая это в речи или в другом способе (карточка, фотография, символ и т.д.);
- замечать изменения настроения близкого взрослого или сверстника;
- обращаться к сверстникам с просьбой и предложениями о совместной деятельности (при необходимости – с помощью взрослого);
- владеть элементарными способами решения конфликтных ситуаций (уступить, извиниться, попробовать договориться и др.);
- вступать в отношения с взрослым человеком как носителем правил, опираться на его авторитет при освоении материала и регуляции собственного поведения, может к нему обратиться с вопросом и просьбой, привлечь внимание адекватными способами, когда это необходимо;
- регулировать свое поведение в соответствии с просьбами взрослого;
- уметь действовать по правилам (при необходимости - с помощью визуальной опоры), произвольно начинать и заканчивать повторяющиеся действия (при необходимости – с помощью сигнала);
- проявлять интерес к занятиям, выполнять инструкции взрослого (при необходимости – с использованием визуальной поддержки), слушать, когда

взрослый начинает говорить, реагировать на замечания и похвалу социально приемлемыми способами;

– использовать речь или другие методы коммуникации для ответа на вопрос, выбора общих свойств предметов, материалов, отличий; составлять предложения и короткие рассказы (умеет использовать схемы); поддерживать элементарный диалог в знакомых социальных ситуациях;

– владеть основными навыками самообслуживания;

– контролировать равновесие, силу прыжка, гибкость, координацию движений, участвовать в спортивных играх с элементарными правилами;

– уметь обращаться с бумагой и письменными принадлежностями;

– проявлять элементарную оценку своих поступков и действий;

– переносить некоторые приобретенные навыки в другую ситуацию.

Целевые ориентиры освоения Программы детьми с ТНР.

В соответствии с особенностями психофизического развития ребенка с ТНР, планируемые результаты освоения Программы предусмотрены в ряде целевых ориентиров.

Целевые ориентиры освоения Программы детьми младшего дошкольного возраста с ТНР:

- 1) способен к устойчивому эмоциональному контакту с педагогическим работником и обучающимися;
- 2) проявляет речевую активность, способность взаимодействовать с окружающими, желание общаться с помощью слова, стремится к расширению понимания речи;
- 3) понимает названия предметов, действий, признаков, встречающихся в повседневной речи;
 - 4) пополняет активный словарный запас с последующим включением его в простые фразы;
 - 5) понимает и выполняет словесные инструкции, выраженные простыми по степени сложности синтаксическими конструкциями;
 - 6) различает значения бытовой лексики и их грамматические формы;
 - 7) называет действия, предметы, изображенные на картинке, выполненные персонажами сказок или другими объектами;

- 8) участвует в элементарном диалоге (отвечает на вопросы после прочтения сказки, используя слова, простые предложения, состоящие из двух-трех слов, которые могут добавляться жестами);
- 9) рассказывает двестишья;
- 10) использует слова, простые предложения, состоящие из двух-трех слов, которые могут сопровождаться жестами;
- 11) произносит простые по артикуляции звуки;
- 12) воспроизводит звукослоговую структуру двухсложных слов, состоящих из открытых, закрытых слогов;
- 13) выполняет отдельные ролевые действия, носящие условный характер, участвует в разыгрывании сюжета: цепочки двух-трех действий;
- 14) соблюдает в игре элементарные правила;
- 15) осуществляет перенос, сформированных ранее игровых действий в различные игры;
- 16) проявляет интерес к действиям других обучающихся, может им подражать;
- 17) замечает несоответствие поведения других обучающихся требованиям педагогического работника;
- 18) выражает интерес и проявляет внимание к различным эмоциональным состояниям человека;
- 19) показывает по словесной инструкции и может назвать два-четыре основных цвета и две-три формы;
- 20) выбирает из трех предметов разной величины «самый большой» («самый маленький»);
- 21) усваивает сведения о мире людей и рукотворных материалах;
- 22) считает с соблюдением принципа «один к одному» (в доступных пределах счета);
- 23) знает реальные явления и их изображения: контрастные времена года (лето и зима) и части суток (день и ночь);
- 24) эмоционально положительно относится ко всем видам детской деятельности;
- 25) владеет некоторыми операционально-техническими сторонами изобразительной деятельности, пользуется карандашами, фломастерами, кистью, мелом, мелками;
- 26) планирует основные этапы предстоящей работы с помощью педагогического работника;
- 27) с помощью педагогического работника и самостоятельно выполняет ритмические движения с музыкальным сопровождением;

- 28) осваивает различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание);
- 29) обладает навыками элементарной ориентировки в пространстве, (движение по сенсорным дорожкам и коврикам, погружение и перемещение в сухом бассейне);
- 30) действует в соответствии с инструкцией;
- 31) выполняет по образцу, а затем самостоятельно простейшие построения и перестроения, физические упражнения в соответствии с указаниями инструктора по физической культуре (воспитателя);
- 32) стремится принимать активное участие в подвижных играх;
- 33) выполняет орудийные действия с предметами бытового назначения с незначительной помощью педагогического работника;
- 34) с незначительной помощью педагогического работника стремится поддерживать опрятность во внешнем виде, выполняет основные культурно-гигиенические действия, ориентируясь на образец и словесные просьбы педагогического работника.

Целевые ориентиры освоения Программы детьми среднего дошкольного возраста с ТНР.

К концу данного возрастного этапа ребенок:

- 1) проявляет мотивацию к занятиям, попытки планировать (с помощью педагогического работника) деятельность для достижения какой-либо (конкретной) цели;
- 2) понимает и употребляет слова, обозначающие названия предметов, действий, признаков, состояний, свойств, качеств;
- 3) использует слова в соответствии с коммуникативной ситуацией;
- 4) различает разные формы слов (словообразовательные модели и грамматические формы);
- 5) использует в речи сложносочиненные предложения с сочинительными союзами;
- 6) пересказывает (с помощью педагогического работника) небольшую сказку, рассказ, с помощью педагогического работника рассказывает по картинке;
- 7) составляет описательный рассказ по вопросам (с помощью педагогического работника), ориентируясь на игрушки, картинки, из личного опыта;
- 8) владеет простыми формами фонематического анализа;
- 9) использует различные виды интонационных конструкций;

- 10) выполняет взаимосвязанные ролевые действия, изображающие социальные функции людей, понимает и называет свою роль;
- 11) использует в ходе игры различные натуральные предметы, их модели, предметы-заместители;
- 12) передает в сюжетно-ролевых и театрализованных играх различные виды социальных отношений;
- 13) стремится к самостоятельности, проявляет относительную независимость от педагогического работника;
- 14) проявляет доброжелательное отношение к детям, педагогическим работником, оказывает помощь в процессе деятельности, благодарит за помощь;
- 15) занимается различными видами детской деятельности, не отвлекаясь, в течение некоторого времени (не менее 15 мин.);
- 16) устанавливает причинно-следственные связи между условиями жизни, внешними и функциональными свойствами в животном и растительном мире на основе наблюдений и практического экспериментирования;
- 17) осуществляет «пошаговое» планирование с последующим словесным отчетом о последовательности действий сначала с помощью педагогического работника, а затем самостоятельно;
- 18) имеет представления о времени на основе наиболее характерных признаков (по наблюдениям в природе, по изображениям на картинках); узнает и называет реальные явления и их изображения: времена года и части суток;
- 19) использует схему для ориентировки в пространстве;
- 20) владеет ситуативной речью в общении с другими детьми и с педагогическим работником, элементарными коммуникативными умениями, взаимодействует с окружающими, используя речевые и неречевые средства общения;
- 21) может самостоятельно получать новую информацию (задает вопросы, экспериментирует);
- 22) в речи употребляет все части речи, кроме причастий и деепричастий, проявляет словотворчество; сочиняет небольшую сказку или историю по теме, рассказывает о своих впечатлениях, высказывается по содержанию литературных произведений (с помощью педагогического работника и самостоятельно);
- 23) изображает предметы с деталями, появляются элементы сюжета, композиции;

- 24) положительно эмоционально относится к изобразительной деятельности,
ее процессу и результатам, знает материалы и средства, используемые в процессе изобразительной деятельности, их свойства;
- 25) знает основные цвета и их оттенки;
- 26) сотрудничает с другими детьми в процессе выполнения коллективных работ;
- 27) внимательно слушает музыку, понимает и интерпретирует выразительные средства музыки, проявляя желание самостоятельно заниматься музыкальной деятельностью;
- 28) выполняет двигательные цепочки из трех-пяти элементов;
- 29) выполняет общеразвивающие упражнения, ходьбу, бег в заданном темпе;
- 30) описывает по вопросам педагогического работника свое самочувствие, может привлечь его внимание в случае плохого самочувствия, боли;
- 31) самостоятельно умывается, следит за своим внешним видом, соблюдает культуру поведения за столом, одевается и раздевается, ухаживает за вещами личного пользования.

Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы.

К концу данного возрастного этапа ребенок:

- 1) обладает сформированной мотивацией к школьному обучению;
- 2) усваивает значения новых слов на основе знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- 3) употребляет слова, обозначающие личностные характеристики, многозначные;
- 4) умеет подбирать слова с противоположным и сходным значением;
- 5) правильно употребляет основные грамматические формы слова;
- 6) составляет различные виды описательных рассказов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания, составляет творческие рассказы;
- 7) владеет простыми формами фонематического анализа, способен осуществлять сложные формы фонематического анализа (с постепенным переводом речевых умений во внутренний план), осуществляет операции фонематического синтеза;
- 8) осознает слоговое строение слова, осуществляет слоговой анализ и синтез слов (двухсложных с открытыми, закрытыми слогами,

трехсложных с открытыми слогами, односложных);

9) правильно произносит звуки (в соответствии с онтогенезом);

10) владеет основными видами продуктивной деятельности,

проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности: в игре, общении, конструировании;

11) выбирает род занятий, участников по совместной деятельности, избирательно и устойчиво взаимодействует с детьми;

12) участвует в коллективном создании замысла в игре и на занятиях;

13) передает как можно более точное сообщение другому, проявляя внимание к собеседнику;

14) регулирует свое поведение в соответствии с усвоенными нормами и правилами, проявляет кооперативные умения в процессе игры, соблюдая отношения партнерства, взаимопомощи, взаимной поддержки;

15) отстаивает усвоенные нормы и правила перед ровесниками и педагогическим работником, стремится к самостоятельности, проявляет относительную независимость от педагогического работника;

16) использует в играх знания, полученные в ходе экскурсий, наблюдений, знакомства с художественной литературой, картинным материалом, народным творчеством, историческими сведениями, мультфильмами;

17) использует в процессе продуктивной деятельности все виды словесной регуляции: словесного отчета, словесного сопровождения и словесного планирования деятельности;

18) устанавливает причинно-следственные связи между условиями жизни, внешними и функциональными свойствами в животном и растительном мире на основе наблюдений и практического экспериментирования;

19) определяет пространственное расположение предметов относительно себя, геометрические фигуры;

20) владеет элементарными математическими представлениями: количество в пределах десяти, знает цифры 0, 1-9, соотносит их с количеством предметов, решает простые арифметические задачи устно, используя при необходимости в качестве счетного материала символические изображения;

21) определяет времена года, части суток;

22) самостоятельно получает новую информацию (задает вопросы,

- экспериментирует);
- 23) пересказывает литературные произведения, составляет рассказ по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт обучающихся;
 - 24) составляет рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры;
 - 25) составляет с помощью педагогического работника небольшие сообщения, рассказы из личного опыта;
 - 26) владеет предпосылками овладения грамотой;
 - 27) стремится к использованию различных средств и материалов в процессе изобразительной деятельности;
 - 28) имеет элементарные представления о видах искусства, понимает доступные произведения искусства (картины, иллюстрации к сказкам и рассказам, народная игрушка), воспринимает музыку, художественную литературу, фольклор;
 - 29) проявляет интерес к произведениям народной, классической и современной музыки, к музыкальным инструментам;
 - 30) сопереживает персонажам художественных произведений;
 - 31) выполняет основные виды движений и упражнения по словесной инструкции педагогических работников: согласованные движения, а также разноименные и разнонаправленные движения;
 - 32) осуществляет элементарное двигательное и словесное планирование действий в ходе спортивных упражнений;
 - 33) знает и подчиняется правилам подвижных игр, эстафет, игр с элементами спорта;
 - 34) владеет элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).

1.3. Педагогическая диагностика достижения планируемых результатов

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой образовательной организацией по Программе для детей с ЗПР и УО, РАС и ТНР представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности образовательной организации на основе достижения детьми со всеми представленными нозологиями планируемых результатов освоения Программы.

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с ОВЗ и/или инвалидностью с учетом сенситивных периодов в развитии.

Оценка качества образовательной деятельности:

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с ЗПР и УО, РАС и ТНР;
- 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с ЗПР и УО, РАС и ТНР в условиях современного общества;
- 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся с ЗПР и УО, РАС и ТНР;
- 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников образовательной организации в соответствии:
 - разнообразия вариантов развития обучающихся с ЗПР и УО, РАС и ТНР в дошкольном детстве;
 - разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;
 - разнообразия местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;
- 5) представляет собой основу для развивающего управления программами дошкольного образования для обучающихся с ЗПР и УО, РАС и ТНР на уровне образовательной организации, учредителя, региона, страны, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях их реализации в масштабах всей страны.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Содержание образовательной деятельности, в соответствии с направлениями развития ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Рабочая программа разработана на основе Основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО) МДОАУ- детский сад комбинированного вида «Колосок» и на основе Адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с задержкой психического развития (АОП ДО ЗПР), АОП ДО детей с РАС (расстройствами аутистического спектра), АОП ДОО для детей с ТНР (тяжелыми нарушениями речи) и Адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (АОП ДО УО).

В соответствии с ФГОС ДО общий объем образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья, рассчитан в соответствии с возрастом обучающихся, основными направлениями их развития, спецификой дошкольного образования и включает время, отведенное на образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной и др.) с квалифицированной коррекцией недостатков в физическом и/ или психическом развитии детей.

Содержание коррекционно-развивающей работы по *Познавательному развитию* ориентировано на разностороннее развитие дошкольников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. При этом решение программных образовательных задач предусматривается не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и в ходе режимных моментов — как в совместной деятельности взрослого и детей, так и в самостоятельной деятельности дошкольников.

Психолого-педагогические условия, обеспечивающие реализацию Программы:

1. Создание условий, обеспечивающих познавательное развитие ребенка с ОВЗ в соответствии с его этиопатогенетическими особенностями развития, возрастными и индивидуальными возможностями и интересами.
2. Ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка с ОВЗ, стимулирование самооценки.
3. Формирование игры, как важнейшего фактора развития ребенка с ОВЗ, с учетом необходимости развития вербальных и невербальных компонентов развития ребенка в разных видах развивающих игр.

4. Создание развивающей предметно-пространственной образовательной среды, способствующей познавательному развитию ребенка с ОВЗ.
5. Сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и продуктивной (производящей субъективно новый продукт) деятельности, то есть деятельности по освоению культурных форм и образцов, детской исследовательской, творческой деятельности, совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности с учетом особенностей развития и образовательных потребностей ребенка с ОВЗ.
6. Участие семьи как необходимое условие для полноценного развития ребенка дошкольного возраста с ОВЗ.
7. Профессиональное развитие педагогов, направленное на развитие профессиональных компетентностей, в том числе коммуникативной компетентности и мастерства мотивирования ребенка с ОВЗ к познавательной, экспериментально-исследовательской деятельности.

