

ДЕПАРТАМЕНТ ТРУДА И СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ ГОРОДА
МОСКВЫ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОЙ ОСОБЫЙ СЕМЕЙНЫЙ ЦЕНТР «Семь-Я»
ДЕПАРТАМЕНТА ТРУДА И СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ ГОРОДА
МОСКВЫ
(ГБУ «МОЙ ОСОБЫЙ СЕМЕЙНЫЙ ЦЕНТР «Семь-Я»)

ПРИКАЗ

от 28.08.2025 г.

№ 423

Об утверждении
рабочих программ,
проектов
2025-2026 учебный год

В соответствии с частью 4 статьи 26 Федерального закона от 29.12.2012
№ 273 «Об образовании в Российской Федерации»

ПРИКАЗЫВАЮ:

Утвердить рабочие программы:

1. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
2. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с расстройством аутистического спектра;
3. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития;
4. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
5. Рабочая программа «Нормализация жизни воспитанников»;
6. Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Возможно все!»;
7. Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа для детей с ограниченными возможностями здоровья «Увлекательная логопедическая ритмика»;
8. Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Помоги мне это сделать самому! (методика Монтессори);

9. Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Настольные спортивные игры»;
10. Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «В гармонии с природой»;
11. Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Радуга»;
12. Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Театральный калейдоскоп»;
13. Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Адаптивная физическая культура».
14. Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Звуки жизни»

Утвердить проекты:

1. Проект «Музыкотерапия: путь к положительным эмоциям у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития»;
2. Проект: «Волшебные краски Эбру»
3. Проект «Родительский семейный клуб «Тогда и сейчас»;
4. Проект «Пластилиновая ворона»;
5. Проект «Маленькая территория добрых дел»;
6. Проект «Народные промыслы России».

Директор

Н.В. Каньшина

**Департамент труда и социальной защиты населения города
Москвы**

Государственное бюджетное учреждение города Москвы
«Мой особый семейный центр «Семь-Я» Департамента труда и
социальной защиты населения города Москвы (ГБУ «Мой
особый семейный центр «Семь-Я»»)

«РЕКОМЕНДОВАНО»

педагогическим советом
ГБУ «Мой особый семейный
центр «Семь-Я»

Протокол № 1

от «24» 08 2025.

«УТВЕРЖДАЮ»

Директор ГБУ «Мой особый
семейный центр «Семь-Я»

Каньшина Н. В./

Приказ № 423

от «27» 08 2025 г.

**АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

Направленность программы:

Социально-педагогическая

Уровень программы:

Базовый

Возраст обучающихся: от 0 месяцев до 7 лет

Срок реализации: 1 год

Составитель программы:

Григорьева Екатерина Сергеевна

Старший воспитатель

г. Москва
2025

СОДЕРЖАНИЕ

№ п/п	Разделы/подразделы		Стр.
I.	Целевой раздел		
	I.1	Пояснительная записка	4
	I.2	Цель Программы	5
	I.3	Задачи Программы	5
	I.4	Принципы построения Программы	6
	I.5	Планируемые результаты Программы. Целевые ориентиры	8
	I.6	Особенности детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития	13
	I.7	Формы и методы определения результативности реализации Программы	30
	Содержательный раздел		
II	II.1	Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями и развитием ребёнка по пяти образовательным областям	32
	II.2.	Разделы программы	68
	II.3	Взаимодействие педагогических работников с детьми	72
	II.4	Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся	74
	II.5	Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями дошкольников с ТМНР	74

	II.6	Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с ТМНР	76
	II.7	Федеральная рабочая Программа воспитания	78
	II.7.1	Целевой раздел	79
	II.7.2	Планируемые результаты освоения Программы воспитания	84
	II.7.3	Содержательный раздел	87
	II.7.4	Организационный раздел	97
III.	Организационный раздел		103
	III.1	Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребёнка	103
	III.2	Организация развивающей предметно-пространственной среды	105
	III.3	Материально-техническое обеспечение программы	107
	III.4	Режим дня и распорядок	112
IV.		Учебно-методическое и информационное обеспечение программы	114
V.		Список литературы	118
VI.		Приложение	127

I. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

I.1 ВВЕДЕНИЕ

Практическую реализацию права на образование детей раннего и дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития обеспечивает Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 года №955 (далее – Стандарт). Стандарт регламентирует объединение обучения и воспитания в виде целостного образовательного процесса, построенного на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе. В нем отражен ряд требований и условий, необходимых для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в частности детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, которые составляют отдельную категорию обучающихся. Стандарт разработан на основе Конституции Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) и с учетом Конвенции ООН о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990). Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей раннего и дошкольного возраста с ТМНР, (далее – Программа), разработана в соответствии с требованиями следующих нормативных документов:

- 1.Федеральный закон от 24.06.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (часть 1 статьи 9)
2. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (статья 19)
- 3.Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.04.2014 г.№ 293 г. Москва «Об утверждении Порядка приёма на обучение по образовательным программам дошкольного образования»
- 4.Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам- образовательным программам дошкольного образования»
- 5.СП 2.4.3648- 20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», утвержденные постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № 28
- 6.Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 № 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» (раздел VI)
- 7.Федеральный закон от 29.12.2012 №273 -ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
- 8.Устав Учреждения утвержден приказом Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы 12 июля 2024 года № 569

Адаптированная образовательная программа для детей дошкольного возраста с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР) Государственного бюджетного учреждения города Москвы «Мой особый семейный центр «Семь-Я» (ГБУ «Мой особый семейный центр «Семь-Я»)) Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы разработана в соответствии с ФГОС дошкольного образования на основе:

Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 года № 1022).

Программа направлена на разностороннее развитие детей с 0 до 7 лет, имеющих тяжёлые множественные нарушения развития, с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Программа определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объём, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования), требования к условиям реализации Программы.

Содержание Программы включает совокупность образовательных областей, которые обеспечивают социальную ситуацию развития личности ребёнка.

Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный.

I.2 ЦЕЛЬ ПРОГРАММЫ

Обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья. Программа содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, способствует реализации прав обучающихся дошкольного возраста на получение доступного и качественного образования, обеспечивает развитие способностей каждого ребенка, формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

I.3 ЗАДАЧИ ПРОГРАММЫ

- Реализация содержания АОП ДО;
- Коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с ОВЗ;
- Охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия;
- Обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с ОВЗ в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- Создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ОВЗ как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;

-Объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
-Формирование общей культуры личности обучающихся с ОВЗ, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических

качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;

-Формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с ОВЗ;

-Обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с ОВЗ;

-Обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

1.4 ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРОГРАММЫ

В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих принципах:

1. Положение ведущей роли социальных условий среды и социальной ситуации развития для всех динамических изменений, происходящих в психическом развитии ребенка на любом возрастном этапе, когда социальные факторы рассматриваются как основные детерминанты детского развития.
2. Идея о "смысловом строении сознания" - чувственный и практический опыт имеют ведущее значение в формировании сугубо индивидуального "смыслообраза мира" у ребенка.
3. Теория комплексного сенсорного воздействия, за счет использования специальных технических средств, методов и приемов для раздражения проводящих путей, чувствительных областей коры головного мозга и формирования межнейронных связей как основы развития высших психических функций.
4. Теория имитации и подражания, а также последовательного формирования умственных действий.
5. Теория деятельности с акцентом на ориентировочную и поисково-исследовательскую деятельность, в процессе которой формируется восприятие и осваиваются социальные способы действий с предметами, закладывается системная и полисенсорная основа познания.
6. Стимулирование эмоционального реагирования, эмпатии и использование их для развития практической деятельности обучающихся, общения и воспитания адекватного поведения.

7. Положение о социальной природе вторичных нарушений в развитии у обучающихся и теория социальной компенсации.

8. Принцип комплексного воздействия, то есть научно-обоснованное сочетание коррекционно-педагогической помощи в образовании обучающихся с ТМНР и медицинских мероприятий в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и абилитации инвалида (далее - ИПРА).

9. Принцип единства диагностики и содержания коррекционно-педагогической помощи в образовании обучающихся с ТМНР, когда основой содержания коррекционно-педагогической помощи становятся результаты всестороннего анализа состояния психического и физического развития.

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

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

12. Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования, когда специальные средства, методы и приемы обучения используются как для формирования у обучающихся с ТМНР новых более совершенных психологических достижений, механизмов компенсации, так и для развития функциональных возможностей анализаторов, коррекции нарушений поведения.

13. Положение о совместно-разделенной деятельности педагогического работника и ребенка с ТМНР, что предполагает последовательную смену формы взаимодействия (при постепенной передаче инициативы от педагогического работника к ребенку) от совместной деятельности к совместно-разделенной, а затем самостоятельной деятельности ребенка с помощью или под контролем педагогического работника.

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

15. Принцип организованного взаимодействия с семьей предполагает, что перенос нового позитивного опыта, полученного ребенком на коррекционных

занятиях, в реальную жизненную практику возможен лишь при условии готовности ближайших партнеров ребенка принять и реализовать новые способы общения и взаимодействия с ним, поддержать ребенка в его саморазвитии и самоутверждении;

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

17. Принцип инвариантности ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы: Стандарт и Программа задают инвариантные ценности и ориентиры, с учетом которых Организация должна разработать свою адаптированную образовательную программу. При этом за Организацией остаётся право выбора способов их достижения, выбора образовательных программ, учитывающих разнородность состава групп обучающихся, их психофизических особенностей, запросов родителей (законных представителей);

18. Принцип единства развивающих, профилактических и коррекционных задач в образовании ребенка с ТМНР.

1.5 ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ

В соответствии со Стандартом специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с ОВЗ к концу дошкольного образования.

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

Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики развития ребенка с ОВЗ. Они представлены в виде изложения возможных достижений обучающихся на разных возрастных этапах дошкольного детства.

Целевые ориентиры периода формирования ориентировочной поисковой активности	Целевые ориентиры периода формирования предметных действий	Целевые ориентиры периода формирования предметности	Целевые ориентиры периода формирования познавательной деятельности
1) ориентировка на свои физиологические ощущения: чувство голода или насыщения, дискомфорт или комфорт, опасность или безопасность; 2) синхронизация эмоциональных реакций в процессе эмоционально-личностного общения с матерью, заражения улыбкой, согласованности в настроении и переживании происходящего вокруг; 3) снижение количества патологических рефлексов и проявлений отрицательных эмоций в процессе активизации двигательной сферы, изменения позы; 4) умение принять удобное положение, изменить позу на руках у матери и в позе лежа на спине, животе на твердой горизонтальной поверхности;	1) продолжительное внимание и стойкий интерес к внешним сенсорным стимулам, происходящему вокруг; 2) тактильное обследование (рассматривание) заинтересованного предмета; 3) ориентировка на свои физиологические ощущения, информирование педагогического работника о дискомфорте после выполнения акта дефекации или мочеиспускания изменением мимики и поведения; 4) поддержка длительного, положительного эмоционального настроения в процессе общения с педагогическим работником; 5) появление устойчивых представлений об окружающей действительности с переживаниями обучающихся;	1) использование орудия при приеме пищи: пить из чашки, есть ложкой; 2) осуществление контроля положения тела при передвижении в пространстве с помощью ходьбы (ходьба у опоры при нарушениях опорно-двигательного аппарата) на небольшие расстояния; 3) изменение поведения в момент акта дефекации и (или) мочеиспускания, привлечение внимания педагогического работника с помощью доступного коммуникативного способа, фиксация произошедшего в виде социального знака; 4) знание последовательности социальных действий при одевании, кормлении, согласование поведения с действиями педагогического работника, предвосхищение действия и преднамеренное	1) определенная или частичная степень самостоятельности во время приема пищи, при выполнении акта дефекации и (или) мочеиспускания, гигиенических процедур, одеваний; 2) информирование педагогических работников о чувстве голода и (или) жажды, усталости и потребности в мочеиспускании и (или) дефекации с помощью доступных средств коммуникации; 3) самостоятельный выбор результативной схемы деятельности и поведения в зависимости от поставленной цели и внешних условий среды; 4) поиск разрешения проблемной ситуации и преодоление препятствий,

5) реакция сосредоточения при воздействии сенсорных стимулов обычной интенсивности на сохранные анализаторы, высокой или средней интенсивности на анализаторы со снижением функциональных возможностей;	удовлетворения-неудовлетворения, приятного-неприятного;	выполнение 1-2 действий в цепочке;	игнорирование лишних предметов при выполнении задания;
6) поиск сенсорного стимула за счет движений головы, поисковых движений глаз, поисковые движения руки, локализация положения или зоны его воздействия;	б) проявление предпочтительных поз как свидетельств наличия устойчивых, длительных положительных эмоциональных реакций; актов;	5) точное копирование знакомой цепочки социальных действий с предметом отраженно за педагогическим работником (после выполнения в совместной деятельности);	5) умение создавать простого предмета, постройку по образцу, по инструкции педагогического работника, предьявленной в доступной коммуникативной форме; 6) умение выполнять доступные движения под музыку;
7) при зрительном наблюдении за предметом проявление реакций на новизну и интереса к нему;	7) готовность и проявление стремления у обучающихся к выполнению сложных моторных действий в процессе выполнения сложных двигательных актов преодолевать препятствия и положительно реагировать на них;	б) усвоение смысла небольшого числа культурно-фиксированных предметных действий и их цепочек с определенной социальностью; обусловленной закономерностью;	7) умение проявлять свое отношение к происходящему и сообщать об эмоциональном состоянии социальным образом, то есть с помощью мимики, жестов и речи;
8) при слуховом восприятии снижение количества отрицательных эмоциональных реакций на звуки музыки;	9) проявление эмоционального отклика на игры, направленные на развитие сенсорной сферы;	7) ситуативно-деловое общение как ведущая форма деятельности с педагогическим работником;	8) осознание себя, своих эмоций и желаний, узнавание собственных вещей, результатов продуктивной деятельности;
9) активное использование осязательного восприятия для изучения продуктов и выделения с целью дифференцировки приятно-неприятно;	10) проявление положительной эмоциональной реакции на звучание знакомой мелодии или голоса;	8) ориентировка в собственном теле, указание частей тела доступным коммуникативным способом;	9) понимание различных эмоциональных состояний педагогического работника;
10) улыбка и активизация движений при воздействии знакомых сенсорных стимулов (ласковая интонация речи, произнесенная непосредственно	11) дифференцирование различных эмоциональных состояний и правильная реакция на них в процессе общения с педагогическим работником по поводу действий с игрушками;	9) осуществление практической ориентировки в свойствах предметов (форма, величина, фактура) и их различение путем обследования доступным способом;	10) применение накопленного перцептивного и практического опыта для ориентировки во внешних признаках предметов (цвет, форма, размер и количество);
	12) передвижение в пространстве	10) использование метода практических проб и последовательного применения ранее освоенных результативных действий для решения ситуативной практической задачи;	
		11) умение извлекать звук из музыкальной игрушки;	

у детского уха, стимулов высокой или средней интенсивности); 11) захват вложенной в руку игрушки, движения рукой, в том числе в сторону рта, обследование губами и языком; 12) монотонный плач, редкие звуки гуления, двигательное беспокойство как средства информирования педагогического работника о своем физическом и психологическом состоянии; 13) дифференцированные мимические проявления и поведение при ощущении комфорта и дискомфорта; 14) активизация навыков подражания педагогическому работнику - при передаче эмоциональных мимических движений; 15) использование в общении непреднамеренной несимволической коммуникации.	с помощью координированных моторных актов - ползание; 13) выполнение сложных координированных моторных актов руками - специфические манипуляции со знакомыми игрушками; 14) способность предвосхищать будущее действие, событие или ситуацию из тех, что запечатлены в памяти и часто происходят в жизни; 15) навык подражания - отраженное повторение простого моторного акта или социального действия с предметом после выполнения в совместной деятельности со педагогическим работником; 16) узнавание знакомых людей, предметов, речевых обращений за счет совершенствования восприятия и появления способности путем анализа и преобразования ощущений, полученных с различных анализаторов, осуществлять ориентировку в пространстве и ситуации; 17) ситуативно-личностное и периодически возникающее в	с помощью слож моторных актов - ползание; 13) выполнение сложных координированных моторных актов руками - специфические манипуляции со знакомыми игрушками; 14) способность предвосхищать будущее действие, событие или ситуацию из тех, что запечатлены в памяти и часто происходят в жизни; 15) навык подражания - отраженное повторение простого моторного акта или социального действия с предметом после выполнения в совместной деятельности со педагогическим работником; 16) узнавание знакомых людей, предметов, речевых обращений за счет совершенствования восприятия и появления способности путем анализа и преобразования ощущений, полученных с различных анализаторов, осуществлять ориентировку в пространстве и ситуации; 17) ситуативно-личностное и периодически возникающее в	музыкального инструмента; 12) длительное продуктивное взаимодействие в удобной физиологически правильной позе; 13) проявление положительных эмоций при выполнении действий с предметами и учебных действий во время вертикализации с поддержкой; 14) умение соотносить изображение предмета с реальным образом; 15) изменение поведения и выполнение действия в зависимости от жестового или речевого обращения педагогического работника; 16) копирование социальных жестов, простых речевых образцов, в том числе звуковой и слоговой последовательности, отраженно за педагогическим работником, применение их с учетом социального смысла; 17) согласование своих действий с действиями других обучающихся и педагогических работников: начинать и заканчивать упражнения, соблюдать предложенный темп; 18) способность выражать свое настроение и потребности с помощью различных мимических и	11) соблюдение социально заданной последовательности действий из существующих в опыте; 12) общение, информирование о своем отношении к происходящему доступным коммуникативным способом; 13) выражение доступным коммуникативным способом просьбы, оценки, отношения - "Я", "Ты", "Мой", "Моя", "Мое", "хороший", "плохой"; 14) использование в общении элементов символической абстрактной коммуникации, отдельных абстрактных символов: слов, жестов, схематических изображений; 15) точное воспроизведение звуков речи, ритмического и интонационного рисунка слова (восклицание, вопрос, недовольство, испуг), выделение ударного слога или слова, правильное воссоздание последовательности 2-3 слогов в слове или дактильного ритма. 16) координированная ходьба и бег с произвольным изменением направления, скорости, в том числе по
---	---	---	---	--

	знакомой ситуации ситуативно деловое общение как ведущая форма сотрудничества со педагогическим работником; 18) использование в общении преднамеренной несимволической коммуникации; 19) выражение своего отношения к ситуации в виде интонационно окрашенной цепочки звуков речи (по подражанию и по памяти); 20) понимание в ограниченном объеме (не более 5 слов, жестов или перцептивных цепочек) или перцептивных между знаком и действием, знаком и предметом, умение выполнять действия или находить предмет путем ориентировки на знаковый эталон, либо после демонстрации действия педагогическим работником.	пантомимических средств, дифференциация эмоций в процессе предметно практической деятельности; 19) выражение предпочтений: "приятно-неприятно", "удобно-неудобно" социально приемлемым способом; 20) проявление инициативы, желания общения, информирование о своем состоянии и потребностях с помощью доступных средств коммуникации; 21) использование в общении символической конкретной коммуникативной; 22) потребность в отражении своего эмоционального опыта в различных играх, игровых ситуациях, по просьбе педагогического работника, других обучающихся.	поверхности с разным наклоном, лестнице; 17) подражание простой схеме движений вслед за педагогическим работником; 18) добровольное отношение, стремление помочь друг другу при выполнении игровой и предметной деятельности.
--	--	---	--

1.6. ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

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

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

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

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

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

Как правило, в младенческом возрасте у таких детей обнаруживаются 1-2 тяжелых нарушения в развитии, а впоследствии, могут развиться и быть выявлены другие физические и психические отклонения в развитии (Л.А. Головчиц). Тяжесть, структура и характер первичных нарушений и вторичных

отклонений определяют динамику психического развития детей с тяжелыми множественными нарушениями и вариант психического развития.

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

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

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

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

Сочетанное поражение центральной нервной системы и, как следствие, тяжелые множественные нарушения развития в большинстве случаев вызваны

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

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

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

Определить вариант психического развития ребенка с тяжелыми множественными нарушениями можно путем наблюдения за темпом усвоения нового и сопоставления данных о динамике психического развития, полученных в ходе нескольких комплексных (не менее 3-х) психолого-педагогических обследований. Наряду с этим следует крайне осторожно и коллегиально принимать решение о варианте психического развития ребенка с ТМНР в младенческом и раннем возрасте, а также при поступлении в образовательную организацию, если ранее он не был включен в систему образования и не получал систематически коррекционно-педагогическую помощь. Следует учитывать тот факт, что в условиях специального обучения и без систематической

целенаправленной профессиональной коррекционно-педагогической помощи темп психического развития одного и того же ребенка с ТМНР может быть разным. Очевидно, что достаточно точно определить темп и вариант психического развития ребенка с ТМНР можно только в процессе пролонгированного наблюдения за ходом его психического развития при реализации специального обучения в соответствии с содержанием Программы.

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

Тяжелые сочетанные нарушения здоровья являются причиной медленного накопления сенсорного опыта в силу ограничения возможностей познания, восприятия сенсорной информации, осуществления практической ориентировки в окружающем пространстве. Сложная структура и тяжесть проявления вторичных социальных отклонений в развитии становятся препятствием для установления оптимальных взаимоотношений ребенка с внешним миром и его социализации.

В первые месяцы жизни у детей с тяжелыми множественными нарушениями наблюдается угнетение функций нервной системы, слабость физиологических ответов и отсутствие первых психологических реакций на воздействие внешних стимулов (зрительных, слуховых, тактильных). Обычного сенсорного воздействия недостаточно для того, чтобы вызвать ответную двигательную активность в виде изменения мимики и рефлекторного движения конечностей. Двигательные проявления могут возникать внезапно, отличаться хаотичностью и стереотипностью, не иметь внешней направленности, быстро угасать или, напротив, вызывать общее возбуждение.

Ответные физиологические безусловно-рефлекторные реакции, изменение поведения и мимики при возникновении чувства дискомфорта появляются и регистрируются только в возрасте 3-х-4-х месяцев при стабилизации соматического и неврологического состояний. Любые проявления психической активности отличаются сглаженностью и мгновенно угасают. Постепенно при условии, что состояние здоровья ребенка стабильно и не возникает острых и длительных отклонений функционирования нервной системы или соматической патологии, в течение всего второго полугодия жизни степень зрелости центральной нервной системы ребенка повышается, накапливается определенный опыт чувственного взаимодействия с внешней средой, в результате чего появляются произвольные генерализованные

ответы на воздействие стимулов окружающей среды. Благодаря этому в периоды кратковременного пассивного бодрствования у детей отмечаются различные эмоциональные проявления: мимика удовольствия или негативизма при внешнем воздействии, улыбка при возникновении физиологического комфорта, удовлетворении потребности в эмоционально-тактильном контакте с близким взрослым, которая наблюдается у ребенка даже с выраженными сенсорными и двигательными нарушениями.

