

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад комбинированного вида № 35»

**АДАПТИРОВАННАЯ ОСНОВНАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ ДЕФЕКТАМИ**

Ачинск, 2018

на Заседании Педагогического
Совета № 1 МБДОУ Д/с № 35
« 30 » августа 2018 г.

« 30 » августа 2018 г.

Заведующий МБДОУ Д/с № 35
Л. Н. Еремеева

Л. Н. Еремеева

« 30 » августа 2018 г.
Приказ № 14 от 30.08 2018 г.

Приказ № 162 от 30.08 2018 г.

СОДЕРЖАНИЕ

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	4
1.1. Пояснительная записка	4
1.2. Принципы и подходы к формированию Программы	4
1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики	4
1.3.1. Развитие детей с двигательной патологией	5
1.3.2. Развитие детей с ЗПР	8
1.3.3. Развитие детей с ТНР	11
1.3.4. Развитие детей с УО	12
1.3.5. Развитие детей с РАС	15
II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	17
2.1. Особенности реализации адаптированной образовательной программы	17
2.2. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития детей по образовательным областям	17
2.3. Формы, способы, методы и средства реализации Программы	20
2.4. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик	21
2.5. Способы и направления поддержки детской инициативы	22
2.6. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями Воспитанников	22
2.7. Взаимодействие с социумом	23
2.8. Содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей	24
2.9. Специфические для адаптированной образовательной программы формы контроля освоения ребенком с ОВЗ содержания адаптированной образовательной программы	26
2.10. Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений	27
III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	29
3.1. Материально-техническое обеспечение Программы	29
3.2. Психолого-педагогические условия	30
3.3. Методическое обеспечение Программы	30
3.4. Организация режима пребывания детей в МБДОУ	30
3.5. Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий	31
3.6. Описание обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания	32
IV. КРАТКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОГРАММЫ	33
ПРИЛОЖЕНИЕ № 1 «Общие сведения о воспитанниках обучающихся по адаптированной образовательной программе для детей со сложным дефектом»	36
ПРИЛОЖЕНИЕ № 2 «Примерные целевые ориентиры освоения адаптированной образовательной программы на этапе завершения дошкольного образования»	37
ПРИЛОЖЕНИЕ № 3 «Примерное дидактическое и игровое оборудование группы компенсирующей и комбинированной направленности»	38
ПРИЛОЖЕНИЕ № 4 «Программно-методическое обеспечение»	40

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

Адаптированная образовательная программа для детей со сложными дефектами составлена на основании Образовательной программы дошкольного образования МБДОУ д/С № 35.

В последние годы отмечается рост числа детей со множественными дефектами. У детей с патологиями развития постепенно по мере созревания мозга выявляются признаки повреждения или нарушения психического, доречевого и речевого развития. Именно поэтому так важно, как можно раньше выявлять нарушения в развитии ребёнка и своевременно оказывать ему необходимое медико-психолого-педагогическое сопровождение ребенка.

Психолого-педагогическое изучение детей представляет существенные трудности в связи с многообразием проявлений нарушений двигательного, психического и речевого развития этих детей. Но ранее психологическая диагностика и начало коррекционной работы, особенно впервые 3 года жизни этих детей способствует максимальному использованию компенсаторных возможностей детского организма, предотвращению более тяжелых последствий развития ребенка в дальнейшем, поможет вырастить человека, способного активно участвовать в жизни общества, служат успешной интеграции ребенка в образовательную и социальную среду.

Цель Программы создание условий для развития личности воспитанников в различных видах общения и деятельности с учетом возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей, оказание психолого-педагогической поддержки и сопровождения семьи.

Задачи:

1. Способствовать сохранению здоровья детей с тяжелыми и множественными нарушениями, профилактика возникновения вторичных заболеваний.
2. Обучать доступным знаниям, соответствующим психофизическим возможностям воспитанников.
3. Формировать доступные навыки самообслуживания и жизнеобеспечения.
4. Стимулировать психоречевое развитие.
5. Формировать элементарные представления об окружающем мире.

1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

Основными принципами, определяющими систему и последовательность педагогического сопровождения детей с двигательными нарушениями, являются следующие:

- Комплексный характер коррекционно-развивающей работы предусматривает постоянный учет взаимовлияния двигательных, психических и речевых нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка. Вследствие этого необходима совместная стимуляция развития всех моторных, познавательных, доречевых и речевых функций, а также предупреждение и коррекция их нарушений.
- Раннее начало онтогенетически последовательного поэтапного коррекционно-развивающего воздействия, опирающегося на сохраненные функции. Коррекционная работа строится не с учетом возраста, а с учетом индивидуального уровня развития ребенка.
- Коррекционно-педагогическая работа основана на тесном единстве с лечебными мероприятиями, направленными на развитие двигательных функций. Сочетание логопедической работы с восстановительным лечением (медикаментозные средства, массаж, ЛФК, физиотерапия, ортопедическая помощь) является важным условием комплексного воздействия специалистов. Необходима согласованность действий специалистов ДО и медицинских работников. С целью подбора наиболее эффективных и адекватных приемов коррекции важно учитывать взаимосвязь

двигательных, психических и речевых расстройств при ДЦП, общность поражения артикуляционной и общей моторики.

- Коррекционная работа организуется в рамках ведущей деятельности. При этом стимулируется ведущий для данного возраста вид деятельности: в младенческом возрасте – эмоциональное общение ребенка со взрослым, в раннем возрасте – предметная деятельность т.д.
- Развитие скоординированной системы межанализаторных связей, опора на все анализаторы с обязательным включением двигательного-кинестетического анализатора. Желательно задействовать одновременно несколько анализаторов (зрительный, тактильный, слуховой).
- Динамическое наблюдение за психофизическим развитием ребенка в течение длительного времени. При этом эффективность диагностики и коррекции значительно повышается. Это особенно важно при коррекционной работе с детьми с тяжелыми и сочетанными нарушениями.
- Гибкое сочетание различных видов и форм коррекционной работы.
- Тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка, которое является залогом эффективности психолого-педагогического сопровождения. Необходима такая организация среды (быта, воспитания), которая могла бы максимальным образом стимулировать развитие ребенка, сглаживать негативное влияние заболевания на его психическое состояние.

Родители являются наиболее важным звеном в лечебно-педагогических мероприятиях с ребенком с двигательной патологией. Только семья может закрепить у ребенка те навыки, которых добились в процессе коррекционной работы с ним инструктор ЛФК, логопед, социальный педагог, психолог. Мать и другие члены семьи должны стремиться овладеть теми знаниями и простейшими навыками коррекционно-развивающей работы, которые помогут их ребенку добиться максимальных успехов в своем развитии.

1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики

1.3.1. Развитие детей с двигательной патологией

Темпы моторного, познавательного и речевого развития ребенка с двигательной церебральной патологией могут широко варьировать. Часто обнаруживается диспропорция в развитии отдельных функций. Так, уровень развития эмоциональной сферы может намного опережать уровень двигательного и речевого развития.

Моторное развитие

Становление реакций выпрямления и равновесия у детей с двигательной патологией в раннем возрасте резко задержано и качественно неполноценно. У многих отмечается вынужденное положение тела, невозможность поворотов со спины на живот, патологическая опора при попытке поставить их на ноги. Все эти нарушения могут отрицательно сказываться на развитии познавательной деятельности.

Практически у всех детей выявляются нарушения двигательных функций кистей и пальцев рук. У большинства детей отмечается патологическое состояние кистей рук, характеризующееся плотным сжатием кулаков, приведением большого пальца к ладони и невозможностью или затруднением его участия при захвате игрушки. У некоторых детей кисти рук вялые, паретичные. В тяжелых случаях хватание и манипуляции с предметами недоступны детям даже к концу раннего возраста. Часть детей с трудом захватывает предметы, могут удерживать их, но манипуляции осуществить не могут. Только некоторые дети захватывают предметы, удерживают их, могут произвольно отпустить, осуществляют с ними простые манипуляции, но свободно манипулировать предметами не могут.

Познавательное развитие

В раннем возрасте нарушения познавательной деятельности у детей с двигательной церебральной патологией имеют специфические особенности:

- Неравномерный, дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций. Эта особенность связана с «мозаичным» характером поражения головного мозга на ранних этапах его развития.
- Выраженность астенических проявлений - повышенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов, что также связано с органическим поражением центральной нервной системы.
- Сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире. Дети не знают многих явлений окружающего предметного мира и социальной сферы, а чаще всего имеют представления лишь о том, что было в их практике. У детей затруднено познание окружающего мира в процессе предметно-практической деятельности, связанное с проявлением двигательных и сенсорных расстройств.

У большинства детей с церебральным параличом или синдромами двигательных расстройств отмечается нарушение координированной деятельности различных анализаторных систем. Патология зрения, слуха, мышечно-суставного чувства существенно сказываются на восприятии в целом, ограничивают объем информации, затрудняют познавательную деятельность детей.

Разнообразные расстройства эмоционально-волевой сферы у одних детей проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других, наоборот, в виде заторможенности, застенчивости, робости. Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Так, начав плакать или смеяться, ребенок не может остановиться. Повышенная эмоциональная возбудимость нередко сочетается с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, реакцией протеста. Эти эмоциональные проявления усиливаются в новой для ребенка обстановке и при утомлении. У некоторых детей можно наблюдать состояние полного безразличия, равнодушия, безучастного отношения к окружающим.

Речевое развитие

Большинство детей с двигательными нарушениями на втором году жизни находится на доречевом уровне развития. В начале второго года у детей наблюдается снижение потребности в речевом общении и низкая голосовая активность. Дети часто предпочитают общаться жестом, мимикой, криком. В лучшем случае ребенок может произносить всего несколько слов. Нарушение формирования голосовых реакций сочетается со слабостью слуховых дифференцированных реакций на голос, интонацию, с трудностями локализации звука в пространстве и недостаточностью слухового внимания. Все это порою задерживает развитие начального понимания обращенной речи.