Одним из условий повышения эффективности коррекционно-педагогической работы является создание адекватной возможностям ребенка охранительно-педагогической и предметно-пространственной развивающей среды, то есть системы условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка.

В процессе коррекционно-образовательной деятельности важно гибко сочетать индивидуальный и дифференцированный подходы, что способствует участию в коррекционном процессе всех детей с разными стартовыми возможностями.

Формы реализации образовательной программы в соответствии с видом детской деятельности

Деятельность	Формы
Игровая деятельность	игры с правилами, дидактические игры, творческие игры (сюжетно-ролевые и театрализованные), подвижные игры, игровые упражнения, путешествия, пальчиковые игры
Самообслуживание, элементарный труд	тренировка культурно-гигиенических навыков в режимных моментах, дежурства, выполнение поручений, труд на групповом участке
Двигательная деятельность	утренняя гимнастика, физкультминутки согласно режиму дня, занятия по физической культуре, подвижные и малоподвижные игры (на прогулке и в группе), пальчиковая, дыхательная гимнастики, выполнение игровых упражнений
Коммуникативная деятельность	беседы и ситуации, ситуативные разговоры, разучивание пословиц, считалок, поговорок, стихов, песен,

	викторины, интеллектуальные игры, составление рассказов (по картинкам, игрушкам, из личного опыта)
Изобразительная деятельность и конструирование	НОД и творческие мастерские, игра с конструкторами, изготовление подарков, оформление выставок и мероприятий, знакомство с произведениями известных художников, скульпторов
Восприятие произведений художественной литературы	чтение, беседы, разучивание стихотворений, викторины, драматизации
Познавательно-исследовательская деятельность	наблюдение за природой, проведение опытов и экспериментов, культурно-смысловые контексты («Путешествие по карте», «Путешествие по реке времени»), ситуации, моделирование, просмотр (альбомов, книг, видео), встречи с интересными людьми, экскурсии, коллекционирование
Проектная деятельность	создание таких условий, которые позволяют детям самостоятельно или совместно с взрослым открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным, поисковым путём, анализировать его и преобразовывать
Игра	основная форма реализации программы при организации двигательной, познавательно-исследовательской, коммуникативной, музыкальной деятельности. Виды игр: сюжетная игра, игра с правилами, подвижная игра, театрализованная игра (драматизация и режиссерская), дидактическая игра
Игровая ситуация	форма работы, направленная на приобретение ребёнком опыта нравственно-ценных действий и поступков, которые он сначала выполняет на основе подражания, по образцу, а затем самостоятельно
Чтение	основная форма восприятия художественной литературы, а также эффективная форма развития познавательно-исследовательской, коммуникативной деятельности, решения задач психолого-педагогической работы разных образовательных областей
Мастерская	форма организации продуктивной деятельности, позволяет также развивать двигательную (мелкую моторику), коммуникативную, познавательно-исследовательскую, трудовую деятельность
Ситуации	ситуации морального выбора, ситуации общения и взаимодействия, проблемные ситуации, игровые ситуации, ситуативный разговор с детьми, практические

	ситуации по интересам детей, ситуационные задачи и др.
Коллекционирование	форма познавательной активности дошкольника, в основе которой лежит целенаправленное собирание чего-либо, имеющего определённую ценность для ребёнка
Экспериментирование и исследования	практическое, умственное и социальное. Практическое экспериментирование и исследовательские действия направлены на постижение всего многообразия окружающего мира посредством реальных опытов с реальными предметами и их свойствами. Умственное экспериментирование осуществляется только в мысленном плане (в уме). Они осуществляются с помощью поисков ответов на поставленные вопросы, разбора и решения проблемных ситуаций
Социальное экспериментирование	объект изучения и эксперимента – отношения ребенка со своим социальным окружением
Викторины и конкурсы	своеобразные формы познавательной деятельности с использованием информационно-развлекательного содержания, в которых предполагается посильное участие детей

В Программе предусмотрено широкое использование вариативных форм, способов, методов и средств организации коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

2.2. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации рабочей программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов

Часть программных задач осуществляется в совместной деятельности взрослых и детей, самостоятельной деятельности детей в рамках непосредственно-образовательной деятельности и режимных моментах, часть задач Программы реализуется через систему взаимодействий учителя – дефектолога с педагогами ДОУ и семьями воспитанников.

Вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы по образовательной области «Познавательное развитие»

Формы образовательной деятельности по социально-коммуникативному развитию			
<i>Непосредственно образовательная деятельность</i>	<i>Режимные моменты</i>	<i>Самостоятельная деятельность детей</i>	<i>Взаимодействие с родителями</i>

Формы организации детей			
Индивидуальные, подгрупповые, групповые	Индивидуальные, подгрупповые, групповые	Индивидуальные, подгрупповые, групповые	Индивидуальные, подгрупповые, групповые
Сюжетно-ролевая игра Рассматривание Наблюдение Чтение Игра-экспериментирование Развивающая игра Экскурсия Интегративная деятельность Конструирование Исследовательская деятельность Рассказ Беседа Создание коллекций Проектная деятельность Экспериментирование Проблемная ситуация	Сюжетно-ролевая игра Рассматривание Наблюдение Чтение Игра-экспериментирование Развивающая игра Ситуативный разговор Экскурсия Интегративная деятельность Конструирование Исследовательская деятельность Рассказ Беседа Создание коллекций Проектная деятельность Экспериментирование Проблемная ситуация	Во всех видах самостоятельной детской деятельности	Индивидуальные консультации, рекомендации по результатам мониторинга Дни открытых дверей Мастер-классы Развивающая игра Экскурсия Открытые просмотры

Методы реализации образовательных задач рабочей программы

Название метода	Рекомендации по применению	
	Учитель-дефектолог	Воспитанники
Методы по источнику знаний		
Словесные	Объяснение, рассказ, беседа, анализ текста	Отвечают, поясняют, задают вопросы, делают выводы
Наглядные (наглядные пособия и технические средства)	<i>Метод иллюстраций:</i> показ иллюстративных пособий (плакатов, картин, зарисовок на доске и пр.)	Воспринимают информацию, рассматривают, рассуждают

	<i>Метод демонстраций:</i> использование мультимедийных презентаций, компьютерных программ для воспитанников, показ мультфильмов, диафильмов, др.	
Практические	Практические задания после знакомства с новым содержанием	Выполнение практических заданий

Методы по характеру организованной образовательной деятельности детей

<i>Методы</i>	<i>Учитель-дефектолог</i>	<i>Воспитанники</i>
Информационно-рецептивный	Информирование детей	Восприятие и осваивание готовой информации
Репродуктивный	Разработка и показ модели (примера, образца)	Воспроизведение полученных знаний, многократное выполнение действий по образцу
Проблемное изложение	Создание проблемной ситуации (постановка проблемы, задачи, вопрос)	Умозаключения, мозговой штурм
Исследовательский	Формирование поисково-исследовательской деятельности	Овладение методами научного познания и использование элементов творческой деятельности
Метод экспериментирования	Обогащение памяти ребенка и активизация мыслительных процессов	Создание нового, совместного, речевого, творческого продукта (придумывание сказок, загадок, рассказов)
Частично-поисковый	Разбиение проблемной задачи на составляющие	Осуществление шагов поиска решения проблемы
Активные методы	Наблюдение, психолого-	Приобретение

	педагогическая диагностика, оказание коррекционной помощи	разнообразного опыта в созданных проблемных ситуациях (дидактические игры)
Моделирование	Замещение реальных объектов познания условными заместителями	Использование мнемотаблиц, графического плана, схем

2.3. Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушение развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Общая цель коррекционной работы, как указано в ФГОС ДО – обеспечение коррекции нарушений и разностороннего развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с ОВЗ и их особых образовательных потребностей, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы, создание условий для социальной адаптации.

Таким образом, основной целью программы коррекционной работы выступает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ОВЗ посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Содержание коррекционно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья подбирается в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также с учетом специфических образовательных потребностей и возможностей каждой категории детей.

