

Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад 23 «Теремок»
623640 Свердловская область, г Талица, ул. Красноармейская, д.44

Принята на
педагогическом совете
протокол № 1
от « 01 » сентября 2025 г.



**Адаптированная образовательная программа
с интеллектуальными нарушениями (УО) в средней группе
на 2025-2026 учебный год.**

Составитель: учитель- логопед
высшей квалификационной
категории: Сизикова С.В.

г. Талица 2025 г

1. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

1.2. Цели и задачи программы

1.3. Принципы и подходы к формированию Программы

1.4. Значимые для реализации Программы характеристики

1.5. Целевые ориентиры освоения Программы детьми средней группы с интеллектуальными нарушениями.

2. Содержательный раздел

2.1. Содержание диагностики речевых и неречевых функций обучающихся с интеллектуальными нарушениями

2.2. Содержание коррекционно-развивающей работы

2.3. Взаимодействие с семьями дошкольников с интеллектуальными нарушениями и специалистами ДОО

2.4. Формы и приемы реализации Программы

3. Организационный раздел

3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды

3.3. Материально-технические условия

3.4. Методическое обеспечение коррекционно-развивающей работы

Приложения

1. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

АООП (далее - программа) для детей средней группы с интеллектуальными нарушениями (УО) разработана с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее Стандарт) в соответствии с Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФАОП ДО). АООП ДО – образовательная программа, адаптированная для обучения детей младшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию. 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 образовательной программой на дошкольном этапе.

Структура программы в соответствии с требованиями Стандарта включает три основных раздела - целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел программы включает пояснительную записку и планируемые результаты освоения программы, определяет ее цели и задачи, принципы и подходы к формированию программы, планируемые результаты ее освоения в виде целевых ориентиров.

Содержательный раздел программы включает описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие; формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия с педагогическим работником; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития дошкольников младшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями (программу коррекционно-развивающей работы).

Программа определяет базовое содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников с интеллектуальными нарушениями в различных видах деятельности, таких как:

1. Предметная деятельность.
2. Игровая (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры).
3. Коммуникативная (общение и взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми).

Содержательный раздел программы также включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и включение обучающихся с интеллектуальными нарушениями в социум.

Программа коррекционно-развивающей работы:

- является неотъемлемой частью адаптированной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной образовательной группы компенсирующей направленности.

- обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала.

- учитывает особые образовательные потребности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

- программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольных образовательных групп компенсирующей направленности.

Организационный раздел программы содержит психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

1.2. Цели и задачи программы

Цель реализации Программы:

- обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

Программа содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, способствует реализации прав обучающихся дошкольного возраста на получение доступного и качественного образования, обеспечивает развитие способностей каждого ребенка, формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Задачи Программы:

- реализация содержания АОП ДО;
- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия; обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с интеллектуальными нарушениями в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ОВЗ как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;
- объединение обучения, воспитания и коррекции в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности обучающихся с ОВЗ, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с интеллектуальными нарушениями;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

1.3. Принципы и подходы к формированию Программы

1. Принцип учета единства диагностики и коррекции отклонений в развитии.
2. Принцип учета закономерностей развития ребенка, характерных для становления ведущей деятельности и психологических новообразований в каждом возрастном периоде.
3. Принцип определения базовых достижений ребенка с интеллектуальными нарушениями в каждом возрастном периоде с целью планирования и осуществления коррекционной работы, направленной на раскрытие потенциальных возможностей его развития.
4. Принцип учета развивающего характера обучения, основывающегося на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка, учета соотношения "актуального уровня развития" ребенка и его "зоны ближайшего развития".
5. Принцип учета приоритетности формирования способов усвоения общественного опыта ребенком (в том числе и элементов учебной деятельности) как одной из ведущих задач обучения,

которое является ключом к его развитию и раскрытию потенциальных возможностей и способностей.

6. Принцип обогащения традиционных видов детской деятельности новым содержанием.

7. Принцип стимуляции эмоционального реагирования, эмпатии и использование их для развития практической деятельности обучающихся, общения и воспитания адекватного поведения.

8. Принцип расширения форм взаимодействия педагогических работников с детьми и создание условий для активизации форм партнерского сотрудничества между детьми.

9. Принцип учета роли родителей (законных представителей) или лиц, их заменяющих, в коррекционно-педагогической работе.

10. Принцип учета анализа социальной ситуации развития ребенка и его семьи.

Подходы к формированию адаптированных программ для обучающихся с УО:

деятельностный подход к организации целостной системы коррекционно-педагогической работы с ребенком;

лично-ориентированный подход к воспитанию и обучению обучающихся через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы.

Содержание программы учитывает личностную направленность педагогического взаимодействия и приоритеты социализации ребенка. В связи с этим важнейшим компонентом общеразвивающей и коррекционной работы является преодоление социальной недостаточности ребенка.

1.4. Значимые для реализации Программы характеристики

Группу посещают дети 4-5 лет. Контингент детей, принимаемых в группу разнообразен по физическому и умственному развитию. Отличительной особенностью является разная степень выраженности интеллектуального снижения и психофизического развития в пределах одного возраста.

Умственная отсталость — это стойкое, выраженное недоразвитие познавательной деятельности вследствие диффузного (разлитого) органического поражения центральной нервной системы (ЦНС). Затруднения в психическом развитии детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обусловлены особенностями их высшей нервной деятельности (слабостью процессов возбуждения и торможения, замедленным формированием условных связей, тугоподвижностью нервных процессов, нарушением взаимодействия первой и второй сигнальных систем и др.). В подавляющем большинстве случаев интеллектуальные нарушения, имеющиеся у детей с умственной отсталостью, являются 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 сферы, а также когнитивные процессы - восприятие, мышление, деятельность, речь и поведение. Последствия поражения ЦНС выражаются в задержке сроков возникновения и незавершенности возрастных психологических новообразований и, главное, в неравномерности, нарушении целостности психофизического развития. Все это, в свою очередь, затрудняет включение ребенка в освоение пласта социальных и культурных достижений общечеловеческого опыта традиционным путем.

Вариант развития при **легкой** степени умственной отсталости характеризуется как «социально близкий к нормативному».

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

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

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

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

Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия обращенной к ребенку речевой инструкции приводят к тому, что речь взрослого часто либо совсем не понимается, либо понимается неточно и даже искаженно. Активная речь бедна, понимание лексикограмматических конструкций затруднено, отмечается стойкое нарушение звукопроизношения, однако в ситуации взаимодействия дети используют аграмматичные фразы, иногда дополняя их жестами. В процессе активной коммуникации дети проявляют интерес к запоминанию стихов, песен, считалок, что заслуженно определяет им место в кругу сверстников.

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

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

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

Развитие личности: дети ощущают свои промахи и неудачи и не остаются к ним равнодушными. Во многих случаях они переживают свои ошибки, у них могут возникнуть нежелательные реакции на неудачу. Очень распространены у детей приспособления к требованиям, которые предъявляют

к ним окружающие. Эти приспособления далеко не всегда адекватны, возникает «тупиковое подражание» – эхолалическое повторение жестов и слов без достаточного понимания их смысла.

У детей наблюдаются трудности в регуляции поведения, не появляется контроль в произвольном поведении. Дети с нарушениями интеллекта не всегда могут оценить трудность нового, не встречающегося в их опыте задания, и поэтому не отказываются от выполнения новых видов деятельности. Но, если им дается задание, которое они уже пытались выполнить и потерпели при этом неудачу, они зачастую отказываются действовать и не стремятся довести начатое дело до конца.

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

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

Перцептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения отдельных эталонов, которому способствует усвоение слов, обозначающих свойства и отношения. В ряде случаев выбор по слову оказывается у детей с нарушениями интеллекта лучше, чем выбор по образцу, так как слово выделяет для ребенка подлежащее восприятию свойство.

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

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

В развитии восприятия проявляются нестойкие сенсорные образы-восприятия и образы представления о свойствах и качествах предметов (дети употребляют названия сенсорных признаков, но эти названия либо произносятся неразборчиво, либо не соотносятся с реальным свойством предмета); объем памяти резко снижен. Группировку предметов по образцу с учетом функционального назначения выполняют с помощью взрослого. Обобщающие слова находятся в пассивном словарном запасе, исключение предмета из группы затруднено, поиск решения осуществляется во многих случаях хаотическим способом.

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

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

Деятельность, в целом, сопровождается нецеленаправленными действиями, равнодушным отношением к результату своих действий. После 5-ти лет в игре с игрушками у детей этого варианта развития все большее место начинают занимать процессуальные действия. При

коррекционном обучении формируется интерес к сюжетной игре, появляются положительные средства взаимодействия с партнером по игре, возможности выполнять определенные роли в театрализованных играх.

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

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

Продуктивные виды детской деятельности: в процессе коррекционного обучения у детей формируется интерес и практические умения выполнять задания по лепке, рисованию, аппликации и конструированию. Дети овладевают умениями работать по показу, подражанию, образцу и речевой инструкции. К концу дошкольного возраста у детей появляется возможность участвовать в коллективных заданиях по рисованию и конструированию. Дети охотно принимают и выполняют самостоятельно задания до конца по рисованию и конструированию, основанные на своем практическом опыте. Однако рисование и конструирование по замыслу вызывает у них затруднения.

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

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

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

Нарушения речи у умственно отсталых детей представляют собой нарушение речевой деятельности в целом. Структура речевого дефекта у детей с умственной отсталостью является неоднородной. Это обусловлено тем, что нарушения речи у этих детей вызываются целым комплексом биологических и социальных факторов, воздействующих на формирование различных уровней речевой функциональной системы. Однако ведущим нарушением, при всех вариантах структуры речевого дефекта у умственно отсталых детей является недоразвитие семантического компонента речи.

Нарушения речевого развития у детей данной категории проявляются в раннем возрасте.

Раннее органическое поражение центральной нервной системы приводит в большинстве случаев к грубому недоразвитию речи и всех её функций. Это обнаруживается уже в доречевой период и проявляется в слабой выраженности гуления, в позднем появлении активного лепета. Характерно, что лепет почти не структурируется, в нем едва просматриваются ритмические структуры (серии слогов, организованные по принципу повторности и чередования). Но главное - почти отсутствует ответный лепет, то есть лепет в ответ на обращение взрослого. Отмечается запаздывание появления первых слов; весьма замедленно, затрудненно протекает процесс овладения фразовой речью; переход от отдельных слов к двусловному предложению растягивается (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) на долгое время. У детей с интеллектуальными проблемами медленно образуются и закрепляются речевые формы, слабо выражена самостоятельность речевого творчества, наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, не развит артикуляционный аппарат, отмечаются полиморфное нарушение звукопроизношения, не сформировано фонематическое восприятие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, снижена речевая активность. В речи типичны аграмматизмы, проявляющиеся как в

сложных, так и в простых формах словоизменения; нарушено словообразование; характерна слабая сформированность связной речи или её отсутствие. Характерные особенности просодической стороны речи детей с нарушением интеллекта выражены в том, что их речь монотонна, маловыразительна и лишена эмоций. В речевых нарушениях преобладает семантический (смысловой) дефект. Нарушения речи очень стойки.

Среди детей с нарушением интеллекта есть дети с различным уровнем развития речи:

- совсем не владеющие активной речью;
- владеющие небольшим словарным запасом и простой фразой;
- владеющие *формально хорошо* развитой речью.

Нарушения звукопроизношения определяются комплексом патологических факторов. Выделяют следующие основные причины нарушений звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта: несформированность познавательных процессов, направленных на овладение звуковым составом речи; позднее развитие фонематического слуха; недоразвитие общей и речевой моторики (нередки остаточные явления параличей, парезов речевой мускулатуры, что резко ограничивает возможности овладения правильным произношением звуков речи); аномалии в строении органов артикуляции: губ, твердого и мягкого неба, челюстей.