Индивидуальные сроки появления речи значительно колеблются, что зависит от многих факторов: локализации и тяжести поражения мозга, раннего начала, систематичности и адекватности коррекционно-логопедической работы. Возрастная динамика речевого развития детей также во многом зависит от состояния интеллекта. Чем выше интеллект ребенка, тем более благоприятная динамика развития речи, лучше результаты коррекционной работы.

При ДЦП и синдромах двигательных нарушений наиболее медленный темп речевого развития наблюдается в раннем возрасте (первые три года жизни). На втором году жизни даже при самых тяжелых формах заболевания развитие общей моторики обычно опережает развитие речи. Чаще всего дети начинают произносить первые слова примерно в 2-3 года. К концу раннего

возраста лишь некоторые дети с ДЦП общаются с окружающими с помощью простых коротких предложений из двух-трех слов.

Помимо задержки доречевого и раннего речевого развития почти у всех детей с двигательными нарушениями отмечаются **речедвигательные (дизартрические) расстройства**.

Характеристика речи детей с ДЦП

Речевое развитие детей с ДЦП характеризуется количественными и качественными особенностями, значительным своеобразием. Частота речевых нарушений при ДЦП, по разным данным, составляет от 70 до 80%. У 60 — 70% детей с ДЦП отмечается дизартрия, т.е. нарушение звукопроизносительной стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Нарушение звукопроизношения при ДЦП в основном связано с общими двигательными расстройствами. Например, у детей с *гиперкинетической формой ДЦП* нормальное произношение нарушено из-за гиперкинезов языка, губ и т.д. Меняющийся мышечный тонус при гиперкинетической форме ДЦП определяет непостоянство нарушений звукопроизношения. При резком повышении мышечного тонуса в конечностях может наступить спазм мышц языка и гортани. При *атонически-астатической форме ДЦП* речь медленная, прерывистая, монотонная. Нарушения звукопроизношения выражаются в виде пропусков звуков, их искажений или замен. Нарушение кинестезии при ДЦП ведет к невозможности ощущать положение языка, губ, что существенно затрудняет артикуляцию. Наиболее тяжелые речевые расстройства возникают при нарушениях слуха, которые чаще наблюдаются у детей с гиперкинезами. Нарушения звукопроизносительной стороны речи могут усиливаться по причине расстройств дыхания и голосообразования.

При ДЦП может наблюдаться недостаточный уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи. Исследование Е. М.Мастюковой показало, что первые слова у обследованных детей с ДЦП в среднем появились только к 1,5 годам, фразовая речь — к 3 — 3,5 годам. По данным М.В.Ипполитовой, а также Н.В.Симоновой, дети с ДЦП 6 — 7 лет очень редко употребляют в речи предлоги *под, над, перед, между, в (середине)*. Для большинства детей характерна недостаточная дифференциация и низкая актуализация временных и особенно всех пространственных связей, и отношений в активной речи. Зачастую словесное обозначение пространственных отношений носит примитивный характер, не соответствующий возрастной норме: «поближе ко мне», «от меня чуть-чуть в сторону» и т.д., что при нормальном онтогенезе наблюдается в более раннем возрасте — до 4 лет. Качество речи определяется характером психической деятельности в целом и темпом мышления. Исследования Н.В.Симоновой показывают также, что дети с ДЦП в возрасте от 5 до 7 лет проявляют недостаточность лексико-грамматического развития. Имеет место ограниченность пассивного и активного словаря, что свидетельствует об узости общих представлений, которые формируются в процессе освоения различных видов деятельности. Крайне бедно в словаре представлены группы слов, отражающих определенную тематику: транспорт, животный и растительный мир, мебель и пр. Ограничен запас слов для характеристики предметов, их качеств и действий. По мнению Н.В.Симоновой, слабая актуализация словаря, забывание словесных формулировок, неточности употребления отдельных лексико-грамматических групп, частое использование речевых штампов указывают на сходство лексико-грамматического развития детей с ДЦП с детьми, имеющими **общее недоразвитие речи**. По данным М. В. Ипполитовой, у детей с ДЦП отмечается своеобразие общего речевого развития. Сроки речевого развития у детей, как правило, задержаны. У большинства детей первые слова появляются лишь к 2 — 3 годам, фразовая речь — к 3 — 5 годам. В наиболее тяжёлых случаях фразовая речь формируется лишь к периоду школьного обучения. Задержка в развитии речи у детей с ДЦП вызвана как поражением двигательных механизмов речи, так и спецификой самого

заболевания, ограничивающего практический опыт ребёнка и его социальные контакты. Кроме того, у детей с ДЦП наблюдается нарушения восприятия, играющие важную роль в формировании речи.

1.3.2 Психолого-педагогическая характеристика ребёнка, имеющего задержку психического развития.

Дети с задержкой психического развития представляем собой неоднородную группу. Этиология ЗПР связана с конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями, с неблагоприятными социальными условиями воспитания и в основном с органической недостаточностью центральной нервной системы резидуального или генетического характера (Ю. Г. Демьянов, В. В. Лебединский и др.).

Выделены следующие типы ЗПР:

- по типу конституционального (гармонического) психического и психофизического инфантилизма;
- соматогенного происхождения (с явлениями соматогенной астении и инфантилизма);
- психогенного происхождения (патологическое развитие личности по невротическому типу, психогенная инфантилизация);
- церебрально-органического генеза (К. С. Лебединская).

ЗПР — это психолого-педагогическое определение одного из распространенных отклонений в психофизическом развитии детей. Ее относят к «пограничной» форме дизонтогенеза, для которой характерен замедленный темп созревания психических структур. Данная популяция детей отличается гетерохронностью проявлений отклонений в развитии, различной степенью их выраженности, а также разным прогнозом последствий.

Для психической сферы детей с ЗПР характерно сочетание дефицитарных функций с сохранными. Отмечается, что парциальная дефицитарность высших психических функций часто сопровождается инфантильными чертами личности и поведения. В одних случаях у детей страдает работоспособность, в других — произвольность в организации деятельности, в третьих — мотивация познавательной деятельности и т. д. Таким образом, ЗПР это сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты психической и физической деятельности.

При ЗПР могут наблюдаться первичные нарушения как отдельных структур коры головного мозга, так и в различных сочетаниях. При этом глубина и степень повреждений и незрелости структур может быть различной. Именно этим и определяется многообразие психических проявлений, встречающихся у детей с ЗПР. Разнообразные вторичные наслоения еще более усиливают внутригрупповые различия. У детей с ЗПР отмечают различные этиопатогенетические варианты, при которых ведущими причиннообразующими факторами могут быть: низкий темп психической активности (корковая незрелость); дефицит внимания с гиперактивностью (незрелость подкорковых структур); вегетативная лабильность на фоне соматической ослабленности (в силу незрелости или вследствие ослабленности самой вегетативной системы на фоне социальных, экологических, биологических причин); вегетативная незрелость (как биологическая ослабленность организма); энергетическое истощение нервных клеток (на фоне хронического стресса) и др.

Определение «задержка психического развития» используется также для характеристики отклонений в познавательной сфере педагогически запущенных детей. В этом случае в качестве причин задержки психического развития выделяются культурная депривация и неблагоприятные условия воспитания.

Среди причин ЗПР называют также проявления минимальной мозговой дисфункции:

нарушения, связанные с первичной дисфункцией эндокринной системы, недостаточностью кислотного обмена, с вредоносными влияниями окружающей среды. Имеются указания на генетическую обусловленность возникновения у детей нарушений отдельных корковых функций и инфантильных черт поведения. Задержка психического развития проявляется, прежде всего, в замедлении темпа психического развития. При поступлении в школу дети обнаруживают ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мыслительных процессов, недостаточную целенаправленность интеллектуальной деятельности, ее быструю истощаемость, преобладание игровых интересов, чрезвычайно низкий уровень общей осведомленности, социальной и коммуникативной компетентности.

Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм): на первый план в структуре нарушения выступают признаки эмоциональной и личностной незрелости. Для детей характерны аффективность поведения, эгоцентризм, истерические реакции и т. п. Инфантильность психики ребенка часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Такие дети проявляют интерес к игре-действию, а не к игре-отношению, эта деятельность для них наиболее привлекательна, в отличие от учебной, даже в школьном возрасте. Перечисленные особенности затрудняют социальную адаптацию. При гармоническом психическом инфантилизме незрелость психики сочетается с субтильным, гармоничным телосложением. При психофизическом инфантилизме поведение и личностные качества ребенка характеризуются специфическими особенностями. Этим детям рекомендуется комплексная коррекция развития педагогическими и медицинскими средствами. У детей с ЗПР конституционального происхождения отмечается наследственно обусловленная парциальная недостаточность отдельных функций: гнозиса, праксиса, зрительной и слуховой памяти, речи. Эти функции лежат в основе формирования межанализаторных навыков, таких как рисование, счет, письмо, чтение и др.

Задержка психического развития соматогенного генеза возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями сердца, почек, эндокринной системы и др. Именно эти причины вызывают задержку в развитии двигательных и речевых функций детей, замедляют формирование навыков самообслуживания, негативно сказываются на формировании предметно-игровой, элементарной учебной деятельности. Для детей с ЗПР Соматогенного типа характерны явления стойкой физической и психической астении, что приводит к снижению работоспособности и формированию таких черт личности, как робость, боязливость, тревожность. Если дети с ЗПР данного генеза воспитываются в условиях гипо- или гиперопеки, то у них нередко возникает вторичная инфантилизация, формируются черты эмоционально-личностной незрелости, что вместе со снижением работоспособности и повышенной утомляемостью не позволяет ребенку достичь возрастного уровня развития.

Задержка психического развития психогенного генеза. При раннем возникновении и длительном воздействии психотравмирующих факторов у ребенка могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере, что приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, патологическому развитию личности (К. С. Лебединская). В данном случае на первый план выступают нарушения эмоционально-волевой сферы, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции поведения. Дети с ЗПР психогенного генеза с трудом овладевают навыками самообслуживания, трудовыми и учебными навыками. У них отмечаются нарушения взаимоотношений с окружающим миром: не сформированы навыки общения со взрослыми и детьми, наблюдается неадекватное поведение в незнакомой или малознакомой обстановке, они не умеют следовать правилам поведения в социуме. Однако эти проблемы не носят органического характера, причина, скорее

всего, кроется в том, что ребенок этому «не научен». К данной группе часто относятся дети, воспитывающиеся в условиях депривации (в детских домах, в «неблагополучных» в социальном и эмоциональном плане семьях и т. п.), дети - беспризорники.