Особые образовательные потребности детей с ОВЗ определяются как общими, так и специфическими недостатками развития, а также иерархией нарушений в структуре дефекта.

Вышеперечисленные особенности и недостатки *обуславливают особые образовательные потребности дошкольников с ОВЗ, заключающиеся в следующем:*

- раннее выявление недостатков в развитии и получение специальной психолого-педагогической помощи на дошкольном этапе образования;
- обеспечение преемственности между дошкольным и школьным образованием как условия непрерывности коррекционно-развивающего процесса;
- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей в соответствии с рекомендациями

психолого-медико-педагогической комиссии и психолого-педагогического консилиума;

— обеспечение особой пространственной и временной организации среды с учетом функционального состояния ЦНС и ее нейродинамики (быстрой истощаемости, низкой работоспособности);

— щадящий, комфортный, здоровьесберегающий режим жизнедеятельности детей и образовательных нагрузок;

— изменение объема и содержания образования, его вариативность; восполнение пробелов в овладении образовательной программой ДОУ;

— индивидуально-дифференцированный подход в процессе усвоения образовательной программы;

— формирование, расширение, обогащение и систематизация представлений об окружающем мире, включение освоенных представлений, умений и навыков в практическую и игровую деятельности;

— постоянная стимуляция познавательной и речевой активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному миру и социальному окружению;

— разработка и реализация групповых и индивидуальных программ коррекционной работы; организация индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий с учетом индивидуально-типологических особенностей психофизического развития, актуального уровня развития и ориентацией на зону ближайшего развития;

— изменение методов, средств, форм образования; организация процесса обучения с учетом особенностей познавательной деятельности (пошаговое предъявление материала, дозированная помощь взрослого, использование специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию, так коррекции и компенсации недостатков в развитии);

— приоритетность целенаправленного педагогического руководства на начальных этапах образовательной и коррекционной работы, формирование предпосылок для постепенного перехода ребенка к самостоятельной деятельности;

— обеспечение планового мониторинга развития ребенка с целью создания оптимальных образовательных условий с целью своевременной интеграции в общеобразовательную среду;

— развитие всех компонентов речи, речезыковой компетентности;

— целенаправленное развитие предметно-практической, игровой, продуктивной, экспериментальной деятельности и предпосылок к учебной деятельности;

— обеспечение взаимодействия и сотрудничества с семьей воспитанника; психолого-педагогическое сопровождение и активизация ее ресурсов для формирования социальноактивной позиции; оказание родителям (законным представителям) консультативной и методической помощи по вопросам обучения и воспитания ребенка с ОВЗ.

Общие закономерности, возрастные и специфические особенности развития детей с разной степенью выраженности умственной отсталости обуславливают их особые образовательные потребности.

Особые образовательные потребности детей раннего и дошкольного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

- раннее коррекционное обучение и воспитание в ситуации эмоционально-положительного взаимодействия,
- непрерывность, системность и поэтапность коррекционного обучения,
- реализация возрастных и индивидуальных потребностей ребенка на доступном уровне взаимодействия со взрослым,
- использование специальных методов и приемов обучения в ситуации взаимодействия со взрослыми,
- проведение систематических коррекционных занятий с ребенком,
- создание ситуаций для формирования переноса накопленного опыта взаимодействия в значимый для ребенка социальный опыт,
- активизация всех сторон психического развития с учетом доступных ребенку способов обучения,
- активизация и стимуляция познавательного интереса к ближайшему окружению.

Специфические образовательные потребности для детей первого варианта развития:

- пропедевтика рисков социальной дезинтеграции в среде сверстников,
- накопление разнообразных представлений о ближнем окружении жизненно значимых для социальной адаптации,
- овладение социальными нормами поведения в среде сверстников,
- овладение самостоятельностью в разных бытовых ситуациях,
- формирование социального поведения в детском коллективе;
- воспитание самостоятельности в разных видах детской деятельности.

Для детей данного варианта развития важными направлениями в содержании обучения и воспитания являются: социально-коммуникативное, познавательное, физическое, художественно-эстетическое развитие. Кроме этого, специфической задачей обучения этой категории детей является создание условий для формирования всех видов детской деятельности (общения, предметной, игровой, продуктивных видов и элементов трудовой).

Специфические образовательные потребности для детей второго варианта развития:

- накопление и овладение доступными средствами коммуникации и навыками самообслуживания, жизненно-значимыми для социальной адаптации в окружающей бытовой среде,
- социальное ориентирование на сверстника через знакомого взрослого,
- овладение самостоятельностью в знакомых бытовых ситуациях,
- активизация познавательного потенциала к обучению в ситуациях взаимодействия, близких к жизненному опыту ребенка;

— создание ситуаций для овладения нормами поведения в детском коллективе сверстников.

Содержание обучения и воспитания детей второго варианта развития может быть ориентированным на содержание обучения первого варианта развития. Однако приоритетной задачей коррекционного обучения является формирование доступных ребенку способов овладения культурным опытом, которые реализуются через совместную предметно-игровую деятельность со взрослым в знакомых ситуациях взаимодействия.

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

Структурные компоненты коррекционно-образовательной деятельности учителя-дефектолога по коррекции нарушений развития детей с ОВЗ

№ п/п	Модуль	Направления
1.	Диагностический	— выявление недостатков в психическом развитии, индивидуальных особенностей познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы и особых образовательных потребностей детей с ОВЗ.
2.	Коррекционно-развивающий	— коррекция недостатков и развитие двигательных навыков и психомоторики; — предупреждение и преодоление недостатков в эмоционально-личностной, волевой и поведенческой сферах; — развитие коммуникативной деятельности; — преодоление речевого недоразвития и формирование языковых средств и связной речи; — подготовка к обучению грамоте, предупреждение нарушений чтения и письма; — коррекция недостатков и развитие сенсорных функций, всех видов восприятия и формирование эталонных представлений; — коррекция недостатков и развитие всех свойств внимания и произвольной регуляции; — коррекция недостатков и развитие зрительной и слухоречевой памяти; — коррекция недостатков и развитие мыслительной деятельности на уровне наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления; — формирование пространственных и

		временных представлений; — развитие предметной и игровой деятельности; — формирование предпосылок к учебной деятельности во всехструктурных компонентах; — стимуляция познавательной и творческой активности.
3.	Социально-педагогический	— взаимодействие со специалистами консилиума ДОУ приопределении образовательного маршрута; —для получениядополнительных рекомендаций по работе с воспитанником сОВЗ; — взаимодействие с родителями в вопросах образования, а также единство требований к воспитанию ребенка в дошкольномобразовательном учреждении и в условиях семьи; — соблюдение преемственности между детским садом и начальнойшколой.
4.	Консультативно-просветительский	— расширение сферы профессиональной компетентностипедагогов; — повышение педагогической грамотности в области коррекционной педагогики и детской психологии; — оказание помощи родителям в понимании своих возможностейкак родителя и особенностей своего ребёнка.

2.4. Способы и направления поддержки детской инициативы

Поддержка детской инициативы несет в себе внутреннее побуждение к новой деятельности, начинание, способность к самостоятельным, активным действиям, предприимчивость.

Поддержка - короткое или небольшое оказание той или иной помощи человеку в трудной для него ситуации.

Инициатива, инициативность - активность в начинании, активность продвигать начинания, запускать новые дела, вовлекая туда окружающих людей.

Основные формы, способы и направления поддержки детской инициативы в рамках реализации Программы, адекватными возрасту детей являются: в раннем возрасте - совместные со взрослым игры и игровые действия, в дошкольном - экспериментирование, проектирование,

коллекционирование, беседы, наблюдения, решение проблемных ситуаций и др.

Приоритетной сферой проявления детской инициативы в познавательном развитии является самостоятельная исследовательская деятельность с предметами, материалами, веществами; обогащение собственного сенсорного опыта восприятия окружающего мира; обогащение активного словаря; расширение знаний об окружающей действительности.