Нередко новые сенсорные стимулы могут вызывать негативные ощущения и эмоции в силу особенностей работы центральной нервной системы и органов восприятия, а также различные патологические проявления психики. Они возникают по нескольким причинам. Во-первых, внешнее воздействие ощущается, передается и обрабатывается своеобразно в силу снижения функциональных возможностей или нарушения работы анализаторов, а также нарушения работы центральной нервной системы, в частности, головного мозга. Во-вторых, врожденная потребность во впечатлениях, комфорте, контакте и познании внешнего мира угнетена или крайне незрела. Можно отметить, что такая несоциальная форма ответа является типичной для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Сочетание биологических факторов и их социальных последствий оказывает негативное влияние друг на друга и, как следствие, на психическое развитие ребенка. Все в совокупности становится значительным препятствием для последовательного формирования у детей практических способов ориентировки в окружающем мире и социальных форм общения с людьми, а также накопления опыта позитивного взаимодействия с внешним миром и знаний о нем.

Нужно отметить, что постепенно проявляющиеся особенности поведения к 12-ти месяцам жизни ребенка сильно затрудняют родителям контакт с ним. В обычных условиях воспитания непродуктивные, патологические формы поведения часто закрепляются, а более совершенные социальные способы взаимодействия не формируются.

К концу первого года жизни дети с **медленным темпом психического развития** совершают попытки целенаправленного использования своих возможностей для взаимодействия с окружающей средой. Они сообщают взрослому о своем состоянии и потребностях с помощью направленных движений рук, интонации голоса и отдельных вокализаций.

В стабильном неврологическом и соматическом состоянии детям с этим вариантом развития на освоение каждого более совершенного уровня нужно намного больше времени, чем на предыдущий, что значительно увеличивает отставание от онтогенетического норматива на каждом возрастном этапе.

Именно поэтому, начиная с второго года жизни, психическое развитие одних реализуется в медленном, а других – в крайне медленном темпе.

При медленном темпе к концу раннего возраста у детей появляются кратковременная целенаправленная практическая познавательная активность и ориентировка в окружающей среде. При отсутствии выраженных двигательных нарушений дети начинают пользоваться ходьбой, самостоятельно могут преодолеть с ее помощью небольшое расстояние. При случайном попадании игрушки в руку они совершают манипулятивные действия и путем перебора вариантов находят способ извлечения звука, радуются результату, улыбаются и могут начать гулить. После совместного выполнения путем имитации могут запомнить простую последовательность движений руки и воспроизвести новую специфическую манипуляцию, но без внешнего контроля взрослого повторить ее не пытаются. Все это свидетельствует о готовности к усвоению простой схемы действий с предметом и скором переходе к самостоятельным предметным действиям. При этом наблюдать потенциальные возможности к овладению новыми действиями с игрушками можно крайне непродолжительный период времени. Утомление целенаправленной активностью с предметами наступает на 7-10 минуте, проявляется резким падением работоспособности и двигательным беспокойством. Об усталости, как и о других физиологических и психологических потребностях, дети информируют окружающих изменением поведения, отказом от сотрудничества, вспышками негативизма, двигательным беспокойством, криком.

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

Чаще всего к концу дошкольного возраста у детей этой группы сформирован навык сотрудничества и копирования действий взрослого, работы по простой знакомой инструкции. Они способны при направляющей помощи взрослого осуществить практическую ориентировку в свойствах предмета путём исследовательских движений рук. Дети каждый раз применяют метод

проб и ошибок для восстановления в памяти результативного способа действия с предметом. Пробы и перебор вариантов, накопленных ранее и существующих в личном опыте алгоритмов действий, являются основным способом их взаимодействия со средой для достижения положительного результата. В силу быстрой истощаемости, нестойкой работоспособности и низкой познавательной активности дети не всегда устанавливают взаимосвязь между предметами, обнаруживают их функциональное назначение. Для осознания смысла и технического назначения предметов им постоянно необходима обучающая помощь взрослого. Без нее дети действуют с игрушками нецелесообразно, быстро теряют интерес из-за невозможности самостоятельно достичь ожидаемого результата.

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

Умение самостоятельно произвольно использовать социальные способы взаимодействия, осознание социальных взаимоотношений и связей между людьми и предметами могут обеспечить им возможность установления простых причинно-следственных связей между часто происходящими явлениями и событиями, управления ситуацией, овладение навыком практического решения задачи и поиска результативного выхода из трудной, но хорошо знакомой ситуации путем использования ранее накопленного практического опыта.

Таким образом, у детей этой группы наблюдается явная динамика психического развития при раннем начале и систематическом оказании коррекционно-педагогической помощи. Благодаря ей дети в раннем и дошкольном возрасте достаточно успешно осваивают содержание всех четырех

образовательных периодов, в связи с чем к концу дошкольного возраста они овладевают наглядными формами мышления и различными видами детской деятельности, способны взаимодействовать доступным коммуникативным способом со взрослыми и сверстниками, соблюдать элементарные социальные нормы поведения и обучаться в групповой форме. Если процесс усвоения содержания каждого образовательного периода Программы детьми этой группы происходит быстрее и они на определённом возрастном этапе демонстрируют психологические достижения целевых ориентиров четвертого возрастного этапа, следует собрать психолого-медико-педагогической консилиум, в ходе которого принять решение о дальнейшей форме и варианте Программы обучения.

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

Низкое качество самостоятельной активности не позволяет детям ощутить практическую результативность социального двигательного акта. Взрослый остается для них единственным средством удовлетворения физических и первых психических потребностей, а эмоционально-ситуативное общение – ведущим способом психологического взаимодействия с людьми. Эмоциональное общение, тактильное и акустическое воздействие являются обычно приятными и желанными для малышей. Они вызывают чувство удовольствия и комфорта, активизируют все психические процессы и физическую активность, в том числе потребность в познании. Однако, в случае наличия расстройств аутистического спектра, и эти виды воздействия могут вызывать негативную реакцию со стороны ребенка.

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

В течение дошкольного детства они учатся использовать функциональные возможности сохранных анализаторов для ориентировки в окружающем пространстве. Совершают цепочку плохо координированных моторных актов для обследования пространства, но качество ее крайне низкое. При наличии опоры или помощи взрослого способны преодолеть небольшое расстояние до заинтересовавшей их игрушки, могут перейти к ползанию. Если могут захватить понравившийся предмет, то захватывают его всей рукой, пальцы на его поверхности не распределяют, исследовательские движения совершают кратковременно. Ориентировку на ощущения, полученные с различных анализаторов, на форму предмета для подбора наиболее результативного двигательного акта они не осуществляют. Правильный или социально обусловленный способ действия с предметом обнаруживают случайно. Действуя с предметом, не могут согласовать движения рук между собой. Способны усвоить новый способ действия с предметом в виде специфической манипуляции или орудийного действия в ходе его многократного повторения в процессе совместно-разделенной деятельности со взрослым, т.е. готовы к переходу от ситуативно-личностного к практическому сотрудничеству со взрослым. Отсроченное во времени новое специфическое манипулятивное действие с предметом по памяти воспроизвести не могут.

Пытаются путем перебора вариантов различных моторных актов и последовательностей движений воссоздать верную схему. Целенаправленной активностью истощаются, бросают начатое и привлекают внимание взрослого доступными способами коммуникации. С помощью различных психологических средств пытаются управлять действиями взрослого и влиять на ситуацию. Они понимают смысл обращенной к ним коммуникативной конструкции (речевой, жестовой), если она выстроена в знакомой им последовательности. Способны выполнить 3-4 знакомых движения по доступной коммуникативной инструкции, найти названный предмет, нескольких близких взрослых (маму, бабушку и т.п.). Новые речевые звуки у них практически не появляются по причине значительного нарушения тонуса мышц артикуляционной мускулатуры, а также отсутствия осознания возможности и навыка произвольного управления движениями органов артикуляции и голосом. Их коммуникация и продуктивное взаимодействие с незнакомыми людьми и сверстниками затруднены. Дети не умеют жевать твердую пищу, пить из чашки, очень избирательны в еде. При пользовании туалетом о своей потребности не сообщают, самостоятельно процесс не контролируют. Физически и психически полностью зависимы от взрослого. Все это не позволяет включить их в процесс обучения в групповой форме и указывает на приоритет индивидуальной коррекционно-педагогической работы в сочетании с подгрупповой формой обучения с ограничением продолжительности занятий. Дети с крайне медленным темпом развития, находясь с раннего возраста в системе обучения, последовательно осваивают содержание каждого из четырех образовательных периодов и при условии стабильного состояния здоровья при завершении дошкольного образования готовы к обучению в школе в групповой форме.

Еще одну категорию представляют дети с **минимальным темпом психического развития**. Тяжесть неврологического и соматического состояний обуславливает особенности психической активности детей этой группы. Первые безусловно-рефлекторные ответы у них можно зафиксировать только к концу первого полугодия жизни. В последующие шесть месяцев в психическом развитии детей происходят некоторые положительные изменения, которые можно охарактеризовать как минимальную динамику в психическом развитии. Она заключается в повышении качества безусловно-рефлекторных реакций, а также в появлении «зоны ближайшего психического развития» в виде начатков становления условно-рефлекторных реакций. Благодаря чему в раннем возрасте физиологические ответы детей на воздействие стимулов окружающей среды отличаются не только постоянством, но и разнообразием.

При воздействии знакомых и приятных сенсорных стимулов, а также во время общения с матерью можно наблюдать первые положительные эмоции в виде различных мимических реакций: улыбку при чувстве удовольствия и ощущении комфорта. Малыши реагируют сосредоточением и остановкой движений в момент непосредственного ощущения сенсорного воздействия достаточной силы. Ребенок, имеющий остатки зрения, может фиксировать взгляд на больших ярких предметах. Иное поведение дети демонстрируют при контакте с новыми или неприятными для них стимулами. В этом случае на их лице появляется гримаса страдания и раздается резкий громкий монотонный плач. Появление у детей дифференцированных эмоций и психологических способов информирования взрослых о том, что с ними происходит, свидетельствует о зарождении определенного психологического отношения к сенсорному воздействию, а также о первых самостоятельных произвольных попытках положительного социального контакта с внешним миром и психологической потребности в этом. Плачем и двигательным беспокойством, вокализациями ребенок требует внимания и сенсорного воздействия, пытается повлиять на действия взрослого и изменить его поведение, добиться желаемого. Дети принимают удобное положение на руках у взрослого, могут тянуть руки в сторону взрослого или сенсорного стимула, удерживают вложенный в руку предмет и совершают с ним движение для извлечения звука, случайно могут захватывать близко расположенный предмет, в том числе край одежды взрослого, пытаются изменить положение тела во время прослеживания за его движением. Дети просыпаются ко времени кормления, без труда путем сосания съедают необходимый объем жидкой пищи, во время кормления привлекают внимание взрослого хаотической двигательной активностью, демонстрируют желание общения и впечатлений после насыщения, т.е. имеют разнообразные психологические потребности, которые могут быть удовлетворены социальным образом: внешним сенсорным воздействием, общением, разнообразием впечатлений, в том числе за счет помощи в совершении движений.

На протяжении всего дошкольного возраста они осваивают навык произвольного управления своим телом. В результате чего в возрасте семи лет могут использовать свои моторные возможности для достижения внешнего стимула или желаемого результата: перевернуться на живот и обратно, совершить движение на животе по типу ползания. Произвольная двигательная активность чаще всего недолгая и не имеет внешней цели. Сохранить равновесие и удержать позу тела в положении стоя не умеют. Переставляют ноги произвольно, совершая ими движения по типу рефлекторных действий. Для них характерен кратковременный интерес к сенсорным раздражителям,

быстрое угасание потребности в познавательной активности. При отсутствии выраженных двигательных нарушений они действуют с игрушками манипулятивно, специфические действия не осваивают. Ориентировки в свойствах предмета с помощью тактильных ощущений, полученных с кисти руки, дети не осуществляют. Новое социальное действие с предметом они усваивают после многократного его совместного выполнения со взрослым. Самостоятельно воспроизводят его верно 1-2 раза, после чего переходят к однотипному манипулированию. Ориентировочно-исследовательская активность и имитация у них несовершенны.

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

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

характерных для него основных психологических достижений в пяти образовательных областях.

Самым сложным для включения в процесс обучения и воспитания является вариант **стагнации психического развития**. Он достаточно редкий, но имеет место в педагогической практике. При стагнации психического развития у детей последовательного овладения более совершенными психологическими достижениями в раннем и дошкольном возрасте не происходит, а психологическое взаимодействие с окружающим миром остается на уровне безусловно-рефлекторных и условно-рефлекторных ответов, проявления и удовлетворения физиологических (усталость, чувство голода, дискомфорт) и в редких случаях элементарных психологических потребностей (впечатления, контакт со средой). Данный вариант развития имеет место у детей с аномалиями строения и тяжелыми объёмными поражениями вещества головного мозга, снижением функциональных возможностей или тотальным поражением двигательного аппарата. Дети этой группы в раннем и дошкольном возрасте, находясь в системе обучения, могут освоить содержание первых двух образовательных периодов, а при стабильном неврологическом и соматическом состояниях, наличии потенциальных возможностей развития приступить к освоению содержания третьего образовательного периода.

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

Все вышесказанное еще раз доказывает необходимость комплексного подхода к организации образовательного процесса. При нем медицинские методы сохранения и укрепления здоровья сочетаются с систематической коррекционно-педагогической помощью для последовательного развития психических возможностей и социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Социальная природа вторичных отклонений в развитии требует изменения социальных условий среды и

применения специальных методов обучения и воспитания с учетом особых образовательных потребностей детей с ТМНР. Наряду с характерными для всех детей с ОВЗ особыми образовательными потребностями, у детей с ТМНР имеют место специфические.

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

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

людьми с целью формирования социальных навыков и средств коммуникации;

- постепенное расширение практического опыта за счет овладения элементарными навыками самообслуживания;
- увеличение временных промежутков на освоение более совершенных психологических достижений и способов психологического взаимодействия с внешним миром.

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

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

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

Для детей со снижением слуха:

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

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

Для детей со снижением зрения:

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

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

- использование специфических способов выполнения деятельности по самообслуживанию.

Для детей с ограничением движений

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

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

Для детей с эмоционально-коммуникативными трудностями:

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

Значительные сложности в организации образовательного процесса связаны с потребностью детей данной группы соблюдать постоянство: даже неожиданная для ребенка замена одного вида деятельности на другую или невозможность пройти из одного места в другое определенным путем могут вызывать у него сильные переживания. Трудности также часто возникают при посещении столовой, как места массового скопления людей и повышенного уровня шума. Все вышеперечисленное определяет специфические образовательные потребности детей данной группы:

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

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

1.7. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

В основу критериев эффективности реализации программы положены качественно-количественные показатели развития жизненных компетенций.

Виды и формы контроля

Начальный (входной) – проводится перед постановкой задач и началом работы и предназначен для выявления исходного уровня индивидуальных особенностей развития воспитанников.

Текущий – проводится систематически. Фиксация результатов осуществляется в электронных индивидуальных картах деятельности ежедневно или еженедельно в зависимости от поставленных задач.

Показывает степень усвоения и проблемные зоны обучения, позволяет скорректировать задачи и организацию коррекционно-развивающей среды.

Итоговый – проводится в конце учебного года – май месяц. Анализ итогового контроля проводится в сравнении с вводным контролем, что позволяет увидеть динамику развития познавательных процессов и уровень помощи при обучении того или иного навыка, с целью корректировки поставленных задач.

Ежегодный мониторинг позволяет следить за динамикой развития воспитанников, успешностью формирования различных компонентов жизненных компетенций, а также обоснованно изменять или дополнять запланированные методы и средства работы в соответствии с выявленной динамикой.

Задачи по воспитанию и развитию воспитанников воспитатель отображает в календарно-тематическом планировании текущего года с января месяца по декабрь.

Результаты освоения программы представляются на педагогических советах, родительских встречах в форматах: фото и видео отчётов, презентаций, а так же в статьях с использованием интернет - ресурсов.

II. Содержательный раздел Программы

II.1. ОПИСАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СООТВЕТСТВИИ С НАПРАВЛЕНИЯМИ И РАЗВИТИЕМ РЕБЁНКА ПО ПЯТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ОБЛАСТЯМ

1 этап-Период формирования ориентировочно-поисковой активности

«СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ»	«ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»	«ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»	«РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»	«ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»
Задачи 1) формирование биологического ритма и положительного отношения к разнообразным сенсорным (слуховым, зрительным, тактильным, вибрационным) ощущениям при выполнении педагогическим работником гигиенических процедур и режимных моментов; 2) поддержание социальных форм поведения последовательной смене периодов сна и бодрствования,	1) создание специальных условий развития физических возможностей ребенка; 2) формирование потребности в двигательной активности; 3) формирование умения удерживать голову в различных позах, в том числе положении на животе; 4) формирования умения осуществлять контроль равновесия тела при опоре на предплечья; 5) формирование	1) формирование поискового поведения и психологических ответов при установлении контакта с внешней средой; 2) стимуляция к поиску сенсорного стимула за счет выполнения движений головы, поисковых движений глаз, поисковых движений рук, локализации зоны его воздействия (накопление опыта ощущений); 3) создание условий для развития зрительных реакций: фиксация взгляда, длительное	1) формирование моторной готовности к произвольному воспроизведению артикуляционных поз и элементарной речевой коммуникации; 2) стимуляция голосовой активности путем пассивной гимнастики; 3) активизация мимических проявлений, движений губ, языка при попадании на них пищи; 4) формирование невербальных средств общения; 5) стимуляция	1) формирование сосредоточения и интереса к звукам окружающей среды, музыки, пению близкого педагогического работника; 2) фиксация внимания на звуках музыкальных игрушек (для слепоглухих обучающихся на тактильно-вибрационной основе); 3) формирование умения демонстрировать потребность к звучанию знакомой мелодии с помощью двигательного голосовой активности;

	3) активизация поисковой пищевой реакции в процессе кормления; 4) стимуляция эмоционального ответа в конце кормления при насыщении; 5) развитие умения делать паузы во время приема пищи; 6) формирование привычки к внешнему воздействию и стимуляции потребности во впечатлениях и активности путем кратковременного воздействия сенсорных стимулов высокой интенсивности на различные анализаторы; 7) формирование умения фиксировать внимание и направлять голову и взгляд в сторону лица педагогического работника при непосредственной тактильной стимуляции; 8) формирование ответных	навыка группирования при изменении положения тела в пространстве; 6) стимуляция к изменению положения при поиске сенсорного стимула; 7) формирование умения осуществлять активные движения артикуляционного аппарата при кормлении; 8) развитие направленных и содружественных движений рук с целью познания близкого пространства и предметов; 9) развитие умения совершать изолированные движения пальцами; 10) формирование потребности в поиске игрушки, осязающих движущей ладоней рук и пальцев.	проследивание взором за двигающейся игрушкой в различных направлениях, рассматривание или изучение предметов взглядом; 4) создание условий для накопления опыта положительного взаимодействия с родителями (законными представителями) и новыми педагогическими работниками, продолжительного исследования сенсорных стимулов, близко расположенных предметов; 5) формирование навыка направления головы и взгляда в сторону и место возникновения тактильных или вибрационных ощущений при внешнем воздействии на определенную зону тела;	восприятия педагогического работника на тактильно-вибрационной основе; 6) вызывание гласных и согласных звуков раннего онтогенеза во время проведения дыхательной гимнастики и в минуты общения педагогическим работником; 7) стимулирование внимания ребенка к речи педагогического работника, изменениям интонации и силы голоса.	4) формирование различных социальных ответов на звучание музыки (замирание, сосредоточение, поисковые реакции глазами, головой, телом).
--	--	--	---	--	--

	эмоциональных реакций при контакте с родителями (законными представителями), педагогическим работником в различных ситуациях (гигиенические процедуры, кормление, общение, подготовка ко сну); 9) изменение положения ребенка в пространстве для формирования привычки к переменам в окружающей среде; 10) создание условий для формирования у ребенка ответных реакций на любое воздействие со стороны родителей (законных представителей), педагогического работника; 11) стимуляция мимических проявлений и изменения поведения при ощущении комфорта и дискомфорта, 12) продолжительное взаимодействие с		6) развитие согласованных движений глаз при исследовании движущегося предмета; 7) стимулирование захвата предметов рукой с поворотом головы и направлением взгляда в место ее расположения (размер игрушки должен соответствовать возможностям ребенка); 8) формирование интереса к звукам высокой и средней громкости, к громкому голосу педагогического работника с постепенным удалением источника от уха; 9) формирование реакций сосредоточения в момент случайного извлечения ребенком звука из висящей над ним игрушки; 10) развитие слуховых ориентировочных реакций на разные		
--	--	--	---	--	--

	родителями (законными представителями), педагогическим работником; 13) формирование потребности в контакте с родителями (законными представителями), педагогическим работником.		акустические стимулы; 11) стимуляция эмоциональных реакций в виде изменения поведения и двигательной активности при восприятии знакомых звуков доступной громкости; 12) создание условий для возникновения различных психологических ответов реагирования на воздействие тактильных или вибрационных стимулов, 13) формирование захвата вложенной в руку игрушки, выполнения движений рукой с целью извлечения звука, ощупывание как исследование ее свойств; 14) развитие умения ощупывать пальцами предмет, вложенный в руку педагогического		
--	---	--	---	--	--

			работника, затем самостоятельно захватывать и удерживать как основы осязания; 15) формирование навыка изменения двигательной активности в ответ на внешнее воздействие; 16) стимулирование появления согласованных двигательных эмоциональных ответов при возникновении знакомой ситуации и внешнем воздействии; 17) формирование интереса и социальных ответов на воздействие различных сенсорных стимулов.			
Чему могут научиться дети	1. ориентированное поведение на сон, бодрствование, кормление ; 2. демонстрировать кратковременный интерес к предметам окружающего; 3. направлять лицо или	1. поднимать руку и касаться предмета, за счет движения руками наталкиваться, извлекать звук из игрушки; 2. уметь удерживать игрушку в руке, ощупывать,	1. в периоды бодрствования привлекать внимание близкого человека изменением поведения, беспокойством, двигательной активностью; 2. реагировать слуховым	1. разными голосовыми реакциями и плачем реагировать на дискомфорт и возникновение приятных ощущений; 2. зменением поведения и голосовыми	1. успокаиваться при звучании знакомой мелодии или голоса; 2. засыпать под определенную спокойную музыку или звучание музыкальной игрушки; 3. реагировать	