Инертность нервных процессов, плохая переключаемость процессов возбуждения и торможения проявляются у детей с нарушением интеллекта при постановке и особенно при автоматизации звуков. Коррекция нарушений звукопроизношения связана с формированием речевой функции в целом, так как дефекты звукопроизношения проявляются на фоне системного недоразвития речи умственно отсталых детей.

Недоразвитие понимания речи сочетается с недоразвитием самостоятельной речи. Выполняют какие-либо действия, контактируют друг с другом, играют дошкольники, как правило, молча. Они не сопровождают свои действия речью и лишь иногда произносят отдельные слова фиксирующего характера. Многие из детей пользуются жестами, мимикой, движениями головы с целью сообщить о своих потребностях, желаниях, положительных или отрицательных впечатлениях о происходящих вокруг них событиях и т.д.

У умственно отсталых детей различные компоненты языковой системы нарушаются неоднозначно, в большей мере страдает семантический компонент языковой системы, в меньшей – план выражения. Более грубо нарушен синтаксический компонент, чем морфологическая система языка, в которой лучше усваиваются формы с простым, конкретным значением. Сенсомоторный уровень речи у одних детей является сохранным, у других же – нарушены как моторика, так и сенсорно – перцептивный уровень восприятия речи.

Речь детей с интеллектуальной недостаточностью отличается от речи их сверстников в норме. Они часто не могут установить и объяснить связи между предметами, событиями, персонажами художественных произведений, людьми в окружающей обстановке; плохо рассказывают, невнятно передают свои впечатления и т.д.

До конца дошкольного возраста у детей остается полностью несформированной регулирующая функция речи. Речь почти не включается в процесс деятельности, не оказывает на него должного организующего и регулирующего влияния. Поэтому дети очень часто не могут самостоятельно играть. Слабость планирующей функции приводит к потере первоначального замысла.

Несформированность речевой деятельности выражается в слабости мотивации и снижении потребности в речевом общении; в нарушенных операциях программирования речевого высказывания, создания внутренних речевых программ и нарушенных операциях реализации речевой программы и контроля за речью.

Группу компенсирующей направленности для детей с интеллектуальной недостаточностью посещают дети с разной степенью системного недоразвития речи:

1.) *Системное недоразвитие речи тяжелой степени при умственной отсталости*

Логопедическая характеристика:

Осложненный речевой дефект, в структуре которого ведущими нарушениями являются: недоразвитие семантического компонента и расстройство моторных или языковых операций порождения речевых высказываний.

Отмечается отсутствие активной речи или полиморфное нарушение звукопроизношения, отсутствие как сложных, так и простых форм фонематического анализа, ограниченный словарный запас (до 10-15 слов). Фразовая речь представлена однословными и двусловными предложениями, состоящими из аморфных слов корней. Формы словоизменения и словообразования отсутствуют. Связная речь не сформирована. Грубое нарушение понимания речи.

2.) Системное недоразвитие речи средней степени при умственной отсталости

Логопедическая характеристика:

Имеется относительно равномерное нарушение всех компонентов речевой функциональной системы, всех операций порождения высказываний, но без дополнительных локальных органических поражений мозга, вызывающих нарушения речи.

Полиморфное нарушение звукопроизношения, грубое недоразвитие фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза (как сложных, так и простых форм); ограниченный словарный запас; выраженные аграмматизмы, проявляющиеся в неправильном употреблении окончаний существительных в предложных и беспредложных синтаксических конструкциях, в нарушении согласования прилагательного и существительного, глагола и существительного; несформированность словообразовательных процессов (существительные, прилагательные и глаголы); отсутствие или грубое недоразвитие связной речи (1-2 предложения вместо пересказа).

3.) Системное недоразвитие речи легкой степени при умственной отсталости

Логопедическая характеристика:

В структуре речевого дефекта преобладают фонетико-фонематические расстройства.

Полиморфное нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза; аграмматизмы, проявляющиеся в сложных формах словоизменения (в предложно-падежных конструкциях при согласовании прилагательного и существительного среднего рода в именительном падеже, а также в косвенных падежах); нарушение словообразования, недостаточная сформированность связной речи, в пересказах наблюдаются пропуски и искажения смысловых звеньев, нарушение передачи последовательности событий.

Таким образом, речевые нарушения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью характеризуются различной структурой дефекта и степенью выраженности.

На 2025/2026 учебный год списочный состав Группы «Петушок» 16 детей, из них 2 человека (По заключениям ПМПК, результатам диагностики).

1.5. Целевые ориентиры освоения Программы детьми младшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями

При легкой степени умственной отсталости:

- 1) визуально контактирует с близким педагогическим работником в процессе телесных игр;
- 2) самостоятельно перемещается в пространстве (ходьба);
- 3) проявляет интерес к окружающим предметам и действует с ними разными способами;
- 4) вовлекается в действия с игрушками и другими предметами;
- 5) использует специфические, культурно фиксированные предметные действия;
- 6) знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша) и умеет пользоваться ими;
- 7) владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится к опрятности и самостоятельной ест ложкой;
- 8) проявляет интерес к игрушке и различным предметно-игровым действиям с ней;
- 9) откликается на свое имя;
- 10) использует коммуникативные средства общения с педагогическим работником (жесты, слова: "привет, пока, на, дай").

При умеренной и тяжелой умственной отсталости:

- 1) откликается на свое имя;
- 2) понимает и использует отдельные жесты и слова, вступая в контакт со знакомым педагогическим работником;
- 3) может пользоваться ложкой по назначению;
- 4) владеет прямохождением (самостоятельно ходит);
- 5) проявляет интерес к взаимодействию с новым педагогическим работником (педагогом) в процессе эмоционального общения и предметно-игровых действий;
- 6) показывает по просьбе педагогического работника свои основные части тела и лица (глаза, руки, ноги, уши, нос);
- 7) 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);
- 8) использует коммуникативные средства общения с педагогическим работником (жесты, отдельные звуки);
- 9) показывает по просьбе педагогического работника названный им знакомый предмет (игрушку).

2. Содержательный раздел

2.1. Содержание дифференциальной диагностики речевых и неречевых функций обучающихся

В работе специалистов консилиума, ПМПК, при комплектовании образовательных учреждений, в дифференциальной диагностике используется психолого - педагогический подход, для которого значимы методы распознавания и измерения индивидуально - психологических особенностей личности. Таким образом, объектом психолого-педагогической диагностики отклоняющихся вариантов познавательного развития является процесс изучения психического развития детей, имеющих нарушения или отклонения в развитии. В этом процессе выделяются такие значимые задачи как: раннее выявление отклонений в развитии; определение причин и характера первичных нарушений развития обследуемого ребенка, а также определение степени выраженности нарушения; выявление индивидуально-психологических особенностей развития обследуемого ребенка; определение специфических образовательных потребностей ребенка, путей коррекционно-педагогического воздействия и условий воспитания, а также психолого-педагогической помощи родителям; обоснование психолого-педагогического прогноза. Специалисты консилиумов любого уровня хорошо осведомлены о дифференциально - диагностических признаках различных вариантов отклоняющегося развития (общих и специфических) соотносят с закономерностями нормативного хода психического развития.

В педагогической диагностике на первый план выходит изучение несколько иных процессов: важно определить уровень сформированности у ребенка основных линий развития (социальной, физической, познавательной), а также степень развития ведущей и типичных видов деятельности, характерных для каждого конкретного возраста. Необходимо учитывать, что педагогическая диагностика выступает в качестве начального этапа в системе коррекционно - педагогического воздействия, являясь по существу его отправной точкой.

При проведении педагогической диагностики используются не столько тестовые задания и стандартизованные методики изучения ребенка, сколько метод наблюдения и предъявление ребенку определенного дидактического материала, ориентированного на базовые разделы программы. Этот подход позволяет выявить стартовый уровень сформированности у ребенка линий развития, в частности, социального и познавательного, и владение способами усвоения общественного опыта (совместные действия, использование указательного жеста, подражательные способности, умение работать по показу, по образцу и речевой инструкции).

Используя данные, полученные в ходе педагогического обследования, учитель - дефектолог разрабатывает индивидуальную коррекционную программу, являющуюся неотъемлемой частью индивидуального образовательного маршрута каждого ребенка.

Важно отметить, что в коррекционной педагогике психологическое изучение ребенка является составной частью комплексного медико - психолого - педагогического обследования ребенка и нацелено на выявление первичного нарушения, вторичных отклонений и степени их выраженности. Педагогическое обследование вторично по отношению к психологическому изучению ребенка и решает конкретные вопросы определения стартового уровня, направлений и интенсивности коррекционно - педагогического воздействия. Оно проводится когда уже определен на конкретный образовательный маршрут.

Представленная ниже методика предполагает обследование уровня сформированности основных линий развития и детской деятельности у ребенка с умственной недостаточностью в возрасте от 3 - х до 5 лет.

Целью педагогического обследования является изучение индивидуального уровня сформированности у ребенка основных линий развития и всех видов детской деятельности. Обследование направлено на выявление актуального уровня развития ребенка (самостоятельное выполнение заданий), зоны его ближайшего развития (возможности при выполнении заданий с помощью взрослого), а также предполагает фиксацию статуса ребенка «ниже зоны ближайшего развития», что указывает на чрезвычайно низкий темп его обучаемости и слабые потенциальные возможности.

Основными методами изучения в ходе индивидуального обследования являются экспериментальное обследование и наблюдение за ребенком в процессе выполнения им специально предложенных заданий, учитывающих возрастные психологические новообразования и задачи обучения, выделенные в программе коррекционно - педагогической работы.

Социальное развитие

Изучение уровня социального развития включает установление характера взаимодействия и общения ребенка со взрослыми (невербальные и вербальные средства общения, контактность); выявление основных способов усвоения им общественного опыта (умение действовать совместно со взрослым, по показу, образцу, по речевой инструкции); определение уровня сформированности навыков самообслуживания (навык опрятности, еды, одевания, раздевания, умывания); особенностей поведения и эмоционально-волевых реакций. Социальный статус ребенка определяется в ходе беседы с его родителями, в течение всего хода обследования, а также в процессе специальных вопросов и заданий, направленных на выявление элементарных представлений о себе и о своих родителях.

1. Представления о себе и о своих родителях.

Ребенку предлагают ответить на вопросы и выполнить задания:

1. Как тебя зовут?

2. Найди свою фотографию (выбор из 3-х фотографий детей);

3. Найди фотографию своей мамы (выбор из 3-х, дается фотографии трех женщин);

«Кто это на фотографии? Как зовут твою маму?»

4. Найди фотографию своего папы (выбор из 3-х, дается фотографии трех мужчин);

«Кто это на фотографии? Как зовут твоего папу?».

2. Средства общения ребенка:

— экспрессивно-мимические (улыбка, взгляд «глаза в глаза», жесты и т.д.);

— предметно-действенные (протягивание взрослому различных предметов, выражение протеста и т.д.);

— речевые средства общения (высказывания, вопросы).

3. Характеристика контактов ребенка со взрослым:

— устанавливает контакт легко и быстро;

— контакт избирательный;

— контакт формальный;

— не вступает в контакт.

4. Особенности поведения и эмоционально-волевой сферы:

Активен (пассивен); деятелен (инертен); не агрессивен (агрессивен) к другим детям; преобладающее настроение (бодрое, спокойное, подавленное, раздражительное, неустойчивое, резкие колебания настроения).

5. Особенности характера ребенка:

Спокойный, пассивный, жизнерадостный, улыбчивый, раздражительный, злой, упрямый, вялый, часто (редко) плачет, конфликтный и т.д.

6. Навыки в быту (уточняются при беседе с родителями и в процессе наблюдения за ребенком в режимных моментах):

Навык еды - самостоятельно ест ложкой, ест с чьей-то помощью, сосет из бутылки, пьет самостоятельно из чашки, пьет с чьей-то помощью; навык одевания - самостоятельно или с помощью взрослого; навык умывания - самостоятельно умывается или с помощью взрослого; навык опрятности - самостоятельно пользуется туалетом или с помощью взрослого, не сформирован навык опрятности (своевременно не просится в туалет).