Для поддержки детской инициативы необходимо:

- предоставлять детям самостоятельность во всем, что не представляет опасности для жизни и здоровья, помогая им реализовывать собственные замыслы;
- отмечать и приветствовать даже минимальные успехи детей;
- формировать у детей привычку самостоятельно находить для себя интересные занятия;
- приучать свободно, пользоваться игрушками и пособиями;
- поддерживать интерес ребенка к тому, что он рассматривает, наблюдает на занятиях и в разные режимные моменты;
- способствовать стремлению научиться делать что-то и поддерживать радостное ощущение возрастающей умелости;
- в ходе занятий и в повседневной жизни терпимо относиться к затруднениям ребенка, позволять ему действовать в своем темпе;
- не критиковать результаты деятельности детей, а также их самих. При необходимости осуждать негативный поступок действие ребенка, но не допускать критики его личности, его качеств;
- уважать и ценить каждого ребенка независимо от его достижений, достоинств и недостатков;
- всегда предоставлять детям возможности для реализации их замысла экспериментально-исследовательской, творческой продуктивной деятельности;
- способствовать стремлению детей делать собственные умозаключения, относиться к таким попыткам внимательно, с уважением.

Направления и способы поддержки детской инициативы

Направления	Способы
<p>Поддержка детской автономии: —самостоятельность в замыслах и их воплощении; —индивидуальная свобода деятельности; —самоопределение.</p>	<p>—Создание условий для самовыражения в различных видах деятельности и различными средствами (игровой, конструктивной, продуктивной, художественно эстетической, общении, двигательной и др.). —Поддержка инициативных высказываний. —Применение методов проблемного обучения, а также использование интерактивных форм</p>

	обучения.
Поддержка спонтанной игровой деятельности (индивидуальной или коллективной), где замысел, воплощение сюжета, выбор партнеров осуществляется детьми без вмешательства.	<p>— Создание условий для развития и развертывания спонтанной детской игры.</p> <p>— Выбор оптимальной тактики поведения педагога.</p> <p>— Наличие времени в режиме дня, отведенного на спонтанную свободную игру (не менее 1,5 часов в день, непрерывность каждого из временных промежутков педагога должна составлять по возможности не менее 30 минут, один из таких промежутков отводится на прогулку).</p> <p>— Наличие разнообразных игровых материалов.</p>
Развитие ответственной инициативы.	<p>— Давать посильные задания поручения; снимать страх «я не справлюсь».</p> <p>— Давать задания интересные, когда у ребенка есть личностный интерес что-то делать (желание помочь, поддержать, быть не хуже или лучше остальных).</p> <p>— Учить объективно смотреть на возможные ошибки и неудачи, адекватно реагировать на них.</p>

**Приоритетные сферы развития инициативы исходя из возрастных особенностей
детей и способы ее поддержки в освоении образовательной программы**

Возраст	Приоритетная сфера инициативы	Деятельность взрослого по поддержке детской инициативы
3-5 лет	Познание окружающего мира	<ul style="list-style-type: none"> • Поощрять желание ребёнка строить первые собственные умозаключения, внимательно выслушивать все его рассуждения, проявлять уважение к его интеллектуальному труду. • Создавать условия и поддерживать театрализованную деятельность детей, их стремление переодеваться («рядиться»). • Обеспечить условия для музыкальной импровизации, пения и движений под популярную музыку. • Создавать в группе возможность, используя мебель и ткани, строить «дома», укрытия для игр. • Негативные оценки можно давать только поступкам ребенка и только один на один, а не на глазах у группы. • Недопустимо диктовать детям, как и во что они должны играть; навязывать им сюжеты игры. Развивающий потенциал игры определяется тем, что это самостоятельная, организуемая самими детьми деятельность. • Участие взрослого в играх детей полезно при выполнении следующих условий: дети сами приглашают взрослого в игру или добровольно соглашаются на его участие; сюжет и ход игры, а также роль, которую взрослый будет играть, определяют дети, а не педагог; характер исполнения роли также определяется детьми. • Привлекать детей к украшению группы к праздникам, обсуждая разные возможности и предложения. • Побуждать детей формировать и выразить собственную эстетическую оценку воспринимаемого, не навязывая им мнения взрослых. • Привлекать детей к планированию жизни группы на день.

5-6 лет	Внеситуативно-личностное общение	<ul style="list-style-type: none"> • Создавать в группе положительный психологический микроклимат, в равной мере проявляя любовь и заботу ко всем детям: выражать радость при встрече; использовать ласку и теплое слово для выражения своего отношения к ребенку. • Уважать индивидуальные вкусы и привычки детей. • Поощрять желание создавать что-либо по собственному замыслу; обращать внимание детей на полезность будущего продукта для других или ту радость, которую он доставит кому-то (маме, бабушке, папе, другу). • Создавать условия для разнообразной самостоятельной творческой деятельности детей. • При необходимости помогать детям в решении проблем организации игры. • Привлекать детей к планированию жизни группы на день и на более отдаленную перспективу. Обсуждать выбор спектакля для постановки, песни, танца и т. п. • Создавать условия и выделять время для самостоятельной творческой или познавательной деятельности детей по интересам.
----------------	---	---

6-7 лет	Научение	<ul style="list-style-type: none"> • Вводить адекватную оценку результата деятельности ребенка с одновременным признанием его усилий и указанием возможных путей и способов совершенствования продукта. • Спокойно реагировать на неуспех ребенка и предлагать несколько вариантов исправления работы: повторное исполнение спустя некоторое время, доделывание; совершенствование деталей и т. п. <p>Рассказывать детям о трудностях, которые вы сами испытывали при обучении новым видам деятельности.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Создавать ситуации, позволяющие ребенку реализовывать свою компетентность, обретая уважение и признание взрослых и сверстников. • Обращаться к детям с просьбой, показать воспитателю и научить его тем индивидуальным достижениям, которые есть у каждого. • Поддерживать чувство гордости за свой труд и удовлетворения его результатами. • Создавать условия для разнообразной самостоятельной творческой деятельности детей. • При необходимости помогать детям в решении проблем при организации игры. • Привлекать детей к планированию жизни группы на день, неделю, месяц. Учитывать и реализовывать их пожелания и предложения. • Создавать условия и выделять время для самостоятельной творческой или познавательной деятельности по интересам.
---------	----------	---

Содержание Программы в полном объеме может быть реализовано в совместной деятельности педагогов и детей, а также через организацию самостоятельной деятельности детей.

2.5. Особенности взаимодействия с семьями воспитанников

Основные положения ФГОС ДО отражают необходимость включения родителей и других членов семей воспитанников в образовательный процесс детского сада как участников образовательных отношений. Сотрудники учреждения признают семью, как жизненно необходимую среду

дошкольника, определяющую путь развития его личности. 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.

Целью в работе с родителями является: создание в детском саду необходимых условий для развития ответственных и взаимозависимых отношений с семьями воспитанников, обеспечивающих целостное развитие личности дошкольника, повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития, образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Основные принципы работы с семьей:

- открытость детского сада для семьи;
- сотрудничество педагогов и родителей в вопросах развития, образования и воспитания детей;
- создание единой развивающей среды, обеспечивающей одинаковые подходы к развитию ребенка в семье и детском саду.

Содержание данной Программы позволяет создавать оптимальные условия для повышения эффективности образовательной работы и коррекционно-развивающего воздействия учителя-дефектолога, установления продуктивного взаимодействия с семьей дошкольника для максимального преодоления отставания в психическом и интеллектуальном развитии.

Учитель-дефектолог по линии «Познавательное развитие» проводит:

- обсуждение результатов обследования познавательного развития детей при личной встрече с каждым родителем;
- привлекает родителей к проведению работы в семье по расширению кругозора детей посредством ознакомления детей с окружающей действительностью, чтение художественной, развивающей литературы, участие в семейных мероприятиях.