останавливать взгляд (при снижении зрения) на близкорасположенном лице взрослого в процессе кормления или выполнения гигиенических процедур; 4.при отсутствии выраженных зрительных нарушений фиксировать яркую игрушку, кратковременно проследив за ней; 5.поддерживать не длительно эмоциональный или зрительный контакт глаза в глаза с близким взрослым, 6.отвечать движениями, голосовыми вокализациями, мимикой на воздействие на взрослого; 7.информировать изменением поведения и голосовыми вокализациями о своих физиологических и психологических потребностях;	непроизвольно отпускать и находить вновь; 3.осуществлять поворот со спины на бок и обратно с целью изучения пространства, принятия удобного положения; 4.уметь в положении на животе поднимать и кратковременно удерживать голову, поворачивать вслед за перемещающимся сенсорным стимулом.	сосредоточением на доступный звуковой стимул в виде затормаживания движений, изменения мимики; 3.проявлять ориентировочные реакции на зрительные, слуховые, тактильные, вибрационные стимулы; 4.фиксировать взгляд или слуховое внимание на яркой игрушке, громком звуке, проследив за его движением и изменением положения в пространстве, в том числе за счет изменения положения тела; 5.совершать направленные движения руками и ногами для изучения ближайшего пространства, извлекать из игрушки звук с помощью направленного двигательного акта; 6.демонстрировать продолжительное сосредоточение,	вокализациями привлечь внимание близкого взрослого; 3.изменять поведение при звучании голоса матери ласковой/строгой интонации и согласовывать двигательную активность с характером мелодии доступной громкости.	повышением/снижением двигательной активности на звучание разных музыкальных произведений.
---	--	--	--	--

8. демонстрировать кратковременное ориентировочное поведение на свои физиологические потребности и внешнее воздействие.		ответную исследовательскую, двигательную и эмоциональную активности при контакте с внешним миром.		
---	--	---	--	--

2 этап - Период формирования предметных действий

«СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ»		«ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»	«ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»	«РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»	«ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»
Задачи	1) формирование умения согласовывать движения рук, удерживать предмет двумя руками, использовать движения с целью влияния и (или) изменения ситуации, в том числе при приеме пищи: делать паузы во время кормления, мимикой и поведением информировать педагогического работника о чувстве голода и насыщении, нежелании принимать пищу;	1) развитие и равновесия и навыка контроля положения тела в различных позах: на руках у педагогического работника в вертикальной позе, на животе, в позе полусидя, стоя на коленях с поддержкой подмышками;	1) развитие длительного сенсорного сосредоточения на предметах, находящихся рядом и на удалении от него;	1) привлечение внимания к партнеру по общению;	1) увеличение продолжительности слухового внимания к звукам музыкальных инструментов и игрушек, различным мелодиям;
	2) создание условий для снятия пищи с	2) формирование умения самостоятельно осуществлять вестибулярный	2) формирование умения сосредотачивать внимание на неречевых звуках повышенной громкости (барабан, дудочка, колокольчик, трещотка, колотушка, металлофон) и речевых сигналах обычной громкости и произносимые шепотом (папапапа, пупупупу, ааааа, пипипипи) с	2) активизация и поддержание речевых звуков в момент контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, при выполнении гимнастики и действий с игрушками;	2) формирование умения локализовать и находить источник звука доступной громкости поворотом головы и направлением лица в его сторону, указанием рукой;

ложки губами, обучение захватыванию рукой кусочков пищи, умения направлять в рот, откусывать, жевать и глотать пищу мягкой текстурой; 3) формирование умения открывать и закрывать рот, по просьбе педагогического работника, пить из чашки, удерживая ее двумя руками при постоянной помощи педагогического работника; 4) поддержание устойчивого интереса к окружающим сенсорным стимулам, предметам среды и происходящему вокруг; 5) формирование умения исследовать близко расположенное пространство ощущающими движениями рук,	контроль положения тела с учетом внешних условий ситуации (удобная поза во время кормления, при игре с игрушками); 3) формирование навыка группировки и изменения положения тела в пространстве, самостоятельный переход из положения на спине в положение на животе; 4) сохранение равновесия в вертикальном положении на руках педагогического работника, с опорой корпуса на его плечо; 5) формирование согласованных движений рук, закрепление	постепенным увеличением расстояния до уха от источника звука; 3) формирование умения осуществлять ориентировку на источник звука и определять на слух его направление при расположении справа - слева - сзади - спереди; 4) поддерживать стремление и навык использования движений при выполнении социальных действий с предметами, изучения и ориентировки в окружающей среде; 5) создание условий для развития у ребенка восприятия с опорой на сохраненные анализаторы, при подкреплении тактильными, вибрационными и обонятельными ощущениями; 6) формирование эмоционального отклика и социального поведения	аппарата за счет выполнения массажа и пассивной артикуляционной гимнастики; 4) формирование потребности использования руки как средства коммуникации; 5) формирование тактильно-вибрационного восприятия голоса другого человека; 6) формирование умения различать интонации педагогических работников, подкрепляя это соответствующей мимикой, звуком; 7) формирование навыка нахождения предмета, выполнения действия с ним или изменения поведения по речевому или тактильному обращению педагогического	4) формирование эмоционального отклика в виде улыбок и смеха в ответ на звучание знакомых игрушек, потешек, песенок; 5) привлечение внимания к различным музыкальным ритмам и силе звука (быстро или медленно, тихо или громко), их связи с эмоциональным состоянием и поведением педагогического работника; 6) обучение движениям согласно ритму и настроению мелодии; 7) формирование навыка согласования собственных речевых звуков и их пропевание в соответствии со словами и мелодией и (или) ритмом песни; 8) формирование умения выполнять простые имитационные действия, соотнося их с изменением темпа и
---	---	---	---	--

	согласовывая их между собой, а также с помощью зрения (при снижении); 6) совершенствование положительного эмоционального ответа на появление близкого педагогического работника, эмоциональное общение с ним; 7) формирование дифференцированных способов информирования педагогического работника при возникновении чувства удовольствия и неудовольствия, в том числе при возникновении желания до или при появлении неприятных ощущений после акта дефекации и (или) мочеиспускания; 8) создание условий для возникновения у ребенка ощущения психологического	умения захватывать предметы, удерживать их, противопоставлять большой палец всем остальным, осуществлять исследования пальцами рук, движения пальцами рук, выполнять различные по сложности социальные действия с игрушками (манипуляторные, специфические, оружейные и простые игровые); 6) создание условий для перекладывания игрушек из одной руки в другую, увеличение зрительного или перцептивного контроля; 7) формирование умения сохранять	на изменение тембра, интонации голоса матери (от ласкового обращения до строгого, от громкого звучания голоса до шепота); 7) формирование навыка узнавания и различения звуков окружающей среды достаточной громкости; 8) увеличение продолжительности и качества действий с предметами (манипулятивных, специфических и оружейных), под контролем зрительным или тактильных и (или) перцептивных ощущений; 9) расширение объема памяти за счет выполнения различных социальных действий с двумя близко расположенными игрушками; 10) формирование умения осуществлять	работника; 8) формирование умения оказывать влияние на поведение педагогических работников с помощью интонированных звуков речи, мимики, социальных жестов; 9) развитие умения отраженно за педагогическим работником повторять знакомые и новые речевые звуки, слоги; 10) формирование навыка согласования движений со словом в знакомых эмоционально подвижных играх, выполнения движений с речевым сопровождением в хорошо известной игровой ситуации (по памяти); 11) стимуляция развития лепета как важного компонента речевого развития; 12) развитие умения	ритма.
--	--	---	---	--	---------------

комфорта, уверенности в новом пространстве как основы для проведения с детьми совместных действий; 9) формирование интереса к совместным действиям с педагогическим работником в процессе осуществления режимных моментов, бытовых и игровых ситуаций; 10) формирование умения реагировать на свое имя; 11) использование для общения невербальных средств (жестов, совместно-разделенной деятельности, системы альтернативной коммуникации "календарь", предметно-игрового взаимодействия); 12) формирование навыков социального поведения: умения выполнять элементарные действия	позу сидя с опорой на руку или спинку стула; 8) при отсутствии выраженных двигательных нарушений формирование навыка передвижения в пространстве: повороты со спины на живот и обратно, овладение ползанием (развитие координированного взаимодействия в движениях рук и ног), умением сидеть; 9) при отсутствии выраженных двигательных нарушений формирование навыка сохранения равновесия при перемещении в пространстве и выполнении различной цепочки	различные действия с одним предметом, одинаковые действия с разными предметами путем осуществления практических проб или перебора вариантов, за счет исключения нерезультативных; 11) формирование умения брать предметы с поверхности, используя различные захваты в зависимости от формы и величины (ладонный, щипковый, пинцетный); 12) формирование навыка узнавания речевых образов, неречевых звуков, контуров предметов; 13) развитие и накопление чувственного опыта за счет регулярного взаимодействия с предметами окружающего мира, действия с ними, общения с близкими; 14) создание условий для	реагировать (прислушиваясь) к разным интонациям разговаривающего с ребенком педагогического работника; 13) формирование умения называть предмет в доступной коммуникативной форме.
---	--	--	--

	в процессе выполнения режимных моментов; 13) увеличение времени активного бодрствования за счет двигательной и познавательной активности, самостоятельного выполнения предметных действий; 14) формирование социальных способов эмоционально-положительного общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником; 15) увеличение продолжительности и расширение социальных способов зрительного и тактильного взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником, в том	движений, приподнимание корпуса тела стоя у опоры с крагковременным сохранением в равновесии вертикальном положении, стоя на коленях или на ногах, переход из позы стоя в позу сидя, лежа, в том числе группирования при падении; 10) создание условий для укрепления мышц ног и рук: учить ребенка опираться на ножки, отталкиваться руками (катание на большом мяче), выносить их вперед для опоры.	накопления опыта практических действий с дискретными (предметы, игрушки) и непрерывными (песок, вода, множествами; 15) формирование умений обследовать лица (законных представителей), педагогических работников узнавать знакомые контуры, при обследовании себя, при отсутствии выраженных нарушений зрения - узнавать себя в зеркале; 16) формирование поискового поведения при исчезновении сенсорных стимулов из поля восприятия; 17) развитие зрительно-моторной координации; 18) формирование навыка отраженного повторения простого моторного акта или социального действия с предметом после его	
--	--	---	---	--

	числе указательного жеста рукой.		выполнения совместной педагогическим работником деятельности, то есть развитие имитации.	В С		
Чему могут научиться я дети	1.выражать свое отношение к появлению близкого человека, изменять поведение и мимику, улыбаясь, вокализировать; 2.небольшой промежуток времени оставаться одни и занимать действиями игрушками, исследованием окружающего пространства; 3.проявлять элементы самостоятельности: удерживать поильник (бутылочку), по-разному принимать пищу (сосание, жевание); 4.дифференцированны м социальным способом выражения	1.менять положения тела в пространстве, управлять движениями головы, рук и ног; 2.осуществлять вестибулярный контроль за положением тела с учетом внешних условий; 3.переходить с положения на на животе в позу на четвереньки, садиться, сидеть, ползать; 4.осуществлять захват из разных положений, распределять пальцы по предмету, перекладывать из руки в руку;	1.длительно изучать/исследовать предметы, переключать внимание с одного предмета на другой, по-разному реагировать на появление незнакомых (новых) и знакомых предметов; 2.находить расположение сенсорного источника в пространстве; 3.брать предметы, производить с ними простые манипулятивные и некоторые специфические действия, 4.дифференцированно й мимикой реагировать на бытовые звуки, относиться к ним	1.выражать отношение к ситуации в виде интонационно окрашенной цепочки звуков речи; 2.продолжительно лепетать, повторять отраженно цепочку слогов; 3.дифференцированн о изменять интонацию в соответствии с ситуацией и своим отношением к происходящему.	1.менять мимику и поведение при смене быстрой мелодии на медленную; 2.демонстрировать положительную эмоциональную реакцию на звучание знакомой мелодии; 3.локализовать источник звука доступной громкости; 4.выполнять знакомые социальные движения в такт мелодии так, как научил ранее взрослый.	

	своего отношения к ситуациям и контакту с людьми; 5.определять местонахождение близкого человека, находить и узнавать предметы, исследовать их с помощью движений рук и зрения.	согласовывать движения между собой; 5.выполнять простые и некоторые специфические манипуляции, оружейные действия с предметами; 6.использовать руку в виде источника познания окружающей среды и средства достижения внешней цели.	спокойно, при заинтересованности пытаться обнаружить, изучить и изобразить его с помощью речевых звуков, 5.повторять знакомое социальное действие после показа в разделенной со взрослым деятельности; 6.демонстрировать настороженность, поисковые движения глазами, головой, телом, при исчезновении и появлении близкого взрослого, направленные движения руки в сторону близкого человека в качестве первого социального жеста.	
--	--	--	---	--

3 этап-Период формирования предметной деятельности

«СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ»	«ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»	«ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»	«РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»	«ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»
--------------------------------------	-----------------------	---------------------------	--------------------	---------------------------------------

Задачи	1) поддержание интереса ребенка к взаимодействию с педагогическим работником в процессе эмоционального общения, осуществления режимных моментов, бытовых и игровых ситуаций и совместных предметно-игровых действий; 2) формирование умения удерживать в руке ложку, совершать черпающее движение, подносить ее ко рту, снимать пищу губами, пережевывать мягкие продукты; 3) формирование умения удерживать в руках чашку, изменять наклон, пить из нее, делать глоток; 4) совершенствование точности и координации движений рук и пальцев при выполнении действий с полотенцем, расческой, ложкой, чашкой; 5) формирование навыка при пользовании туалетом информирования о своем желании изменением поведения, социальным	1) развитие навыка контроля положения тела и удержание равновесия при изменении положения тела, в статическом положении, при выполнении движений и игровых действий; 2) обеспечение развития физической силы и двигательных умений; 3) создание условий для совершенствования навыка самостоятельной ходьбы: изменения направления, скорости, преодоление обход препятствий; 4) формирование навыка использования физических и двигательных	1) формирование умения обследовать предмет доступными способами; 2) усвоение ребенком функционального назначения предмета; 3) формирование умения учитывать свойства и назначение предмета при выполнении игровых действий и предметной деятельности; 4) формирование умения сравнивать одну группу предметов с другой методом сопоставления (последовательно один подкладывая предмет к другому); 5) формирование умения узнавать звучание игрушек при выборе из 3-4 (при выраженных нарушениях слуха - из 2-3); 6) формирование умения узнавать бытовые шумы; 7) формирование умения узнавать звук	1) создание условий для осознания взаимосвязи между движением, действием и его обозначением в доступной коммуникативной форме; 2) развитие невербальных средств коммуникации: увеличение числа социальных жестов и мимических проявлений; 3) формирование умения изменять поведение в соответствии с обращением педагогического работника; 4) привлечение внимания к речевому обращению педагогического работника;	"Музыкальное воспитание" 1) знакомство с функциональными возможностями музыкальных инструментов; 2) обучение движениям согласно ритму и настроению мелодии; 3) обучение игре на шумовых музыкальных инструментах; 4) создание условий для развития участвующих интереса к звучанию музыки, накопления опыта восприятия новых звуков музыкальных игрушек; 5) стимуляция и развитие интереса к прослушиванию музыкальных произведений; 6) расширение репертуара функциональных действий музыкальными игрушками;
--------	--	--	---	---	---

жестом, слогом или облегченным словом; 6) увеличение продолжительности сотрудничества и навыков подражания действиям педагогического работника с предметами; 7) обучение выполнению цепочки последовательных действий с предметами по подражанию; 8) формирование умения откликаться на свое имя, и радоваться похвале и огорчаться запрету; 9) формирование понимания значения социального жеста, показанного педагогическим работником в устно-жестовой форме; 10) развитие умения ребенка менять свое поведение по требованию педагогического работника и согласовывать свои действия с его действиями; 11) формирование указательного жеста, в том числе указание на себя рукой как предпосылка осознания себя;	возможностей для влияния на при выполнении действий с предметами, в том числе в ходе продуктивной и игровой деятельности; 5) формирование навыка выполнения социальных и дружественных и ритмичных движений (ногами, руками, головой, телом), согласования движений движениями педагогического работника музыкальным ритмом; 6) формирование умения действовать двумя руками, одной рукой, выполнять точные координированные движения пальцами	музыкальных инструментов (барабан, бубен, металлофон, гармоника, дудка, свисток); 8) формирование умения узнавать голоса родителей (законных представителей), педагогических работников, интонацию, односложные просьбы и обращения по имени (для обучающихся с нарушениями слуха в индивидуальных слуховых аппаратах и без них); 9) осуществление выбора предмета и самостоятельное выполнение ребенком результативной последовательности действий для достижения намеченной цели; 10) развитие умения планировать деятельность, самостоятельно реализовывать,	5) формирование умения осуществлять направленный выдох; 6) стимулирование звукоподражания и копирования речевых образцов, а также их ситуативного использования; 7) стимулирование элементарных речевых реакций; 8) формирование умения называть предмет в доступной коммуникативной форме в различных жизненных ситуациях; 9) формирование умения соотносить предмет с его изображением (картинкой, барельефом); 10) развитие навыка	7) развитие умения изменять поведение в зависимости от характера музыки (спокойная, маршеобразная, плясовая), выполнять движения в такт музыки; 8) формирование умения информировать педагогического работника о своем предпочтении определенного музыкального произведения или игрушки; 9) развитие слухового восприятия; 10) расширение репертуара узнаваемых звуков природы, музыкальных игрушек; 11) развитие умения самостоятельно подбирать результативное социальное движение и извлекать музыкального инструмента звук с
---	--	--	--	--

12) формирование социального поведения при выполнении режимных моментов: помощь в выполнении действий и поддержание проявлений самостоятельности; 13) формирование умения демонстрировать свое отношение к происходящему изменением поведения, мимикой, интонацией и социальными жестами; 14) обучение согласованию эмоционального состояния с эмоциональным состоянием педагогического работника, отражение его за счет изменения поведения и мимики, выражение привязанности и любви социальными способами; 15) формирование навыков коммуникации с педагогическим работником и информирования о своих желаниях социальными способами; 16) поддержка интереса к совместным действиям с другими детьми в ситуации,	рук, выбирать удобное положение для руки и орудийного предметного действия, продуктивной игровой деятельности; 7) формирование умения использовать свои перцептивные ощущения для ориентировки в пространстве во время передвижения.	подводить итог и давать оценку результату; 11) совершенствование координации и точности движений рук, обучение сложным социальным движениям: перелистывание, нажимание пальцами, кручение, нанизывание, закрывание; 12) развитие подражания цепочке социальных действий и формирование осознания их смысловой последовательности, навыка осмысленного выполнения, умения реализовывать их по памяти; 13) формирование осознания объективных отношений, существующих между предметами; 14) формирование умения осуществлять в ориентировку в свойствах и качествах предмета, за счет	информирования о своем состоянии и потребностях доступными способами коммуникации; 11) формирование понимания односложных и двусложных устно-жестовых инструкций; 12) развитие слухового восприятия с использованием различных технических и игровых средств; 13) развитие умения пользоваться движениями рук и пальцев как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой, телом и глазами;	учетом функциональных возможностей "Лепка" 1) формирование навыка тактильного обследования предмета; 2) формирование навыка обследования и ориентировки на контур, форму, величину предмета, нахождения и узнавания отдельных элементов; 3) знакомство со свойствами пластилина; 4) обучение выполнению простых действий с пластилином: разминание, соединение или разъединение, раскатывание; 5) формирование умения выполнять простые поделки из пластилина; 6) формирование умения обследовать и узнавать объекты из пластилина, называть сам объект и его
---	---	---	--	--

организованной педагогическим работником (внимание, направленное на другого ребенка, положительное эмоциональное отношение к нему, инициативные действия положительного характера, направленные на другого ребенка); 17) обучение ориентировке в окружающем за счет анализа ощущений, полученных с различных анализаторов, в том числе с поверхности руки и кончиков пальцев; 18) обучение ориентировке в собственном теле и лице педагогического работника за счет осуществления исследований движений рук, в том числе умение находить определённую часть тела и (или) лица на себе, близком, игрушке; 19) стимуляция появления чувства удовлетворения при достижении ожидаемого результата, похвале со стороны педагогического		переработки тактильной информации; 15) совершенствование понимания взаимосвязи между реальными предметами, их свойствами и назначением, действиями с ними и их обозначением; 16) формирование практической ориентировки на внешний признак предметов, осознание разницы между предметами путем их обследования доступными способами; 17) формирование умения группировать по форме (куклы и машинки; шарики и кубики); 18) формирование навыка воссоздания целого предмета из его частей путем практических проб и ориентировки на образ предмета;	14) поддержка желаний речевого общения; 15) стимуляция произношения голосом нормальной силы, высоты и тембра; 16) увеличение количества регулярно произносимых речевых звуков; 17) для обучения нарушениями слуха обучение слитному произнесению слов во фразе из 2 слов (в том числе облегченных) в нормальном темпе: Мама, дай (на). Тетя, дай мяч. Миша стоит (сидит, идёт). Вот кубик (мишка). Папа, пока (привет); 18) обучение обозначению	знакомые элементы доступным коммуникативным способом. "Аппликация" 1) формирование умения обследовать и узнавать знакомые предметы, выполненные в виде аппликации; 2) знакомство с возможностями изображения предмета с помощью аппликации; 3) знакомство со свойствами некоторых материалов и функциональными возможностями инструментов, для выполнения аппликации, формирования навыка безопасной работы с ними; 4) обучение простым приемам аппликации (наклеивание, соединение или разъединение); 5) формирование
--	--	--	--	--

	работника		19) овладение навыком воздействия предметом на предмет, выполнения орудийных действий; 20) совершенствование навыка осязательного обследования при ориентировке в пространстве; 21) развитие умения различать и сопоставлять некоторые свойства предметов ориентировки на свои перцептивные ощущения (по температуре, фактуре поверхности и свойствам материала); 22) формирование навыка распознавания фактуры поверхности подошвами ног (ковер в кукольном уголке, кафельный пол в туалете, паркет и линолеум в групповом помещении); 23) развитие умения узнавать предметы по фактуре, форме и звукам, которые они издают при действии с ними (знакомые предметы)	предмета и его изображения словом; 19) выполнение артикуляционных движений: улыбаться без напряжения, показывать верхние и нижние передние зубы, язык, вытягивать и сжимать губы, широко открывать рот; 20) развитие силы голоса путем произношения гласных звуков тихо и громко, умения звать педагогического работника и общаться с ним голосом разной силы.	навыка действиям педагогического работника при выполнении аппликации; 6) развитие навыка сотрудничества при участии в выполнении аппликации. "Рисование" 1) формирование навыка обследования и ориентировки на контур, форму, величину, цвет предмета, нахождение и узнавание отдельных элементов, запоминание их расположения, взаимосвязи между собой; 2) формирование умения узнавать плоскостное изображение предмета и сравнивать его с реальным объектом; 3) обучение социально приемлемому использованию карандаша и кисти;
--	-----------	--	---	---	---