Для *задержки психического развития церебрально-органического генеза* характерны выраженные нарушения эмоционально-волевой и познавательной сферы. Установлено, что при данном варианте ЗПР сочетаются черты незрелости и различной степени повреждения ряда психических функций. В зависимости от их соотношения выделяются две категории детей:

1. *Дети с преобладанием черт незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма*, то есть в психологической структуре ЗПР сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы (эти явления преобладают) и недоразвитие познавательной деятельности (выявляется негрубая неврологическая симптоматика). При этом отмечается недостаточная сформированность, истощаемость и дефицитарность высших психических функций, ярко проявляющаяся в нарушении произвольной деятельности детей;

2. *Дети со стойкими энцефалопатическими расстройствами, парциальными нарушениями корковых функций*. В структуре дефекта у таких детей преобладают интеллектуальные нарушения, нарушения регуляции в области программирования и контроля познавательной деятельности.

Установлено, что в обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: в первом варианте в большей степени звено контроля, во втором — звено контроля и звено программирования. Все это обуславливает низкий уровень овладения дошкольниками всеми видами детской деятельности (предметно-манипулятивной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой), а в школьном возрасте — учебной. Дети не проявляют устойчивого интереса, их деятельность недостаточно целенаправлена, поведение импульсивно.

1.3.3 Особенности детей, имеющих тяжелые нарушения речи

Общее недоразвитие речи (ОНР) рассматривается как системное нарушение речевой деятельности, сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, касающихся и звуковой и смысловой сторон при нормальном слухе и сохранном интеллекте (Левина Р.Е., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.).

Речевая недостаточность при ОНР у дошкольников может варьироваться от полного отсутствия речи до развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития (Левина Р. Е.).

В настоящее время выделяют четыре уровня речевого развития, отражающие состояние всех компонентов языковой системы у детей с ОНР (Филичева Т. Б.).

При первом уровне речевого развития речевые средства ребенка ограничены, активный словарь практически не сформирован и состоит из звукоподражаний, звукокомплексов, лепетных слов. Высказывания сопровождаются жестами и мимикой. Характерна многозначность употребляемых слов, когда одни и те же лепетные слова используются для обозначения разных предметов, явлений, действий. Возможна замена названий предметов названиями действий и наоборот. В активной речи преобладают корневые слова, лишенные флексий. Пассивный словарь шире активного, но тоже крайне ограничен. Практически отсутствует понимание категории числа существительных и глаголов, времени, рода, падежа. Произношение звуков носит диффузный характер. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии. Ограничена способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

При переходе ко второму уровню речевого развития речевая активность ребенка возрастает. Активный словарный запас расширяется за счет обиходной предметной и глагольной лексики.

Возможно использование местоимений, союзов и иногда простых предлогов. В самостоятельных высказываниях ребенка уже есть простые нераспространенные предложения. При этом отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций, отсутствует согласование прилагательных с существительными, отмечается смешение падежных форм и т. д. Понимание обращенной речи значительно развивается, хотя пассивный словарный запас ограничен, не сформирован предметный и глагольный словарь, связанный с трудовыми действиями взрослых, растительным и животным миром. Отмечается незнание не только оттенков цветов, но и основных цветов. Типичны грубые нарушения слоговой структуры и звуконаполняемости слов. У детей выявляется недостаточность фонетической стороны речи (большое количество несформированных звуков).

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Отмечаются попытки употребления даже предложений сложных конструкций. Лексика ребенка включает все части речи. При этом может наблюдаться неточное употребление лексических значений слов. Появляются первые навыки словообразования. Ребенок образует существительные и прилагательные с уменьшительными суффиксами, глаголы движения с приставками. Отмечаются трудности при образовании прилагательных от существительных. По-прежнему отмечаются множественные аграмматизмы. Ребенок может неправильно употреблять предлоги, допускает ошибки в согласовании прилагательных и числительных с существительными. Характерно недифференцированное произношение звуков, причем замены могут быть нестойкими. Недостатки произношения могут выражаться в искажении, замене или смешении звуков. Более устойчивым становится произношение слов сложной слоговой структуры. Ребенок может повторять трех- и четырехсложные слова вслед за взрослым, но искажает их в речевом потоке. Понимание речи приближается к норме, хотя отмечается недостаточное понимание значений слов, выраженных приставками и суффиксами.

Четвертый уровень речевого развития (Филичева Т. Б.) характеризуется незначительными нарушениями компонентов языковой системы ребенка. Отмечается недостаточная дифференциация звуков: [т-т'-с-с'-ц], [р-р'-л-л'-j] и др. Характерны своеобразные нарушения слоговой структуры слов, проявляющиеся в неспособности ребенка удерживать в памяти фонематический образ слова при понимании его значения. Следствием этого является искажение звуконаполняемости слов в различных вариантах. Недостаточная внятность речи и нечеткая дикция оставляют впечатление «смазанности». Все это показатели не закончившегося процесса фонемообразования. Остаются стойкими ошибки при употреблении суффиксов (единичности, эмоционально-оттеночных, уменьшительно-ласкательных, увеличительных). Отмечаются трудности в образовании сложных слов. Кроме того, ребенок испытывает затруднения при планировании высказывания и отборе соответствующих языковых средств, что обуславливает своеобразие его связной речи. Особую трудность для этой категории детей представляют сложные предложения с разными придаточными.

Дети с ОНР имеют (по сравнению с возрастной нормой) особенности развития сенсомоторных, высших психических функций, психической активности.

1.3.4 Психолого-педагогическая характеристика ребёнка с умственной отсталостью

Умственная отсталость — это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

У умственно отсталых детей имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом.

Для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании.

У умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем. Их опыт крайне беден. Известно, что при умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания — восприятие. Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи. Но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т. п.

Отмечается также узость объема восприятия. Умственно отсталые выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия.

Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить. Они не умеют вглядываться, не умеют самостоятельно рассматривать, им требуется постоянное побуждение.

Для умственно отсталых характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом умственно отсталые начинают различать цвета. Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета.

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Все эти операции у умственно отсталых недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

Так, анализ предметов они проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычленив лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

Ярко проявляются специфические черты мышления у умственно отсталых в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто — по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства.

Отличительной чертой мышления умственно отсталых является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Это особенно ярко проявляется у психически больных детей, у детей с поражением лобных отделов головного мозга и у имбецилов. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти — запоминание, сохранение и воспроизведение — у умственно отсталых имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. У умственно отсталых позже, чем у нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание. Слабость памяти умственно отсталых проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом. Воспроизведение — процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение умственно отсталых носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит умственно отсталых к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память у умственно отсталых слабо развита.

Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У умственно отсталой чащи, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения.

У детей с умственной отсталостью отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия — представлений. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности умственно отсталых.

У умственно отсталых детей воображение отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе.

Наряду с указанными особенностями психических процессов у умственно отсталых отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которой является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами.

У умственно отсталых страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

У умственно отсталых детей выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его

произвольная сторона. Это связано с тем, что умственно отсталые дети при возникновении трудностей не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности.

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

Необходимо учитывать и состояние волевой сферы умственно отсталых. Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость — отличительные качества их волевых процессов. Как отмечают исследователи, умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаемы подражание и импульсивные поступки. Из-за непосильности предъявляемых требований у некоторых детей развивается негативизм, упрямство.

Все эти особенности психических процессов умственно отсталых влияют на характер протекания их деятельности. Отмечая несформированность навыков учебной деятельности, следует прежде всего отметить недоразвитие целенаправленности деятельности, а также трудности самостоятельного планирования собственной деятельности. Умственно отсталые приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия, производимые ранее, причем переносят их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием. Этот уход от поставленной цели наблюдается при возникновении трудностей, а также в случаях, когда ведущими являются ближайшие мотивы деятельности («лишь бы сделать»). Умственно отсталые не соотносят получаемые результаты с задачей, которая была перед ними поставлена, а потому не могут правильно оценить ее решение. Некритичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей.

В отличие от сверстников с нормальным интеллектом, умственно отсталых характеризует ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов. Снижена активность всей деятельности. Эти черты личности затрудняют формирование правильных отношений со сверстниками и взрослыми.

Все отмеченные особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные).

1.3.5 Особенности развития детей с расстройством аутистического спектра (РАС)

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков.

Дети с аутизмом (от греч. autos — сам), имеют сложные симптомы социальных, коммуникативных и поведенческих нарушений. Для этих детей характерны уход в себя, отчужденность и отрешенность, наличие моторных и вербальных стереотипов, ограниченность

интересов, нарушения поведения. Суть нарушения при аутизме заключается в том, что мозг у данного ребенка обрабатывает сенсорную информацию иначе, чем это происходит у здорового человека. Эти нарушения являются последствиями расстройства у детей эмоционально-волевой сферы. Для них свойственно искаженное психическое развитие, которое охватывает сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную и эмоциональную сферы.

Причиной аутизма являются органические нарушения центральной нервной системы, обусловленные генетическими факторами, родовыми травмами, вирусными инфекциями у беременной женщины. Диагностика аутизма базируется на выделении в большей или меньшей степени основных специфических признаков:

- равнодушия, отчужденности (ребенок проявляет полное безразличие к своим сверстникам);
- пассивности (ребенок стремится к уединению, не проявляет никакой инициативы, а если проявляет активность, то странную, так как ведет односторонний разговор, не выслушивая ответы);
- эхолалии (бессмысленного повторения фраз, слов);
- стереотипных действий (повторяющихся, навязчивых движений).