В целях изучения уровня сформированности основных движений предлагаются комплексы упражнений для детей 3-4 лет.

В процессе обследования физического развития определяется уровень сформированности таких основных движений ребенка как ходьба, бег, прыжки, ползание, лазанье и метание.

В связи с тем, что многие дети, поступающие в дошкольное образовательное учреждение, не владеют речью или владеют речью в недостаточном объеме, все задания даются ребенку как в вербальной («Беги!»), так и в невербальной форме (показ жестом в сторону предмета, к которому надо бежать), т.е. в ходе обследования педагогу следует использовать указательные жесты или показ.

Следует подчеркнуть, что специалист приступает к обследованию только тогда, когда между ним и малышом устанавливаются доброжелательные, доверительные отношения. Если же ребенок легко вступает в контакт со взрослым и охотно сосредотачивает внимание на задании, но не может его выполнить самостоятельно или выполняет неверно, возможно использовать различные виды помощи: показ, подражание, совместные действия. После оказания помощи ребенку всегда предоставляется возможность выполнить задание самостоятельно.

8. III. Познавательное развитие.

Педагогическое обследование познавательного развития предполагает выявление уровня сенсорного развития, развития наглядно-действенного мышления: представлений об окружающем мире; ориентировки на количественный признак и развития речи.

Сенсорное развитие. Задания направлены на проверку уровня сформированности практической ориентировки на форму, величину, цвет, целостное восприятие предметного изображения, а также умение называть основные качества и свойства предметов.

Задание 1 - «Найди свои домики для фигурок» - направлено на выявление уровня сформированно ориентировки на форму у ребенка.

Оборудование: деревянная (или пластмассовая) доска с тремя прорезями - круглой, треугольной, квадратной или с шестью прорезями - круглой, квадратной, прямоугольной, полукруглой, треугольной и шестиугольной, с шестью плоскими геометрическими фигурами, основания каждой из которых соответствуют форме одной из прорезей.

Проведение обследования: педагог показывает ребенку доску, обращает его внимание на фигурки и по очереди вынимает их. Затем предлагает ребенку вставить эти фигурки в прорези: «Вставь фигурки в свои прорези (домики)».

Обучение: проводится в том случае, если ребенок не понимает, что нужно делать, пытается вставить фигуру при помощи силы, т.е. не учитывает форму прорези. Педагог показывает медленно, как надо вставлять фигурки в прорези, используя метод проб: «Вот фигурка. Мы попробуем вставить ее в эту прорезь. Сюда она не подходит, попробуем в другую, вот сюда подходит». После объяснения ребенку предоставляется возможность действовать самостоятельно. Если у него не получается надо действовать вместе с ним. Потом ему снова дается возможность выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принимает задание, выполняет задание самостоятельно, действует целенаправленно, выполняет задание после обучения; способ выполнения задания: метод проб,

хаотичные действия, совместные действия со взрослым; обучаемость во время обследования; результат.

Задание 2 - «Спрячь матрешек» - направлено на выявление уровня развития у ребенка практической ориентировки на величину, наличие соотносящих действий, определение ведущей руки, согласованности действий обеих рук, целенаправленности в действиях.

Оборудование: двухместная матрешка, кубики - вкладыши (большой и маленький).

Проведение обследования: педагог показывает матрешку и предлагает ребенку ее раскрыть, помогает соединить части большой матрешки. Затем расставляет перед ребенком

кубики - вкладыши и говорит: «Это домики для матрешек, спрячь каждую матрешку в свой домик».

Обучение: при затруднениях педагог показывает, как надо прятать: большую матрешку в большой «домик», а маленькую - в маленький; затем достает матрешки, переставляет местами кубики и снова предлагает ребенку их спрятать в «домики».

Оценка действий ребенка: принимает задание, выполняет задание самостоятельно, действует целенаправленно, выполняет задание после обучения; способ выполнения задания: метод проб, хаотичные действия, совместные действия со взрослым; обучаемость во время обследования; результат.

Задание 3 - «Цветные бабочки» - направлено на выделение цвета как ведущего признака, на различение и называние основных цветов (желтый, красный, синий, зеленый).

Оборудование: цветные карточки - красного, желтого, зеленого и синего цвета, 4 бабочки соответствующих цветов.

Проведение обследования: перед ребенком расставляют четыре цветных карточки и говорят: «Это домики для бабочек». Показывают цветных бабочек и предлагают найти каждой бабочке свой домик. Затем просят ребенка показать по очереди: желтый, красный, синий и зеленый домик. Если ребенок правильно показал, то можно предложить назвать домики по цвету.

Обучение: если ребенок не различает цвета, то педагог обучает его. В тех случаях, когда ребенок различает цвета, но не выделяет их по названию, его учат выделять по названию два цвета, повторив при этом название цвета два-три раза. После обучения снова проверяется самостоятельное выполнение задания.

Оценка действий ребенка: принятие задания, способ выполнения: сличает ли ребенок цвета, узнает ли их по названию, знает ли название цветов; педагогом фиксируется речевое сопровождение действий; отношение ребенка к своим действиям; результат.

Задание 4 - «Сложи разрезную картинку» (ведерко, домик) - направлено на выявление уровня развития целостного восприятия предметного изображения.

Оборудование: предметные картинки (2 одинаковых), одна из которых разрезана на две (три) части.

Проведение обследования: педагог показывает ребенку две (три) части разрезанной картинки и просит сложить целую картинку: "Сделай целую картинку".

Обучение: в тех случаях, когда ребенок не может правильно соединить части картинки, взрослый показывает целую картинку и просит сделать из частей такую же. Если и после этого ребенок не справляется с заданием, взрослый сам накладывает одну часть разрезной картинки на целую и просит ребенка добавить другую часть. Затем предлагает ребенку выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания, каким способом выполняет - самостоятельно, после обучения; отношение к результату, результат.

Задание 5 - «Покатай матрешку» (скользящая тесемка) - направлено на выявление уровня развития наглядно-действенного мышления, умения использовать вспомогательное средство (тесемку).

Оборудование: матрешка находится в машинке с кольцом, через кольцо продета тесемка, рядом со скользящей тесемкой - ложная.

Проведение обследования: перед ребенком на другом конце стола находится тележка, до которой он не может дотянуться рукой. В зоне досягаемости его руки находятся два конца тесемки, которые разведены между собой на 50 см. Ребенка просят достать машинку. Если ребенок тянет только за один конец тесемки, машинка остается на месте, тесемка выскальзывает.

Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался подтянуть машинку за оба конца тесемки (соединил оба конца, либо тянул за оба конца тесемки обеими руками), и машинка едет.

Обучение: обучение не проводится.

Оценка действий ребенка: если ребенок тянет за оба конца, то отмечается высокий уровень выполнения. Если же ребенок тянет сначала за один конец тесемки, то ему надо дать возможность попробовать еще раз, но это уже более низкий уровень выполнения. Взрослый за экраном продевает тесемку через кольцо и, убрав экран, предлагает ребенку достать машинку.

Если ребенок не догадывается использовать тесемку, то это оценивается как невыполнение задания; фиксируется также отношение ребенка к результату, оценивается сам результат.

Задание 6 - «Возьми игрушки» - направлено на выявление уровня сформированности представлений о предметном мире.

Оборудование: перед ребенком находится несколько игрушек и предметов: мяч, юла, кукла, коляска для куклы, грузовая машинка; платок, ложка, тарелка, одежная щетка, расческа.

Проведение обследования: ребенку предлагают взять какую-нибудь игрушку и поиграть.

Обучение: если ребенок не может выполнить задание по речевой инструкции, его просят выполнить задание по показу: "Смотри и делай, как я". После обучения ребенку снова предлагают взять игрушки и поиграть.

Оценка действий ребенка: принятие задания, способ выполнения: выделяет игрушки среди разных предметов - самостоятельно, по показу; оценивается обучаемость, отношение к результату и результат.

Задание 7 - «Покажи картинку» - направлено на выявление уровня сформированности о явлениях живой природы (животные, птицы).

Оборудование: картинки с изображением несколько домашних животных (кошка, собака, лиса, заяц - 4 пары) и птиц (петух, утка, ворона, воробей - 4 пары).

Проведение обследования: перед ребенком вначале раскладывают картинки с изображением животных (не более 4-х) и просят показать: «Покажи, где собака. Как она лает?» и т.д. Затем раскладывают картинки с изображением птиц и также предлагают ему показать: «Покажи, где петух? Как он кричит?» и т.д.

Обучение: если ребенок не может показать по словесной инструкции ни одну из предложенных картинок, педагог берет одну из картинок и предлагает выделить такую же, как у него в руке. Если ребенок не выделяет зрительно, педагог указательным жестом соотносит: «У тебя такая и у меня такая же».

Оценка действий ребенка: принятие задания, понимает ли ребенок речевую инструкцию, делает ли выбор картинки по называнию животного, или птицы, соотносит ли название животного с его изображением, результат.

Задание 8 - «Покажи много, покажи один» - направлено на выявление уровня сформированности ориентировки на количественный признак.

Оборудование: грибочки одного размера и одного цвета (12 штук).

Проведение обследования: перед ребенком на подносе раскладывают грибы и просят его взять один гриб: «Возьми один гриб», если ребенок выполнил правильно его спрашивают: «Сколько взял?» После правильного ответа его просят взять «много» грибов.

Обучение: при неправильном выполнении задания педагог обучает: «Смотри и делай, как я». Берет один гриб, кладет на свою ладонь и спрашивает: «Сколько здесь?» Затем просит ребенка взять один гриб и спрашивает: «Сколько взял?». Если ребенок выполнил задание правильно, то педагог берет много грибов и спрашивает: «Сколько у меня?». Затем предлагает ребенку взять тоже много: «Возьми много грибов, как у меня», а затем спрашивает: «Сколько взял грибов?»

Оценка действий ребенка: принимает ли ребенок задание, способы выполнения: по показу, по подражанию, обучаемость, результат.

Обследование развития речи включает изучение понимания ребенком обращенной к нему устной речи и определение состояния его активной речи. В этих целях, прежде всего, ведутся наблюдения за детьми в процессе всего обследования. Предлагаются также специальные задания.

В ходе индивидуального обследования выясняется, сколько слов обозначающих предметы и действия, ребенок знает, т.е. словарный запас, умение выполнять словесные указания различной сложности.

Задание 9 - «Покажи картинку» - направлено на выявление уровня развития понимания обращенной речи, изучение словарного запаса ребенка (существительные, глаголы).

Оборудование: два набора картинок: один набор с изображением картинок, знакомых ребенку из повседневного опыта (чайник, чашка, автобус, ложка; яблоко, огурец); второй - с изображением простых действий (4 картинки): девочка одевается, мальчик умывается; мальчик катается на коньках, девочка рисует).

Проведение обследования: перед ребенком раскладывают 4 картинки и предлагают показать одну из них. Например: "Покажи, где яблоко». Если ребенок правильно выбирает картинку, педагог просит сказать, что на ней изображено. Если ребенок не может правильно выбрать картинку, взрослый делает это сам, называет предмет и просит его повторить и т.д.. Затем уточняется назначение предметов: «Чем мы едим суп», «Из чего мы пьем»

Другой пример. Педагог просит ребенка: «Покажи, где девочка рисует. Что девочка делает?» Если ребенок не отвечает, педагог сам говорит: «Девочка рисует» и просит ребенка повторить фразу.

При этом педагог фиксирует умение ребенка называть предметы (действия) звуком, слогом, звукоподражанием, словом или показывать жестом; отмечается наличие фразовой речи (понятной или малопонятной для окружающих).