		обихода); формирование умения различать голоса окружающих людей (мама, воспитатель, помощник воспитателя, медсестра) доступной громкости; 25) формирование умения использовать для обоняния ориентировки в пространстве (запах столовой, медкабинета); 26) развитие зрительной ориентировки на внешний вид знакомых предметов (использование остаточного зрения), формирование умения воспринимать хорошо знакомые предметы в контрастном цветовом изображении (при наличии остаточного зрения).		4) формирование умения захватывать карандаш\кисть и удерживать при рисовании; 5) формирование простых графических навыков: рисования прямых, замкнутых линий, черкания; 6) формирование навыка подражания простым графическим движениям карандашом; 7) формирование умения ориентироваться на листе бумаги: вверху или внизу, сбоку. "Конструирование" 1) знакомство с различными типами конструкторов и их техникой использования, способом соединения деталей; 2) формирование умения узнавать объекты, выполненные
--	--	--	--	---

						с помощью деталей и конструктора, и сравнивать их с реальными объектами, называть основные элементы доступным коммуникативным способом; 3) формирование умения выполнять постройку из 1-3 деталей по образцу; 4) формирование умения последовательно выполнять постройку из 2-3 деталей по подражанию действиям педагогического работника; 5) формирование умения использовать строительные детали с учетом их конструктивных свойств за счет ориентировки на их сенсорные характеристики и свойства.
		</				

научи ться дети	собой действий с предметами; 2. подражать действиям и поведению взрослых; 3. пользоваться ложкой как орудием, предметами обихода с учетом их функционального назначения; 4. знать и откликаться на свое имя, обращаться ко взрослому социальным способом (мимика, социальный жест, речь); 5. находить некоторые части тела и лица.	двигательные возможности для достижения поставленной цели; 2. самостоятельно выбирать результативное движение для выполнения предметного, орудийного, игрового и трудового действия/деятельности, влияния и изменения ситуации, достижения намеченной цели; 3. придавать руке удобное положение для выполнения социальных действий с предметами и орудиями в ходе предметной, игровой, продуктивной деятельности; 4. подражать цепочке движений, которую	предметов с помощью зрительно-тактильной ориентировки; 2. различать звучание знакомых музыкальных игрушек; 3. воссоздавать по памяти цепочку социальных движений с предметом; 4. группировать предметы по их внешнему виду; 5. планировать и реализовывать знакомую последовательность действий, в том числе игровых; 6. действовать с предметами с учетом их функционального назначения.	деятельность по устно-жестовой инструкции; 2. различать и речевые неречевые звуки, копировать речевые образцы; 3. выражать свои потребности в доступной коммуникативной форме (мимикой, жестами, движением тела, словом).	1. менять мимику и поведение при смене быстрой мелодии на медленную; 2. выполнять знакомые социальные движения в такт мелодии; 3. извлекать звук из музыкальной игрушки, музыкальных инструментов; 4. выражать свое отношение к звучанию различных музыкальных произведений через эмоциональные или двигательные реакции; Лепка: 1. тактильно обследовать предмет, выделяя его части; 2. разминать пластилин; 3. сплющивать шарообразный кусочек пластилина между ладонями; 4. присоединять части;
---------------------------------------	---	---	--	--	--

		совершает взрослый, использовать движения изображения и движений поведения животных.			5.давливать пальцами округлые формы; 6.производить оттягивание и отрыв кусочка пластилина; 7.соотнести получившуюся поделку с реальным предметом; Аппликация: 1.соотнести изображение предмета, выполненного в виде аппликации с реальным объектом; 2.ориентироваться в свойствах некоторых материалов и функциональных возможностях инструментов, необходимых для выполнения аппликации; Рисование: 1.исследовать (рассматривать) предмет перед рисованием, выделяя его основные части;
--	--	--	--	--	---

					2. выделять контур, форму, величину, цвет, взаимосвязь элементов в пространстве; 3. соотносить рисунок с изображенным предметом; 4. правильно действовать при работе с изобразительными средствами; 5. проводить прямые, и закругленные и прерывистые линии; Конструирование: 1. ориентироваться в свойствах функциональных возможностях конструкторов; 2. создавать простейшие постройки из конструктора; 3. узнавать и называть доступным коммуникативным способом знакомые строительные постройки и
--	--	--	--	--	---

					конструкций.
--	--	--	--	--	--------------

4 этап Период формирования познавательной деятельности

«СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ»		«ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»	«ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»	«РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»	«ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»
Задачи	1) расширение средств социальной коммуникации с педагогическим работником и другими детьми; 2) развитие навыка партнёрского взаимодействия и делового сотрудничества с педагогическим работником; 3) обеспечение определенной степени самостоятельности при выполнении знакомой деятельности и ориентировки в	1) развитие навыка подражания простой схеме движений вслед за педагогическим работником; 2) формирование интереса к выполнению разных физических упражнений, потребности в разных видах двигательной деятельности; 3) формирование умения выполнять изолированные движения кистью и пальцами рук согласно инструкции, подкреплённой образцом: стучать по столу расслабленной	1) создание предметно-развивающей среды для продолжительной продуктивной самостоятельной игры-исследования; 2) развитие навыка ориентировки на свойства предметов, различения в группы объединения в группы согласно одному сенсорному признаку; 3) использование сохранных анализаторов для ориентировки в пространстве; 4) совершенствование различения на слух речевых и (или)	1) развитие символической конкретной коммуникации: умение пользоваться звукоподражаниями, естественными жестами, предметами-символами, картинками; 2) развитие умения понимать простые устно-жестовые инструкции; 3) стимулирование потребности использовать при общении педагогическим	"Музыкальное воспитание" 1) формирование интереса к прослушиванию музыкальных произведений; 2) развитие способности сопереживанию при прослушивании музыкальных произведений разного характера; 3) знакомство с различными музыкальными инструментами (барабан, дудка, гармонь, бубен,

окужающем; 4)совершенствовани е навыка приема пищи за столом с помощью различных столовых приборов (вилкой, ложкой); 5)обучение ориентировке за столом во время еды (справа, слева, внизу, наверху, сбоку); 6)формирование умения пользоваться салфеткой, есть аккуратно, убирать за собой посуду (при наличии двигательных возможностей); 7)развитие самостоятельности во выполнения гигиенических процедур; 8)совершенствовани е самостоятельности при выполнении акта дефекации и (или)	кистью правой (левой) руки; ставить руку на ребро, сгибать пальцы в кулак, выпрямлять, класть руку на ладонь другой руки; одной фиксировать рукой запястье другой, тереть ладони друг о друга; стучать ладонью по столу; соединять концевые фаланги выпрямленных пальцев рук ("домик"); соединить лучезапястные суставы, кисти разогнуть, пальцы отвести ("корзиночка"). 4) закрепление навыка и формирование привычки удерживать правильную позу и положение руки при обследовании предметов и ориентировке в пространстве; 5) закрепление навыка и формирование привычки у обучающихся с нарушением зрения сохранять правильную позу в положении стоя, сидя за столом, в кресле,	неречевых звуков и их отраженному повторению путем подражания; 5) совершенствование качества целенаправленных предметно-орудийных действий в процессе выполнения игровой и продуктивной деятельности; 6) использование накопленного практического опыта для ориентировки во внешних признаках предметов (цвет, и форма, размер и количество); 7) формирование умения дифференцировать предметы по функциональному назначению; 8) формирование практических способов ориентировки (пробы, примеривание); 9) формировать умение сравнивать предметы	работником или другим ребенком не только невербальные средства, но и речевые высказывания: отдельные слова, словосочетания, фразы из 2-3 слов; 4) формирование умения высказывать свои просьбы и желания простыми фразами в доступной коммуникативной форме; 5) развитие понимания речи и умения выполнять действия по речевой (устной, письменной) инструкции: принеси игрушки в комнату, вымой руки мылом, положи книгу в шкаф, собери карандаши в коробку, положи бумагу на стол; 6) формирование умения при общении использовать	металлофон, маракасы, тамбурин, колокольчик, треугольник, тарелки) и способом игры на них; 4) закрепление умения самостоятельно подбирать результативное социальное движение и извлекать из музыкального инструмента звук с учетом функциональных возможностей; 5) формирование навыка подражания движениям педагогического работника при звучании знакомой музыки; 6) стимулирование подпевания знакомой песне
---	--	--	---	--

мочеиспускания; 9) развитие навыков - одевания; раздевания; 10) формирование навыков опрятности; 11) закрепление привычки придерживаться социальных норм поведения; 12) учить осознанному соблюдению правил поведения и общения в семье, группе, гостях; 13) развитие интереса к совместным играм с детьми, обучение согласованию своих действий действиями партнёра; 14) совершенствован ие доступных способов коммуникации, расширение пассивного и активного словарей, привлечение	при ходьбе, передвижении и действии с игрушками-каталками и игрушками-двигателями (подготовка к действию с тростью); 6) развитие умения выполнять движения по инструкции; 7) отработка техники ходьбы: правильной постановки стоп, положения тела, координации движений рук и ног при ходьбе; 8) развитие умения согласовывать темп ходьбы со звуковым сигналом, музыкальным ритмом; 9) формирование умения произвольно менять скорость и направление движения; 10) совершенствование координации и качества движений при самостоятельном спуске и подъеме по лестнице, умения держаться за перила, поочередно переступать ногами, в	контрастных и одинаковых размеров - по длине, ширине, высоте, величине; 10) формирование умения выделять и группировать предметы заданному признаку; 11) формировать умение выделять 1, 2 и много предметов из группы; 12) формировать умение сопоставлять равные по количеству множества предметов: "одинаково"; 13) формирование умения сопоставлять численности множеств, воспринимаемых различными анализаторами в пределах двух без пересчета; 14) обогащение непосредственного чувственного опыта обучающихся в разных видах деятельности; 15) развитие навыка	местоимение "я"; 7) различение на слух и воспроизведение длительности звучания: папапа и а __, ту и тутуту. 8) различение и воспроизведение темпа звучания: голос - па_ па_ па_, папапапа; музыкальные инструменты - барабан, металлофон; 9) различение и воспроизведение громкости звучания: слоги, слова, фразы, произносимые тихо и громко; музыкальные инструменты - пианино, барабан, игра с бубен; игра с игрушками с произнесением слогосочетаний; 10) различение на слух и опознавание при выборе из 10 полных слов, словосочетаний и фраз;	или музыкае; 7) развитие умения согласовывать движения с началом и окончанием звучания музыки, изменять движения в соответствии с изменением ритма и характера мелодии; 8) формирование навыка воспроизведения простых музыкальных ритмов; 9) формирование навыка различения и воссоздания на музыкальных инструментах разных музыкальных ритмов; 10) формирование умения выбирать музыкальный инструмент по образцу, по доступной
--	---	--	---	--

внимания речевому общению педагогического работника; 15) стимулировать речевое общение для сообщения о своих желаниях, самочувствии и эмоциональном состоянии (радость, грусть, обида, удивление); 16) увеличение длительности и качества внимания за предметно- игровыми действиями педагогического работника, обучение воспроизведению их по подражанию и показу; 17) формирование навыка ориентировки на плоскости листа, пространстве фланелеграфа. прибора	том числе по поверхности с разным наклоном; 11) формирование навыка ходьбы в колонне, парами, в том числе при изменении направления и скорости движения; 12) развитие умения выполнять по ряд инструкции последовательных движений без предметов и с предметами; 13) развитие навыка выполнения координированных движений руками при игре с мячом разного размера в соответствии с созданной педагогическим работником ситуацией: бросать мяч одной рукой или двумя, рассчитывать силу броска, толкать от себя ногой или руками (сбивание кеглей), 14) формирование навыка выполнения сложных социальных	ориентировки помещений и их взаимном расположении (раздевалка, игровая комната, спальня, туалет, площадка группы), обозначение помещений доступным коммуникативным способом; 16) совершенствовать умение узнавать и обозначать доступным коммуникативным способом предметы в знакомом пространстве (дом, квартира, группа); 17) учить выполнению движений путем ориентировки "от себя", расположению игрушек и других предметов ближайшем пространстве вокруг себя справа-слева, вверху-внизу, впереди позади; 18) развитие умения сообщать доступным	11) различие на слух воспроизведение высоких и низких звучков (источник звука: пианино, дудка, гармоника, голос - звуки и слоги, произносимые высоким и низким голосом); 12) различие на слух воспроизведение количества звучаний в пределах 4; 13) различие на слух воспроизведение 2-3- сложных ритмов (слогосочетания типа: ПАпа, паПА, паПАпа); 14) различие на слух воспроизведение разнообразных ритмов; 15) определение на слух направления звука, источник которого расположен	коммуникативной инструкции; 11) развитие навыка узнавания и различения хорошо знакомых музыкальных произведений; 12) формирование культуры слушания музыкальных произведений; 13) формирование умения петь хором простые песенки и согласовывать свои движения с ритмом и характером мелодии, движениями других обучающихся. "Лепка" 1) знакомство с основными приемами лепки; 2) формирование представления о предметной лепке; 3) формирование умения соотносить
--	---	--	---	---

"Школьник", в книге при рассматривании иллюстраций; 18)формирование ориентировки во времени, осознания и запоминания последовательности событий, связи со временем и отражение этих сведений в доступной коммуникативной форме; 19)развитие представления о себе: знание имени, фамилии, пола, личных качеств и интересов; 20)формирование норм поведения ученика: ориентироваться на требования педагогического работника, вести себя спокойно, включать в занятия, спать в	действий с предметами: разглаживать лист бумаги ладонью правой руки, придерживая его левой рукой, и наоборот, складывать лист, перелистывать, осуществлять перцептивную ориентировку, складывать предметы, производить изменения.	коммуникативным способом о том, что происходит вокруг и где он находится, что делает; 19) формирование умения ориентироваться в пространстве и частях предмета путем ориентировки от другого человека; 20) формирование умения определять и устанавливать между взаимосвязи между пространственным положением предметов в помещении: шкаф, кровать, игрушки; 21) совершенствование чувствительности и восприятия, способности анализа и ориентировки на ощущения, полученные с сохраненных анализаторов; 22) обучение на ориентировке на плоскости листа, расположению	справа - слева - сзади - спереди, и узнавание источника звука; 16) увеличение длительности и качества произношения цепочек слогов и словосочетаний; 17) формирование навыка слитного произношения слов в нормальном темпе с сохранением их звукового состава, структуры слова (последовательности звуков и слогов в слове) с выделением ударного слога, а также главного слова во фразе, норм орфоэпии; 18) увеличение объема и качества произношения звуков речи до 23 звуков (а, о, у, э, и, ы, п, б, м, н, в, ф, т, д, л, р, с, з, ш, ж, к, г, х) и йотированные;	поделку из пластилина реальным образцом; 4) формирование навыка ориентирования на образец при лепке; 5) обучение простым продуктивным и конструктивным действиям и последовательному их выполнению в соответствии с заданной целью; 6) формирование умения выполнять поделки из пластилина путем подражания продуктивным действиям педагогического работника; 7) формирование умения выполнять из поделки пластилина по инструкции педагогического
---	--	---	---	---

	кроватьке, брать вещи из шкафика, убирать игрушки в емкость; 21) формирование умения моделировать ситуации из личной жизни в игре.		предметов в пространстве изначально ориентируясь от положения собственного тела "от себя", а затем исходя из положения другого человека; 23) обучение конструированию, рисуночной деятельности и моделированию путем ориентировки на основные пространственные направления: вверх, низ, слева и справа; 24) развитие новым подражания простым действиям; 25) развитие навыка достижения поставленной цели путем ориентировки в ситуации, выбора и воспроизведения результативной последовательности действий по памяти.	19) интонационной выразительности речи и обучение произношению фраз с повествовательной, и вопросительной, восклицательной интонацией; 20) формирование умения соотносить предметы, изображения с табличкой, его содержащей и (или) письменное и графическое обозначение; 21) совершенствование восприятия и понимания речи через опознание предметов по их речевому описанию (2-3 простых предложения из знакомых ребенку слов); 22) формирование навыка диалоговой речи, умения задавать и отвечать на	работника, предъявленной в доступной коммуникативной форме; "Аппликация" 1) обучение основным приемам выполнения аппликации; 2) формирование умения соотносить аппликацию с реальным предметом; 3) формирования навыка ориентировки на образец при выполнении поделки; 4) формирование умения располагать и наклеивать детали предмета из бумаги на плоскость согласно образцу; 5) выполнение поделки по подражанию продуктивным
--	--	--	---	--	--

		при затруднении использования метода целенаправленных практических и поисковых проб; 26) воссоздание знакомых реальных предметов в виде конструкций и моделей из 2-4 частей (при наличии остаточного зрения); 27) создание условий для формирования целостной картины мира; 28) формирование ориентировки во времени: ночь, день, светло-темно, вчера, сегодня, завтра, было, сейчас, будет, зима, лето; холодно; 29) формирование умения наблюдать за изменениями в природе и погоде.	вопросы (Что это? Кто это? Где мяч? Что делает?), в том числе более сложные (Какого цвета? Какой формы? Что с ним делают?); 23) обучение словесному обозначению сторон фланелеграфа и (или) листа бумаги: верхняя, нижняя, левая, правая, стимулирование регулярного использования названий в деятельности; 24) обучение обозначению расположения частей своего тела: правая рука и нога, левая рука и нога, голова вверх, ноги вниз, грудь спереди, спина сзади; 25) обучение обозначению своего движения: я иду направо, я иду	действиям педагогического работника; 6) формирование умения выполнять аппликацию по инструкции педагогического работника, в предьявленной доступной коммуникативной форме; 7) формирование умения принимать участие в коллективной работе; "Рисование" 1) развитие графических навыков; 2) развитие умения пользоваться кистью, карандашом, фломастером; 3) формирование умения обводить по предмет контуру, создавать рельефную
--	--	--	---	---

				налево, я иду наверх, я иду вниз; 26) развитие повествовательной функции речи, формирование умения составлять сообщение о себе, своих занятиях, близких людях; 27) формирование умения описывать предметы (животных) с указанием цвета, формы, величины, материала, назначения и других признаков в доступной коммуникативной форме.	обводку; 4) формирование умения выполнять различные линии и виды штриховки, не выходя за рамки рельефного контура; 5) формирование умения выполнять различные линии и виды штриховки подражая действиям педагогического работника; 6) формирование умения соотносить изображение предмета с натуральным образцом; 7) формирование умения рисовать по образцу; 8) формирование умения изображать простые предметы по подражанию действиям педагогического работника;
--	--	--	--	---	--

9) формирование умения согласовывать свои действия с действиями других обучающихся при выполнении коллективной работы;	
"Конструирование"	
1) развитие ориентировки в пространстве и знакомство с понятиями: слева, справа, над или под, дальше, ближе;	
2) знакомство со свойствами и возможностями природных материалов, обучение изготовлению из них поделок с учетом их свойств;	
3) формирование умения соотносить выполненную постройку с	

Чему могут научиться дети	1.самостоятельно принимать пищу и соблюдать культурные нормы поведения за столом; 2.самостоятельно снимать и надевать некоторые	1.длительному удержанию правильной позы в положении стоя, сидя за столом и на полу при выполнении игровых действий;	1.самостоятельно выполнять предметно-орудийные действия в игровой ситуации; 2.ориентироваться на свойства и качество предметов при их использовании;	1.при взаимодействии со взрослым сверстником выражать эмоциональное состояние с помощью	Музыкальное воспитание: 1.дифференцировать музыку различных жанров (колыбельная, марш, танец); 2.выбирать
					реальным объектом; 4) формирование умения выполнять постройки, на ориентируясь на образец; 5) формирование умения выполнять постройку по инструкции педагогического работника, в предъявленной доступной коммуникативной форме; 6) развитие умения выполнять коллективную постройку и использовать ее в игре.

	элементы одежды; 3.самостоятельно или с небольшой помощью соблюдать гигиенические нормы и навыки опрятности; 4.использовать расческу, чистить зубы; 5.здороваться при встрече со знакомыми взрослыми и сверстниками, прощаться при расставании; 6.социально вести себя в знакомой и незнакомой ситуации, доброжелательно относиться к знакомым и незнакомым людям; 7.выражать свои чувства: радость, удивление, обида, сочувствие в соответствии с жизненной	2.выполнению простой схем движений инструкции; 3.согласованию движений музыкальным ритмом, образцом взрослого, другими детьми; 4.выполнению изолированных движений кистями и пальцами рук; 5.координированной ходьбе с элементами ориентировки в пространстве; • выполнению сложных социальных действий руками: писать, складывать, отмерять и т.п.	3.группировать предметы по цвету, форме, величине, звучанию, фактуре; 4.ориентироваться в собственном теле, простроне как «от себя», так и от положения другого; 5.различать характер звуков окружающей действительности: бытовые шумы и звуки природы, речь; 6.группировать предметы по образцу и по инструкции, выделяя существенный признак, отвлекаясь от других признаков; 7.ориентировке в знакомом пространстве и перцептивному опознанию предметов; 8.конструированию моделированию предметов; 9.наблюдать за изменениями в природе и погоде.	словосочетаний и фраз, пользоваться жестами, мимикой; 2.сообщать взрослому о своих потребностях и состоянии в вербальной форме; 3.планировать свои ближайшие действия (сбор на прогулку, прием пищи, интерес к игре) и сообщать о них доступным коммуникативным способом; 4.выполнять действия и деятельность, по поручения (устной, речевой (письменной) инструкции; 5.пользоваться повествовательной и диалоговой функциям речи, описывать предметы и ситуации; 6.владеть глобальным чтением (обозначать текстовыми	музыкальные инструменты среди других предметов, их правильно использовать; 3.выполнять отдельные движения под музыку; Лепка: 1.раскатывать пластилин между ладонями различными движениями рук; 2.раскатывать пластилин на доске для лепки различными движениями рук; 3.создавать простые объемные модели хорошо знакомых предметов; 4.соотносить поделку реальным образом; Аппликация: 1.выполнять простую
--	---	--	--	--	---

	ситуацией социальными способами (мимикой, социальными жестами, речью); 8.давать оценку своим поступкам и действиям.			карточками предметы и их изображения, действия и ситуации); 7.правильно произносить не менее 20 звуков речи; 8.строить высказывания, используя основные части речи (существительные, глаголы, прилагательные, местоимения, наречия, служебные, числительные, междометия); 9.соблюдать в речи некоторые лексико-грамматические нормы русского языка; 10.произносить слова слитно, в нормальном темпе, выделяя ударный слог и слова в предложении, делать смысловые паузы	аппликацию по образцу; 2.соотносить полученное изображение реальным предметом; 3.выполнять простую аппликацию инструкций взрослому, в предьявленной доступной коммуникативной форме; Рисование: 1.закрашивать и штриховать изображения, не выходя за рельефный контур; 2.обводить по контуру; 3.воссоздавать простой схематичный графический образ предмета; 4.соотносить изображение с предмета
--	--	--	--	--	--

				между словами и предложениями, менять интонацию в зависимости от характера сообщения (повествовательное, или вопросительное, восклицательное).	натуральным образцом; 5.принимать участие в коллективной работе; Конструирование 1.создавать различные постройки, самостоятельно ориентируясь и используя функциональные возможности конструктора; 2.выполнять простые постройки по образцу, по памяти, по инструкции, в предьявленной доступной коммуникативной форме; 3.участвовать в коллективной конструкторской деятельности.
--	--	--	--	---	--

II.2. РАЗДЕЛЫ ПРОГРАММЫ

Описание образовательной деятельности обучающихся с ТМНР в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях:

- Социально-коммуникативное развитие
- Познавательное развитие
- Речевое развитие
- Художественно-эстетическое
- Физическое

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

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

У обучающихся с ТМНР в младенческом возрасте необходимо создать условия для формирования и совершенствования чувственной сферы, в частности ощущений и восприятия. Наряду с этим следует оказывать активное воздействие и стимулировать развитие движений, особенно координации и согласования изолированных движений между собой, выполнения ориентировочно-исследовательских движений рук. С их помощью обучающиеся начинают самостоятельно совершать ориентировочно-поисковые действия и активно познавать окружающий мир.