У этих детей наблюдаются нарушение речевого развития (речь автономна, эгоцентрична, оторвана от реальности), различные страхи, боязнь телесного и зрительного контактов.

Четыре основные группы детей с аутизмом.

К 1 группе относятся дети с отрешенностью от внешней среды. Для них характерны наиболее тяжелые нарушения: они не имеют потребности в контактах, не овладевают навыками социального поведения, у них, как правило, не наблюдается стереотипных действий. Они требуют внимания родителей, полностью беспомощны, почти не владеют навыками самообслуживания. В условиях интенсивного психолого-педагогического сопровождения эти дети смогут ориентироваться в домашней обстановке, элементарно себя обслуживать.

Дети 2-й группы отвергают внешнюю среду. Они более контактны по сравнению с детьми 1-й группы. Но страх у них сильнее, чем у других категорий детей с аутизмом.

Аффекты, протест вызывают изменения в поведении даже в привычной среде. Считают, что дети уходят от неприятных переживаний посредством аутостимуляции. Это могут быть повторяющиеся движения (перебежки, бег по кругу), сенсорные действия (подергивание уха, закручивание ленточек, нюханье флакончика), речевые стереотипии (повторение фраз, стихов, припевов).

Можно предположить, что эти действия вызывают у детей приятные эмоции, они заглушают неприятные впечатления от ближайшего окружения. Некоторые дети болезненно привязаны к матери, не переносят ее отсутствия. В контакты вступают неохотно. Отвечают односложно или молчат. При своевременно организованном психолого-педагогическом сопровождении дети этой группы могут быть подготовлены к обучению по программе общеобразовательной или вспомогательной школы.

В 3-ю группу выделяют детей с замещением внешней среды. Их поведение ближе к психопатоподобному. Возможны немотивированные вспышки агрессии. Дети эмоционально обеднены, но у них более развернутая речь, чем у детей 1-й и 2-й групп, они несколько лучше адаптированы в быту. При своевременном и правильно организованном психолого-педагогическом сопровождении они могут учиться в общеобразовательной школе.

4-ая группа. У этих детей менее выражены аутистические признаки. Они усваивают поведенческие штампы. Их настроение зависит от эмоциональных реакций окружающих

людей. Такие дети остро реагируют на резкие замечания, пугливы в контактах, пассивны, сверхосторожны, но любят природу, животных, поэзию. Нередко обнаруживают

одаренность в какой-то области. Они, как правило, могут обучаться в общеобразовательной школе.

Категории детей с аутизмом отличаются большим разнообразием. Выделяют наиболее часто проявляющиеся нарушения:

- стремление к изоляции,
- странности в поведении,
- манерность.

Дети с аутизмом требуют взаимодействия медиков и педагогов. Только комплексный целостный подход может быть эффективен. От родителей и педагогов требуется признание того, что дети с аутизмом нуждаются в понимании, в дополнительной поддержке. Специализированная помощь нужна на протяжении всей их жизни; они нуждаются в лечении и обучении одновременно.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Особенности реализации адаптированной образовательной программы

Организация образовательной деятельности:

Учебный год начинается первого сентября, длится девять месяцев (до первого июня) и условно делится на три периода:

I период — сентябрь, октябрь, ноябрь;

II период — декабрь, январь, февраль;

III период — март, апрель, май.

Как правило, первая половина сентября отводится всеми специалистами для углубленной диагностики развития детей, сбора анамнеза, индивидуальной работы с детьми, совместной деятельности с детьми в режимные моменты, составления и обсуждения со всеми специалистами плана работы на первый период работы.

Со второй половины сентября начинается организованная образовательная деятельность с детьми во всех возрастных группах в соответствии с утвержденным планом работы.

В середине учебного года в январе устраиваются зимние каникулы, а в первую неделю мая — весенние каникулы. Если на этот период выпадают рабочие дни, то в эти дни всеми специалистами проводится только индивидуальная работа с детьми; кроме того, все специалисты принимают участие в совместной деятельности с детьми, организуют игровую деятельность дошкольников; проводятся музыкальные, физкультурные занятия.

Общие сведения о воспитанниках, обучающихся по адаптированной образовательной программе для детей со сложным дефектом ([см. ПРИЛОЖЕНИЕ №1](#))

Занятия проводятся согласно индивидуального учебного плана и расписания занятий с узкими специалистами

Планирование работы по всем пяти образовательным областям учитывает особенности психо-речевого и общего развития детей с сложным дефектом

2.2. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития детей по образовательным областям

Примерное содержание образования на планируемый период:

Потребности ребенка	Задачи	Формы работы	Ответственные	Оценивание/измерение
Физическое развитие/активности				
Развитие мелкой и	Содействовать	образовательная	Воспитатели,	Наблюдение.

крупной моторики	развитию мелкой и крупной моторики	деятельность во время образовательного процесса	инструктор по физической культуре	Оценивание ежемесячное
Социально-коммуникативное развитие				
Осознание собственного «Я». Осуществление просьбы словом Восприятие инструкции. Взаимодействие со взрослым. Выполнение ряда логических действий	Формировать понятия собственного «Я». Учить осуществлять просьбу словами: хочу , на, дай, помощи, возьми, до свидания, мама. Учить выполнять ряд логических действий (накормить, покормить куклу), давая четкие короткие инструкции (возьми ложку, положи рядом, посади куклу, возьми ложку, корми куклу). Учить взаимодействовать со взрослым.	Игра, создание специальных условий, совместные действия взрослого и ребенка	Воспитатели, логопед, психолог, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, дефектолог.	Наблюдение. Оценивание ежемесячное
Познавательное развитие/Академические навыки и знания				
Вовлечение в занятие. реагирование на просьбу взрослого. Знание основных цветов, геометрических фигур, величины, ориентировки в пространстве Подбор кубиков, картинок, предметов по	Научить включаться в занятие. Закреплять знания основных цветов, форм, величины. Учить подбирать кубики по тождеству и собирать	Игра, создание специальных условий, совместные действия взрослого и ребенка.	Воспитатели, логопед, психолог, дефектолог.	Наблюдение . Оценивание ежемесячное

тождеству.		пирамидку			
Построение элементарных конструкций		Развивать элементарные конструктивные способности			
Понимание и выполнение простой инструкции		Развивать зрительное внимание и память (показать пальцем, что или кого видел).			
Речевое развитие					
Вовлечение в занятие.	в	Ввести интервербальное общение: короткие диалогические фразы. стихотворения. Развивать слуховое внимание и память (узнавать некоторые неречевые звуки).	Игра, создание специальных условий, совместные действия взрослого и ребенка.	Воспитатели, логопед, психолог, дефектолог.	Наблюдение . Оценивание ежемесячное
Развитие диалогической речи.		Развивать слуховое внимание и память (узнавать некоторые неречевые звуки).			
Наличие пассивного и активного словаря, реагирование на просьбу взрослого.	и на	Развивать физиологическое дыхание (глубокий вдох и выдох). Познакомить с некоторыми подготовительными упражнениями на развитие артикуляционного аппарата Развивать активный словарь. Научить некоторым звукоподражаниям и простым словам из ближайшего окружения: звукоподражания			
Прослушивание детских произведений		Развивать пассивный словарь Содействовать развитию слухового восприятия,			

	Учить прослушивать художественную литературу.			
Художественно-эстетическое развитие				
Отрывание и сплющивание, пластилина. Видение контура при закрашивании. Восприятие музыкального произведения или песни.	Учить отрывать и сплющивать, кусочки пластилина. Учить закрашивать фигуру внутри трафарета. Учить реагировать на звучание музыки.	Игра, создание специальных условий, совместные действия взрослого и ребенка	Воспитатели, логопед, психолог, дефектолог	Наблюдение . Оценивание ежемесячное

2.3 Формы, способы, методы и средства реализации Программы

Основные формы работы с детьми:

- игровая деятельность (включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры);
- коммуникативная деятельность (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками);
- познавательно-исследовательская деятельность (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними);
- восприятие художественной литературы и фольклора;
- самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице);
- конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал;
- изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация);
- музыкальная деятельность (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах);
- двигательная активность (овладение основными движениями).

Методы и приемы, используемые для реализации АОО.

1. Методы формирования сознания детей:

- рассказ;
- беседа;
- работа с книгой, иллюстрацией;
- демонстрация и др.

2. Методы организации познавательной, практической деятельности:

- поручения;
- задания;
- упражнения;
- приучение;
- моделирование воспитывающих ситуаций (ребенку создаются такие условия, когда он

становится перед необходимостью выбирать определённое решение из нескольких возможных вариантов).

3. Методы стимулирования мотивации и активности детей:

- Поощрение.

Форма получения образования – заочное, очное обучение в образовательной организации.

Степень включённости – полное, частичное включение в образовательный процесс с ограничением двигательной активности и физических нагрузок, с сопровождением и без сопровождения тьютора.

Сопровождение узких специалистов:

- учитель-дефектолог;
- учитель-логопед;
- педагог-психолог;
- воспитатель;
- индивидуальные занятия по развитию музыкальной деятельности и физической культуре.

Сопровождение узких специалистов осуществляется в индивидуальной форме.

2.4 Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик

Воспитательно-образовательный процесс строится с учетом индивидуальных и возрастных особенностей воспитанников детского сада, социального заказа родителей.

При организации воспитательно-образовательного процесса учитывается комплексно-тематический принцип с учетом интеграции образовательных областей, что дает большие возможности для развития детей. Центральные темы помогают организовать информацию оптимальным способом, у дошкольников появляется возможность для практики, экспериментирования, развития основных навыков, понятийного мышления.

Выделение основной темы периода не означает, что абсолютно вся деятельность должна быть посвящена этой теме. Цель введения основной темы периода – интегрировать образовательную деятельность и избежать неоправданного дробления детской деятельности по образовательным областям. Введение похожих тем в различных возрастных группах обеспечивает достижение единства образовательных целей и преемственности в детском развитии на протяжении всего дошкольного возраста, органичное развитие детей в соответствии с их индивидуальными возможностями.