Задание 10 - «Спрячь игрушку» - направлено на выявление умений у ребенка выполнять словесные инструкции различной сложности, а также понимания простых предлогов (на, в, под), уровень сформированности фразовой речи.

Оборудование: игрушки - игрушечный домик, собачка, машинка, зайка.

Проведение обследования: ребенку предлагают выполнить следующие действия: поставить домик в машину; спрятать собачку под стол; посадить зайку на стул.

После каждого выполненного действия педагог просит ребенка сказать, что он сделал: «Скажи, куда поставил домик?», «Скажи, куда спрятал зайку?» и т.д.

Если ребенок не выполняет речевую инструкцию, взрослому следует повторить его. Повторять задания не следует больше трех раз.

Оценка: фиксируется выполнение действий в соответствии со словесным указанием, речевые высказывания детей.

В процессе обследования выясняется состояние речи ребенка, при этом отмечается, употребляет ли он предложение, состоящие из трех слов, употребляет ли прилагательные и местоимения, употребляет ли предложения, состоящие из одного или двух слов; пользуется ли облегченными словами (би-би), произносит ли правильно некоторые слова (например, машина), называет ли предметы и действия на эмоциональном подъеме (в момент, когда ребенка что-то сильно заинтересовало или удивило); пользуется ли облегченными словами в момент его двигательной активности, удивления, радости.

Оценка речевого развития ребенка: принятие и понимание задания, способы выполнения: самостоятельная речь, умеет ли повторить за взрослым фразу, слова, лепетные слова, звуки, отсутствие активной речи.

2.2. Содержание коррекционно-развивающей работы с детьми среднего возраста с интеллектуальными нарушениями (УО).

Учитель-логопед дошкольной образовательной организации проводит диагностику развития речи детей, определяет уровень речевого недоразвития, обусловленный основным дефектом — умственной отсталостью. Основными направлениями логопедической работы с детьми, имеющими системные нарушения речи при разной степени выраженности интеллектуального дефекта, являются:

- создание предпосылок развития речи;
- развитие понимания обращенной речи,
- развитие речевого дыхания и голоса;

- развитие тонкой ручной моторики;
- развитие подвижности мышц артикуляционного аппарата,
- активизация и развитие лексического строя речи;
- коррекция звукопроизношения;
- формирование грамматического строя речи;
- развитие связной речи;
- подготовка к обучению грамоте.

Этапы коррекционно-логопедической работы с детьми с умственной отсталостью

С учетом возрастных, речевых и интеллектуальных возможностей ребенка с умственной отсталостью логопедическая работа проводится в три этапа.

Задачи I этапа.

- Расширение понимания обращенной к ребенку речи.
- Стимуляция у детей звукоподражания и общения с помощью аморфных слов-корней (машина – «би-би»; паровоз: «ту-ту» и др.).
- Стимуляция подражания: «Сделай как я», стимуляция звукового подражания: «Как собачка лает», «Как кошка мяукает», «Как мышка пищит?», «Как ворона каркает?» и др.
- Умение соотносить предметы и действия с их словесными обозначениями.
- Формирование произношения первых форм слов.
- Формирование умения проговаривать ударный слог, а затем воспроизводить два и более слогов слитно.
- Обучение умению объединять усвоенные слова в двухсловные предложения. Выражать свои потребности и желания словами: «Привет!», «Пока!», «Дай пить», «Хочу спать», «Хочу сок», «Спасибо!»

Задачи II этапа.

- Расширение понимания обращенной к ребенку речи (учить выделять игрушку среди других по описанию педагога, объяснять свой выбор).
- Накопление и расширение словаря (использовать настольно-печатные игры).
- Формирование двухсловных предложений (использовать предметно-игровые действия).
- Работа над пониманием предлогов (использовать игровые задания).
- Постановка гласных звуков.

Для коррекции звукопроизношения учитель-логопед применяет традиционные способы постановки звуков.

Задачи III этапа.

- Уточнение и расширение словарного запаса (использовать дидактические игры, настольно-печатные).
- Расширение объема фразовой речи.
- Формирование грамматического строя речи.
- Развитие понимания грамматических форм существительных и глаголов.
- Работа по словоизменению и словообразованию.
- Проведение работы по коррекции звукопроизношения (постановка согласных звуков, автоматизация и дифференциация звуков).
- Активизация диалогической речи (использовать элементы театрализованной игры).
- Подготовка к грамоте. Овладение элементами грамоты.

Работа с детьми с системным недоразвитием речи при умственной отсталости начинается с расширения понимания обращенной к ребенку речи и формирования лексической стороны речи.

В основу формирования и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста должен быть положен принцип единства формирования речи и мышления. Л.С. Выготский в исследованиях обозначил прямую взаимосвязь развития речи и мышления, единство их формирования. Он отмечал, что в каком состоянии будет интеллект, в таком состоянии и будет речь, и наоборот, чем лучше педагог будет развивать речь ребенка с нарушением интеллекта, тем ребенок быстрее адаптируется в окружающей среде.

Из этого основного принципа – единства формирования речи и мышления, вытекают принципы коррекционно-логопедической работы по формированию лексики детей с нарушением интеллекта:

опора при формировании словаря детей на активное и действенное познание ими окружающей действительности;

связь содержания словарной работы с постепенно развивающимися возможностями ребенка познания окружающего мира.

Коррекционно-логопедическая работа по развитию лексической стороны речи умственно отсталых детей дошкольного возраста осуществляется в соответствии со следующими задачами:

- развитие понимания обращенной речи;
- обогащение словаря умственно отсталых детей, т.е. обеспечение количественного накопления слов, необходимых ребенку для общения;
- уточнение словаря, проведение словарно-стилистической работы, направленной на овладение точностью и выразительностью языка (наполнение содержанием слов, уже известных детям, преодоление предметной неотнесенности, усвоение слов в соответствующей степени обобщения, преодоление ситуативного значения слова, усвоение многозначности слов, синонимии);
- активизация словаря – введение новых слов в практику общения, перенесение как можно большего количества слов из пассивного словаря в активный и включение слов в словосочетания и предложения.

Коррекционно-логопедическая работа по развитию понимания речи умственно отсталыми детьми дошкольного возраста осуществляется в соответствии со следующими задачами.

Задачи, направленные на развитие понимания речи умственно отсталых детей:

- пробуждение интереса к окружающей действительности;
- обогащение их жизненных представлений;
- формирование сенсорной основы (развитие восприятия);
- организация деятельности детей;
- воспитание потребности в общении.

Приёмы развития понимания речи в начальный период обучения:

- Показ предмета с названием. Примером могут служить дидактические игры: «Чудесный мешочек», «Выставка игрушек». Обычно показывают небольшое количество предметов (1-2 предмета).

- Побуждение к действиям. Взрослый даёт словесную инструкцию ребёнку, предполагающую ответ действием в конкретной ситуации. Например: «Подай вот ту книгу» (педагог уточняет инструкцию жестом).

- Оречевление ситуации, т.е. многократное проговаривание ситуации педагогом. Используя реальные ситуации повседневной жизни, режимных моментов, взрослый называет предметы, которые берёт ребёнок, действия, которые производит в данный момент ребенок или взрослый, называет те ощущения, которые на данный момент испытывает ребёнок. При этом взрослый говорит короткими фразами из 2-4 слов, делает паузы, одни и те же слова использует в разных грамматических формах, все слова и фразы произносит с естественной интонацией: («Моем руки перед едой. Открываем кран. Берём в руки мыло. Намыливаем руки. Ах, какое душистое мыло. Ручки будут чистыми. Ополаскиваем руки, смываем мыло. Вытираем руки полотенцем. А теперь можно садиться обедать»).

- Приём «одностороннего диалога» (собственных вопросов и ответов педагога) используется на занятиях и в повседневной жизни. Слова взрослого совпадают с эмоциональными и сенсорными ощущениями ребенка и таким образом становятся понятными: («Что Даня делает? Кран открывает. Тёплая водичка течет из крана? Тёплая»),

- Вопрос «Где ...?». Этот приём используется на занятиях для привлечения внимания к предмету, для выделения его из окружающей обстановки, для узнавания по слову, а не для того, чтобы ребенок действительно указал и словесно обозначил местонахождение предмета. Например, педагог пересадил куклу с одного места на другое и спрашивает: «Где кукла?» или толкнул мячик, чтобы он покатился: «Где мячик?».

Для формирования понимания обращенной речи у умственно отсталых детей младшего дошкольного возраста (Г. В. Кузнецова, Т. В. Костина) в первый год обучения рекомендуется тщательно отбирать речевой материал, который используют воспитатели и родители в повседневной жизни. Всем членам педагогического коллектива, группы (педагогам, воспитателям и няне), а также родителям нужно придерживаться одинаковых требований в речи: использовать простые фразы, все предметы называть одинаково, в любой инструкции интонацией выделять ключевое слово и добиваться его понимания, новые слова вводить только в хорошо знакомой детям ситуации.

По мере речевого развития детей строгую дозировку речевого материала нужно постепенно прекращать, чтобы дети привыкали к естественной речи окружающих и учились понимать смысл слов по контексту. При общении с детьми с умственной отсталостью не следует использовать слишком большой речевой поток, так как дети не смогут в полном объеме понять содержание речи.

Дальнейшее развитие понимания речи осуществляется в процессе целенаправленной работы по обогащению и уточнению словаря.

Содержание работы по обогащению, уточнению и активизации лексики умственно отсталых детей дошкольного возраста осуществляется с учетом уровня интеллектуального развития детей, уровня сформированности речи, психофизических особенностей и возраста детей.

На *первом-втором годах обучения* (во второй младшей группе для детей от 3 до 4 лет и в средней группе для детей от 4 до 5 лет) большое внимание уделяется предметно-практической деятельности дошкольников. Овладение действиями предвещает появление слов, обозначающих действия, способствует более прочному усвоению содержательной стороны слов. В процессе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности дети учатся вслушиваться в речь, воспринимать обращение к ним в форме простых вопросов, понимать их содержание. Развитие слухового внимания и восприятия осуществляется в процессе занятий, игр, наблюдений, прогулок, режимных моментов и т.д.

Важнейшей задачей обучения является формирование речевой активности, вызывание желания и необходимости пользоваться словом как средством общения. Недостаточный запас речевых средств у детей с интеллектуальной недостаточностью длительное время не позволяет им активно включаться в речевое общение. Обогащение словаря, уточнение лексических и грамматических значений слов осуществляется на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира.

При обучении детей с *умеренной интеллектуальной недостаточностью* расширение объема экспрессивного словаря происходит в следующей последовательности:

- называние по подражанию (слово, жест, звукоподражание);
- ответы на вопросы с использованием подражания (кто? что? что делает?);
- самостоятельные ответы детей на вопросы;
- спонтанное использование речевых средств, появление фразы.

На начальном этапе обучения поощряются импульсивные детские высказывания: звукоподражание, слово, словосочетание, предложение. Детей учат выражать просьбу сначала предложением с одним словом (дай, надень), затем – словосочетанием и предложением. Постепенно дети учатся правильно называть объекты окружающего мира, используя звукоподражания и слова несложной слоговой структуры, составлять простые предложения в побудительной и повествовательной форме. Детей побуждают пользоваться ситуативной речью, как по указанию взрослых, так и по собственной инициативе.

Содержание работы

Средняя группа (от 4 до 5 лет)

Цель: развитие лексико-грамматической, фонетической сторон речи. Формирование диалогической речи как средства общения.

Задачи:

формировать интерес детей к предметному миру, миру социальных отношений, обогащать их социально-бытовой опыт;

обучать использованию невербальных и вербальных форм коммуникации (зрительный контакт, выразительное движение, поза, жест, мимика, улыбка, слово и др.);

создавать условия для проявления речевой активности детей (в различных видах детской деятельности, в процессе режимных моментов), обеспечивать мотивацию общения в условиях естественных и специально созданных ситуаций;

обогащать пассивный и активный словарный запас на основе освоения представлений о предметах ближайшего окружения и действиях с ними;

развивать навыки общения с использованием речевых средств.