Деятельность учителя-дефектолога в этом направлении предполагает использование разнообразных форм взаимодействия семьями воспитанников.

Развитие взаимодействия с семьей происходит в следующих направлениях:

1. Изучение образовательных потребностей родителей.
2. Оказание дифференцированной помощи семье на основе выявленных проблем и запросов.
3. Качественное преобразование эффективных форм работы с родителями.

Модель взаимодействия учителя-дефектолога с семьей.



Направления	Содержание	Формы работы
Педагогический мониторинг	<ul style="list-style-type: none"> — изучение запроса семьи к ДОУ; — изучение степени удовлетворённости родителей коррекционно-развивающей деятельностью ДОУ; — выявление интересов и возможностей конкретного участия каждого родителя в педагогическом процессе ДОУ. 	<ul style="list-style-type: none"> — анкетирование, опрос родителей; — беседы с родителями; — наблюдение за общением родителей и детей.
Педагогическая поддержка семьи	<ul style="list-style-type: none"> — оказание помощи родителям в понимании своих возможностей как родителя и особенностей своего ребёнка; — информирование родителей о ходе образовательного процесса; — оказание помощи в социальных вопросах (дети-инвалиды). 	<ul style="list-style-type: none"> — беседы с родителями; — дни открытых дверей; — показ открытых занятий; — родительские мастер-классы.
Психолого-педагогическое просвещение	<ul style="list-style-type: none"> — развитие компетентности родителей в области коррекционной педагогики и детской психологии; — удовлетворение образовательных запросов 	<ul style="list-style-type: none"> — консультации, дискуссии; — информация на сайте ДОУ; — круглые столы; — родительские

	родителей (<i>темы для педагогического образования определяются по опросам</i>).	собрания; — решение проблемных педагогических ситуаций; — выпуск буклетов, памяток.
Совместная деятельность педагога, детей и родителей	— развитие совместного общения взрослых и детей; — формирование навыков работы с ребенком; — формирование позиции родителя как непосредственного участника образовательного процесса.	— проведение совместных детско-родительских мероприятий, семейных конкурсов, выставок; — домашнее задание; — занятия в триаде педагог-ребенок-родитель.

2.6. Взаимодействие с педагогами ДОУ в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

Коррекционно-воспитательная и коррекционно-образовательная работа ДОУ проводится в системе комплексного психолого-педагогического (ППк) сопровождения дошкольников с ОВЗ.

Система комплексного психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ включает в себя комплексное психолого-медико-педагогическое обследование. Цель обследования на начальном этапе выявить особенности психического развития воспитанников, определить исходный уровень владения знаниями, умениями, навыками. На данном этапе проводится анализ ситуации развития ребенка и разработка общей стратегии развития ребенка, организуется планирование коррекционно-развивающей работы. В начале января проводится второй этап обследования дошкольников. Основной целью является выявление особенностей динамики развития каждого ребенка в специально организованных условиях. При необходимости в программу вносятся корректировки отдельных коррекционных мероприятий, определяются цели и задачи коррекционно-развивающей работы в следующем полугодии. Продолжается реализация АОП.

Взаимодействие специалистов прослеживается в ходе реализации АОП. Образовательная деятельность реализуется в тесной взаимосвязи всех педагогов, работающих с детьми. Узкие специалисты, зная о проблемах ребенка, включают в свою образовательную деятельность развивающие игры, элементы отработки и закрепления полученных навыков, умений. Общая

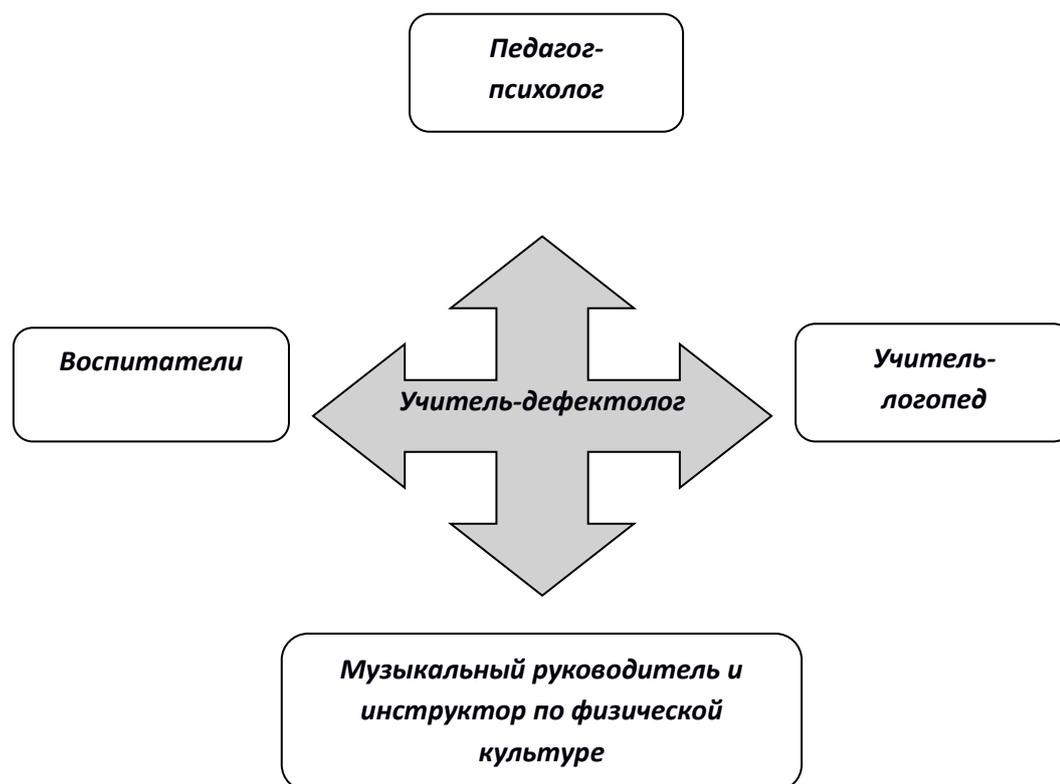
коррекционная направленность всего образовательного процесса создаёт условия для оказания дифференцированной помощи детям с ОВЗ.

Преемственность в работе учителя-дефектолога и воспитателей определяет эффективность коррекционно-развивающей работы ДОУ.