Одной теме уделяется одна неделя. Тема недели отражается в подборе материалов, находящихся в группах и уголках развития. Содержание конкретных занятий с детьми педагог составляет самостоятельно (учитывая рамочность Программы), руководствуясь специфической для каждой культурной практики классификацией и особенностями группы детей.

Изучаемые детьми темы выступают как материал для достижения целей образовательной работы – развития способностей и инициативы ребенка, овладения доступными для дошкольного возраста культурными средствами (наглядными моделями и символами).

Все ситуации повседневной жизни, в которых оказывается ребенок, имеют образовательное значение: на прогулке и во время режимных моментов ребенок выстраивает отношение к себе и другим, учится быть инициативным и принимать решения, использовать свое мышление и воображение.

К основным культурным практикам, осваиваемым дошкольниками, относятся: игра (сюжетная и с правилами), продуктивная деятельность, познавательно-исследовательская деятельность, чтение художественной литературы. Они дополняются следующими культурными практиками: практическая деятельность (трудовое воспитание), результативные физические упражнения (физическая культура), коммуникативный тренинг (развитие речи), простейшее музицирование (музыка), целенаправленное изучение основ математики, грамоты и др. Перечень детских видов деятельности может меняться в зависимости от социокультурной ситуации, в которой растет конкретный ребенок, и ценностей общества в целом.

В процессе осуществления указанных культурных практик, а также в бытовой практической деятельности у ребенка происходит нравственное и коммуникативное развитие.

Среди множества культурных практик особое место занимает игра (сюжетная и игра с правилами), им присущи следующие специфические характеристики:

- свободный выбор и необязательность;
- внутренняя цель, заключающаяся в самом процессе деятельности;
- обособленность от других форм жизнедеятельности пространством или временем.

2.5. Способы и направления поддержки детской инициативы

В самостоятельной деятельности детей предполагается, что ребенок свободно выбирает деятельность, отвечающую его склонностям и интересам, обеспечивая возможность саморазвития ребенка. В рамках этого блока развивается творческая активность детей в разных видах деятельности (в игре, рисовании, конструировании, аппликации, лепке и др.), свободное экспериментирование с различными материалами. Ребенок получает возможность самореализации; будучи хозяином вещей, действий, отношений, он обретает чувство самоуважения, собственного достоинства, познает себя. В рамках самостоятельной деятельности дети осваивают умение действовать в группе равных – сверстников, кооперироваться с ними, вступать в состязательные отношения, реализуют элементы специфической детской субкультуры, которые необходимы для благополучного существования ребенка в детском сообществе. Также через самостоятельную активность с материалами, используемыми взрослым в ходе образовательной деятельности и в совместной деятельности с детьми, ребенок продолжает совершенствовать способности и умения, основы которых закладываются в первых двух блоках. Функция воспитателя в этом блоке – создать разнообразную предметную среду, обеспечивающую ребенку выбор активности, соответствующий его интересам и имеющий развивающий характер. Воспитатель может подключаться к деятельности детей в случае конфликтных ситуаций, требующих вмешательства взрослого, или при необходимости помочь тому или иному ребенку войти в группу сверстников, если он обнаруживает явное стремление к этому, но не владеет необходимыми способами поведения.

2.6. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников

Ведущая **цель** – создание необходимых условий для формирования ответственных взаимоотношений с семьями воспитанников и развития компетентности родителей (способности разрешать разные типы социально-педагогических ситуаций, связанных с воспитанием ребенка); обеспечение права родителей на уважение и понимание, на участие в жизни детского сада.

Задачи взаимодействия детского сада с семьей:

- изучение отношения педагогов и родителей к различным вопросам воспитания, обучения, развития детей, условий организации разнообразной деятельности в детском саду и семье;
- знакомство педагогов и родителей с лучшим опытом воспитания в детском саду и семье, а также с трудностями, возникающими в семейном и общественном воспитании дошкольников;
- информирование друг друга об актуальных задачах воспитания и обучения детей и о возможностях детского сада и семьи в решении данных задач;
- создание в детском саду условий для разнообразного по содержанию и формам сотрудничества, способствующего развитию конструктивного взаимодействия педагогов и родителей с детьми;
- привлечение семей воспитанников к участию в совместных с педагогами мероприятиях, организуемых в городе;

- поощрение родителей за внимательное отношение к разнообразным стремлениям и потребностям ребенка, создание необходимых условий для их удовлетворения в семье.

Основные направления взаимодействия с семьей	Формы взаимодействия
Взаимопознание и взаимоинформирование	- специально организуемая социально-педагогическая диагностика с использованием бесед, анкетирования, сочинений
	- посещение педагогами семей воспитанников
	- организация дней открытых дверей в детском саду
	- собрания-встречи, ориентированные на знакомство с достижениями и трудностями воспитывающих детей сторон
	- беседы, консультации
	- информационные стенды, газеты, журналы, семейные календари, буклеты, интернет-сайты, переписка
Повышение компетентности воспитывающих взрослых	- конференции, родительские собрания, родительские и педагогические чтения
	- семинары, мастер-классы, тренинги, проекты, игры
Совместная деятельность педагогов, родителей, детей	- акции
	- вечера музыки и поэзии, вечер вопросов и ответов
	- семейные гостиные, семейные клубы, семейный театр
	- праздники, прогулки, экскурсии
	- проектная деятельность

2.7. Взаимодействие с социумом

На договорной основе осуществляется сотрудничество с филиалом школы № 5, музейно-выставочным центром, городской детской библиотекой, краеведческим музеем имени Д.С. Каргаполова, Центром «Спутник», территориальной психолого-медико-педагогической комиссией.

Наименование учреждения	Формы взаимодействия	Цель взаимодействия с учреждением
МБУК Ачинская городская детская библиотека	посещение детьми библиотеки, проведение совместных мероприятий, акций	Расширение представлений дошкольников о мире людей и природе через участие в совместных мероприятиях.
МБУК Ачинский краеведческий музей им. Д.С.Каргополова	экскурсии, выставки	Расширение представлений дошкольников о мире людей, истории города через посещение экскурсий, выставок
МБУК Ачинский музейно-выставочный центр	экскурсии, выставки	Расширение представлений дошкольников о мире людей через посещение экскурсий, выставок
МБОУ Центр «Спутник»	диагностическое обследование детей, имеющих проблемы в	Проведение совместной работы по оказанию психолого-

	развитии; методическая помощь педагогам по запросу	педагогической помощи детям, имеющим проблемы в развитии
Филиал МБОУ «СОШ № 5»	Родительские собрания, обсуждение результатов воспитания и обучения детей подготовительных к школе групп, проведение совместных мероприятий	Преимущество в реализации программ

2.8. Содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей

В рамках реализации программы осуществляется профессиональная коррекция нарушений развития детей. Коррекционная работа направлена:

- на обеспечение коррекции нарушений развития категорий детей со сложным дефектом, оказание квалифицированной помощи в освоении программы;
- освоение детьми со сложным дефектом программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Основной формой работы во всех пяти образовательных областях Программы является игровая деятельность — основная форма деятельности дошкольников. Все коррекционно-развивающие занятия в соответствии с Программой носят игровой характер, насыщены разнообразными играми и развивающими игровыми упражнениями и ни в коей мере не дублируют школьных форм обучения. Коррекционно-развивающее занятие в соответствии с Программой не является аналогом школьному уроку. Выполнение коррекционных, развивающих и воспитательных задач, поставленных Программой, обеспечивается благодаря комплексному подходу и интеграции усилий специалистов педагогического коллектива и семей воспитанников.

Реализация принципа интеграции способствует более высоким темпам общего и речевого развития детей, более полному раскрытию творческого потенциала каждого ребенка, возможностей и способностей, заложенных в детях природой, и предусматривает совместную работу учителя-логопеда, педагога – психолога, воспитателей и родителей дошкольников.

Работой по образовательной области «Речевое развитие» руководит учитель-логопед специалистов, а другие специалисты подключаются к работе и планируют образовательную деятельность в соответствии с рекомендациями ведущего специалиста.

В работе по образовательной области «Познавательное развитие» участвуют воспитатели, педагог-психолог, учитель-логопед. При этом педагог-психолог руководит работой по сенсорному развитию, развитию высших психических функций, становлению сознания, развитию воображения и творческой активности, совершенствованию эмоционально-волевой сферы, а воспитатели работают над развитием любознательности и познавательной мотивации, формированием познавательных действий, первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира. Учитель-логопед подключается к этой деятельности и помогает воспитателям выбрать адекватные методы и приемы работы с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка и этапа коррекционной работы.

Основными специалистами в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» выступают воспитатели и учитель-логопед при условии, что остальные специалисты и родители дошкольников подключаются к их работе.

В реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» принимают участие воспитатели, музыкальный руководитель и учитель-логопед, который рекомендует логоритмические упражнения.

Работу по образовательной области «Физическое развитие» осуществляют инструктор по физической культуре при обязательном подключении всех остальных педагогов и родителей дошкольников.

Воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре занимаются физическим, социально-коммуникативным, познавательным, речевым, художественно-эстетическим развитием детей.

С воспитанниками планируются и проводятся игры и игровые упражнения:

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

Основными формами организации образовательной деятельности являются:

- фронтальные игровые занятия, проводимые с группой воспитанников;
- подгрупповые занятия, проводимые с подгруппой воспитанников в количестве не более 6 человек;
- индивидуальные занятия, проводимые с воспитанником на основании индивидуальных образовательных задач.

Фронтальная форма организации образовательной деятельности применяется при проведении физкультурных и музыкальных занятий по учебному плану.

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

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

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

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

Специалисты пытаются привлечь родителей к коррекционно-развивающей работе через систему методических рекомендаций. Эти рекомендации родители получают в устной форме. Рекомендации родителям по организации домашней работы с детьми необходимы для того, чтобы как можно скорее ликвидировать отставание детей — как в речевом, так и в общем развитии. Также родителей приглашают к участию в организованной образовательной деятельности, интегрированных занятиях, спортивных праздниках, викторинах, вечерах досуга, театрализованных представлениях, экскурсиях. Таким образом, целостность Программы обеспечивается установлением связей между образовательными областями, интеграцией усилий специалистов и родителей дошкольников.