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

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

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

Образовательная область	Направления
«Социально-коммуникативное развитие»	направлена на формирование у детей с ТМНР системы доступной коммуникации, социальных способов взаимодействия со взрослыми и сверстниками, предметным миром, природой, Я-сознания и положительного самовосприятия, понимания чувственной основы

	родственных и социальных отношений между людьми; становление самостоятельности и целенаправленности деятельности, положительных индивидуально-личностных свойств; усвоение социальных норм поведения, основ безопасной жизнедеятельности, а также правил межличностного общения; овладение игровой и продуктивными видами деятельности
Физическое развитие	направлено на укрепление здоровья и поддержание потребности в двигательной активности, развитие у детей сохранных двигательных возможностей, формирование новых моторных актов, социальной направленности движений, социальных действий с предметами, а также социально-обусловленных жестов
«Познавательное развитие»	предполагает развитие сохранных функциональных возможностей анализаторов для преобразования ощущений в непосредственное восприятие окружающего мира, развитие внимания и памяти (накопление образов-восприятия), формирование способности обобщать и анализировать сенсорный опыт, овладевать социальными способами познания и умственными действиями в качестве основных интеллектуальных операций и базы для появления более совершенных форм мышления
Речевое развитие	включает в себя формирование таких социальных способов контакта с людьми, как жестово-символические средства, речь и альтернативные формы коммуникации, а также совершенствование звуковой и интонационной культуры речи, знакомство с произведениями детской литературы
Художественно-эстетическое развитие	подразумевает развитие чувств и эмоций, формирование графических и конструктивных навыков, знаково-символической функции мышления, осмысление действительности и существующих социальных отношений, умение изобразить их с помощью

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

При подборе форм, методов, способов реализации содержания Программы в пяти образовательных областях необходимо учитывать актуальные психологические достижения, степень снижения функциональных возможностей анализаторов и их структуру,

индивидуальные личностные особенности и предпочтения ребенка с ТМНР.

II.3 ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ С ДЕТЬМИ

1. Формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды: характер взаимодействия с педагогическим работником; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.
2. Взаимодействие педагогических работников с детьми является важнейшим фактором развития ребенка и пронизывает все направления образовательной деятельности.
3. С помощью педагогического работника и в самостоятельной деятельности ребенок учится познавать окружающий мир, играть, рисовать, общаться с окружающими. Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации и прочим), приобретения культурных умений при взаимодействии с педагогическим работником и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения культурными практиками.
4. Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если педагогический работник выступает в этом процессе в роли партнера, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка. Партнерские отношения педагогического работника и ребенка в Организации и в семье являются разумной альтернативой двум диаметрально противоположным подходам: прямому обучению и образованию, основанному на идеях "свободного воспитания". Основной функциональной характеристикой партнерских отношений является равноправное относительно ребенка включение педагогического работника в процесс деятельности. Педагогический работник участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер.
5. Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Педагогический работник не подгоняет ребенка под какой-то определенный "стандарт", а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при

затруднениях, участвует в его играх и занятиях. Педагогический работник старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений с педагогическим работником и другими детьми.

6. Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию у ребенка различных позитивных качеств. Ребенок учится уважать себя и других, так как отношение ребенка к себе и другим людям всегда отражает характер отношения к нему окружающих. Он приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок. Когда педагогический работник предоставляют ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления.

7. Ребенок не боится быть самим собой, быть искренним. Когда педагогический работник поддерживают индивидуальность ребенка, принимают его таким, каков он есть, избегают неоправданных ограничений и наказаний, ребенок не боится быть самим собой, признавать свои ошибки. Взаимное доверие между педагогическим работником и детьми способствует истинному принятию ребенком моральных норм.

8. Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки. Ведь педагогический работник везде, где это возможно, предоставляет ребенку право выбора того или действия. Признание за ребенком права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре способствует формированию у него личностной зрелости и, как следствие, чувства ответственности за свой выбор.

9. Ребенок приучается думать самостоятельно, поскольку педагогические работники не навязывают ему своего решения, а способствуют тому, чтобы он принял собственное.

10. Ребенок учится адекватно выражать свои чувства. Помогая ребенку осознать свои переживания, выразить их словами, педагогические работники содействуют формированию у него умения проявлять чувства социально приемлемыми способами.

11. Ребенок учится понимать других и сочувствовать им, потому что получает этот опыт из общения с педагогическим работником и переносит его на других людей.

II.4 ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА С РОДИТЕЛЯМИ (ЗАКОННЫМИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ) ОБУЧАЮЩИХСЯ.

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с ОВЗ, будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями (законным представителям). Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогать изготавливать пособия для работы в Организации и дома. Домашние задания, предлагаемые учителем-логопедом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

II.5. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА С СЕМЬЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТМНР

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

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

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

- семья ребенка с ТМНР рассматривается как реабилитационная структура, изначально обладающая потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка;
- взаимодействие с семьей ребенка с ТМНР осуществляется в рамках комплексного и непрерывного сопровождения, начиная с раннего и дошкольного возраста;

- семья ребенка с ТМНР позиционируется как микросоциальная среда, в которой ребенок не только живет, но в которой формируются его представления о себе и мире, нравственные качества, отношение к людям, характер межличностных связей.

Взаимодействие с семьями обучающихся с ТМНР направлено на решение следующих задач:

- а) определение актуальных проблем каждой семьи, поиск путей их разрешения, мотивирование родителей (законных представителей), а также других родственников на совместную работу;
- б) психолого-педагогическое просвещение родителей (законных представителей), формирование у них психолого-педагогической компетентности;
- в) оптимизация самосознания родителей (законных представителей) ребенка с ТМНР, нейтрализация тяжелых и длительных переживаний, стресса, связанного с проблемами психофизического развития ребенка;
- г) формирование представлений об особенностях развития ребенка, навыков и умений конструктивного взаимодействия в системе родитель-ребенок с ТМНР посредством проведения психолого-педагогических коррекционных мероприятий.

Взаимодействие с семьями дошкольников с ТМНР осуществляется по 4 направлениям в разнообразных формах:

<i>№ п/п</i>	<i>Направления взаимодействия</i>	<i>Формы взаимодействия</i>
1.	<u>Педагогический мониторинг</u> - изучение особенностей семейного воспитания, оценка удовлетворенности родителей работой дошкольной образовательной организации.	-педагогическое наблюдение; -анкетирование; -изучение особенностей семейного воспитания;
2	<u>Педагогическая поддержка</u> - содействие формированию осознанных образовательных запросов родителей, привлечение к сотрудничеству, совместному развитию ребенка.	-информационные стенды; -выставки детских и совместных работ; -личные беседы; -индивидуальные консультации; -сайт организации; -объявления; -фотогазеты; -памятки; -конкурсы
3	<u>Педагогическое образование</u> - ориентирование родителей на развитие активной, компетентной позиции родителя.	-письменные консультации; -родительские собрания (семинары-практикумы, мастер-классы, деловые игры, игры-путешествия, мастерские, викторины, дискуссии, круглые

<i>№ п/п</i>	<i>Направления взаимодействия</i>	<i>Формы взаимодействия</i>
		столы, беседы-диалоги, марафоны, семинары, педагогические лаборатории, родительские конференции, вечера вопросов и ответов, семейные гостиные)
4	<u>Совместная деятельность педагогических работников и родителей</u> - активное включение родителей в совместную деятельность с детьми.	-детско-родительские объединения; -экскурсии; -акции; -выставки совместного творчества, вернисажи, фотовыставки; -праздники, развлечения

II.6 Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с ТМНР

Последовательное всестороннее развитие психологического потенциала обучающихся с ОВЗ, в том числе обучающихся с ТМНР, возможно и происходит в специально созданных условиях воспитания и обучения. Успешность психического развития зависит от своевременности и регулярности оказания коррекционно-педагогической помощи.

В разработке содержания ИПКР для ребенка с ТМНР принимают участие все специалисты, реализующие образовательный процесс в Организации (экспертная группа) при непосредственном участии родителей (законных представителей).

Содержание ИПКР определяется следующим образом:

1. Работа начинается с определения индивидуальных особых образовательных потребностей ребенка с ТМНР, включает: сбор медико-социальной информации о здоровье, социальных условиях жизни и психическом развитии ребенка в ходе беседы и анкетирования родителей (законных представителей), анализа рекомендаций ПМПК и заключения врачебной комиссии медицинской организации; углубленное психолого-педагогическое обследование ребенка с целью определения актуального уровня психического развития, структуры нарушений психического развития, потенциальных возможностей в обучении, индивидуальных особенностей поведения и личностных характеристик на момент поступления в Организацию.
2. На основании всестороннего анализа результатов обследования членами экспертной группы в сотрудничестве с родителями (законными представителями) осуществляется наполнение ИПКР конкретным содержанием, которое соответствует индивидуальным особым образовательным потребностям ребенка: определяются конкретные задачи

обучения **в каждой из пяти образовательных областей**; основные направления и содержание коррекционной работы с учетом структуры дефекта, а также наиболее эффективные методы и приемы обучения, способствующие успешному овладению ребенком содержанием ИПКР; результаты анализа данных психолого-педагогического обследования ребенка с ТМНР используются для определения мер и условий, необходимых для реализации потребности в уходе и присмотре (кормлении, одевании или раздевании, совершении гигиенических процедур, передвижении), а также для обеспечения безопасной среды; определяется перечень необходимых технических средств (включая индивидуальные средства реабилитации), дидактических и игровых пособий, необходимых для реализации содержания ИПКР, определяются формы сотрудничества Организации с семьей обучающегося, степень участия родителей (законных представителей) в реализации содержания ИПКР на данном этапе его развития в домашних условиях.

3. Разработанная ИПКР утверждается ППк Организации. В зависимости от результатов анализа медико-социальной информации и психолого-педагогического обследования ребенка с ТМНР ППк устанавливает срок реализации ИПКР. **Он составляет не менее 3 месяцев, но не может превышать одного года.**

4. В процессе реализации ИПКР **проводится промежуточный мониторинг**, по результатам которого допускается внесение корректив в различные структурные компоненты программы.

5. По окончании установленного срока проводится коллегиальный анализ результатов реализации ИПКР. ППк Организации на основании данных психолого-педагогического обследования ребенка с ТМНР, мнения родителей (законных представителей) и специалистов, реализующих образовательный процесс, принимает решение о корректировке содержания ИПКР или прекращении ее действия. Важно, чтобы в процессе оценки эффективности реализации ИПКР было уделено место анализу качества и полноты созданных для данного ребенка специальных образовательных условий для его полноценного включения в образовательный процесс в соответствии с индивидуальными психологическими особенностями и возможностями. Положительная динамика в развитии ребенка и социализации является основанием для разработки нового содержания ИПКР. В ходе коррекционно-развивающей работы у обучающихся с ТМНР на каждом возрастном этапе необходимо формировать ведущие виды детской деятельности: общение, предметная, игровая, продуктивная, а также их

структурных компонентов: ориентировочного, операционного, мотивационного, регулятивного и оценочного

Основная роль педагогического работника при реализации содержания коррекционно-развивающей программы заключается в своевременной организации предметно-развивающей среды и педагогически обоснованной, психологически комфортной ситуации общения педагогического работника с ребенком в процессе обучающего взаимодействия. В ходе такого взаимодействия планомерно усложняются ориентировочная и исследовательская активность, обогащается восприятие, развиваются чувства и эмоции, формируются двигательные навыки, социальные формы взаимодействия и речевая деятельность в соответствии с возрастными, а также индивидуальными особенностями и возможностями обучающихся с ТМНР.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с ТМНР осуществляется в форме индивидуального или подгруппового занятия. Продолжительность и частота коррекционно-развивающих занятий определяется работоспособностью ребенка и динамикой усвоения нового материала. Все занятия проводятся в форме практических игровых действий и предлагаются ребенку в порядке усложнения. Количество игр и упражнений, их разнообразие, как и специальные методы и приемы в каждой линии развития, зависят от числа и глубины нарушений психического развития и поведения, специфических образовательных потребностей ребенка.

II.7 Федеральная рабочая программа воспитания.

Программа воспитания является неотъемлемым компонентом АОП ДО. Структура Программы воспитания включает пояснительную записку и три раздела - целевой, содержательный и организационный, в каждом из них предусматривается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений

Работа по воспитанию, формированию и развитию личности обучающихся с ОВЗ в Организации предполагает преемственность по отношению к достижению воспитательных целей начального общего образования (далее - НОО). Программа воспитания основана на воплощении национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке. Целевые ориентиры следует рассматривать как возрастные характеристики

возможных достижений ребенка, которые коррелируют с портретом выпускника Организации и с базовыми духовно-нравственными ценностями.

Направления воспитательной работы

Название направления	Цель	Кем реализуется	Название программы
Социальное направления	Ценность человека, семьи, дружбы, сотрудничества	Педагог-психолог Воспитатель	«Мир, в котором я живу»
Познавательное направления	Ценность знания	Учитель-дефектолог Воспитатель	Проект «Нейроигры»
Физическое и оздоровительное направление	Ценность здоровья	Инструктор АФК Воспитатель	«Адаптивная физическая культура»
Трудовое направление	Ценность труда	Воспитатель	По методу МОНТЕССОРИ «Помоги мне это сделать самому»
Этико-эстетическое направление	Ценность культуры и красоты	Педагог дополнительного образования	«Возможно все»
Патриотическое направление	Ценность Родины и природы	Воспитатель	

II.7.1 Целевой раздел.

Общая цель воспитания в Организации - личностное развитие дошкольников с ОВЗ и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей российского общества через:

- 1) формирование ценностного отношения к окружающему миру, другим людям, себе;
- 2) овладение первичными представлениями о базовых ценностях, а также выработанных обществом нормах и правилах поведения;
- 3) приобретение первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с базовыми национальными ценностями, нормами и правилами, принятыми в обществе.

Задачи воспитания формируются для каждого возрастного периода (2 мес.- 1 год, 1 год - 3 года, 3 года - 8 лет) на основе планируемых результатов достижения цели воспитания и с учетом психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ.

Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

Программа воспитания построена на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и опирается на следующие принципы:

- принцип гуманизма: приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности;
- воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;
- принцип ценностного единства и совместности: единство ценностей и смыслов воспитания, разделяемых всеми участниками образовательных отношений, содействие, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение;
- принцип общего культурного образования: воспитание основывается на культуре и традициях России, включая культурные особенности региона; принцип следования нравственному примеру: пример как метод воспитания позволяет расширить нравственный опыт ребенка, побудить его к открытому внутреннему диалогу, пробудить в нем нравственную рефлексию, обеспечить возможность выбора при построении собственной системы ценностных отношений, продемонстрировать ребенку реальную возможность следования идеалу в жизни;
- принципы безопасной жизнедеятельности: защищенность важных интересов личности от внутренних и внешних угроз, воспитание через призму безопасности и безопасного поведения;
- принцип совместной деятельности ребенка и педагогического работника: значимость совместной деятельности педагогического работника и ребенка на основе приобщения к культурным ценностям и их освоения;
- принцип инклюзивности: организация образовательного процесса, при котором все обучающиеся, независимо от их физических, психических,

интеллектуальных, культурно этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования.

Принципы реализуются в укладе Организации, включающем воспитывающие среды, общности, культурные практики, совместную деятельность и события. Уклад образовательной организации опирается на базовые национальные ценности, содержащие традиции региона и Организации, задающий культуру поведения сообществ, описывающий предметно-пространственную среду, деятельности и социокультурный контекст. Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового циклов жизни Организации, способствует формированию ценностей воспитания, которые разделяются всеми участниками образовательных отношений.

Воспитывающая среда определяется целью и задачами воспитания, духовно нравственными и социокультурными ценностями, образцами и практиками, и учитывает психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ.

Основными характеристиками воспитывающей среды являются ее насыщенность и структурированность.

Общности (сообщества) Организации:

1. *Профессиональная общность* включает в себя устойчивую систему связей и отношений между людьми, единство целей и задач воспитания, реализуемых всеми сотрудниками Организации. Сами участники общности должны разделять те ценности, которые заложены в основу Программы. Основой эффективности такой общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Педагогические работники должны:

- быть примером в формировании полноценных и сформированных ценностных ориентиров, норм общения и поведения;
- мотивировать обучающихся к общению друг с другом, поощрять даже самые незначительные стремления к общению и взаимодействию;
- поощрять детскую дружбу, стараться, чтобы дружба между отдельными детьми внутри группы обучающихся принимала общественную направленность;
- заботиться о том, чтобы обучающиеся непрерывно приобретали опыт общения на основе чувства доброжелательности;

-содействовать проявлению детьми заботы об окружающих, учить проявлять чуткость к другим детям, побуждать обучающихся сопереживать, беспокоиться, проявлять внимание к заболевшему другому ребенку;

-воспитывать в детях такие качества личности, которые помогают влиться в общество других детей (организованность, общительность, отзывчивость, щедрость, доброжелательность); учить обучающихся совместной деятельности, насыщать их жизнь событиями, которые сплачивали бы и объединяли ребят;

-воспитывать в детях чувство ответственности перед группой за свое поведение.

2. *Профессионально-родительская общность* включает сотрудников Организации и всех педагогических работников членов семей обучающихся, которых связывают не только общие ценности, цели развития и воспитания обучающихся, но и уважение друг к другу.

Основная задача: объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в Организации.

Зачастую поведение ребенка сильно различается дома и в Организации.

3. *Детско-взрослая общность*: характерно содействие друг другу, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, отношение к ребенку как к полноправному человеку, наличие общих симпатий, ценностей и смыслов у всех участников общности. Детско-взрослая общность является источником и механизмом воспитания ребенка. Находясь в общности, ребенок сначала приобщается к тем правилам и нормам, которые вносят педагогические работники в общность, а затем эти нормы усваиваются ребенком и становятся его собственными. Общность строится и задается системой связей и отношений ее участников. В каждом возрасте и каждом случае она будет обладать своей спецификой в зависимости от решаемых воспитательных задач.

4. *Детская общность*: общество других детей является необходимым условием полноценного развития личности ребенка. Здесь он непрерывно приобретает способы общественного поведения, под руководством воспитателя учится умению дружно жить, сообща играть, трудиться, заниматься, достигать поставленной цели. Чувство приверженности к группе других детей рождается тогда, когда ребенок впервые начинает понимать, что рядом с ним такие же, как он сам, что свои желания необходимо соотносить с желаниями других. Одним из видов детских общностей являются разновозрастные детские общности. В Организации должна быть обеспечена возможность взаимодействия ребенка как со

старшими, так и с младшими детьми. Включенность ребенка в отношения со старшими, помимо подражания и приобретения нового, рождает опыт послушания, следования общим для всех правилам, нормам поведения и традициям. Отношения с младшими - это возможность для ребенка стать авторитетом и образцом для подражания, а также пространство для воспитания заботы и ответственности. Организация жизнедеятельности обучающихся дошкольного возраста в разновозрастной группе обладает большим воспитательным потенциалом для инклюзивного образования

5. *Культура поведения педагогического работника в Организации* направлена на создание воспитывающей среды как условия решения возрастных задач воспитания. Общая психологическая атмосфера, эмоциональный настрой группы, спокойная обстановка, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов являются необходимыми условиями нормальной жизни и развития обучающихся.

Социокультурным контекстом является социальная и культурная среда, в которой человек растет и живет. Он также включает в себя влияние, которое среда оказывает на идеи и поведение человека. Социокультурные ценности являются определяющими в структурно-содержательной основе Программы воспитания. Социокультурный контекст воспитания является вариативной составляющей воспитательной программы. Он учитывает этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности и направлен на формирование ресурсов воспитательной программы. Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства образовательной организации. В рамках социокультурного контекста повышается роль родительской общественности как субъекта образовательных отношений в Программе воспитания.

Деятельности и культурные практики в Организации.

Цели и задачи воспитания реализуются во всех видах деятельности дошкольника с ОВЗ, обозначенных в Стандарте.

В качестве средств реализации цели воспитания могут выступать следующие основные виды деятельности и культурные практики: предметно-целевая (виды деятельности, организуемые педагогическим работником, в которых он открывает ребенку смысл и ценность человеческой деятельности, способы ее реализации совместно с родителями (законными представителями));

культурные практики (активная, самостоятельная апробация каждым ребенком инструментального и ценностного содержания, полученных от

педагогического работника, и способов их реализации в различных видах деятельности через личный опыт);

свободная инициативная деятельность ребенка (его спонтанная самостоятельная активность, в рамках которой он реализует свои базовые устремления: любознательность, общительность, опыт деятельности на основе усвоенных ценностей).

II.7.2. Планируемые результаты освоения Программы воспитания.