Содержание работы

Словарь

Пассивный словарь

Закрепление ориентировки детей в именах сверстников и педагогов группы, названий игрушек, предметов быта. Обучение соотносению действий слов с названным предметом (*Покажи машинку на картинке. Найди игрушку машинку*). Нахождение предмета, расположенного как в определенном привычном месте, так и в разных местах группы.

Обучение соотносению демонстрируемого действия с действием, изображенным на сюжетной картине (*Девочка играет в «Ладушки». Мальчик катит машинку*).

Различение и выполнение противоположных действий (*на – дай, встань – сядь, стой – иди, открой – закрой*).

Обучение пониманию и выполнению жеста «дай мне» – движение ладони к себе (сначала просит взрослый «Дай мне мяч», подкрепляя слова жестом, потом выполняет совместно с ребенком «Попроси у меня (куклы)»).

Обучение использованию указательного жеста одновременно со словом «дай» (для выражения просьбы ребенка, ответа на вопрос взрослого «*вот, здесь, этот предмет*»).

Формирование умения находить в группе одни и те же предметы, но отличающиеся по внешним признакам (*мяч – большой, красный*).

Формирование умений понимать вопросы *чем? куда?*

Закрепление умений ориентироваться в названиях действий, совершаемых необозначенными объектами (субъектами) действий (*Кто поливает, убирает? Какая девочка умывается, а какая улыбается?*). Формирование понимания вопросов *что делает – что делают?* (*спит – спят*).

Обучение выполнению совместных действий по речевой инструкции сначала со взрослым, затем – со сверстником (*поймай шарик, лови мяч*).

Обучение выполнению односложных инструкций взрослого (*дай мяч*), адекватному реагированию на интонацию педагога (ласковую, строгую), на слова запрета «*нет, нельзя*».

Знакомство детей с содержанием песенок, потешек, четверостиший, коротких произведений, подведение к пониманию основной сюжетной линии.

Активный словарь

Вызывание, побуждение к произношению, закрепление звукоподражаний, аморфных слов.

Узнавание своего имени, ответ на вопрос жестом (дотронуться до груди), звуком (*Кто Ваня? – Я*).

Формирование умений узнавать (называть) имена родителей, педагогов и детей группы, знакомые предметы в окружающей обстановке, на картинках, показывать при назывании имени, предмета (*Где Наталья Ивановна? Где Маша?*)

Называние игрушек и демонстрируемых действий с ними (*кукла спит*), выполнение одного и того же действия с разными игрушками (*кормим куклу, мишку, зайку*).

Активизация слов, обозначающих ежедневно выполняемые действия (*будем пить, спать, играть, рисовать, одеваться, гулять*). Формирование умения высказывать свои потребности (*хочу пить, дай покусать, хочу в туалет*), покачать головой «*да – нет*» в ответ на вопрос.

Закрепление умений повторять звукосочетания, слова, которые ежедневно используют окружающие люди, соотносить их с определенной жизненной ситуацией.

Обучение использованию в активной речи фраз, состоящей из двух-трех слов (*ем хлеб*).

Грамматический строй речи

Образование уменьшительно-ласкательной формы существительных (*дом – домик*).

Закрепление навыка понимания и практического различения множественного числа существительных (*кубик – кубики*).

Обучение употреблению существительных в форме родительного падежа в сочетании со словом *нет* (*нет ложки*).

Формирование умений подбирать названия действий к предметам, изображать и называть действия, изображенные на сюжетной картинке.

Формирование глагольных форм и обучение использованию их в речи – глаголы 1-го и 3-го лица в единственном числе и 3-го лица во множественном числе (*я рисую, Катя танцует, дети гуляют*).

Понимание и употребление глаголов совершенного и несовершенного вида (*кто едет, а кто приехал?*). Обучение согласованию глаголов с существительными в родительном падеже (*качаю куклу*), прилагательных с существительными (*большой мяч, маленькая кукла*).

Формирование представлений о личных местоимениях (*я, ты*), побуждение к использованию притяжательных местоимений (*мой папа*).

Формирование умения употреблять в активной речи предлоги: *на, с, в*.

Знакомство с предлогами *под, с*.

Звуковая культура речи

Развитие речевого слуха, речевого дыхания, артикуляционного аппарата как основы развития устной речи. Формирование умения узнавать предмет по звучанию (музыкальные, заводные, звучащие игрушки, предметы быта).

Совершенствование умения длительного произношения звукоподражаний разной степени сложности: из одного звука (*у-у-у*), из одинаковых слогов (*мяу-мяу, ква-ква*), из разных

слогов (*и-го-го*).

Произношение звукоподражаний с разной громкостью (*МЯУ-мяу*).

Формирование произношения гласных звуков *а, у, о, и, ы*, некоторых согласных *м, н, б, п, т, д, к, г, х*.

Связная речь

Закрепление умений соблюдать очередность, наблюдать за действиями взрослых и детей, выполнять и называть действия.

Знакомство с предложениями разных типов, слова в которых выполняют разные функции: принадлежности (*Дай мамину чашку*), перемещение объекта (*Поставь чашку на стол*), передача предмета (*Дай Алеше мяч*), действие, совершаемое над субъектом или объектом (*Вымой руки, Расчеши куклу*), вопросы (*Где папа?*), отрицания (*Покажи мальчика, который не спит*).

Формирование умений отвечать на вопросы по сюжетной картине, задавать вопросы и отвечать на них (*Где кошка? – Вот кошка!*).

Совместное составление предложений (рассказа) с использованием фланелеграфа, с опорой на наглядность (*Кто в домике живет? Куда Маша идет в гости?*), по вопросам.

Обучение составлению предложений из двух слов по демонстрируемому действию с игрушкой (*Ляля кушает (ам), мишка спит (бай)*). Сопровождение выполняемых действий речью (*Выросла репка большая-пребольшая – поднять округленные руки вверх*).

Формирование диалогической речи: умения использовать в беседе со взрослым как невербальные (жесты, мимика), так и доступные вербальные средства (звукосочетания, слова, двухсловные фразы).

Формирование умения отвечать на вопросы по содержанию произведения. Упражнение в повторении и дополнении слов, словосочетаний в потешках, стихотворениях, чистоговорках.

Примерные уровни освоения программы детьми за этот год обучения

Базовый уровень:

Воспитанники проявляют интерес к игрушкам, окружающим людям, ярким признакам их внешнего вида (яркое платье, красивый бант); узнают персонажей по звукоподражанию (*мяу-мяу, му-му*); правильно произносят гласные звуки *а, у, о, и, ы* и некоторые согласные; понимают и выполняют действия с игрушкой, повторяют слова за взрослым (по подражанию, по образцу); используют в общении вербальные и невербальные средства; называют свое имя, имена родителей, педагогов; составляют фразу из двух слов по картинке; отвечают на вопросы, касающиеся жизнедеятельности в группе; эмоционально положительно реагируют на песенки, потешки, стихотворения, повторяют отдельные слова или фразы.

Уровень ниже базового:

Дети используют невербальные средства коммуникации (поворот головы в сторону названного объекта, указательный жест и т.д.) для установления контакта, выражения своих чувств, желаний;

показывают отдельные предметы ежедневного пользования, выполняют действия с ними (совместно со взрослым);

пользуются невербальными формами коммуникации для выражения своих потребностей и установления контакта с окружающими людьми (взгляд, жест, в том числе указательный и т.д.);

эпизодически воспроизводят звукоподражания, лепетные слова

2.3. Взаимодействие с семьями дошкольников с интеллектуальными нарушениями и специалистами ДОО

Успех коррекционной работы определяется продуманной системой, скоординированной работой всех специалистов образовательного учреждения: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре.

Тесная взаимосвязь учителя-логопеда, учителя-дефектолога, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре возможна при условии совместного планирования работы: выбора темы и разработки занятий, определения последовательности занятий и задач. В результате совместного обсуждения составляются планы занятий. Важно, чтобы учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатель одновременно каждый на своем занятии решали коррекционно-развивающие задачи. Только в этом случае коррекция недостатков речи у дошкольников с интеллектуальными нарушениями будет осуществляться системно.

Взаимодействие учителя-логопеда и учителя-дефектолога

Учитель-дефектолог определяет уровень психического развития ребенка, что является основой для разработки коррекционных программ и отбора содержания обучения. Всестороннее изучение речевой деятельности, дополняющее общую картину развития воспитанника, осуществляется учителем-логопедом. Необходимым условием является совместное обсуждение и планирование работы.

Взаимодействие между учителем-логопедом и учителем-дефектологом также осуществляется и в таких формах как открытые занятия, консультации, семинары-практикумы, совместные беседы по подведению итогов коррекционно-развивающей работы и определению перспектив дальнейшей деятельности, комплексные занятия, изучение методических новинок. В период подготовки данных мероприятий учитель-логопед подбирает речевой материал для детей, учитель-дефектолог регулирует познавательную составляющую, оба специалиста учитывают возрастные, интеллектуальные и индивидуальные особенности каждого ребенка.

Взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя

В начале учебного года учитель-логопед знакомит воспитателей с результатами обследования детей, обращает их внимание на особенности речевого развития.

Воспитателям следует слышать дефекты речи детей не только в фонетическом, но и в грамматическом ее оформлении и знать, что ошибки детей — не случайность, а симптом их речевого неблагополучия.

Вместе с тем речь воспитателей должна быть предельно грамотной, фонетически правильной, так как она служит образцом для детей с речевой патологией.

Воспитатели содействуют развитию всех сохранных анализаторов детей, тем самым, укрепляя и расширяя компенсаторные возможности детей, осуществляя коррекционную работу в различных направлениях.

Учитель-логопед осуществляет формирование навыков правильной речи, а воспитатель занимается закреплением этих навыков.

Для плодотворной работы по преодолению речевых дефектов у детей в работе с воспитателями используются:

- ведение тетради взаимодействия специалистов с рекомендациями и заданиями;
- проведение предшествующей логопедическим занятиям работы по накоплению, расширению, активизации словаря, обеспечивая необходимую познавательную и мотивационную базу для формирования речевых умений;

- проведение систематических упражнений для развития дыхания, артикуляционной, мелкой и общей моторики;
- проведение занятий по познавательному развитию, художественно-творческой деятельности, интегрируя логопедические цели;
- создание в группе условий, способствующих активизации речи детей;
- систематический контроль за речью детей не только во время занятий, но и в режимные моменты;
- объяснение (при необходимости) заданий логопеда родителям для закрепления пройденного материала во время домашних занятий, которые включают пополнение, уточнение, активизацию словаря, закрепление правильного звукопроизношения, развитие мелкой и артикуляционной моторики.
- Во второй половине дня в процессе «коррекционного часа» воспитателями проводится работа с детьми по развитию речи. Содержание этой работы определяет учитель-логопед.

В группе выделяется место для логопедических занятий, так называемый логопедический уголок, в котором должны находиться настольно-печатные игры для формирования правильной воздушной струи, для развития неречевых процессов и пр.

Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога

Сотрудничество учителя-логопеда и педагога-психолога предусматривает взаимодействие в процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности, стимулирующей речевое, познавательное и личностное развитие ребёнка.

Коррекционно-развивающая деятельность учителя-логопеда и педагога-психолога представляет собой целостную систему, исполняющую диагностическую, коррекционно-развивающую и профилактическую функции.

Тесная взаимосвязь учителя-логопеда и педагога-психолога возможна при условии совместного планирования работы, при правильном и четком распределении задач каждого участника коррекционно-развивающего процесса, при осуществлении преемственности в работе и соблюдении единства требований, предъявляемых детям.

Основой преемственности является активизация развития детей в различных сферах деятельности. Коррекция нарушений в развитии речи – прерогатива учителя-логопеда, задача педагога-психолога – активизация речевой деятельности ребёнка.