2.9. Специфические для адаптированной образовательной программы формы контроля освоения ребенком с ОВЗ содержания адаптированной образовательной программы.

Освоение адаптированной образовательной программы не сопровождается проведением промежуточной и итоговой аттестаций. Вместе с тем, командой, которая работает с ребенком с ОВЗ, проводится индивидуальная оценка развития ребенка в рамках психолого-педагогической диагностики (оценка индивидуального развития ребенка, связанная с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования), которая необходима для проектирования адаптированной образовательной программы, отслеживания динамики и оптимизации работы.

Кроме того, при необходимости проводится углубленная психологическая диагностика (выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей), которую проводит педагог-психолог. Участие ребенка в психологической диагностике допускается только с согласия родителей (законных представителей) ребенка. Результаты психологической диагностики используются для проектирования адаптированной образовательной программы, а также для решения задач психологического сопровождения и профессиональной коррекции развития ребенка.

Психолого-педагогическая диагностика проводится через:

- наблюдение;
- беседу;
- анализ продуктов деятельности;
- анализ карт развития;
- использование специализированных диагностических комплексов;
- деятельность пробы.

Планируемые результаты освоения детей с ОВЗ адаптированной образовательной программы

Результаты освоения основной образовательной программы ДООУ представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в

том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей.

Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Планируемые результаты освоения ребёнком с ОВЗ адаптированной образовательной программы разрабатываются для каждого ребёнка индивидуально в соответствии с нормативной документацией (ФГОС ДО для детей с ОВЗ)

Планируемые результаты освоения ребёнком с ОВЗ адаптированной образовательной программы указываются пошагово в плане индивидуальной работы педагогов, осуществляющих коррекционно-развивающие занятия. Примерные целевые ориентиры освоения адаптированной образовательной программы см [Приложение № 2](#).

Степень реального развития и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования может существенно варьировать у разных детей в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

2.10. Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений

В педагогическом процессе используем сложившиеся в ДОО традиции: использование в воспитательно-образовательных целях регионального компонента; социализация воспитанников средствами коррекционно-развивающей педагогики, взаимодействия с библиотекой, драматическим театром, краеведческим музеем, музейно-выставочным центром, ближайшим окружением.

Задачи:

- обеспечить полноценное социально-эмоциональное развитие дошкольника;
- приобщение детей к языку чувств и эмоций;
- формирование познавательных-исследовательских навыков.

Обязательная часть обеспечивает выполнение обязательной части адаптированной образовательной программы дошкольного образования. Обязательная часть реализуется через занятия и составляет 60% от общего нормативного времени, отводимого на усвоение основной программы.

В зависимости от индивидуальных особенностей воспитанников для реализации вариативной части используются программы:

- «Основы безопасности детей дошкольного возраста» Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина;
- «Физическая культура – дошкольникам». Программа и программные требования Направлена на сохранение и укрепление здоровья детей, формирование у них представлений о здоровом образе жизни, активизацию работы с родителями и педагогами по здоровьесбережению.
- «Давай познакомимся» программа развития эмоционально-волевой сферы старших дошкольников И.А. Пазухина. Эмоционально-волевая сфера является важной составляющей в развитии дошкольников, так как никакое общение, воздействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. В ходе ознакомления детей с эмоциями они усваивают необходимые понятия, их словарный запас пополняется словами, обозначающими эмоции. Они с огромным удовольствием играют, решая тем самым свои эмоциональные проблемы, дают выход своим естественным положительным и отрицательным эмоциональным проявлениям, обучаются управлению и умению руководить своими действиями, интегрируют негативный эмоциональный опыт, оставляют его - не несут дальше, во взрослую жизнь.

Учет региональных особенностей при реализации образовательной программы дошкольного образования

При проектировании содержания образовательной программы дошкольного образования учитываем специфические климатические особенности Красноярского края - средняя полоса России, Восточная Сибирь: время начала и окончания тех или иных сезонных явлений (листопад, таяние снега и т.д.) и интенсивность их протекания; состав флоры и фауны; длительность светового дня; погодные условия и т.д. Эти факторы учитываем при составлении плана воспитательно-образовательной работы в ДОО.

На занятиях дети знакомятся с явлениями природы, характерными для края, на занятиях по художественно-творческой деятельности (рисование, аппликация, лепка, конструирование) предлагаются для изображения знакомые детям звери, птицы, домашние животные, растения; на занятиях по физической культуре эти образы передаются через движение.

Социокультурные особенности Красноярского края сказываются на содержании психолого-педагогической работы в ДОО:

- ведущие отрасли экономики обуславливают тематику ознакомления детей с трудом взрослых;
- недостаточно высокий уровень доходов населения и ограниченные возможности финансирования дошкольного образования вносят свои коррективы в организацию развивающей предметно-пространственной среды (многие игровые дидактические пособия изготавливаются самостоятельно силами педагогов и родителей из имеющихся в их распоряжении подручных материалов).

При организации воспитательно-образовательного процесса учитываются реальные потребности детей различной этнической принадлежности, которые воспитываются в семьях с разными национальными и культурными традициями. (Даже несмотря на то, что процент детей, не относящихся к русскому этносу, среди воспитанников ДОО, в общем количестве детей, невелик.) Национальная культура - это, прежде всего, культура рода, семьи, в которой вырос ребенок. Поэтому, его не нужно «приобщать» к ней, он уже находится внутри этой культуры.

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Материально-техническое обеспечение Программы

МБДОУ Д/с № 35 расположен в 3 микрорайоне, рядом находятся МБДОУ «Д/с № 45», филиал МБОУ СОШ № 5

Необходимым условием реализации АОП в полном объеме является создание соответствующей предметной пространственно-развивающей среды. Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого воспитанника, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития, задач АОП

Предметный мир детства – среда развития всех специфических детских видов деятельности. Ни один из них не может полноценно развиваться на чисто наглядном и вербальном уровне, вне реальных действий в предметной среде.

Развивающая предметно-пространственная среда детства – система, обеспечивающая полноценное развитие детской деятельности и личности ребенка. Она предполагает единство социальных, предметных и природных средств обеспечения деятельности ребенка и включает ряд базисных компонентов, необходимых для полноценного физического, эстетического, познавательного и социального развития.

Направления	Предметно-пространственная среда
Физическое развитие и здоровье	Спортивный зал. Стационарное оборудование: спортивный комплекс, гимнастические стенки. Переносное оборудование: скамейки маты, дорожки, канаты, дуги, кегли, обручи, мячи большие и маленькие, доски для ходьбы, ленты, массажеры, палки гимнастические, скакалки, лыжи, клюшки, обручи, эспандеры и др. Физкультурные уголки во всех группах. Спортивная площадка. Медицинский кабинет. Прогулочные участки. Музыкальный центр.
Познавательное-речевое	Уголки в группах: книжный, природы, экспериментирования, развивающих игр, конструирования.
Художественно-эстетическое	Музыкальный зал: пианино, аккордеон, музыкальный центр, магнитофон, проектор. Уголки в группах: музыкальный, творчества, ряжения, театрализованный;
Социально-личностное	Групповые помещения: уголки уединения и сюжетно-ролевых игр. Кабинет педагога-психолога. Комната психологической разгрузки. Кабинет Монтессори.
Коррекционно-развивающее	Уголки в групповых помещениях: речевой, сенсомоторный. 2 кабинета учителя-логопеда, кабинет учителя-дефектолога

В детском саду в наличии компьютерная техника (ноутбуки и компьютеры), единая локальная сеть, выход в Интернет.

3.2. Психолого-педагогические условия

Важнейшими образовательными ориентирами для создания развивающей и эмоционально комфортной для ребенка образовательной среды являются:

- обеспечение эмоционального благополучия детей;
- создание условий для формирования доброжелательного и внимательного отношения детей к другим людям;
- развитие детской самостоятельности (инициативности, автономии и ответственности);
- развитие детских способностей, формирующихся в разных видах деятельности.

Для реализации этих целей педагоги:

- проявляют уважение к личности ребенка и развивают демократический стиль взаимодействия с ним и с другими педагогами;
- создают условия для принятия ребенком ответственности и проявления эмпатии к другим людям;
- обсуждают совместно с детьми возникающие конфликты, помогают решать их, вырабатывают общие правила, учат проявлять уважение друг к другу;
- обсуждают с детьми важные жизненные вопросы, стимулируют проявление позиции ребенка;
- обращают внимание детей на тот факт, что люди различаются по своим убеждениям и ценностям, обсуждают, как это влияет на их поведение;
- обсуждают с родителями (законными представителями) целевые ориентиры, на достижение которых направлена деятельность педагогов, и включают членов семьи в совместное взаимодействие по достижению этих целей.

Адекватная организация образовательной среды стимулирует развитие уверенности в себе, оптимистическое отношение к жизни, дает право на ошибку, формирует познавательные интересы, поощряет готовность к сотрудничеству и поддержку другого в трудной ситуации, то есть обеспечивает успешную социализацию ребенка и становление его личности.

3.3. Методическое обеспечение Программы

Методические средства Программы обеспечивают вариативное развивающее образование и ориентированы на уровень развития детей; охватывают различные направления работы педагогов ДОУ.

Программно-методическое обеспечение (см. Приложение № 3)

3.4. Организация режима пребывания детей в МБДОУ.

При организации режима учитываются сезонные особенности. В детском саду имеются два сезонных режима. Режим дня составлен с расчетом на 12-часовое пребывания ребенка в детском саду. Основным принципом построения режима являются его соответствие возрастным психофизиологическим особенностям детей.

Климатические условия нашего региона (длительная и морозная зима, резкий перепад температуры в течение дня) позволяют осуществлять утренний прием детей на улице только в теплое время года в период май (июнь) – сентябрь.