Планируемые результаты воспитания носят отсроченный характер, но деятельность воспитателя нацелена на перспективу развития и становления личности ребенка с ОВЗ. Поэтому результаты достижения цели воспитания даны в виде целевых ориентиров, представленных в виде обобщенных портретов ребенка с ОВЗ к концу раннего и дошкольного возрастов. Основы личности закладываются в дошкольном детстве, и, если какие-либо линии развития не получают своего становления в детстве, это может отрицательно сказаться на гармоничном развитии человека в будущем.

На уровне Организации не осуществляется оценка результатов воспитательной работы в соответствии со Стандартом, так как "целевые ориентиры основной образовательной программы дошкольного образования не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся".

**Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ТМНР
младенческого и раннего возраста (до 3 лет).**

Портрет ребенка с ОВЗ младенческого и раннего возраста (к 3-м годам)

Направление воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Проявляющий привязанность, любовь к семье, окружающему миру
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Способный понять и принять, что такое "хорошо" и "плохо". Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними. Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны

		педагогических работников. Способный общаться с другими людьми с помощью вербальных и невербальных средств общения с учетом имеющихся нарушений.
Познавательное	Знание	Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Выполняющий или стремящийся к выполнению на доступном уровне действий по самообслуживанию (моет руки, самостоятельно ест, ложится спать) с учетом имеющихся у ребенка двигательных и речевых нарушений. Проявляющий интерес к физической активности.
Трудовое	Труд	Стремящийся на доступном уровне поддерживать элементарный порядок в окружающей обстановке. Стремящийся помогать педагогическому работнику в доступных действиях. Стремящийся к максимальной возможной самостоятельности в самообслуживании, в быту, в игре, в продуктивных видах деятельности.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к красоте. Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности.

**Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ТМНР
дошкольного возраста (до 8 лет).**

Портрет ребенка с ОВЗ дошкольного возраста (к 8-ми годам)

Направление воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Имеющий представление о своей стране, своей малой

		Родине, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, проявляющий задатки чувства долга: ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Освоивший основы речевой культуры с учетом имеющихся речевых возможностей, в том числе с использованием доступных способов коммуникации. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать с педагогическим работником и другими детьми на основе общих интересов и дел.
Познавательное	Знание	Проявляющий активность, самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Стремящийся к самостоятельной двигательной активности, понимающий на доступном уровне необходимость реабилитации. Готовый к использованию индивидуальных средств коррекции, вспомогательных технических средств для передвижения и самообслуживания. Владеющий основными

		навыками личной гигиены. Стремящийся соблюдать элементарные правила безопасного поведения в быту, социуме, природе.
Трудовое	Труд	Понимающий ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности, проявляющий трудолюбие поручений при и выполнении в доступной самостоятельной деятельности.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к красоте. Стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности, обладающий зачатками художественно-эстетического вкуса.

II.7.3. Содержательный раздел.

Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания.

Патриотическое направление воспитания. Родина и природа лежат в основе патриотического направления воспитания. Патриотическое направление воспитания строится на идее патриотизма как нравственного чувства, которое вырастает из культуры человеческого бытия, особенностей образа жизни и ее уклада, народных и семейных традиций. Воспитательная работа в данном направлении связана со структурой самого понятия "патриотизм" и определяется через следующие взаимосвязанные компоненты: когнитивно-смысловой, связанный со знаниями об истории России, своего края, духовных и культурных традиций и достижений многонационального народа России; эмоционально-ценностный, характеризующийся любовью к Родине - России, уважением к своему народу, народу России в целом; регуляторно-волевой, обеспечивающий укоренение знаний в духовных и культурных традициях своего народа, деятельность на основе понимания ответственности за настоящее и будущее своего народа, России.

Задачи патриотического воспитания:

- 1) формирование любви к родному краю, родной природе, родному языку, культурному наследию своего народа;

- 2) воспитание любви, уважения к своим национальным особенностям и чувства собственного достоинства как представителя своего народа;
- 3) воспитание уважительного отношения к гражданам России в целом, своим соотечественникам и согражданам, представителям всех народов России, к ровесникам, родителям (законным представителям), соседям, старшим, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;
- 4) воспитание любви к родной природе, природе своего края, России, понимания единства природы и людей и бережного ответственного отношения к природе.

При реализации указанных задач воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

ознакомлении обучающихся с ОВЗ с историей, героями, культурой, традициями России и своего народа;

организации коллективных творческих проектов, направленных на приобщение обучающихся с ОВЗ к российским общенациональным традициям;

формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека.

Социальное направление воспитания. Семья, дружба, человек и сотрудничество лежат в основе социального направления воспитания. В дошкольном детстве ребенок с ОВЗ открывает личность другого человека и его значение в собственной жизни и жизни людей. Он начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей. Основная цель социального направления воспитания дошкольника с ОВЗ заключается в формировании ценностного отношения обучающихся к семье, другому человеку, развитии дружелюбия, создания условий для реализации в обществе.

Выделяются основные задачи социального направления воспитания:

1. Формирование у ребенка с ОВЗ представлений о добре и зле, позитивного образа семьи с детьми, ознакомление с распределением ролей в семье, образами дружбы в фольклоре и детской литературе, примерами сотрудничества и взаимопомощи людей в различных видах деятельности (на материале истории России, ее героев), милосердия и заботы. Анализ поступков самих обучающихся с ОВЗ в группе в различных ситуациях.

2. Формирование навыков, необходимых для полноценного существования в обществе: эмпатии (сопереживания), коммуникабельности, заботы,

ответственности, сотрудничества, умения договариваться, умения соблюдать правила.

При реализации данных задач воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

организовывать сюжетно-ролевые игры (в семью, в команду), игры с правилами, традиционные народные игры;

воспитывать у обучающихся с ОВЗ навыки поведения в обществе;

учить обучающихся с ОВЗ сотрудничать, организуя групповые формы в продуктивных видах деятельности;

учить обучающихся с ОВЗ анализировать поступки и чувства - свои и других людей;

организовывать коллективные проекты заботы и помощи;

создавать доброжелательный психологический климат в группе.

Познавательное направление воспитания.

Цель: формирование ценности познания (ценность - "знания").

Значимым для воспитания ребенка с ОВЗ является формирование целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.

Задачи познавательного направления воспитания:

- 1) развитие любознательности, формирование опыта познавательной инициативы;
- 2) формирование ценностного отношения к педагогическому работнику как источнику знаний;
- 3) приобщение ребенка к культурным способам познания (книги, интернет-источники, дискуссии).

Направления деятельности воспитателя: совместная деятельность воспитателя с детьми с ОВЗ на основе наблюдения, сравнения, проведения опытов (экспериментирования), организации походов и экскурсий, просмотра доступных для восприятия ребенка познавательных фильмов, чтения и просмотра книг;

организация конструкторской и продуктивной творческой деятельности, проектной и исследовательской деятельности обучающихся с ОВЗ совместно с педагогическим работником;

организация насыщенной и структурированной образовательной среды, включающей иллюстрации, видеоматериалы, ориентированные на детскую аудиторию;

различного типа конструкторы и наборы для экспериментирования.

Физическое и оздоровительное направление воспитания.

Цель: сформировать навыки здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности лежит в основе всего. Физическое развитие и освоение ребенком с ОВЗ своего тела, происходит в виде любой двигательной активности: выполнение бытовых обязанностей, игр, ритмики и танцев, творческой деятельности, спорта, прогулок (ценность - "здоровье").

Задачи по формированию здорового образа жизни:

обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания обучающихся с ОВЗ (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровьесформирующих и здоровьесберегающих технологий, и обеспечение условий для гармоничного физического и эстетического развития ребенка; закаливание, повышение сопротивляемости к воздействию условий внешней среды;

укрепление опорно-двигательного аппарата;

развитие двигательных способностей, обучение двигательным навыкам и умениям;

формирование элементарных представлений в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни;

организация сна, здорового питания, выстраивание правильного режима дня; воспитание экологической культуры, обучение безопасности жизнедеятельности.

Направления деятельности воспитателя: организация подвижных, спортивных игр, в том числе традиционных народных игр, дворовых игр на территории детского сада;

создание детско-педагогических работников проектов по здоровому образу жизни;

введение оздоровительных традиций в Организации.

Формирование у дошкольников культурно-гигиенических навыков является важной частью воспитания культуры здоровья. Воспитатель должен формировать у дошкольников с ОВЗ понимание того, что чистота лица и тела, опрятность одежды отвечают не только гигиене и здоровью человека, но и социальным ожиданиям окружающих людей. Особенность культурно-гигиенических навыков заключается в том, что они должны формироваться на протяжении всего пребывания ребенка с ОВЗ в Организации. В формировании культурно-гигиенических навыков режим дня играет одну из ключевых ролей. Привыкая выполнять серию гигиенических процедур с определенной периодичностью, ребенок с ОВЗ вводит их в свое бытовое пространство, и постепенно они становятся для него привычкой. Формируя у обучающихся с

ОВЗ культурно-гигиенические навыки, воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

формировать у ребенка с ОВЗ навыки поведения во время приема пищи;
формировать у ребенка с ОВЗ представления о ценности здоровья, красоте и чистоте тела;

формировать у ребенка с ОВЗ привычку следить за своим внешним видом;
включать информацию о гигиене в повседневную жизнь ребенка с ОВЗ, в игру.

Работа по формированию у ребенка с ОВЗ культурно-гигиенических навыков должна вестись в тесном контакте с семьей.

Трудовое направление воспитания.

Цель: формирование ценностного отношения обучающихся к труду, трудолюбия, а также в приобщении ребенка к труду (ценность - "труд").
Основные задачи трудового воспитания:

1) Ознакомление обучающихся с ОВЗ видами труда педагогических работников и воспитание положительного отношения к их труду, познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности педагогических работников и труда самих обучающихся с ОВЗ.

2) Формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности обучающихся с ОВЗ, воспитание навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков планирования.

3) Формирование трудового усилия (привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи).

При реализации данных задач воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких направлениях воспитательной работы:

показать детям с ОВЗ необходимость постоянного труда в повседневной жизни, использовать его возможности для нравственного воспитания дошкольников;

воспитывать у ребенка с ОВЗ бережливость (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей (законных представителей), других людей), так как данная черта непременно сопряжена с трудолюбием; предоставлять детям с ОВЗ самостоятельность в выполнении работы, чтобы они почувствовали ответственность за свои действия;

собственным примером трудолюбия и занятости создавать у обучающихся с ОВЗ соответствующее настроение, формировать стремление к полезной деятельности;

связывать развитие трудолюбия с формированием общественных мотивов труда, желанием приносить пользу людям.

Этико-эстетическое направление воспитания.

Цель: формирование конкретных представлений о культуре поведения, (ценности - "культура и красота").

Основные задачи этико-эстетического воспитания:

- 1) формирование культуры общения, поведения, этических представлений;
- 2) воспитание представлений о значении опрятности и красоты внешней, ее влиянии на внутренний мир человека;
- 3) развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, явлений жизни, отношений между людьми;
- 4) воспитание любви к прекрасному, уважения к традициям и культуре родной страны и других народов;
- 5) развитие творческого отношения к миру, природе, быту и к окружающей ребенка с ОВЗ действительности;
- 6) формирование у обучающихся с ОВЗ эстетического вкуса, стремления окружать себя прекрасным, создавать его.

Для того чтобы формировать у обучающихся с ОВЗ культуру поведения, воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

учить обучающихся с ОВЗ уважительно относиться к окружающим людям, считаться с их делами, интересами, удобствами;

воспитывать культуру общения ребенка с ОВЗ, выражающуюся в общительности, этикет вежливости, предупредительности, сдержанности, умении вести себя в общественных местах; воспитывать культуру речи: называть педагогических работников на "вы" и по имени и отчеству, не перебивать говорящих и выслушивать других; говорить четко, разборчиво, владеть голосом;

воспитывать культуру деятельности, что подразумевает умение обращаться с игрушками, книгами, личными вещами, имуществом Организации; умение подготовиться к предстоящей деятельности, четко и последовательно выполнять и заканчивать ее, после завершения привести в порядок рабочее место, аккуратно убрать все за собой; привести в порядок свою одежду.

Цель эстетического воспитания - становление у ребенка с ОВЗ ценностного отношения к красоте. Эстетическое воспитание через обогащение чувственного

опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной составляющей внутреннего мира ребенка с ОВЗ. Направления деятельности воспитателя по эстетическому воспитанию предполагают следующее:

выстраивание взаимосвязи художественно-творческой деятельности самих обучающихся с ОВЗ с воспитательной работой через развитие восприятия, образных представлений, воображения и творчества;

уважительное отношение к результатам творчества обучающихся с ОВЗ, широкое включение их произведений в жизнь Организации;

организацию выставок, концертов, создание эстетической развивающей среды; формирование чувства прекрасного на основе восприятия художественного слова на русском и родном языке;

реализация вариативности содержания, форм и методов работы с детьми с ОВЗ по разным направлениям эстетического воспитания.

Особенности реализации воспитательного процесса.

Модель организации учебно-воспитательного процесса в группе на день

№ п/п	Направления развития	1-я половина дня	2-я половина дня
1.	Физическое развитие	Утренняя гимнастика Гигиенические процедуры (обширное умывание, полоскание рта) Закаливание в повседневной жизни (облегчённая одежда в группе, одежда по сезону на прогулке, воздушные ванны). Физкультминутки на занятиях Прогулка в двигательной активности	Закаливание (воздушные ванны, ходьба босиком в спальне и др. специальные виды закаливания) Физкультурные досуги, игры, упражнения и развлечения Самостоятельная двигательная деятельность Прогулка (индивидуальная работа по развитию движений)
2.	Познавательное развитие	Занятия Дидактические игры Наблюдения Беседы	Игры и упражнения с предметами СИД(конструирование) Досуги и развлечения

		Опыты и экспериментирование	Индивидуальная работа
3.	Речевое развитие	Занятия Д/и по развитию речи Д/и на развитие дыхания, слуха Наблюдения Беседы Опыты и экспериментирование	Самостоятельная речевая деятельность Досуги и развлечения Индивидуальная работа
4.	Социально-коммуникативное развитие	Утренний приём детей, индивидуальные и подгрупповые беседы Формирование навыков культуры еды Этика быта Формирование навыков культуры общения Сюжетно-ролевые игры	Индивидуальная работа Эстетика быта Игры с ряженым Сюжетно-ролевые игры Изучение ПДД, ППБ Труд в уголке природы и х/б труд
5.	Художественно-эстетическое развитие	Занятия по музыкальному воспитанию и изо-деятельности Театрализованные игры Музыкальные д/и Д/и по изо-деятельности Эстетика быта Экскурсии	Занятия в изостудии СИД (лепка, рисование, аппликация) Ручной труд Ознакомление с х/л Музыкально-худож. досуги СМД Индивидуальная работа

Формы работы и режим занятий

Помимо традиционного обеспечения соблюдения режимных моментов воспитателем организуются следующие формы работы:

1. Проектная деятельность.
2. Индивидуальные игровые и обучающие сеансы.
3. Игровое занятие «Круг»
4. Игровые и обучающие сеансы в мини-группах
5. Обучающее сопровождение в режимных моментах.

Проектный метод организации деятельности - это совместная деятельность педагога воспитанника, родителей или лиц их замещающих, ограниченная по времени и предполагающая обязательную фиксацию достигнутых результатов в виде фото и видео отчётов, презентации.

Проектный метод позволяет моделировать индивидуальную проблему, в процессе решения которой у воспитанника развиваются умения и навыки,

необходимые ему в связи с контекстом его будущей жизни и деятельности, а так же способствует развитию нравственного воспитания ребёнка с ТМНР. Проект позволяет организовать эффективное взаимодействие всех участников процесса: педагогов, родителей, воспитанников.

Проектная деятельность может быть как внешней, организатором и активным участников которой является НКО или другие частные лица (благотворительные организации, волонтеры), и внутренней – где активным организатором являются участники внутри одной организации.

Индивидуальные игровые и обучающие сеансы предполагают вариативность. В зависимости от возраста, соматического здоровья и психофизического состояния (например, замедленный темп деятельности, трудности понимания обращённой речи, особенности процессов возбуждения и торможения и пр.) конкретного воспитанника длительность индивидуального сеанса с ним строго не регламентирована, определяется воспитателем самостоятельно и может составлять от 5 до 30 минут.

Игровое занятие «Круг»- имеет групповую или подгрупповую форму работы. Особенностью проведения данного занятия является то, что все участники рассаживаются по кругу или полукругом.

Данное занятие направлено на развитие коммуникации, взаимодействия, самоактуализации и утверждение себя

(ребёнка) как полноценного члена общества. Игровое занятие «Круг» проводится одновременно воспитателем, младшим педагогическим персоналом и специалистами (в связи со спецификой состояния воспитанников).

Игровое занятие «Круг» имеет свою структуру, где обязательным компонентом является чёткое начало занятия и конец.

Наполняемость игрового занятия «Круг» зависит от стартовых психофизиологических возможностей участников – воспитанников.

Игровые и обучающие сеансы в мини-группах предполагают объединение для совместной деятельности двух или нескольких детей. Причём уровень развития детей может отличаться.

Длительность подгруппового сеанса строго не регламентирована, определяется воспитателем самостоятельно и может составлять от 10 до 40 минут.

Вся деятельность воспитателя фиксируется в циклограмме воспитателя и утверждается директором учреждения.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся с ОВЗ в процессе реализации Программы воспитания.

В целях реализации социокультурного потенциала региона для построения социальной ситуации развития ребенка работа с родителями (законным представителям) обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста должна строиться на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения Организации. Единство ценностей и готовность к сотрудничеству всех участников образовательных отношений составляет основу уклада Организации, в котором строится воспитательная работа.

Основные направления работы: педагогическая реабилитация и абилитация, социализация. А также включение сотрудников и родителей в профессиональное сообщество.

В педагогическую реабилитацию и абилитацию входят:

- создание развивающей среды
- сопровождаемое тренировочное проживание
- коррекционно –развивающая работа
- трудовая абилитация

Социализация:

- социально-культурные внешние мероприятия
- социально-культурные внутренние мероприятия
- интернет-социализация

Формы педагогической работы с семьёй детей с ОВЗ:

1.Родительские собрания. На них обсуждают задачи и содержание коррекционно-образовательной работы, решают организационные вопросы, информируют родителей по вопросам взаимодействия с другими организациями.

2.Родительские чтения. Дают возможность родителям не только слушать лекции педагогов, но и изучать литературу по проблеме и участвовать в её обсуждении.

3.Родительские клубы. Одна из форм повышения педагогической культуры родителей. Повышение уровня родительской компетенции.

4.Индивидуальная и групповая работа с родителями совместно с их детьми (проектная деятельность). Включает демонстрацию родителям приёмов работы с ребёнком на коррекционно-развивающих занятиях, совместная досуговая деятельность родителей с детьми и педагогами , обучение родителей выполнению домашних заданий со своим ребёнком и другие виды деятельности.

Процесс педагогической работы с семьёй детей с ОВЗ требует комплексного участия всех специалистов, работающих с ребёнком (педагог-психолог, учитель-дефектолог, врач, логопед, воспитатель и другие).

II.7.4. Организационный раздел

Общие требования к условиям реализации Программы воспитания.

Программа воспитания Организации реализуется через формирование социокультурного воспитательного пространства при соблюдении условий создания уклада, отражающего готовность всех участников образовательного процесса руководствоваться едиными принципами и регулярно воспроизводить наиболее ценные для нее воспитательно значимые виды совместной деятельности. Уклад Организации направлен на сохранение преемственности принципов воспитания с уровня дошкольного образования на уровень начального общего образования:

1. Обеспечение личностно развивающей предметно-пространственной среды, в том числе современное материально-техническое обеспечение, методические материалы и средства обучения, учитывающей психофизические особенности обучающихся с ОВЗ.
2. Наличие профессиональных кадров и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы воспитания.
3. Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам воспитания.
4. Учет индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных). Условия реализации Программы воспитания (кадровые, материально-технические, психолого-педагогические, нормативные, организационно-методические) необходимо интегрировать с соответствующими пунктами организационного раздела Программы. Уклад задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений, учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового цикла жизни Организации.

Для реализации Программы воспитания уклад должен целенаправленно проектироваться командой Организации и быть принят всеми участниками образовательных отношений.

Процесс проектирования уклада Организации включает следующие шаги.

№ п/п	Шаг	Оформление
1.	Определить ценностно-смысловое наполнение жизнедеятельности Организации.	Устав Организации, локальные акты, правила поведения для

		обучающихся и педагогических работников, внутренняя символика.
2.	Отразить сформулированное ценностно смысловое наполнение во всех форматах жизнедеятельности Организации: специфику организации видов деятельности; обустройство развивающей предметно-пространственной среды; организацию режима дня; разработку традиций и ритуалов Организации; праздники и мероприятия.	АОП ДО и Программа воспитания.
3.	Обеспечить принятие всеми участниками образовательных отношений уклада Организации.	Требования к кадровому составу и профессиональной подготовке сотрудников. Взаимодействие Организации с семьями обучающихся. Социальное партнерство Организации с социальным окружением. Договоры и нормативные акты локальные.

Уклад и ребенок с ОВЗ определяют особенности воспитывающей среды. Воспитывающая среда раскрывает заданные укладом ценностно-смысловые ориентиры. Воспитывающая среда -это содержательная и динамическая характеристика уклада, которая определяет его особенности, степень его вариативности и уникальности.

Воспитывающая среда строится по трем линиям:

- "от педагогического работника", который создает предметно-образную среду, способствующую воспитанию необходимых качеств;
- "от совместной деятельности ребенка с ОВЗ и педагогического работника", в ходе которой формируются нравственные, гражданские, эстетические и иные качества ребенка с ОВЗ в ходе специально организованного педагогического взаимодействия ребенка с ОВЗ и

педагогического работника, обеспечивающего достижение поставленных воспитательных целей;

- "от ребенка", который самостоятельно действует, творит, получает опыт деятельности, в особенности - игровой.

Взаимодействия педагогического работника с детьми с ОВЗ.

События Организации.

Спроектированная педагогическим работником образовательная ситуация является воспитательным событием. В каждом воспитательном событии педагогический работник продумывает смысл реальных и возможных действий обучающихся и смысл своих действий в контексте задач воспитания. Событием может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи обучающихся, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты. Планируемые и подготовленные педагогическим работником воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы Организации, группы, ситуацией развития конкретного ребенка. Проектирование событий в Организации возможно в следующих формах: разработка и реализация значимых событий в ведущих видах деятельности (спектакль, построение эксперимента, совместное конструирование, спортивные игры); создание творческих детско-педагогических работников проектов. Проектирование событий позволяет построить целостный годовой цикл методической работы на основе традиционных ценностей российского общества. Это поможет каждому педагогическому работнику создать тематический творческий проект в своей группе и спроектировать работу с группой в целом, с подгруппами обучающихся, с каждым ребенком.