Взаимодействие учителя-логопеда и музыкального руководителя

Музыкальный руководитель осуществляет подбор и внедрение в повседневную жизнь ребёнка музыкально-терапевтических произведений, проводит плановые музыкальные занятия.

На музыкальных занятиях совершенствуется общая и мелкая моторика (координация движений, ручной праксис, артикуляционная мускулатура), выразительность мимики, пластика движений, постановка дыхания, голоса, просодическая сторона речи (темп, тембр, выразительность, сила голоса). Также происходит усвоение музыкального, двигательного и речевого материалов.

Взаимодействие учителя-логопеда и инструктора по физической культуре

Обследование детей, имеющих речевую патологию, часто показывает наличие у них недостаточной координации сложных движений, моторную неловкость, неточность, отставание от заданного темпа выполнения движений, нарушение плавности и амплитуды выполняемых движений.

Совместное обсуждение результатов диагностики позволяет наметить план коррекционно-образовательной работы на занятиях по физической культуре.

Задачи:

- постановка правильного дыхания (разделение носового и ротового дыхания, отработка нижнего диафрагмального дыхания);
- развитие моторики: общей (координация движений) и мелкой (пальцы рук);
- расширение и обогащение лексического запаса.

1. Коллективные формы взаимодействия

Общие родительские собрания ДОО в начале и в конце учебного года.

Задачи:

- информирование и обсуждение с родителями задачи и содержание коррекционно-образовательной работы;
- решение организационных вопросов;
- информирование родителей по вопросам взаимодействия ДОО с другими организациями, в том числе и социальными службами.

Групповые родительские собрания. Проводятся специалистами и воспитателями групп не реже 3-х раз в год и по мере необходимости

Задачи:

- обсуждение с родителями задач, содержания и форм работы;
- сообщение о формах и содержании работы с детьми в семье;
- решение текущих организационных вопросов.

«День открытых дверей». Проводится администрацией ДОО в апреле для родителей детей, поступающих в ДОО в следующем учебном году.

Задача: знакомство с ДОО, направлениями и условиями его работы.

Тематические занятия родительских и детско-родительских клубов. Работа клуба планируется на основании запросов и анкетирования родителей. Занятия клуба проводятся один раз в два месяца. Формы проведения: тематические сообщения; консультации; мастер-классы; выставки; «Круглые столы» и др.

Задачи:

- знакомство и обучение родителей формам оказания психолого-педагогической помощи со стороны семьи детям с проблемами в развитии;
- ознакомление с задачами и формами подготовки детей к школе.

Проведение детских праздников и досугов. Подготовкой и проведением праздников занимаются специалисты ДОО с привлечением родителей.

Задача: поддержание благоприятного психологического микроклимата в группах и распространение его на семью.

2. Индивидуальные формы работы

Анкетирование и опросы. Проводятся по планам администрации, дефектологов, психолога, воспитателей и по мере необходимости.

Задачи:

- сбор необходимой информации о ребенке и его семье;
- определение запросов родителей о дополнительном образовании детей;
- определение оценки родителями эффективности работы специалистов и воспитателей;
- определение оценки родителями работы ДОО.

Беседы и консультации специалистов. Проводятся по запросам родителей и по плану индивидуального взаимодействия с родителями.

Задачи:

- оказание индивидуальной помощи родителям по вопросам коррекции, образования и воспитания;
- оказание индивидуальной помощи в форме тренировочных упражнений.

«Служба доверия». Работу службы обеспечивают администрация и психолог. Служба работает с персональными и анонимными обращениями и пожеланиями родителей.

Задача: оперативное реагирование администрации ДОО на различные ситуации и предложения.

Родительский час. Проводится учителями-дефектологами и логопедами групп один раз в неделю во второй половине дня с 17 до 18 часов.

Задача: информирование родителей о ходе образовательной работы с ребенком, разъяснение способов и методов взаимодействия с ним при закреплении материала в домашних условиях, помощь в подборе дидактических игр и игрушек, детской литературы, тетрадей на печатной основе, раскрасок, наиболее эффективных на определенном этапе развития ребенка.

3. Формы наглядного информационного обеспечения

Информационные стенды и тематические выставки. Стационарные и передвижные стенды и выставки размещаются в удобных для родителей местах (например, «Готовимся к школе», «Развиваем руку, а значит и речь», «Игра в развитии ребенка», «Как выбрать игрушку», «Какие книги прочитать ребенку», «Как развивать способности ребенка дома»).

Задачи:

- информирование родителей об организации коррекционно-образовательной деятельности в ДОО;
- информация о графиках работы администрации и специалистов.

Выставки детских работ. Проводятся по плану воспитательно-образовательной работы.

Задачи:

- ознакомление родителей с формами продуктивной деятельности детей;
- привлечение и активизация интереса родителей к продуктивной деятельности своего ребенка.

Открытые занятия специалистов и воспитателей.

Задачи:

- создание условий для объективной оценки родителями успехов и трудностей своих детей;
- наглядное обучение родителей методам и формам дополнительной работы с детьми в домашних условиях.

В реализации задач социально-педагогического блока принимают все специалисты и воспитатели специального детского сада. Сфера их компетентности определена должностными инструкциями.

4. Дополнительные формы взаимодействия с семьей

Совместные и семейные проекты различной направленности. Создание совместных детско-родительских проектов (несколько проектов в год) в старшем дошкольном возрасте.

Задачи: активная совместная деятельность родителей и детей.

Опосредованное интернет-общение. Создание интернет-пространства групп, электронной почты для родителей, родительского чата и т.п.

Задачи:

- позволяет родителям быть в курсе содержания деятельности группы, даже если ребенок по разным причинам не посещает детский сад. Родители могут своевременно и быстро получить различную информацию: презентации, методическую литературу, задания, получить ответы по интересующим вопросам.

2.4. Формы и приемы реализации Программы

Коррекционная работа с детьми проводится индивидуально и по подгруппам. Планирование работы с детьми всех уровней осуществляется по коррекционно-развивающему плану, при составлении которого учитываются психические и физические возможности каждого ребенка, по всем видам деятельности, указанным в программе.

Система работы учителя-логопеда

Учебный год в группе компенсирующей направленности для детей с интеллектуальной недостаточностью легкой степени начинается первого сентября, длится девять месяцев (по 30 июня) и условно делится на три периода:

Сентябрь – адаптационный период и углублённая диагностика (обследование и заполнение речевых карт, наблюдение за детьми в различных ситуациях: во время режимных моментах, игровых ситуациях, при общении со взрослыми и сверстниками), индивидуальная работа с детьми, а также составление плана работы на первое полугодие.

С октября по май осуществляется логопедическая работа с детьми, которая проводится поэтапно:

1. Подготовительный этап;
2. Основной этап.

Май - контрольное диагностическое обследование детей (2 недели).

Июнь – совместная деятельность с детьми по закреплению сформированных речевых навыков (игры и игровые упражнения).

Планирование работы с детьми всех уровней осуществляется по коррекционно-развивающему плану, при составлении которого учитываются психические и физические возможности каждого ребенка, по всем видам деятельности, указанным в программе. В начале учебного года количество человек в подгруппе может быть меньше, чем к концу обучения.

Виды деятельности			
Совместная деятельность педагога с детьми		Самостоятельная деятельность детей	Образовательная деятельность в семье
Непрерывная образовательная деятельность	Образовательная деятельность в режимных моментах		
Формы			
- Занятия - Экскурсии - Наблюдения - Чтение художественной литературы - Беседы - Просмотр видеофильмов - Дидактические игры - Проблемные ситуации - Поисково-творческие задания - Объяснения -Упражнения - - Рассматривание иллюстраций - Викторины - КВН - - Моделирование - - Самостоятельное планирование продуктивной деятельности	- - Индивидуальная работа - Объяснение - Напоминание - - Положительная оценка - Наблюдения - Упражнения - Игры дидактические и творческие - - Рассматривание иллюстраций - - Театрализованные постановки - Праздники и развлечения	- Игры со сверстниками (театрализованные, дидактические) - Совместное со сверстниками рассматривание иллюстраций, произведений искусства - Совместная со сверстниками продуктивная деятельность - Экспериментирование - Наблюдения	- - Экскурсии - - Путешествия - - Наблюдения - Чтение - Беседа - - Объяснение - - Совместная продуктивная деятельность - - Совместное рассматривание иллюстраций, произведений искусства
Приемы			
- Показ - Объяснение - Обучение - Наблюдение - Напоминание	- Наблюдения - Упражнения - Экскурсии - Тематические праздники и развлечения - Продуктивная деятельность	- Игры (сюжетно-ролевые, дидактические) - Рассматривание иллюстраций, произведений искусства - Продуктивная деятельность	- Показ - - Напоминание - - Объяснение

3.Организационный раздел

3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями

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

Определяющим условием успешного достижения педагогических целей, последовательного психического развития и социализации детей с интеллектуальными нарушениями является правильно организованная диагностика психического развития ребенка, результаты которой определяют содержание, форму предоставления, методы и приемы его обучения на текущем возрастном этапе.

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

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

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

Наблюдая за поведением ребенка во время воздействия сенсорных стимулов и в ходе контакта с новым взрослым, следует подобрать набор диагностических заданий такой степени сложности, которая будет соответствовать психологическим возможностям ребенка, что проявляется в его самостоятельности во время действий или деятельности с предметами, общения со специалистом. Достаточная степень самостоятельности ребенка при выполнении заданий диагностического набора является свидетельством того, что способ взаимодействия и психологические достижения, которые он демонстрирует, являются актуальным уровнем его развития. Актуальный уровень развития – это самостоятельный способ психологического взаимодействия со средой, которым ребенок пользуется в повседневной жизни. То, что ребенок выполняет после оказания или с помощью взрослого является «зоной ближайшего развития». Л.С. Выготский определял зону ближайшего развития как то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством взрослого, то, что в ближайшей стадии развития может переместиться на уровень реального умственного развития ребенка. Именно такой подход к оценке психического развития детей позволяет дать наиболее точную качественную характеристику реальных психических достижений на определенном этапе возрастного развития.

Соотношение актуального психологического возраста ребенка и показателей онтогенетического норматива указывает на общую динамику психического развития и темп формирования новых, более совершенных уровней психологического взаимодействия со средой. Наряду с этим, сведения об актуальных психологических достижениях и «зоне ближайшего развития» ребенка представляют собой основу для разработки содержания обучения на данном возрастном этапе. Педагог должен ориентироваться на них при разработке содержания обучения для обозначения Целевых ориентиров следующего образовательного периода. Это будет способствовать преобразованию «зоны ближайшего развития» ребенка в актуальные достижения психики на данном этапе развития ребенка.

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

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

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

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

Важным условием является обобщение содержания коррекционно-педагогической работы в индивидуальной программе, которая разрабатывается для каждого ребенка. В ней учитываются результаты анализа психологических достижений, ограничений и потенциальных возможностей ребенка, особенности освоения им программного материала предыдущего этапа, факторов, которые оказывают непосредственное влияние на динамику психического развития детей. На основании этого анализа в Программе указываются специальные методы, приемы и упражнения, направленные на закрепление актуальных психологических достижений возраста и гармоничное формирование последующих, характерных для «зоны ближайшего развития» в пяти образовательных областях.

Содержание индивидуальной программы коррекционно-педагогической работы должно содействовать преобразованию «зоны ближайшего развития» в актуальные достижения психики ребенка с интеллектуальными нарушениями в запланированный временной промежуток, т.е. реализовывать определенные цель и задачи коррекционно-педагогической работы. При выборе упражнений и дидактического материала предпочтение отдается упражнениям и материалам, которые формируют психологические достижения различных линий развития, воздействуют на несколько сфер одновременно, формируют более совершенные психологические достижения, умения и навыки следующего возрастного этапа, несут в себе элементы новизны и повышенной сложности, интересны и доступны для самостоятельной практической познавательной активности ребенка.