Прогулка организуется два раза в течение дня: утром и вечером в любое время года, кроме неблагоприятных условий, обозначенных в СанПине. При плохой погоде длительность прогулки сокращается. Если дети не выходят на улицу, с ними организуется двигательная деятельность в предварительно проветренном групповом помещении или музыкальном зале, проводятся экскурсии по детскому саду.

Структура прогулки, выбор игр зависят от времени года, погоды, предшествующих занятий, интересов и возраста детей. В холодные дни целесообразно начинать прогулку с игр большей подвижности, связанных с бегом, метанием, прыжками. Веселые и увлекательные игры помогают детям лучше переносить холодную погоду. В сырую, дождливую погоду (особенно весной и осенью) организуются малоподвижные игры, которые не требуют большого пространства. В режиме дня выделено время для индивидуальной коррекционной работы в ходе совместной деятельности взрослого и детей.

Примерный режим дня в группах компенсирующей и комбинированной направленности

<i>Режимные моменты</i>	<i>Время</i>
Приход детей в детский сад, самостоятельная деятельность	7.00–8.20
Утренняя гимнастика	8.20 – 8.30
Подготовка к завтраку, завтрак	8.30–8.55
Игры, подготовка к занятию	8.55–9.10
Занятие (общая длительность, включая перерывы)	9.10–10.00
Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки	10.00–12.00
Подготовка к обеду, обед	12.00–12.30
Подготовка ко сну, дневной сон	12.30–15.00
Постепенный подъем, воздушные процедуры, самостоятельная деятельность	15.00–15.30
Полдник	15.30–15.45
Занятие	15.45 – 16.15
Самостоятельная деятельность, прогулка	16.15–17.10
Подготовка к ужину, ужину	17.10–17.40
Свободная игра, прогулка, уход детей домой	17.40–19.00

Если ребёнок обучается в образовательной организации заочно (обучение на дому), то родителей ребёнка (законных представителей) знакомят с примерным режимом дня в детском саду.

3.5 Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий.

Программа направлена на формирование у детей с ОВЗ умения участвовать в различных видах творческой деятельности (пении, танцах, музыкальных играх, игре на инструментах, театрализованной деятельности и т.п.), поэтому в МБДОУ проходит большое количество различных мероприятий с детьми. Они проходят с участием одной группы детей, нескольких групп и всех групп детского сада. Все события, праздники, мероприятия разработаны в соответствии с психофизиологическими особенностями детей с ОВЗ и каждый ребёнок принимает посильное участие в них. Педагоги ДОУ активно привлекают родителей к участию и подготовке праздников, мероприятий.

Для организации мероприятий, событий и праздников используется комплексно-тематическое планирование, соблюдается принцип сезонности.

Праздники могут быть личными (день рождения ребёнка, выпуск в школу отдельных детей и др.), общими для отдельных групп (праздничное занятие «Новый год», итоговое мероприятие по проекту «Осень к нам пришла» и др.), для всех детей детского сада («День защиты детей» и др.).

Особое место занимают мероприятия по итогам проведения проектов в группе. Они проходят в форме музыкальных праздников, драматизаций сказок, совместных с родителями спортивных досугов и праздников, театрализованных игр, выставок поделок.

Особенностью мероприятий и праздников для детей с ЗПР, по сравнению со сверстниками, является большая организующая и активирующая роль педагогов; более яркие, наглядные и наиболее приближенные к действительности декорации, и атрибуты; хорошо знакомые и понятные детям сюжеты; меньшее количество текста для запоминания; индивидуальный подбор ролей, большая эмоциональная насыщенность.

Праздники занимают особое место в системе развития эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР. Они соединяют в себе различные виды искусства в целях наиболее эмоционального воздействия и эффективного решения коррекционно-воспитательных задач. Педагоги внимательно подходят к составлению сценариев, тщательному отбору материалов, учитывая возрастные и психофизические особенности детей с ЗПР. Традиционные события, праздники, развлечения, мероприятия являются своеобразным итогом определённого периода коррекционно-воспитательной работы с детьми, показателем уровня сформированности познавательной и эмоционально-волевой сферы. В них включаются элементы драматизации, различные виды театрализованной деятельности в которой принимают участие не только дети, но и взрослые, их игра отличается образностью, артистичностью, что создаёт атмосферу праздника, эмоционального подъёма, и, что особенно важно – эмоционального отклика у детей.

Традиционно в ДОУ устраиваются выставки лучших детских рисунков к различным праздникам («День защитника Отечества», «День матери» и др.); фото выставки с участием родителей («Папа, мама, я - спортивная семья», «Мой любимый город» и др.); выставки поделок («Символ года», «Огород на окне» и др.); акции («День птиц», «День защиты Земли» и др.). Традиционно каждый год в ДОУ отмечаются праздники: «День матери», «День здоровья», «Новый год», «8 марта», «День защитника Отечества», «Масленица», «День защиты детей», «День Победы», «Выпускной бал» и др.

Если ребёнок обучается в образовательной организации заочно (обучение на дому), то ребёнка приглашают на праздники в детский сад.

3.6. Описание обеспеченности средствами обучения и воспитания

Необходимым условием реализации АОП в полном объеме является создание в группах компенсирующей и комбинированной наполненности, соответствующей предметной пространственно-развивающей среды.

Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства МБДОУ, группы, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития, задач АОП (см. Приложение № 4)

Дидактическое и игровое оборудование группы компенсирующей и комбинированной направленности

Пространство групп компенсирующей направленности организовано в виде Центров развития (ЦР), оснащенных необходимым количеством развивающих материалов (книги, игрушки, материалы для творчества, развивающее оборудование и пр.). Дополнение и преобразования в ЦР делаются педагогам регулярно, на основании «Планов по дополнению пространственно-развивающей среды», составленных в соответствии с календарно-тематическим планированием воспитательно-образовательного процесса.

Планомерные дополнения в ЦР позволяют воспитанникам выбирать интересные для себя игры, чередовать их в течение дня, а педагогу дают возможность эффективно организовывать воспитательно-образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей дошкольников и рекомендаций учителя-дефектолога, учителя-логопеда и педагога-психолога.

Центры развития:

- Игротека (дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, настольно-печатные и настольные игры, разные виды театров);
- Центр книги и литературного творчества (книги и энциклопедии, книжки-самоделки, детские журналы, атрибуты для сюжетно-ролевой игры «Библиотека», телефоны, фотоальбомы, портреты поэтов и писателей);
- Центр школьника (в группах старшего дошкольного возраста) (атрибуты для с/р игры «Школа», дидактические игры по подготовке к обучению грамоте, различные азбуки и буквари, тетради и прописи);
- Центр конструкторских игр (различный строительный материал, переносные модули, конструкторы, схемы и чертежи построек);
- Центр искусства (детские рисунки и продукты творчества, изделия народных мастеров, репродукции картин, алгоритмы рисования, различные материалы);
- Центр природы (оборудование для наблюдений в природе и трудовой деятельности, различный природный материал, схемы и алгоритмы труда в природе);
- Центр спорта (спортивные игрушки и физкультурное оборудование);
- Центр краеведения (фотографии, открытки и карты города, края и РФ, символика, фотографии глав города, края и РФ, книги, глобус);
- Центр «Зеленый огонек» (плакаты, книги, игры и оборудование по правилам дорожного движения);
- Центр экспериментирования (оборудование для опытов и экспериментов);
- Центр музыки (детские музыкальные инструменты).

IV. КРАТКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОГРАММЫ

Для составления адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей со сложными дефектами МБДОУ Д/с № 35 использованы программа:

1. Основная образовательная программа дошкольного образования МБДОУ Д/с № 35.

2. Стребелева Е.А., Екжанова Е.А. Программа для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно –развивающее обучение и воспитание».

Данная программа предназначена для реализации в бюджетном муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад комбинированного вида № 35» и при обучении воспитанников с ОВЗ на дому и в образовательной организации. Особое внимание в Программе уделяется, сохранению и укреплению здоровья, воспитанию, обучению и развитию дошкольников со сложными дефектами.

Цель Программы создание условий для развития личности воспитанников в различных видах общения и деятельности с учетом возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей, оказание психолого-педагогической поддержки и сопровождения семьи.

Задачи:

1. Способствовать сохранению здоровья детей с тяжелыми и множественными нарушениями, профилактика возникновения вторичных заболеваний.
2. Обучать доступным знаниям, соответствующим психофизическим возможностям воспитанников.
3. Формировать доступные навыки самообслуживания и жизнеобеспечения.
4. Стимулировать психоречевое развитие: учить понимать и реагировать на обращенную речь развивать психические процессы.
5. Формировать элементарные представления об окружающем мире.

Задачи реализуются в процессе разнообразных видов детской деятельности: игровой, коммуникативной, познавательной, продуктивной (изобразительная, конструктивная и др.), музыкальной, чтения.

Для достижения целей Программы первостепенное значение имеют:

- забота о здоровье, эмоциональном благополучии и своевременном развитии каждого ребенка;
- создание атмосферы гуманного и доброжелательного отношения ко всем воспитанникам;
- максимальное использование разнообразных видов детской деятельности, их интеграция в целях повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса;
- творческая организация воспитательно-образовательного процесса;
- вариативность использования образовательного материала, позволяющая развивать воспитанников в соответствии с возможностями каждого ребенка;
- уважительное отношение к результатам детского творчества;
- единство подходов к воспитанию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения, обучения на дому и в семье. Отличительной особенностью программы является раздел по применению в образовательной деятельности элементов М. Монтессори

**Характеристики взаимодействия педагогического коллектива
с семьями воспитанников**

Ведущая **цель** – создание необходимых условий для формирования ответственных взаимоотношений с семьями воспитанников и развития компетентности родителей (способности разрешать разные типы социально-педагогических ситуаций, связанных с воспитанием ребенка); обеспечение права родителей на уважение и понимание, на участие в жизни детского сада.