Организация предметно-пространственной среды.

Предметно-пространственная среда (далее - ППС) должна отражать федеральную, региональную специфику, а также специфику ОО и включать: оформление помещений; оборудование, в том числе специализированное оборудование для обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ; игрушки.

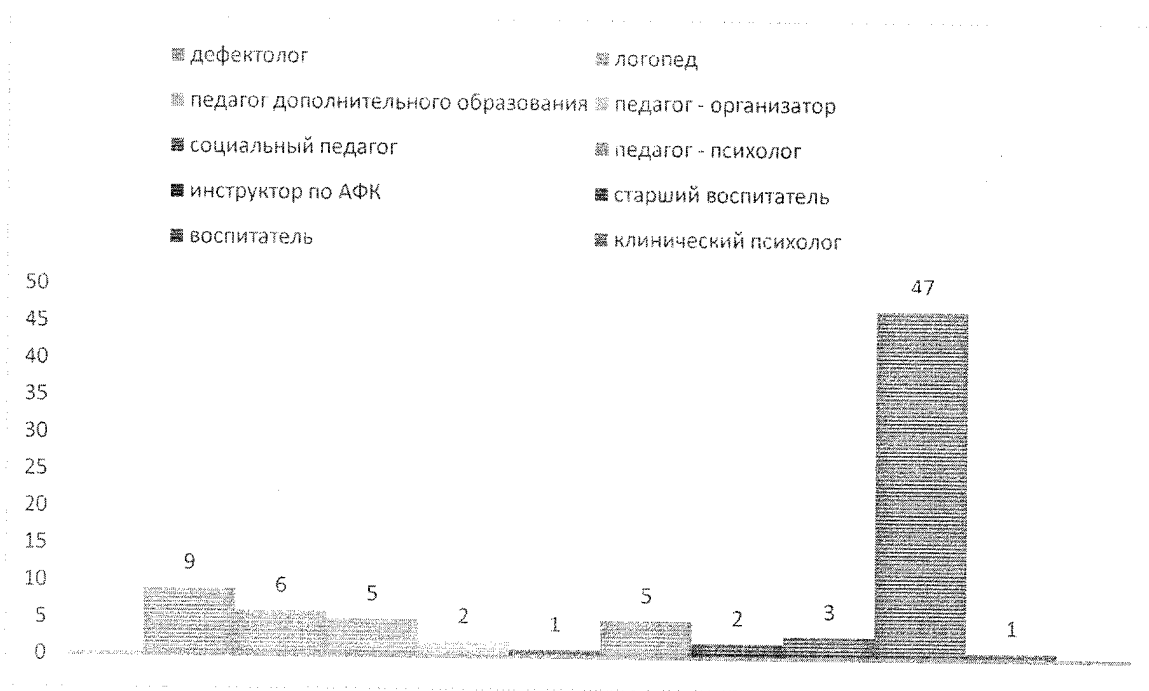
ППС должна отражать ценности, на которых строится программа воспитания, способствовать их принятию и раскрытию ребенком с ОВЗ.

Среда включает знаки и символы государства, региона, города и организации. Среда отражает региональные, этнографические, конфессиональные и другие особенности социокультурных условий, в которых находится Организация. Среда должна быть экологичной, природосообразной и безопасной. Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность общения, игры и совместной деятельности. Отражает ценность

семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей. Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывает красоту знаний, необходимость научного познания, формирует научную картину мира. Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей обучающихся, героев труда, представителей профессий). Результаты труда ребенка с ОВЗ могут быть отражены и сохранены в среде. Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможности для укрепления здоровья, раскрывает смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта. Среда предоставляет ребенку с ОВЗ возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями региональной культурной традиции. Вся среда дошкольной организации должна быть гармоничной и эстетически привлекательной.

Кадровое обеспечение воспитательного процесса.

В соответствии штатного расписания, тарификационного списка в учреждении 79 педагогических работников



Особые требования к условиям, обеспечивающим достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с ОВЗ.

Инклюзия является ценностной основой уклада Организации и основанием для проектирования воспитывающих сред, деятельности и событий.

На уровне уклада: инклюзивное образование является нормой для воспитания, реализующая такие социокультурные ценности, как забота, принятие, взаимоуважение, взаимопомощь, совместность, сопричастность, социальная ответственность. Эти ценности должны разделяться всеми участниками образовательных отношений в Организации.

На уровне воспитывающих сред: ИПС строится как максимально доступная для обучающихся с ОВЗ; событийная воспитывающая среда Организации обеспечивает возможность включения каждого ребенка в различные формы жизни детского сообщества; рукотворная воспитывающая среда обеспечивает возможность демонстрации уникальности достижений каждого ребенка.

На уровне общности: формируются условия освоения социальных ролей, ответственности и самостоятельности, сопричастности к реализации целей и смыслов сообщества, приобретается опыт развития отношений между детьми, родителям (законным представителям), воспитателями. Детская и детско-взрослая общность в инклюзивном образовании развиваются на принципах заботы, взаимоуважения и сотрудничества в совместной деятельности.

На уровне деятельности: педагогическое проектирование совместной деятельности в разновозрастных группах, в малых группах обучающихся, в детско-родительских группах обеспечивает условия освоения доступных навыков, формирует опыт работы в команде, развивает активность и ответственность каждого ребенка в социальной ситуации его развития.

На уровне событий: проектирование педагогическим работником ритмов жизни, праздников и общих дел с учетом специфики социальной и культурной ситуации развития каждого ребенка обеспечивает возможность участия каждого в жизни и событиях группы, формирует личностный опыт, развивает самооценку и уверенность ребенка в своих силах. Событийная организация должна обеспечить переживание ребенком опыта самостоятельности, счастья и свободы в коллективе обучающихся и педагогических работников.

**Основными условиями реализации Программы воспитания в
Организации, являются:**

- 1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- 2) построение воспитательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным субъектом воспитания;

- 3) содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- 4) формирование и поддержка инициативы обучающихся в различных видах детской деятельности;
- 5) активное привлечение ближайшего социального окружения к воспитанию ребенка.

Задачами воспитания обучающихся с ОВЗ в условиях Организации являются:

- 1) формирование общей культуры личности обучающихся, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности;
- 2) формирование доброжелательного отношения к детям с ОВЗ и их семьям со стороны всех участников образовательных отношений;
- 3) обеспечение психолого-педагогической поддержки семье ребенка с особенностями в развитии и содействие повышению уровня педагогической компетентности родителей (законных представителей);
- 4) обеспечение эмоционально-положительного взаимодействия обучающихся с окружающими в целях их успешной адаптации и интеграции в общество;
- 5) расширение у обучающихся с различными нарушениями развития знаний и представлений об окружающем мире;
- 6) взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития обучающихся с ОВЗ;
- 7) охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся, в том числе их эмоционального благополучия;
- 8) объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества.

III.ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

III.1.Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с ТМНР.

Предоставление специальных условий обучения детям с ТМНР осуществляется для достижения поставленных образовательных целей и решения намеченных коррекционно- развивающих задач в ходе последовательной реализации педагогического процесса в образовательной организации. Определяющим условием успешного достижения педагогических целей, последовательного психического развития и социализации обучающихся с ТМНР является правильно организованная диагностика психического развития ребенка, результаты которой определяют содержание, форму предоставления, методы и приемы его обучения на текущем возрастном этапе.

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

В ходе диагностического обследования нужно соблюдать определенные условия: привычное для ребенка время бодрствования, обязательное присутствие близкого человека, его непосредственное участие, установление эмоционального контакта.

Содержание индивидуальной программы коррекционно-педагогической работы должно содействовать преобразованию "зоны ближайшего развития" в актуальные достижения психики ребенка с ТМНР в запланированный временной промежуток, то есть реализовывать определенные цель и задачи коррекционно-педагогической работы. При выборе упражнений и дидактического материала предпочтение отдается упражнениями и материалам, которые формируют психологические достижения различных линий развития, воздействуют на несколько сфер одновременно, формируют более совершенные психологические достижения, умения и навыки следующего возрастного этапа, несут в себе элемент новизны и повышенной сложности, интересны и доступны для самостоятельной практической познавательной активности ребенка. Обучающиеся с ТМНР быстрее усваивают новые знания в совместной, а затем в совместно-разделенной деятельности. В дошкольном возрасте им становится доступно деловое сотрудничество, при котором они начинают приобретать новый практический опыт и знания по подражанию и путем ориентировки на образец.

Отличия в состоянии здоровья, структуре и тяжести нарушений развития различной природы требуют индивидуального подбора режима образовательной нагрузки. Развивающие занятия с детьми с ТМНР проводятся в следующих режимах: щадящий, средний и нормальный. Выбор того или иного режима педагогической работы с ребенком определяется состоянием здоровья и устойчивостью к физическим и сенсорным нагрузкам, то есть индивидуальными психофизическими особенностями и возможностями ребенка. Занятия с детьми с ТМНР с регрессом и стагнацией проводятся в щадящем режиме, при котором продолжительность целенаправленного педагогического воздействия составляет 5-15 минут. При этом режиме индивидуальные коррекционные занятия с детьми раннего возраста проводятся только в утреннее время, в дошкольном возрасте допускается их организация во второй половине дня не позже 17.00. Эмоционально-развивающее взаимодействие родителей (законных представителей) или ухаживающих педагогических работников с ребенком должно осуществляться регулярно и длиться 15-30 минут. Занятия с детьми с ТМНР с минимальным и крайне медленным темпом психического развития в раннем возрасте проводятся в среднем режиме, при котором продолжительность целенаправленного педагогического воздействия составляет 10-20 минут. В дошкольном возрасте при стабильном психофизическом состоянии занятия могут быть организованы в нормальном режиме, когда продолжительность занятий достигает 30 минут, а сами они проводятся в первой и второй половине дня. Длительность эмоционально-развивающего взаимодействия родителей (законных представителей) или ухаживающих педагогических работников с ребенком не должна превышать 40 минут.

Обязательным условием является соблюдение рекомендаций педиатра, сурдолога, офтальмолога, невролога, врача-ортопеда, инструктора ЛФК. Рекомендации специалистов учитываются при определении сенсорного и двигательного режима, позы (положения тела) ребенка с ТМНР на развивающих занятиях и во время свободной деятельности. Образовательные цели, задачи и содержание обучения обсуждаются, утверждаются и реализуются с участием родителей (законных представителей). Активное включение семьи в образовательный процесс является необходимым условием полноценного психического развития ребенка с ТМНР, поэтому особое значение имеет последовательное повышение их педагогической компетентности в вопросах обучения и воспитания ребенка с целью оптимизации социальной ситуации развития.

III.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в Организации должна обеспечивать реализацию АООП ДО, разработанных в соответствии с Программой. Организация имеет право самостоятельно проектировать ППРОС с учетом психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ.

В соответствии со Стандартом, ППРОС Организации должна обеспечивать и гарантировать:

охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с ОВЗ, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии обучающихся друг с другом и в коллективной работе; максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с ОВЗ в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития; построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов; открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие

возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

ППРОС Организации создается педагогическими работниками для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития. Она должна строиться на основе принципа соответствия анатомо-физиологическим особенностям обучающихся (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета).

Для выполнения этой задачи ППРОС должна быть:

- содержательно-насыщенной и динамичной - включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям;
- двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики обучающихся с ОВЗ, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие обучающихся во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; игрушки должны обладать динамичными свойствами - подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей; возможность самовыражения обучающихся;
- трансформируемой - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;
- полифункциональной - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;
- доступной - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;

-безопасной - все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных Стандартом образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

-эстетичной - все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства;

ППРОС в Организации должна обеспечивать условия для эмоционального благополучия обучающихся различных нозологических групп, а также для комфортной работы педагогических работников.

III.3 Материально-техническое обеспечение Программы

Реализация Программы обеспечивается созданием в образовательной организации кадровых, финансовых, материально-технических условий.

Реализация Программы обеспечивается педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку, соответствующую квалификационным требованиям, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования", утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2010 г., регистрационный № 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. № 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный № 21240), в профессиональных стандартах "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 августа 2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный № 43326),

"Педагог-психолог (психолог в сфере образования)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный № 38575); "Специалист в области воспитания", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № Юн (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 января 2017 г., регистрационный № 45406); "Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2017 г. № 351н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 4 мая 2017 г., регистрационный № 46612). 53.2. В объем финансового обеспечения реализации Программы включаются затраты на оплату труда педагогических работников с учетом специальных условий получения образования обучающимися с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих и позднооглохших, перенесших операцию по кохлеарной имплантации); нарушениями зрения (слепых, слабовидящих, с амблиопией и косоглазием); ТНР; НОДА; ЗПР; РАС; умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), ТМНР (части 2, 3 статьи 99 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 59, ст. 7598; 2022, № 29, ст. 5262).

Материально-техническое оснащение

Материально-техническое оснащение (стулья, кровати, укладки, цвет стен и т.д.) должно способствовать восстановлению и сохранению здоровья детей, использоваться в качестве средства познания окружающей действительности, развития коммуникативной деятельности и социализации детей с ТМНР.

Дети с ТМНР должны быть обеспечены индивидуальными техническими средствами коррекции в соответствии с медицинскими показаниями и рекомендациями ИПРА, при точном соблюдении правил их использования и контроля эффективности применения:

- средства передвижения;
- средства коррекции сенсорных функций;
- средства для приема пищи и самообслуживания;
- ортопедическая обувь и ортопедические приспособления;
- специальная мебель;
- специальные приборы для обучения;
- специальные средства для развития движений и релаксации;

- специальные игровые и дидактические пособия, отвечающие санитарно-гигиеническим требованиям;
- технические средства для развития речи.

Для беспрепятственного посещения ребенком с ТМНР образовательной организации необходимо иметь пологий (10-12°) пандус у входа в здание. Двери здания должны открываться в обе стороны. Ширина дверных проёмов должна быть не менее 90 см. Для удобства подъема детей с ТМНР на верхние этажи в здании должны быть лифт или электроподъемники на лестницах. Вдоль коридоров и лестниц необходимо сделать поручни, доступные по росту, чтобы обучающиеся могли самостоятельно перемещаться по зданию. На дверях и крайних ступенях лестниц должна быть сигнальная маркировка, тактильные ориентиры. Рекомендуется разнообразное рельефное покрытие полов в разных помещениях и использование тактильной плитки с целью сообщения о направлении движения и препятствиях на пути перемещения. Покрытие стен, мебели и пособий должно быть матовым, чтобы не допускать бликов. Мебель должна подбираться с учетом ее безопасности, то есть с закругленными или закрытыми мягкой плотной тканью углами, в соответствии с возрастом и ростом детей. Оборудование и игровой материал должны размещаться таким образом, чтобы оставалось свободное пространство, позволяющее детям свободно и самостоятельно передвигаться по группе.

Материально-технические условия реализации настоящей Программы должны обеспечивать:

- возможность достижения воспитанниками целевых ориентиров освоения Программы;
- выполнение организацией ГБУ «Мой особый семейный центр «Семь-Я» требований санитарно-эпидемиологических правил и нормативов:
 - к условиям размещения воспитанников,
 - оборудованию и содержанию территории,
 - помещениям, их оборудованию и содержанию,
 - естественному и искусственному освещению помещений,
 - отоплению и вентиляции,
 - водоснабжению и канализации,
 - организации питания,
 - медицинскому обеспечению,
 - приему детей в организацию,
 - организации режима дня,
 - организации физического адаптивного воспитания,

- личной гигиене персонала;
- выполнение Организацией ГБУ «Мой особый семейный центр «Семь-Я» требований пожарной безопасности и электробезопасности;
- выполнение Организацией ГБУ «Мой особый семейный центр «Семь-Я» требований по охране здоровья воспитанников и охране труда работников Организации;
- возможность для беспрепятственного доступа воспитанников к объектам инфраструктуры организации.

Организация ГБУ «Мой особый семейный центр «Семь-Я» имеет помещения для занятий, обеспечивающие образование детей через общение, игру, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности ребенка с участием взрослых, и других детей;

- наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены, включающих в себя кушетки, пеленальные столики для смены памперсов и т.д.;
- мебель, техническое оборудование, реабилитационное оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты;
- средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей с ТМНР;
- учебно-методический комплект Программы (в т.ч. комплект различных развивающих игр);
- средства передвижения: кресло-каталка; каталка-кровать, подъемники для пересаживания, микроавтобус и др.;
- специальная мебель и специальные приборы для обучения (ручки и карандаши-держатели, утяжелители для рук), мягкие маты, специальные игрушки, отвечающие особенностям детей и санитарно-гигиеническим требованиям;
- средства, облегчающие самообслуживание детей (специальные тарелки, чашки, ложки);
- ортопедическая обувь и ортопедические приспособления;
- тренажеры для развития манипулятивных функций рук;

Адрес: ул. Лебедянская, д. 26, к.3

Материально-техническое обеспечение

Наименование	Наличие и характеристика
Площадь здания	2291м ²
Этажность	2 этажа

Пищеблок	88,6 м ²
Зал обеденный	96,6 м ²
Тренажёрный зал	84,4 м ²
Медицинский кабинет	Кабинеты врачей
Актальный зал	102,5 м ²
Кабинет специалистов	есть
Учебно-тренировочная квартира	есть
Арт-студия	есть
Кабинет глина	есть
Интерактивная комната	есть
Учебный класс	есть
Столовая	есть
Зал ЛФК	есть
Квартира учебно-тренировочного проживания	есть
Иное	На территории имеются детские игровые и спортивная площадки, веранды. Здание центра приспособлено для маломобильных граждан

Адрес: ул. Борисовский проезд, д.3, к.3

Материально-техническое обеспечение

Наименование	Наличие и характеристика
Площадь здания	3514,30м ²
Этажность	2 этажа
Пищеблок	52,4м ²
Медицинский кабинет	Кабинеты врачей
Музыкальный зал	60м ²
Кабинет логопедов и дефектологов	есть
Учебно-тренировочная квартира	есть
Иное	На территории имеются

	детский игровой комплекс, спортивная площадка, веранды. Здание центра приспособлено для маломобильных граждан
--	--

Адрес: ул. Елецкая, д.10, к.2

Материально-техническое обеспечение

Наименование	Наличие и характеристика
Площадь здания	2285,40 м ²
Этажность	2 этажа
Пищеблок	65,59 м ²
Зал ЛФК	128,2 м ²
Медицинский кабинет	Кабинеты врачей, медицинский изолятор
Музыкальный зал	70,9м ²
Кабинет Монтессори	есть
Кабинет логопедов и дефектологов	есть
Блок службы ранней помощи	4 кабинета, холл
Иное	На территории имеются смежные веранды, спортивная площадка, малые архитектурные формы (МАФ)

III.4.Режим дня и распорядок

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

педагогической нагрузки следует учитывать индивидуальные особенности и образовательные потребности ребенка.

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

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

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

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

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

Отдельное внимание уделяется организации приема пищи с определенным интервалом. Педагогу или воспитателю, который кормит ребенка, нужно быть очень чутким ко всем детским проявлениям, уметь распознавать сигналы и поведение ребенка, понимать, какие движения или звуки означают отказ, а какие – усталость и потребность в небольшом перерыве. Во время кормления необходимо соблюдать ряд

условий: подобрать оптимальную для приема пищи позу, поддерживать зрительный и тактильный (если ребенок слабовидящий или слепой) контакт, внимательно следить за коммуникативными сигналами. Возможны разные варианты размещения ребенка для приема пищи: на руках у взрослого, если это соответствует состоянию ребенка; за детским столом или на специальном детском стуле; в инвалидном кресле (коляске); полусидя в кровати, если ребенку невозможно подобрать никакое другое положение или ребенок болен.

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

Примерный режим дня представлен в Приложении №1.

IV. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОГРАММЫ

Список рекомендованных музыкальных произведений

Цель: стабилизация эмоционального фона, познание
окружающего мира через звуки музыки

Основное настроение	Литературные определения	Названия произведений
Подражание, совместная деятельность		Диски «Музыка с мамой» Екатерины и Сергея Железновы
Сурдотерапия		«Звуки природы» «Голоса птиц» «Времена года»
Гнев	Драматическая, взволнованная, тревожная, беспокойная, гневная, злая, отчаянная	Ф. Шопен. Этюды №№12,23,24; А.Скрябин. Этюд № 6 соч.8 П.Чайковский. Увертюра «Буря» Р.Шуман «Порыв» Л. Бетховен. Сонаты №№14,23 (финалы)
Радость	Праздничная, ликующая, бодрая, весёлая, радостная	Д. Шостакович. Праздничная увертюра Ф. Лист. Венгерские рапсодии №№6,10,11,12 (финалы) В.Моцарт. Маленькая ночная Серенада (части I и IV) Л. Бетховен. Симфония №№5,6,9 (финалы)

Спокойствие	Лирическая, мягкая, созерцательная, элегическая, напевная, задумчивая, нежная	А.Бородин. Ноктюрн из Струнного квартета Ф. Шопен. Ноктюрны фа-мажор и ре-можер (крайние части). Ф.Шуберт «Аве Мария» К. Сен-Санс «Лебедь» С. Рахманинов. Концерт №2 (начало части II)
Печаль	Сумрачная, тоскливая, трагическая, печальная, унылая, скорбная	П.Чайковский. Пятая симфония (начало), Шестая симфония (финал), Э.Григ. Смерть Озе, Жалоба Ингрид из сюиты «Пер-Гюнт» Ф.Шопен. Прелюдия до-минор, Марш из Сонаты си-бемоль минор, Этюд до-диез минор К. Глюк «Мелодия»
Для стабилизации эмоционального фона		Гладков Г.И. Крылатов Е.П.