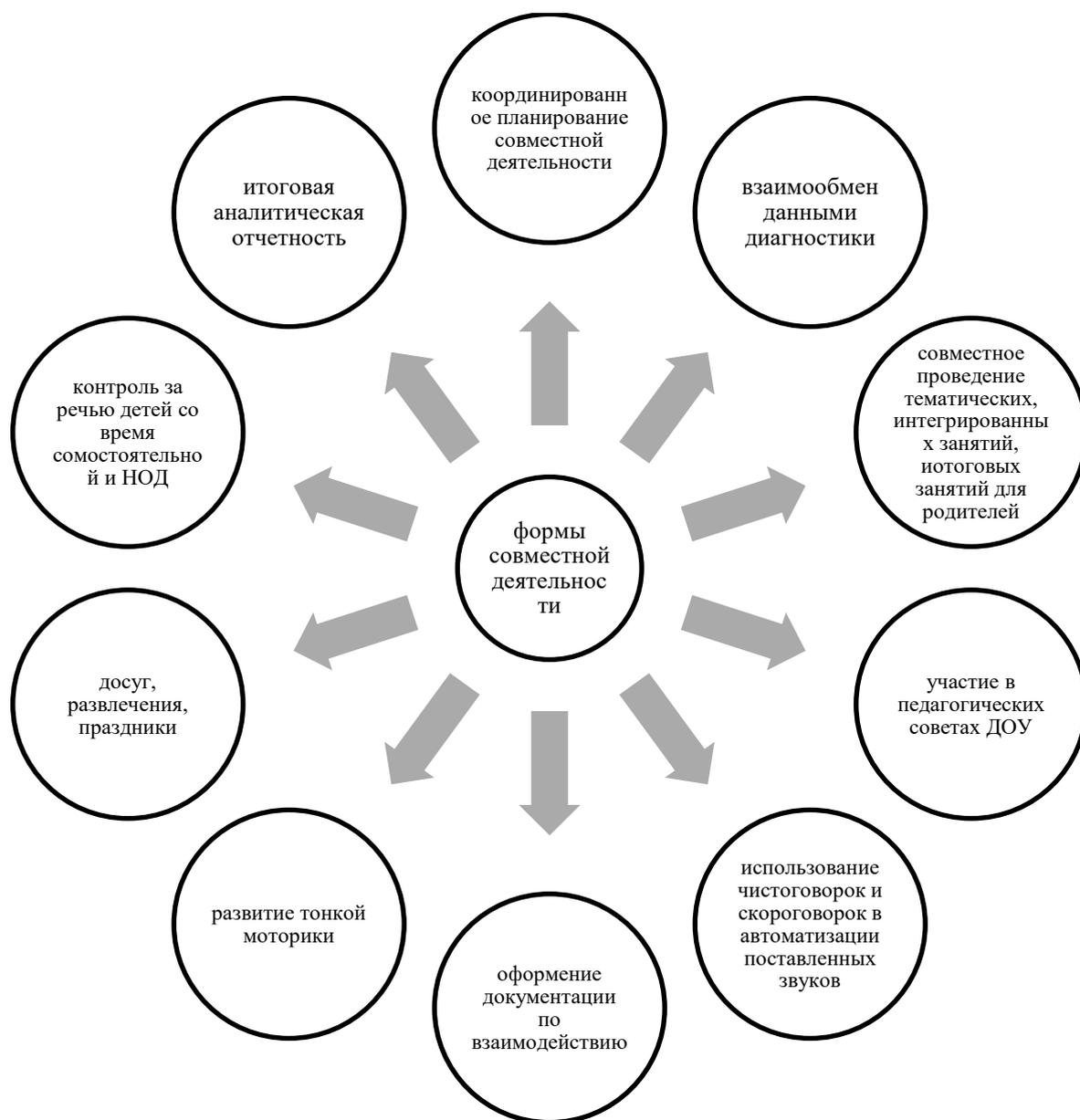
В задачи учителя-дефектолога входит не только планирование собственной работы, но и планирование работы воспитателей по закреплению знаний, полученных на занятиях учителя-дефектолога. Учитель-дефектолог проводит занятия по познавательному развитию, по развитию ВПФ, графо-моторных навыков и предметно-практической деятельности.

Воспитатели закрепляют приобретенные детьми знания, отрабатывают умения до автоматизации навыков, интегрируя коррекционные цели и содержание в повседневную жизнь детей (в игровую и трудовую деятельность), в содержание других занятий (ручной труд, наблюдения за окружающим и т.п., а также в режимные моменты).

Междисциплинарное взаимодействие специалистов.



Взаимодействие учителя – дефектолога и воспитателей в коррекционно – образовательной работе.



Взаимодействие учителя – дефектолога и воспитателей ДОУ осуществляется по двум направлениям:

- коррекционно-развивающее;
- информационно-консультативное.

Учитель -дефектолог и воспитатель ДОУ должны учитывать:

- структуру нарушения развития ребенка;

- осуществлять индивидуальный подход на фоне коллективной деятельности;
- закреплять знания, умения и навыки, приобретенные на занятиях с дефектологом;
- всесторонне развивать личность дошкольника.

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Материально-техническое обеспечение программы

Материально-техническое обеспечение реализации Программы отвечает не только общим, но и особым образовательным потребностям детей с ОВЗ:

- к организации пространства;
- к организации временного режима пребывания;
- к техническим средствам обучения и воспитания, включая специализированные инструменты обучения и воспитания, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ЗПР и УО, РАС и ТНР.

Материально-технические условия создают среду для организации и проведения всех видов деятельности детей с ОВЗ, предусмотренных календарным планированием и соответствует санитарно-гигиеническим нормам, санитарно-бытовым условиям, пожарной и электробезопасности, требованиям охраны труда.

В коррекционно-образовательном процессе используются современные коррекционно-развивающие и здоровьесберегающие технологии, а также создана предметно-развивающая среда, адекватная образовательным потребностям и особенностям развития детей с ОВЗ.

Помещения, где проходит, коррекционно-развивающая работа оснащены, учебно-наглядными пособиями, раздаточным материалом в соответствии требованиям ФГОС ДО и соответствует действующим в ДОУ образовательным программам.

Детский сад оснащен техническим оборудованием, имеется постоянный доступ в Интернет, функционирует сайт ДОУ.

Требования к материально-техническому обеспечению ориентированы не только на ребенка, но и на всех участников образовательных отношений. Предусмотрена материально-техническая поддержка процесса координации и взаимодействия специалистов, вовлеченных в процесс образования родителей.

Методические материалы и средства обучения и воспитания.

Перечень программ, технологий и методических рекомендаций.

Екжанова, Е.А Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М. : Просвещение. – 2005. – 272 с.

1. Карпова, С.И., Мамаева, В.В. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников 6-7 лет: 33 лексические темы. Система коррекционно-развивающих упражнений. СПб. : Речь, 2007. – 144 с.
2. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя. - М. : 2001. – 224 с.
3. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «ДЕТСТВО» / Т.И. Баева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 362 с.
4. Морозова И. А., Пушкарева, М. А. Ознакомление с окружающим миром. Конспекты занятий. Для работы с детьми 6-7 лет с ЗПР. — М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 176 с.
5. Морозова, И. А., Пушкарева, М.А. Ознакомление с окружающим миром. Конспекты занятий. Для работы с детьми 5-6 лет с ЗПР. - М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 160 с.
6. Морозова, И. А., Пушкарева, М. А Развитие элементарных математических представлений. Конспекты занятий. Для работы с детьми 5-6 лет с ЗПР.- М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2008. – 136 с.
7. Морозова, И. А., Пушкарева, М. А. Развитие элементарных математических представлений. Конспекты занятий. Для работы с детьми 6-7 лет с ЗПР.- М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. – 216 с.
8. Пилюгина, Э.Г. Занятия по сенсорному: Пособие для воспитателей дет. сада. . – М. : Просвещение, 1893. – 96 с.
9. Рындина, Е.В. Познавательное развитие дошкольников с ЗПР и ОНР. Методические рекомендации / авт.-сост. Е.В. Рындина. – СПб. : 2014. – 176 с.
- 10.Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Учебное издание. Книга для педагога-дефектолога. – М. : ВЛАДОС. – 2001. – 180 с.
- 11.Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с ЗПР: учебно-методическое пособие. Книга 1 / Под общей ред. С.Г. Шевченко. - М. : Школьная пресса. – 2003. – 96 с.
- 12.Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с ЗПР. Книга 2: Тематическое планирование занятий / Под общей ред. С.Г. Шевченко. - М. : Школьная пресса. – 2005. – 112 с.

Диагностическая литература:

1. Борякова, Н. Ю., Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с. (Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с ЗПР)
2. Колесникова, Е.В. Готов ли ваш ребенок к школе? Тесты. – М. : Издательство «Ювента», 2008. – 32 с.
3. Семаго, Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 48 с. + Методические рекомендации (22 с.) – (Библиотека психолога образования)
4. Стребелева, Е.А., Мишина, Г.А., Разенкова, Ю.А. и др., Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. Пособие: с прил. Альбома «Наглядный материал для обследования детей» / [Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.]; Под. ред. Е.А. Стребелевой. – М. : Просвещение, 2007. – 164 с. + Прил. (268 с. ил.).