Задачи взаимодействия детского сада с семьей:

- изучение отношения педагогов и родителей к различным вопросам воспитания, обучения, развития детей, условий организации разнообразной деятельности в детском саду и семье;
- знакомство педагогов и родителей с лучшим опытом воспитания в детском саду и семье, а также с трудностями, возникающими в семейном и общественном воспитании дошкольников;
- информирование друг друга об актуальных задачах воспитания и обучения детей и о возможностях детского сада и семьи в решении данных задач;
- создание в детском саду условий для разнообразного по содержанию и формам сотрудничества, способствующего развитию конструктивного взаимодействия педагогов и родителей с детьми;
- привлечение семей воспитанников к участию в совместных с педагогами мероприятиях, организуемых в городе;
- поощрение родителей за внимательное отношение к разнообразным стремлениям и потребностям ребенка, создание необходимых условий для их удовлетворения в семье.

Основные направления взаимодействия с семьей	Формы взаимодействия
Взаимопознание и взаимоинформирование	- специально организуемая социально-педагогическая диагностика с использованием бесед, анкетирования, сочинений
	- посещение педагогами семей воспитанников
	- организация дней открытых дверей в детском саду
	- собрания-встречи, ориентированные на знакомство с достижениями и трудностями воспитывающих детей сторон
	- беседы, консультации
	- информационные стенды, газеты, журналы, семейные календари, буклеты, интернет-сайты, переписка
Непрерывное образование воспитывающих взрослых	- родительские собрания, родительские и педагогические чтения
	- семинары-практикумы, мастер-классы, тренинги, проекты, игры
Совместная деятельность педагогов, родителей, детей	- акции, тематические мероприятия
	- родительские клубы
	- праздники, прогулки, экскурсии
	- проектная деятельность
	- творческие выставки, конкурсы, соревнования

Примерные целевые ориентиры освоения адаптированной образовательной программы на этапе завершения дошкольного образования

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

- у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

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

- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет;

- знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Целевые ориентиры конкретизируются в планируемых результатах освоения Программы с учётом возрастных и психологических особенностей детей с ОВЗ.

Программно-методическое обеспечение

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание.- М.:Просвещение, 2010.
2. Программа для специальных дошкольных учреждений: воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью. Под ред. Л. А. Тимофеевой - Мн.: Народная асвета, 2007

Методическое обеспечение.

Социально-коммуникативное развитие.

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: Методические рекомендации. - М.: Просвещение, 2011.
2. Баряева Л.Б. , Герасимова Е.О. , Данилина Г.С. , Макаrchук Н.А. Родник: программа социокультурного развития детей дошкольного и младшего возраста. – М.: Лоир, 1997.
3. Баряева Л.Б. , Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. СПб.: Издательство РГПУ им. Герцена , 2001.
4. Закрепина А. В. Трудный ребенок. Пути к сотрудничеству: методическое пособие. - М.: Дрофа, 2007. - 141, [3] с. - Дошкольник.

Познавательное развитие.

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: Методические рекомендации. - М.: Просвещение, 2011.
2. Иванова А. Е., Кравец О. Ю., Рыбкина И. А. и др. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста /Под ред. Н. В. Серебряковой. - СПб.: КАРО, 2005.
3. Войлокова Е. Ф., Андрухович Ю. В., Ковалева Л. Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – М.: Коррекционная педагогика, 2005.
4. Чумакова И.В. Формирование дочисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2011 г.
5. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии).-СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002.
6. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Методика формирования количественных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью.- СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.
7. Богданова Т.Г., Варламова О.И. Диагностика и коррекция познавательной сферы младших дошкольников с отклонениями в развитии. – М.: ООО «Национальный книжный центр», 2011
8. Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников.- М. Просвещение, 1991.
9. Лебедева Е. Н. Ознакомление детей с отклонениями в умственном развитии со звуками окружающей действительности. Методическое пособие. - М.: Классикс Стиль, 2007.
10. Иншакова О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет. - М.: ВЛАДОС, 2005

Речевое развитие

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: Методические рекомендации. - М.: Просвещение, 2011.
2. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Я – говорю! Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2008

3. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Я – говорю! Ребенок и мир растений. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2008
4. Буфетов Д. Коррекция навыков общения у детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2011.

Художественно-эстетическое развитие.

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: Методические рекомендации. - М.: Просвещение, 2011.
2. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей.- М.: Просвещение, 1991
3. Устинова-Баранова Л.А. Коррекционно-развивающее обучение детей с нарушением интеллектуального развития в процессе изобразительной и художественно-трудовой деятельности. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2005.
4. Водинская М.В., Шапиро М.С. Развитие творческих способностей ребенка на занятиях изобразительной деятельностью. – М.: Теревинф, 2006
5. Баряева Л.Б. , Вечканова И.Г., Загребаяева Е.В., Зарин А.П. В мире сказки. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии: Учебно-методическое пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.
6. Вечканова И. Г. Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – М.: Коррекционная педагогика, 2006.
7. Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях. / Под ред. Ю. В. Липес. М.: Теревинф, 2006

Физическое развитие.

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: Методические рекомендации. - М.: Просвещение, 2011.
2. Подвижные игры для детей с нарушениями в развитии. / Под ред. Л. В. Шапковой. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005.
3. Рунова М.А. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 3-4 лет. – М., Просвещение, 2007.
4. Рунова М.А. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 5-7 лет. - М., Просвещение, 2005.

Дополнительная литература.

1. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: Просвещение, 1998.
2. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Изучаем, обучая : методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью. – М.:Сфера, 2007.

**Примерное дидактическое и игровое оборудование группы
компенсирующей и комбинированной направленности**

№ п/п	Наименование	Назначение	Особенности	Дополнение педагогами
ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ				
1.	Магнитофон и аудиотека (песни и фонограммы, звуки природы и бытовые шумы и др.).	Развитие слухового восприятия и фонематического слуха. Развитие интонационной выразительности речи и звукопроизношения.	Есть чистые носители (кассеты, диски) для записи высказываний детей.	Пополняется в соответствии с календарно-тематическим планированием.
2.	Ноутбук и проектор.	Расширение представлений об окружающем мире. Развитие импрессивного и экспрессивного словаря по изучаемым темам.	-	Видеотека пополняется в соответствии с календарно-тематическим планированием.
3.	Цифровой фотоаппарат.	Создание фотогазет, фотоальбомов, слайдовых презентаций.		-
ОБОРУДОВАНИЕ ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ				
1.	Доска маркерная.	Демонстрация наглядного материала. Рисование схем, знаков и др.	Расположение на уровне глаз детей.	-
2.	Доска магнитная.	Демонстрация наглядного материала. Игры с магнитной азбукой, цифрами.	Расположение на уровне глаз детей.	-
3.	Доска с покрытием для рисования и письма мелом.	Рисование и запись знаков, букв, цифр и др.	Расположение на уровне глаз детей.	-
4.	Ковролин.	Проведение подгрупповой работы, выполнение индивидуальных	Разного размера. С набором необходимого материала (на	Регулярное дополнение.

		заданий.	липучках).	
КАРТИНЫ И ПЛАКАТЫ				
1.	Предметные - по всем лексическим темам.	Размер: разный (от А-1 до А-8). Проведение педагогической диагностики и образовательной деятельности.	Яркое и чёткое изображение. Соответствие возрасту детей.	Дополнительно изготавливаются педагогом и детьми как итог группового проекта или отдельной темы.
2.	Сюжетные - по всем лексическим темам.	Размер: разный (от А-1 до А-8). Проведение педагогической диагностики и образовательной деятельности.	Яркое и чёткое изображение. Соответствие возрасту детей.	Дополнительно изготавливаются педагогом и детьми как итог группового проекта или отдельной темы.
ИГРУШКИ И ПОСОБИЯ				
1.	Наборы игрушек по основным лексическим темам.	Развитие всех сторон речи.	Из разных материалов. Реалистичные. Соответствие возрасту детей.	-
2.	Предметы по основным лексическим темам.	Развитие всех сторон речи.	Из разных материалов. Соответствие возрасту детей.	-
ОБОРУДОВАНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И СЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ				
1.	Счётные палочки.	Выкладывание букв, фигур, выполнение логических заданий.	Разные по цвету и фактуре.	Карточки-схемы для образца.
2.	Тактильные дощечки.	Сравнение наощупь.	Разные по материалу изготовления, определенного размера или в виде цифр или букв.	-
3.	Наборы пуговиц.	Выкладывание цепочек и узоров. Ручной труд.	Разные по цвету и фактуре.	Карточки-схемы для образца.
4.	Шнуровки и наборы верёвочек.	Шнурование, завязывание бантиков и узлов. Выкладывание букв и цифр.	Разные по цвету и фактуре.	Карточки-схемы для образца.

5.	Прищепки.	Изготовление предметных изображений.	Разные по цвету и размеру.	Карточки-схемы для образца.
6.	Сухой бассейн (для рук).	Игры на нахождение и называние предметов.	Наполнение: цветные крышки, мелкие шарики, крупа, орехи др.	
7.	Стол (или поддон) для рисования песком или крупой.	Развитие воображения, координации движений рук, тактильных ощущений и т.д.	Специально отведенное место. Соблюдение санитарных норм.	-
8.	Дидактические и развивающие игры.	-	Мозаики, пазлы, вкладыши и т.д.	В том числе и сделанные руками педагогов.
ОБОРУДОВАНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ				
1.	Султанчики.	-	Из разных материалов (бумага, полиэтилен, ленты и др.).	В старших группах – изготовление вместе с детьми.
2.	Соломинки для коктейля.	-	Разные по цвету и диаметру.	-
3.	Воздушные шары.	-	Разные по цвету размеру.	-
ОБОРУДОВАНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ				
1.	Музыкальные игрушки и инструменты.	Различение звуков. Отбивание ритма. Воспроизведение звукового ряда.	Разные по звучанию и способу извлечения звука.	В старших группах – изготовление вместе с детьми.
2.	Ширма или «звуковой ящик».	-	-	-
ОБОРУДОВАНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ И ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ				
1.	Разные виды театров.	Проведение индивидуальной работы. Игры-драматизации. Вечера досуга.	Кукольный, настольный, пальчиковый, теневой, на ложках, на варежках, на конусах и др.	В старших группах – изготовление вместе с детьми.
2.	Ширма и (или) декорации.	-	-	-