Все занятия с ребенком проводятся как практические игровые действия и предлагаются в порядке усложнения. Каждое из предложенных заданий должно оказывать системное воздействие

на психическое развитие ребенка, т.е. решать несколько коррекционно-педагогических задач и стимулировать работу нескольких функциональных зон головного мозга и анализаторов одновременно. Специальные методы и приемы подбираются с учетом степени тяжести поражения анализаторов, структуры первичных нарушений и вторичных отклонений в психическом развитии детей, специфики особых образовательных потребностей ребенка. Программа должна включать в себя методы и приемы по формированию у ребенка самостоятельности в быту и безопасного поведения, а также содержать сведения о специалистах, ее реализующих, в том числе о необходимости предоставления услуг ассистента (тьютора) и рекомендации по организации предметно-развивающей среды.

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

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

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

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

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

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

Занятия с детьми с интеллектуальными нарушениями с минимальным и крайне медленным темпом психического развития в раннем возрасте проводятся в среднем режиме, при котором продолжительность целенаправленного педагогического воздействия составляет 10-20 минут. В дошкольном возрасте при стабильном психофизическом состоянии занятия могут быть организованы в нормальном режиме, когда продолжительность занятий достигает 30 минут, а сами они проводятся в первой и второй половине дня. Длительность эмоционально-развивающего взаимодействия родителей (законных представителей) не должна превышать 40 минут.

Обязательным условием является соблюдение рекомендаций педиатра, сурдолога, офтальмолога, врача-ортопеда и также инструктора ЛФК. Рекомендации специалистов учитываются при определении сенсорного и двигательного режима, позы (положения тела) ребенка с интеллектуальными нарушениями на развивающих занятиях и во время свободной деятельности.

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

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Развивающая предметно-пространственная образовательная среда (далее - РППС) в ДОУ обеспечивает реализацию АОП ДО. В соответствии со Стандартом, РППС обеспечивает и гарантирует:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с ОВЗ, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии обучающихся друг с другом и в коллективной работе;

- максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с ОВЗ в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

- создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

3.3. Материально-технические условия

Примерное содержание РППС (перечень оборудования)

Модули	Содержание модуля	Перечень оборудования
--------	-------------------	-----------------------

Коррекция и развитие психомоторных функций у детей	- упражнения для развития мелкой моторики; - гимнастика для глаз; - игры на снятие мышечного напряжения; - простые и сложные растяжки; - игры на развитие локомоторных функций; - комплексы массажа и самомассажа; - дыхательные упражнения; - игры на развитие вестибулярно-моторной активности; - кинезиологические упражнения	Сортировщики различных видов, треки различного вида для прокатывания шариков; шары звучащие, блоки с прозрачными цветными стенками и различным звучащим наполнением; игрушки с вставными деталями и молоточком для «забивания»; настольные и напольные наборы из основы со стержнями и деталями разных конфигураций для надевания; наборы объемных тел повторяющихся форм, цветов и размеров для сравнения; бусы и цепочки с образцами сборки; шнуровки; народные игрушки «Бирюльки», «Проворные мотальщики», «Бильбоке»; набор из ударных музыкальных инструментов, платков, лент, мячей для физкультурных и музыкальных занятий; доски с прорезями и подвижными элементами; наборы для навинчивания; набор для подбора по признаку и соединения элементов; мозаика с шариками для перемещения их пальчиками; наборы ламинированных панелей для развития моторики; магнитные лабиринты с шариками; пособия по развитию речи; конструкция с шариками и рычагом; наборы с шершавыми изображениями; массажные мячи и массажеры различных форм, размеров и назначения; тренажеры с желобом для удержания шарика в движении; сборный тоннель-конструктор из элементов разной формы и различной текстурой; стол для занятий с песком и водой
Коррекция эмоциональной сферы	- преодоление негативных эмоций; - игры на регуляцию деятельности дыхательной системы; - игры и приемы для коррекции тревожности; - игры и приемы, направленные на формирование адекватных форм поведения; - игры и приемы для устранения детских страхов; - игры и упражнения на развитие саморегуляции и самоконтроля	Комплект деревянных игрушек-забав; набор для составления портретов; костюмы, ширмы и наборы перчаточных, пальчиковых, шагающих, ростовых кукол, фигурки для теневого театра; куклы разные; музыкальные инструменты; конструктор для создания персонажей с различными эмоциями, игры на изучение эмоций и мимики, мячики и кубик с изображениями эмоций; сухой бассейн, напольный балансир в виде прозрачной чаши; сборный напольный куб с безопасными вогнутыми, выпуклыми и плоскими зеркалами

Развитие познавательной деятельности	- игры на развитие концентрации и распределение внимания; - игры на развитие памяти; - упражнения для развития мышления; - игры и упражнения для развития исследовательских способностей; - упражнения для активизации познавательных процессов	Наборы из основы со стержнями разной длины и элементами одинаковых или разных форм и цветов; пирамидки с элементами различных форм; доски с вкладышами и наборы с тактильными элементами; наборы рамок-вкладышей одинаковой формы и разных размеров и цветов со шнурками; доски с вкладышами и рамки-вкладыши по различным тематикам; наборы объемных вкладышей; составные картинки, тематические кубики и пазлы; наборы кубиков с графическими элементами на гранях и образцами сборки; мозаики с цветными элементами различных конфигураций и размеров; напольные и настольные конструкторы из различных материалов с различными видами крепления деталей; игровые и познавательные наборы с зубчатым механизмом; наборы геометрических фигур плоскостных и объемных; наборы демонстрационного и раздаточного счетного материала разного вида; математические весы разного вида; пособия для изучения состава числа; наборы для изучения целого и частей; наборы для сравнения линейных и объемных величин; демонстрационные часы; оборудование и инвентарь для исследовательской деятельности с методическим сопровождением; наборы с зеркалами для изучения симметрии; предметные и сюжетные тематические картинки; демонстрационные плакаты по различным тематикам; игры-головоломки
---	---	--

Формирование высших психических функций	- игры и упражнения для речевого развития; - игры на развитие саморегуляции; - упражнения для формирования межполушарного взаимодействия; - игры на развитие зрительно-пространственной координации; - упражнения на развитие концентрации внимания, двигательного контроля и элиминацию импульсивности и агрессивности; - повышение уровня работоспособности нервной системы	Бусы с элементами разных форм, цветов и размеров с образцами сборки; набор составных картинок с различными признаками для сборки; наборы кубиков с графическими элементами на гранях и образцами сборки; домино картиночное, логическое, тактильное; лото; игра на изучение чувств; тренажеры для письма; аудио- и видеоматериалы; материалы Монтессори; логические игры с прозрачными карточками и возможностью самопроверки; логические пазлы; наборы карт с заданиями различной сложности на определение «одинакового», «лишнего» и «недостающего»; планшет с передвижными фишками и тематическими наборами рабочих карточек с возможностью самопроверки; перчаточные куклы с подвижным ртом и языком; трансформируемые полифункциональные наборы разборных ковриков
Развитие коммуникативной деятельности	- игры на взаимопонимание; - игры на взаимодействие	Фигурки людей, игра «Рыбалка» с крупногабаритными элементами для совместных игр; набор составных «лыж» для коллективной ходьбы, легкий парашют для групповых упражнений; диск-балансир для двух человек; домино различное, лото различное; наборы для театрализованной деятельности

3.4. Методическое обеспечение коррекционно-развивающей работы

1. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей 6 – 7 лет: программа театрально-игровой деятельности, планирование, занятия / авт.-сост. Д.Г.Кайль. – Изд. 2-е, испр. – Волгоград: Методкнига.
2. Ярославцева И.Б. «Кукольный театр для малышей». – М.: ТЦ Сфера, 2019
3. Танцюра С.Ю., Курышина Е.Ю. Сопровождение ребенка 5 – 7 лет с ОВЗ в условиях коррекционно-образовательного процесса. – М.: ТЦ Сфера, 2019
4. Кирюшина А.Н., Железнова Е.Р., Мамедова Ю.И. Организация развивающего коррекционно-образовательного процесса с дошкольниками, имеющими особые образовательные потребности. -СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018
5. Колдина Д.Н. Игровые занятия с детьми 2-3 лет. Методическое пособие 2-е изд., доп. - М.: ТЦ Сфера, 2018 - 144 с. (От рождения до трех).
6. Проектная деятельность в детском саду: организация проектирования, конспекты проектов /авт. – сост. Т.В.Гулидова. – Волгоград: Учитель.
7. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. - М.:Издательство ВЛАДОС, 2018 - 180 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
8. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии (наглядный материал): пособие для педагога-дефектолога: материал для индивид. раб. с детьми / Е.А. Стребелева. - М.:Издательство ВЛАДОС, 2017 - 176 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).

9. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для педагога-дефектолога / Е.А.Стребелева.- М.: Издательство ВЛАДОС, 2018 - 256 с.: ил.
10. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями: пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, Г.А. Мишиной. - 3-е изд., доп. - М. : ИНФРА-М, 2017
11. Игры и игровые задания для детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: практич. Пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной. - М.: ИНФРА-М, 2018 - 109 с. – (Практическая педагогика).
12. 300 игр для развития слухового внимания ребенка / Е.Г. Молчанова. –Изд. 4-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2020
13. Бухарина К.Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 4-05 лет с ОНР и ЗПР :методическое пособие. / К.Е. Бухарина. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2017
14. Косинова Е.М. Большой логопедический учебник с заданиями и упражнениями для самых маленьких / Е.М. Косинова; ил. А.В. Кардашука. - Москва: Эксмо : ОЛИСС, 2019 - 192 с.: ил.
15. Фадеева Ю.А., Пичугина Г.А. В мире слов, букв и звуков: Речевые игры на автоматизацию звуков. - М.: ТЦ Сфера, 2019
16. Танцюра С.Ю., Мартыненко С.М., Басангова Б.М. Игровые упражнения для развития речи у неговорящих детей: Метод. Рекомендации. - М.: ТЦ Сфера, 2019
17. Игры для развития мелкой моторики рук с использованием нестандартного оборудования. – Автор-сост. О.А. Зажигина. - СПб.:ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО-ПРЕСС», 2014
18. Бакиева Н.З. Интегрированные занятия с неговорящими детьми с использованием приемов логоритмики. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2019
19. Здравствуй, пальчик! Как живешь?: картотека тематических пальчиковых игр / сост. Л.Н. Калмыкова. – Изд. 2-е, испр. – Волгоград : Учитель.
20. Танцюра С.Ю., Васильева И.Н. «Артикуляционные сказки для детей 3 –7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2020
21. Развитие фонематического слуха и слухового восприятия /И.И. Праведникова, Э.К. Беловолова. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2020
22. Батяева С.В. «Новый альбом по развитию речи»/ ООО «СИМБАТ», 2020
23. Воробьева Т.А., Воробьева П.А. Дыхание и речь: Работа над дыханием в комплексной Методике коррекции звукопроизношения–СПб.:Издательский Дом «Литера», 2020
24. Антропова Т.А., Мареева Г.А. Игровые упражнения для развития речи детей 5 – 7 лет с ОВЗ. – М.: Сфера, 2019
25. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения. - 2-е изд., испр. - М.: ТЦ Сфера, 2018
26. Тимофеева Е.Ю., Чернова Е.И. Пальчиковые шаги. Упражнения на развитие мелкой моторики. - СПб.: ООО «Издательство «Корона.Век», 2017 - 32 с., ил.
27. Метельская Н.Г. 100 физминуток на логопедических занятиях. 2-е изд., испр. – М.: ТЦ Сфера, 2019
28. Танцюра С.Ю., Васильева И.Н. «Артикуляционная, дыхательная и речедвигательная гимнастика в условиях логопункта ДОО. – М.: ТЦ Сфера, 2019
29. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с методическими рекомендациями /Е.А.Екжанова, Е.А. Стребелева. - М. : Просвещение, 2019
30. Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3-е, перераб. и доп. В соответствии с ФГОС ДО. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2020
31. Танцюра С.Ю., Мартыненко С.М. Психологическая и логопедическая диагностика детей с ОВЗ: Методические рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 201