Список наглядно-дидактических пособий

1. На развитие мыслительных процессов:

- Лото «Цветные фоны»;
- Дидактическая игра «Подбери пару»;
- Дидактическая игра «Кто чья мама?»;
- Крупные предметные картинки;
- Обучающее пособие «Ассоциации»;
- Кубики «Чудо-кубики. Сложи узор»;
- Наглядно-дидактическое пособие «Найди различие»;
- Развивающая игра «Картинки-половинки»;
- Развивающая игра «Цвет, форма, размер»;
- Матрешки;
- Развивающая игра «Четвертый лишний»;
- Развивающая игра «Фрукты, овощи, ягоды»;
- Игра на мышление «Готов ли ребенок к школе»;
- Стаканчики;
- Вкладыши;
- Разрезные картинки;
- Пазлы;
- Кубики;
- Развивающая игра «Времена года»;
- Развивающая игра «Кто что ест?».

2. На развитие процессов внимания:

- Дидактическая игра «Что изменилось?»;
- Дидактическая игра «Чего не стало?»;
- Дидактическая игра «Найди пару»;
- Дидактическая игра «Найди силуэт»;

- Дидактическая игра «Готов ли ты к школе. Внимание»;
- Дидактическая игра «Найди отличия»;
- Дидактическая игра «Чем похожи?»;
- Дидактическая игра «Найди свою чашку»;
- Дидактическая игра «Найди свой цветок»;
- Дидактическая игра «Подбери узор»;
- Дидактическая игра «Домино».

3. На развитие процессов памяти:

- Дидактическая игра «Запомни картинки»;
- Дидактическая игра «Запоминай-ка»;
- Дидактическая игра «Мемо»;
- Дидактическая игра «Истории в картинках»;
- Дидактическая игра «Домашние животные».

4. Сенсорное развитие:

- «Волшебный мешочек» с мелкими игрушками;
- «Волшебный мешочек» с геометрическими фигурами;
- Массажные мячики разных цветов и размеров;
- Мячи разных цветов, размеров, из разных материалов;
- Магнитная доска с набором белого мела;
- Цветные магниты;
- Дидактическое пособие «Повтори узор»;
- Игра «Волшебная линия»;
- Дидактическая игра «Домики»;
- Дидактическая игра «Цвет, форма, размер»;
- Игра-лото «Цвет и форма»;
- Цветные палочки, стаканчики;
- Пирамидки.

5. На развитие мелкой моторики:

- Шнуровки;
- «Бусы для куклы»;
- «Морковка для зайца»;
- Бусы для нанизывания;
- «Мозаика»;
- «Постройка»;
- Картотека пальчиковых игр.

6. На развитие связной речи:

- Дидактическая игра «Составь рассказ по картинке»;
- Дидактическая игра «Составь рассказ по серии картинок»;
- Дидактическая игра «В мире слов».

7. Ознакомление с окружающим миром – наглядно-дидактические пособия:

- «Домашние птицы», «Домашние животные», «Фрукты», «Овощи», «Посуда», «Дикие птицы», «Детеныши животных», «Музыкальные инструменты»,

«Расскажите детям о лесных животных», раздаточные карточки: Птицы домашние и декоративные, Фрукты, Транспорт, Музыкальные инструменты, Деревья и кустарники, Овощи, Насекомые, Мебель, Профессии, Ягоды; домино «Фрукты - овощи», «Домашние животные», «Животный мир» и др.

3.2. Развивающая предметно-пространственная среда

Программа предполагает такую организацию предметно-развивающей среды, которая соответствует целям и задачам специального дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Предметно-развивающая среда определяется как совокупность природных и социально-культурных предметных средств, удовлетворяющих потребности актуального и перспективного развития ребёнка.

При создании предметно-развивающей среды учитываются анатомо-физиологические, личные особенности, возраст, уровень развития, интересы, склонности, способности детей с ОВЗ, посещающих ДОО.

В соответствии с принципами ФГОС ДО, развивающая предметно-пространственная среда является:

- содержательно-насыщенной и динамичной – включает средства обучения в том числе технические и информационные;
- трансформируемой – обеспечивает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей детей;
- полифункциональной – обеспечивает возможность разнообразного использования составляющих предметно-пространственной среды в разных видах детской активности;
- доступной – обеспечивает свободный доступ воспитанников к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;
- безопасной – все элементы развивающей среды соответствуют требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования;
- эстетичной.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда обладает свойствами открытой системы и выполняет образовательную, воспитывающую, мотивирующую функции, обеспечивает возможность реализации разных видов детской активности. Оснащена необходимыми дидактическими материалами для оказания образовательных услуг обучающимся с разными стартовыми возможностями в соответствии с возрастом детей, возможностями учета и коррекции нарушений развития.

Внутреннее оформление помещений и групп, устроены так чтобы, любые дети, в том числе и дети с ОВЗ чувствовали себя комфортно.

Пространство игровой комнаты, кабинета учителя-дефектолога, учителя-логопеда, других специалистов организовано таким образом, чтобы дети могли достаточно свободно перемещаться, располагаться для игр с

игрушками, отдыхать, а также удобно для совместной деятельности детей и взрослых, для проведения специальных, комплексных, интегрированных занятий по различным направлениям коррекционно-развивающей работы.

Все это позволяет детям, с разноуровневым развитием, комфортно находится в одном информационном поле и эффективно развиваться, используя те ресурсы, которые у них имеются.

Список использованной литературы

1. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н.Ю. Борякова. – М. : АСТ, Астрель, 2007. – 224 с.
2. Власова, Т.А., Лебединская, К.С. Дети с задержкой психического развития [Текст] Т.А. Власова, К. С. Лебединская / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М. : Просвещение, 1984. – 265 с.
3. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л.С, Выготский. – М. : Педагогика, 1960. – 488 с.
5. Головина, Ж.Н. Некоторые особенности общения со взрослым детей дошкольного возраста с нарушениями умственного развития [Текст] / Ж.Н. Головина // Обучение и воспитание умственно отсталых детей. – Иркутск, ИГПИ, 1989.
6. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. Власовой Т. А., Лубовского В. И., Цыпиной Н. А. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
7. Екжанова, Е.А. Задержка психического развития и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения [Текст] / Е.А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2002. – № 1. – С. 6-28.
8. Лебединская, К.С. Задержка психического развития и ее причины [Текст] / К.С. Лебединская // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей. – М. : МПСИ, 1985. – с. 29-37.
9. Лебединская, К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / Под ред. К. С. Лебединской. – М.: МПСИ, 1982. – 125 с
10. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с.
11. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития [Текст] / И.Ф. Марковская // Клиническая и нейропсихологическая диагностика. – М.: Просвещение, 1993. – 198 с.
12. Мухина, В.С. Психологические особенности детей преддошкольного и дошкольного возраста [Текст] / В.С. Мухина // Возрастная и

- педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1975. – 387 с.
- 13.Новикова, Г.Ф. Особенности проявления задержки психического развития различной этиологии [Текст] / Г.Ф. Новикова // Специальная психология. – 2008. – № 1(15). – С. 16-21.
 - 14.Психология детей с задержкой психического развития [Текст]: учебное пособие для вузов / Сост. О.В. Защирина. – СПб. : Речь, 2004. – 432 с.
 - 15.Стребелева, Е.А., Венгер, А. Л., Екжанова, Е. А. Специальная дошкольная педагогика. [Текст]: учебное пособие для вузов / Под ред. Е.А. Стребелевой, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова. – М.: Педагогика, 2001. – 372 с.
 - 16.Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – Н. Новгород. – 1994. – 228 с.
 - 17.Фуреева, Е.П. Проблема речевой готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития [Текст] / Е.П, Фуреева // Школьный логопед. – 2007. – № 5. – с. 45-48.
 - 18.Эльконин, Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве [Текст] / Д.Б. Эльконин // Вестник МГУ. Сер. Психология. – 1978. – № 3. – С. 3-15.
 - 19.Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах [Текст]: / Д.Б. Эльконин. – М. : Академия, 2008. – 247 с.