Примерный план индивидуальной работы

I Этап

Предпосылки учебного поведения	Взгляд в глаза Сидение за столом Концентрация внимания на педагоге или материале
Развитие подражания	Подражание движениям с использованием физической подсказки и поощрения (хлопать, топать, сесть, поднять руки...) Подражание артикуляционным движениям, провоцирование эхопраксии с помощью ритмов (различные игры-«По кочкам»...) Подражание действиям педагога на занятиях логоритмикой, в том числе с предметами (игра на музыкальных игрушках)
Выполнение инструкций	«Сделай так!» (простые движения) «Дай!» (предметы) «Покажи!» (формирование указательного жеста)
Соотнесение и различение	Предметов (находить одинаковые предметы, давать такой же, как в образце)
Импрессивная речь	Названия предметов (тех же, что и для соотнесения). Название действий (инструкций) (для выполнения инструкций)
Экспрессивная речь	Подражание вокализациям ребёнка. Обыгрывание вокальных аутостимуляций, привнесение в них смысла. Вызывание эхоталий с поощрением любых произнесённых звуков. Обучение жесту «Дай».
Коррекция поведенческих проблем	Негативизм. Плач, крик

II Этап

Предпосылки учебного поведения	Закрепление навыков: Взгляд в глаза Сидение за столом Концентрация внимания на педагоге или материале Отработка правильной позы за столом
Развитие подражания	«Делай так» (2-3 движения подряд) «Дай» (предмет, картинка) «Покажи» (указательным жестом, предмет, картинку, часть тела) «Кати» (мяч, машинку) «Лови, кати, кидай» (мяч) Инструкции, сопровождающие режимные моменты (одноступенчатая вербальная инструкция, состоящая из глагола)
Выполнение инструкций	«Сделай так!» (простые движения) «Дай!» (предметы) «Покажи!» (формирование указательного жеста)
Соотнесение и различение	Предметов Предметов и фотографий этих предметов Предметы и картинки с изображением этих предметов

Импрессивная речь	Названия предметов различных по звучанию (чашка-мяч, кукла-ваза) Названия действий из инструкций и бытовых (иди, пей, ешь, сядь, спи...) Порядковый счёт до 3 Понимание названий частей тела: нос, живот; глаза, ноги
Экспрессивная речь	Звуки А У И М (повторение звуков) Вызывать ассоциации между звуками речи и приятными для ребёнка занятиями (М –мяч, И- улыбка, У-дуем пузыри, А-качаем куклу...) Обучение просьбе и прощанию, согласию/несогласию жестом
Развитие общей и мелкой моторики	Складывание массажных ковриков и прохождение спортивных дорожек Пальчиковые игры Мозайка Различные конструкторы (магнитные, тактильные) Игры с пальчиковым бассейном, водой, песком Нанизывание бусин Шнуровки Игры с мячом Логоритмика Комментируемое рисование (рука в руке) Обводка трафаретов Игры с прищепками Работа с тестом и пластилином
Сличение	Букв, цифр, разных вариантов одного предмета Раскладывание в коробки (носки-варежки)

III Этап

Коммуникация	Отзываться на имя, фамилию, называть себя Здороваться, прощаться, просить о помощи (словом)
Импрессивная речь	Названия предметов (игрушки, одежда, продукты...) Названия действий по фото, по картинкам Названия признаков: (большой-маленький, названия цветов) Умение ориентироваться в визуальном расписании и алгоритмах (алгоритм мытья рук, алгоритм одевания, расписание занятия) Понимание инструкции «Положи на стол», «Возьми с полки» Понимание назначения предметов (чем можно стучать, что можно катить, чем ты ешь, что нужно, чтобы кататься, чтобы рисовать и тд.)
Экспрессивная речь	Все гласные звуки, согласные звуки раннего онтогенеза (связь с предметами) Слоги, слова (связь слогов МА, ПА, БА с фотографиями мамы, папы, бабушки; договаривание стихов, потешек) Ответы на вопросы «Что это?», «Что ты делаешь?» Оречевление собственных действий
Сортировка	Предметов по цвету Предметов по форме Предметов по величине Предметов по категориям

Самостоятельная деятельность	Обучение использованию визуального расписания непосредственно на занятиях и при обучению самообслуживанию (мытьё рук, одевание) -с помощью предметов -с помощью фотографий
Сличение	Одинаковых букв, цифр Разных вариантов одного предмета
Развитие мышления элементарные математические представления	Понятие: «один-много» Обозначение количества до 3 Соотнесение количества и числа Складывание разрезных картинок Собирание матрёшки Настольные дидактические игры (лото) Продолжение последовательности с повторяющимися элементами Блоки Дьенеша
Развитие общей и мелкой моторики	Складывание массажных ковриков и прохождение спортивных дорожек Пальчиковые игры Мозайка Различные конструкторы (магнитные, тактильные) Игры с пальчиковым бассейном, водой, песком Нанизывание бусин Шнуровки Игры с мячом Логоритмика Комментируемое рисование (рука в руке) Обводка трафаретов Игры с прищепками Работа с тестом и пластилином

Календарно-тематическое планирование на 2025-2026 учебный год в средней группе
(для детей от 4 до 5 лет, обучающихся по Образовательной программе дошкольного образования, адаптированной для
воспитанников с ОВЗ (умственной отсталостью, интеллектуальными нарушениями))

Месяц	Тема	Задачи	Лексико-грамматические игры
Сентябрь	1. Диагностика 2. Игрушки 3. Детский сад. игрушки	1.Закрепить и уточнить знания детей о детском саде, о любимых игрушках	«Назови одним словом».
Октябрь	1. Осень. Признаки осени	1.Закрепить и уточнить представления детей об овощах и фруктах, знания об осени, осенних приметах	«Назови одним словом»,
Октябрь	2. Осень. Осенняя одежда 3. Огород. Овощи 4. Сад. Фрукты	2.Формировать умение образовывать мн. ч. сущ. в им. и род. падежах. 3. Закреплять умение употреблять в речи предлоги (в, у, за, под). 4.Учить подбирать глаголы к неодушевлённым и одушевлённым предметам. 5. Закреплять умение образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.	«Один-много», «Назови ласково», «Разложи продукты»)

Ноябрь	1. Овощи. Фрукты 2. Домашние животные и их детеныши 3. Домашние животные и их детеныши 4. Дикие животные и их детеныши 5. Дикие животные и их детеныши	1.Закрепить и уточнить представления о фруктах, овощах, о диких и домашних животных и их детенышах. 2.Формировать умение образовывать мн. ч. сущ. в им. и род. падежах. 3. Закреплять умение употреблять в речи предлоги (в, у, за, под). 4.Учить подбирать глаголы к неодушевлённым и одушевлённым предметам. 5. Закреплять умение образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.	«Назови одним словом», «Один-много», «Кого не стало», «Где живут?», «Детёныши играют в прятки», «Назови сколько», «Трудолюбивый утёнок», «Животные», «Теремок» «Кто что делает?» (собака - лает, кусает, охраняет, сторожит
Декабрь	1. Зима. Признаки зимы 2. Зима. Зимняя одежда 3. Новый год. Зимние забавы 4. Каникулы	1. Закрепить и уточнить знания детей об одежде и обуви, о временах года, зимних забавах, зимних праздниках. 2. Закреплять умение образовывать мн. ч. сущ. в им. и род. падежах. 3 Продолжать учить употреблять в речи предлоги (в, на, из,) 4. Продолжать учить подбирать глаголы к сущ. 5. Закреплять умение образовывать сущ. с уменьшительно-ласкательными суффиксами.	«Назови одним словом», «Один-много», «Чего нет», «Найди ошибку»

Январь	1. Зимующие птицы 2. Зимующие птицы 3. Продукты питания 4. Посуда	1. Закрепить и уточнить знания детей о зимующих птицах, о мебели, о доме, продуктах питания. 2. Закреплять умение образовывать мн. ч. сущ. в им. и род. падежах. 3. Продолжать закреплять умение образовывать сущ. с уменьшительно-ласкательными суффиксами. 4. Продолжать учить понимать и употреблять в речи предлоги (около, из, под). 5. Продолжать учить согласовывать числительные с существительными	«Назови одним словом» (птицы, продукты, посуда). «Один-много». «1-2», «1-5». «Назови ласково». «Что кому нужно?». «Что чем делают?». «Около».
--------	--	---	---

Февраль	1. Посуда 2. Профессии. 3. Инструменты 4. Транспорт	1. Закрепить и уточнить знания детей о посуде, инструментах и профессиях, транспорте. 2. Продолжать учить образовывать мн. ч. сущ. в им. и род. падежах 3. Закреплять умение образовывать сущ. с уменьшительно-ласкательными суффиксами. 4. Формировать навыки словообразования (приставочные глаголы; уехал,	«Назови одним словом», «Один-много», «Чего нет», «Найди ошибку» (автобус к остановке отъехал) «1-5», «Что делает?», «Назови картинку» (приставочные глаголы)
---------	--	--	---

Март	1. Семья 2. Электроприборы 3. Мебель 4. Мой дом	1. Закрепить и уточнить знания детей о празднике 8 марта, о семье, мебели, доме. 2. Закреплять умение образовывать мн. ч. сущ. в им. и род. падежах. 3. Продолжать закреплять умение образовывать сущ. с уменьшительно-ласкательными суффиксами. 4. Продолжать учить понимать и употреблять в речи предлоги (около, из, под). 5. Продолжать учить согласовывать числительные с существительными	«Назови одним словом» (профессии). «Один-много». «1-2». «1-5». «Назови ласково». «Что кому нужно?». «Что чем делают?». «Около».
Апрель	1. Весна. Признаки весны 2. Весна. Весенняя одежда 3. Цветы 4. Цветы	1. Продолжать закреплять знания детей о весне и весенних признаках, весенней одежде, цветах, живой природе. 2. Продолжать учить образовывать мн. ч. сущ. в им. п. и род. падежах. 3. Закреплять умение детей образовывать сущ. с уменьшительно-ласкательными суффиксами. 4. Продолжать учить навыкам словообразования (приставочные глаголы; взлетел, улетел, вылетел, прилетел). 5. Продолжать учить согласовывать числительные с существительными	«Один-много» «1, 2, 3, 4, 5». «Назови ласково». «У кого кто?». «Кто где живёт?». «2-5». «Бабочки — цветочки». «Ласково-неласково». «Из чего букет?» «Где растут цветы?»

Май	1. Насекомые 2. Насекомые 3. Лето 4. Повторение 5. Повторение	1.Закрепить и уточнить знания детей о насекомых, лете. 2.Закреплять умение образовывать мн. ч. сущ. в им. и род. падежах. 3.Закреплять умение образовывать сущ. с уменьшительно-ласкательными суффиксами. 4. Продолжать формировать навыки словообразования (приставочные глаголы; вылетела, прилетела, залетела) 5. Продолжать учить понимать и употреблять в речи предлоги в, на. 6. Продолжать учить согласовывать числит. с существительными	«Назови одним словом» «Один-много» «Чего не стало» «Посчитай-ка» «Кто где живёт?» (жук на дереве, муравей в муравейнике)
-----	---	---	---

**Календарно-тематическое планирование на 2025-2026 учебный год
в средней группе
(для детей от 4 до 5 лет, обучающихся
по Образовательной программе дошкольного образования, адаптированной для
воспитанников с ОВЗ (умственной отсталостью, интеллектуальными нарушениями))**

**ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ**

СВЕДЕНИЯ О СЕРТИФИКАТЕ ЭП

Сертификат 133397933100110045794213742499444592196809849238

Владелец Петалова Виктория Юрьевна

Действителен с 11.08.2025 по 11.08.2026