Список рекомендованной литературы для воспитанников

Стихи	Сказки	Аудио сказки, рассказы
-Маршак С.- Веселый счет. Умные вещи. Двенадцать месяцев. Почта. Цирк. Переводы детских английских песенок: Перчатки. Гвоздь и подкова. Три мудреца. В гостях у королевы. Кораблик. Король Пинин. Дом, который построил Джек. Котят. Три зверолова. Шалтай-Болтай. и другие. -Некрасов. – Зеленый шум и другие детские стихотворения -Косыгина В.Н.. "Тру-ля-ля", Артикуляционная гимнастика -Агния Барто- цикл стихотворений «Игрушки»	-Гаршин В.- То, чего не было. Лягушка-путешественница -Ежикова Зденка- Крот и его друзья -Медведев Валерий - Баранкин, будь человеком! (3,5 года-понравилась очень). Приключения солнечных зайчиков.(Махаон, Для самых маленьких) -Милер Зденек - Крот и волшебный цветок -Монах Лазарь - Лесные сказки для детей (про ежика и других) -Телешов Н. – Зоренька. Крупеничка -Толстой А.Н. - Хаврошечка и другие русские народные сказки	-Памела Трэверс- «Мэри Поппинс» -Эдуард Успенский – «Чебурашка и крокодил Гена» -Самуил Маршак- «Кошкин дом» Михаил Пришвин – «Этажи лиса» -Виталий Бианки – «Первая охота», «Сова» -Сарра Ансон- «Лунтик и его друзья». -Н.Н. Носов «Мишкина каша» «Живая шляпа» -Драгунский В.Ю. «Денискины рассказы» -Н.В. Думбадзе «Я, бабушка, Илико и

- К.Чуковский «Телефон» «Мойдодыр» «Тараканище» «Айболит» и т.д. - А.С. Приставкин «Ночевала тучка золотая».	-Красная Шапочка", пересказ Л. Кузнецова, рис. Т. Вульфа.. -"Три поросенка", пер. М. Тарловского, рис. Т. Вульфа. -"Кот в сапогах" пер. Л. Яхнина, рис. Т. Вульфа. -Успенский «Пластилиновая ворона» и др.; -М. Горький: сказки «Воробышко», «Про Иванушку-дурачка», «Самовар» -Л. Муур «Крошка Енот» -Лагерлёф С. "Путешествие Нильса с дикими гусями". -Пройслер О. "Маленькая Баба Яга", "Маленький водяной". -Токмакова И. "Аля, Кляксич и буква А". - Успенский Э. "Вниз по волшебной реке", "Дядя Федор, пес и кот", "Крокодил Гена и его друзья", "Меховой интернат". -Сказки Сутеева В.Г. Русские народные сказки -Курочка Ряба -Колобок -Теремок -Репка -Заюшкина избушка -Кот, петух и лиса -Три медведя и т.д. -Сказки С. Михалкова: «Три поросёнка», «Заяц и ёж» - Сказки М.А. Панфиловой: «Зайка» «Тузик» «Братья» «Умный мышонок» «Телёнок» -Сказки Р.Киплинга:	Илларион» -О.А. Ишимова «История России в рассказах для детей» - Н.Н. Носов «Приключения Незнайки и его друзей».
---	--	---

	«Сказка про слонёнка» «Кошка, гулявшая сама по себе» «Как носорог получил свою кожу» «Как было написано первое письмо» «Сказ про мальчика , у которого были дурные привычки». -Сказки Х.Андерсена «Дюймовочка» «Русалочка» «Гадкий утёнок» - Маргарет Уайз Браун: «Ёлочка на рождество» «Баю-баюшки, Луна» (перевод Марины Бородицкой -Е.Степанова: «Быть добрым очень просто» Психокоррекционные сказки: Коррекция застенчивости у ребёнка –«Талисман» Коррекция заниженной самооценки у ребёнка- «Дело не в точках» Коррекция тревожности у детей –«Морская история» Коррекция агрессивного поведения –«Праздник дружбы». -А.М. Волков «Волшебник Изумрудного города». - Е.Л. Шварц «Снежная королева» - «Сказки народов России» (сост. Ватагин М.)	
--	--	--

V. СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста. / Н.М. Аксарина. – М.: Медицина, 1972. – 304с.
2. Амарал, И. Коммуникативный подход к обучению слепых детей с множественными нарушениями / И. Амарал, Д. Лолли // Дефектология. – 2011. – №3. – С. 71 – 80.
3. Арламова, Е.Н. Сотрудничество семьи и специалистов в процессе обучения и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях образовательной организации / Е.Н. Арламова, А.М. Царев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 7. – С.57-62.
4. Архипова, Е.Ф. Ранняя диагностика и коррекция проблем развития. Первый год жизни ребенка: Пособие для специалистов Службы ранней помощи детям и родителей / Е.Ф. Архипова. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 160 с.
5. Адаптация ребёнка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ. Москва «Теревинф» 2009
6. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е.Р. Баенская. – 5-е изд. – М.: Теревинф, 2014. – 112 с.
7. Басилова, Т.А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей / Т.А. Басилова, Н.А. Александрова. – М.: «Просвещение», 2008. – 111 с.
8. Басилова, Т.А. Ян ванн Дайк о детях с врожденными нарушениями зрения и слуха: вопросы обучения и исследование проблем / Т.А. Басилова, Т.М. Михайлова, А.М. Пайкова. – М.: Теревинф, 2018. – 128 с.
9. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В. И. Бельтюков. – М., 1977. – 175 с.
10. Вельтищев, Ю. Е. Факторы формирования хронической патологии у детей / Ю. Е. Вельтищев. – М., 1981. – 157 с.
11. Венгер, А. А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А.А. Венгер, Г.Л.Выгодская, Э. И. Леонгард. – М.: Просвещение, 1972 – 143с.
12. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер [и др.]. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.
13. Верещага, И.В., Моисеева, И.В., Пайкова, А.М. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха / И.В.

- Верещага, И.В. Моисеева, А.М. Пайкова; под ред. А.М. Пайковой. – М.: Теревинф, 2017. – 60 с.
14. Воспитание и обучение детей раннего возраста: книга для воспитателя детского сада / А.М. Фонарев [и др.]; под ред. Л.Н. Павловой. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
15. Дети с отклонениями в развитии / под ред. М. С. Певзнер. – М., 1966. – 188 с.
16. Диагностика психической активности младенцев / Лазуренко С.Б., Стребелева Е.А, Яцык Г.В. и др. – Москва: ИНФРА-М, 2017. – 68 с.
17. Дошкольное воспитание аномальных детей: кн. Для учителя и воспитателя / Л.П. Носкова, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина и др.; под ред. Л.П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.
18. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями: учебное пособие / под ред. Л.А. Головниц. – М.: Логомаг, 2015. – 266 с.
19. Екжанова, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта: коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: «Просвещение», 2005. – 272 с.
20. Жигорева, М.В. В помощь дефектологу дошкольной образовательной организации: методические подходы к проектированию адаптированной основной образовательной программы для детей раннего возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – № 4. – С.23-28.
21. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М.В. Жигорева. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
22. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 208 с.
23. Забрамная, С.Д. Изучаем обучая: методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. – М.: В. Секачёв, ТЦ «Сфера», 2007. – 96 с.
24. Жигорева, М.В. Комплексная модель сопровождения развития дошкольников со сложными нарушениями: монография / М.В. Жигорева. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 145 с.

25. Жигорева, М.В. Методические подходы к проектированию АООП для детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 3. – С. 22–29.
26. Жигорева, М.В. Уровневый подход к психологическому изучению развития детей со сложными нарушениями: монография / М.В. Жигорева. – М.: Спутник+, 2010. – 184 с.
27. Закрепина, А. В. Развиваем социальные умения: родителям детей с ОВЗ: учеб.-практич. пособие / А.В. Закрепина. — Москва: ИНФРА-М, 2019. — 162 с.
28. Запорожец, А. В. Восприятие и действие / А. В. Запорожец [и др.] ; под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1966. – 206 с.
29. Заречнова, Е.А. Календари. Приемы работы с различными видами календарей для детей с нарушениями развития, включая слепоглухоту / Е.А. Заречнова, Е.Н. Топоркова // Дефектология. – 2011. – №6. – С. 40 – 47.
30. Заречнова, Е.А. Средства общения, доступные детям с нарушениями зрения и слуха, и их роль в формировании умения общаться / Е.А. Заречнова // Дефектология. – 2010. – №2. – С. 40 – 46.
31. Захарова, И.Ю. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр / И.Ю. Захарова, Е.В. Моржина. – М.: Теревинф, 2018. – 152 с.
32. Игры и упражнения для детей с тяжелыми нарушениями слуха и зрения: сборник игр для педагогов и родителей: практич. пособие / авт.-сост. Л.А. Головниц, Л.И. Кириллова, А.В. Кроткова, Е. Л. Андреева, Т.Ю. Сироткина. — М.: ИНФРА-М, 2018. — 149 с.
33. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 224с.
34. Кипхард, Э.Й. Как развивается ваш ребенок? / Э.Й. Кипхард; пер. с немецкого Л.В. Хариной. – Москва: Теревинф, 2006. – 112 с.
35. Кобрина, Л. М. Особенности семейного воспитания детей с множественными сенсорными нарушениями / Л. М. Кобрина // Профилактика аномалий развития в пренатальном, натальном и постнатальном периодах : метод. рекомендации для студ. дефектологического фак-та. – Череповец, 1997. – 120 с.
36. Константинова, И.С. Музыкальные занятия как адекватная среда для формирования программирования и контроля деятельности у детей с тяжелыми нарушениями развития / И.С. Константинова // Особый ребенок:

- исследования и опыт помощи: вып.9: науч.-практ.сб. – М.: Теревинф, 2017. – С. 113-121.
- 37.Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста / А.Е. Иванова, О.Ю. Кравец, И.А. Рыбкина и др.; под ред. Н.В. Серебряковой. – СПб.: КАРО, 2014. – 104 с.
- 38.Котышева, Е.Н. Мы друг другу рады!: Музыкально-коррекционные занятия для детей дошкольного возраста / Е.Н. Котышева. – СПб.: КАРО, 2013. – 192 с.
- 39.Кроткова, А.В. Социальное развитие и воспитание дошкольников с церебральным параличом: учебно-методическое пособие / А.В. Кроткова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 144 с.
- 40.Лазуренко, С. Б. Диагностика психологического возраста детей первых трех лет жизни. Методика «ЯСЛИ» / С. Б. Лазуренко. – М.: АдамантЪ, 2014. – 272 с.
- 41.Лазуренко, С. Б. Психическое развитие детей с нарушениями здоровья в раннем возрасте: монография / С. Б. Лазуренко. – М.: Логомаг, 2014. – 266 с.
- 42.Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. - 239 с.
- 43.Левченко, И.Ю. Детский церебральный паралич: дошкольный возраст: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова. – М.: Образование Плюс, 2008. – 198 с.
- 44.Левченко, И.Ю. Изучение навыков самообслуживания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / И.Ю. Левченко, М.В. Переверзева // Детская и подростковая реабилитация. – 2017. – №3 (31). – С.31 – 37
- 45.Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 160 с.
- 46.Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей: монография / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
- 47.Логоритмика для детей с синдромом Дауна. Книга для родителей. Составитель Л.В.Лобова. Серия «Ребёнок с синдромом Дауна и особенности его развития». Благотворительный фонд «Даунсайд Ап». Москва 2008.

- 48.Максимова, Е.В. Уровни общения: причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н.А. Бернштейна / Е.В. Максимова. – М.: Издательство «Диалог-МИФИ», 2008. – 288 с.
- 49.Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика: ранний и дошкольный возраст: советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е.М. Мастюкова. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1997. – 304 с.
- 50.Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина; под ред. В.И.Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
- 51.Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика: подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии: ранний и дошкольный возраст / Е.М. Мастюкова; под ред. А.Г. Московкиной. – М.: Классикс Стиль, 2003. – 320 с.
- 52.Методические указания к «Программе воспитания в детском саду». – М.: «Просвещение», 1964. – 272 с.
- 53.Мещеряков, А.И. Слепоглухонемые дети: развитие психики в процессе формирования поведения / А.И. Мещеряков. – М.: Просвещение, 1974. – 328 с.
- 54.Методические рекомендации по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в стационарных учреждениях социального обслуживания / под ред. О. В. Караневской
<https://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/adkavg22.pdf>
- 55.Николаева, Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом [Текст]: методическое пособие / Т.В. Николаева. - М.: Экзамен, 2006. - 112 с.
- 56.Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 1997. – 344 с.
- 57.Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник нормативных документов. – М.: Издательство «Национальное образование», 2016. – 240 с.
- 58.Образование обучающихся с тяжелыми нарушениями развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 6-8 ноября 2018 года / Под общ. Ред. А.М. Царева. – Псков: Псковский государственный университет, 2018. – 232 с.

- 59.Пантюхина, Г. В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни: учебное пособие / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЦОЛИУВ, 1983. – 84 с.
- 60.Пелымская, Т.В. Педагогический скрининг, направленный на выявление младенцев с подозрением на снижение слуха [Электронный ресурс] / Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2001. – №3. – URL: <http://almanah.ikprao.ru/3/st05.htm>
- 61.Пелымская, Т.В.Ранняя педагогическая коррекция отклонений в развитии детей с нарушенным слухом [Электронный ресурс] / Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2003. – №7. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-7/rannjaja-pedagogicheskaja-korrekcija-otklonenij-v>
- 62.Переверзева, М.В. Использование метода систематизированного наблюдения для оценки самообслуживания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / М.В. Переверзева // Специальное образование. – 2015. – №3(39). – С.67 – 75.
- 63.Переверзева, М.В. Использование стандартизированной диагностической карты для изучения самообслуживания детей с тяжелыми нарушениями развития / М.В. Переверзева // Современные методы психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья: проблематика, исследования, квалиметрия: межвузовский сборник статей / под науч. ред. С.М. Валявко. – М.: Издательство «Спутник+», 2012. – С. 46 – 62.
- 64.Переверзева, М.В. Критерии оценки при диагностике развития детей с тяжелыми множественными нарушениями на начальном этапе обучения / М.В. Переверзева // Детская и подростковая реабилитация. – 2013. – №1(20). – С.71 – 76.
- 65.Переверзева, М.В. О влиянии специального обучения на формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / М.В. Переверзева // Коррекционная педагогика. – 2018. – №1(75). – С. 61 – 68.
- 66.Переверзева, М.В. Разработка индивидуальной программы формирования навыков самообслуживания для ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития / М.В. Переверзева // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2017(17). – №1. – С.84 – 90.
- 67.Полински, Лизель РЕKiP: игра и движение. Более 100 развивающих игр для детей первого года жизни / Пер. с нем. О.Ю. Поповой. – 9-е изд. – М.: Теревинф, 2018. – 224 с.

- 68.Помоги мне сделать самому: развитие навыков самообслуживания / И.С. Авдеева, М.Г. Борисенко, Н.А. Лукина. – СПб.: «Паритет», 2003. – 112 с.
- 69.Приходько, О.Г. Дети с двигательными нарушениями: коррекционная работа на первом году жизни: методическое пособие / О.Г. Приходько, Т.Ю. Моисеева. – 2-е изд. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – 96 с.
- 70.Приходько, О.Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 208 с.
- 71.Программно-методический комплект «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития»/под ред. Л.А.Головниц. – М.: УМИЦ «Граф-Пресс», 2003.
- 72.Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития / сост. Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Полиграф сервис, 2001. – 156 с.
- 73.Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание»/ Е.А. Екжанова, Е.А.Стребелева.-М.: Просвещение,2005.-271с.
- 74.Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития /О.С. Бояршинова, А.М.Пайкова и др.; под ред. А.Л. Битовой, О.С. Бояршиновой. – М.: Теревинф, 2018. – 114 с.
- 75.Развивающий уход за детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. Часть 2 Бытовые навыки: иллюстрированное пособие/Сост.Ю.А. Ахтямова, Ю.В.Липес), под ред.А.Л. Битовой.-М.,2018.-20с.
- 76.Разенкова, Ю.А. Игры с детьми младенческого возраста / Ю.А. Разенкова. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 160 с.
- 77.Разенкова, Ю.А. К вопросу об использовании отечественных и зарубежных методик диагностики психомоторного развития в качестве инструментов раннего выявления возможных отклонений в развитии: дискуссионные аспекты проблемы [Электронный ресурс] / Ю.А. Разенкова // Альманах ИКП РАО. – 2015. –№2. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-2/k-voprosu-ob-ispolzovanii-otekhestvennyh>.
- 78.Ранняя коррекционно-педагогическая помощь детям с нарушениями психического развития: монография / Е. А. Стребелева, С. Б. Лазуренко, А. В. Закрепина. – М.: Парадигма, 2016. – 160 с.

- 79.Сатаева, А.И. "ЗП-реабилитация" детей с КИ: технология перестройки взаимодействия родителей с ребенком на новой сенсорной основе / А.И. Сатаева // Дефектология. – 2018. – №2. – С. 14-25.
- 80.Симонова, Т.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста с тяжелыми двигательными нарушениями / Т.Н. Симонова // Вестник Челябинского гос. педагогического университета. – 2009. - №5 – С. 141 – 151.
- 81.Скляднева, В. М. Формирование предметно-игровых действий у младенцев с нарушениями зрения / В. М. Скляднева [и др.]. – М.: АдамантЪ, 2015. – 184 с.
- 82.Смирнова, И.А. Наш особенный ребенок: Книга для родителей ребенка с ДЦП / И.А. Смирнова. – СПб.: КАРО, 2006. – 176 с.
- 83.Смирнова, И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП: учебно-методическое пособие / И.А. Смирнова. – СПб.: «Детство-пресс», 2003. – 160 с.
- 84.Соколянский, И.А. Начальный период воспитания слепоглухонемых детей и роли этого периода в дальнейшем умственном и нравственном развитии этих детей / И.А. Соколянский // Вопросы психологии обучения и воспитания. – Киев, 1961. – С. 241 – 242.
- 85.Соколянский, И.А. Обучение слепоглухонемых детей / И.А. Соколянский // Дефектология. – 1989. – №2. – С. 75 – 84.
- 86.Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л.И. Солнцева. – М.: «Полиграф сервис», 1997. – 124 с.
- 87.Суворов, А.В. Совместная педагогика: курс лекций / А.В. Суворов. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 224 с.
- 88.Теплюк, С.Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет: пособие для педагогов дошкольных учреждений / С.Н. Теплюк. – М.: МОЗАИКА– СИНТЕЗ, 2010. – 144 с.
- 89.Течнер, Стивен фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. – М.: Теревинф, 2017. – 432 с.
- 90.Тифлосурдопедагогика: учебник / под ред. Т.А. Басиловой, Е.Л. Гончаровой, Н.М. Назаровой. – М.:ИНФРА-М, 2019. – 472 с.

- 91.Финни, Н.Р. Ребёнок с церебральным параличом: помощь, уход, развитие: книга для родителей / Н.Р. Финни; под ред. и с предисл. Е.В. Ключковой. – М.: Теревинф, 2001. — 336 с.
- 92.Хейссерман, Э. Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребенка. (Оценка интеллектуального, сенсорного и эмоционального развития) / Э. Хейссерман. – М.: Просвещение, 1964. – 285 с.
- 93.Цикото, Г.В. Проблемные дети: развитие и коррекция в предметно-практической деятельности / Г.В. Цикото. – М.: Полиграф сервис, 2011. – 193 с.
- 94.Чумакова, И.В. Формирование дочисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта: Кн. Для педагога-дефектолога / И.В. Чумакова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 88с.
- 95.Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
- 96.Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит...: Кн. для воспитателей и родителей / Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская. – М.: Просвещение, 1995. – 124 с.
- 97.Шохова, О.В. Психодиагностические и коррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / О.В. Шохова. – М.: Спутник+, 2012. – 160 с.
- 98.Шохова, О.В. Экспериментальное исследование особенностей эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями развития / О.В. Шохова // Дефектология. – 2017. – №3. – С. 31-41.
- 99.«Я всё смогу». Таблицы навыков и компетенций. Методическое пособие для специалистов и родителей. БФ «Даунсайд Ап». Москва 2019

Приложения

Приложение №1

Режим дня на осенне-зимний период

Мероприятия	Время проведения
Постепенный подъём детей по мере просыпания	07.20 – 07.30
Утренняя гимнастика	07.30 – 07.45
Утренний туалет	07.45 – 08.05
Завтрак	08.05 – 08.45
Гигиенические процедуры	08.45-09.00
Организованная образовательная деятельность	09.00 – 10.40
Второй завтрак	10.40 – 11.00
Прогулка, игры на свежем воздухе	11.00 – 12.00
Подготовка к обеду, обед	12.00– 12.40
Гигиенические процедуры	12.40-12.50
Гигиенические процедуры, дневной отдых	12.50 – 15.00
Постепенный подъём, воздушные, водные процедуры	15.00 – 16.00
Полдник	16.00 – 16.20
Самостоятельная или кружковая деятельность, игры, конструктивно-модельная деятельность	16.20 – 17.00
Прогулка	16.45 – 18.00
Досуговые мероприятия	18.00 – 18.30
Ужин	18.30 – 19.00
Игры с детьми , досуговая деятельность	19.00 – 19.30
Семейный час *	19.30 – 20.30
Вечерний приём кисломолочных продуктов	20.30 – 21.00
Подготовка к ночному сну, ночной сон	21.00

*Прслушивание совместно с воспитанниками музыкальных произведений, чтение книг, просмотр мультфильмов и телепередач согласно возраста.

** Осуществление питьевого режима соблюдается каждые 2-3 часа

Режим дня на летний период

Мероприятия	Время проведения
Постепенный подъём детей по мере просыпания	06.30 – 07.45
Утренняя гимнастика	07.45– 08.00
Утренний туалет	08.00 – 08.20
Завтрак	08.20 – 09.00
Игровая, организованная и самостоятельная детская деятельность	09.00-10.00
Второй завтрак	10.00 – 10.10
Прогулка, подвижные игры	10.10 – 12.10
Обед	12.10– 12.45
Индивидуальный перерыв	12.45-13.00
Дневной отдых	13.00 – 15.00
Постепенный подъём детей, воздушные, водные процедуры	15.00 – 16.00
Полдник	16.00 – 16.15
Игровая, организованная и самостоятельная детская деятельность, гигиенические процедуры	16.15 – 16.45
Прогулка с элементами двигательной активности	16.45 – 18.00
Самостоятельная деятельность детей	18.00 – 18.30
Ужин	18.30 – 19.00
Семейный час *	19.00 – 20.00
Вечерний приём кисломолочных продуктов	20.00 – 21.30
Подготовка к ночному сну, ночной сон	21.30

*Прослушивание совместно с воспитанниками музыкальных произведений, чтение книг, просмотр мультфильмов и телепередач согласно возраста.

** Осуществление питьевого режима соблюдается каждые 2-3 часа

**Тематическое планирование традиционных
коллективных мероприятий**

№	Мероприятие	Сроки проведения
1	Выставка детских рисунков и работ «Осенние краски»	Сентябрь
2	Выставка поделок из природного материала «Дары осени»	Октябрь
5	«Синичкин день»- конкурс кормушек	Октябрь-Ноябрь
	Фотовыставка «Вот какая мама- золотая прямо»	Ноябрь
7	Организация Новогодних фотозон (фотосессия)	Декабрь
8	Конкурс новогодних игрушек «Ёлочная гирлянда»	Декабрь
9	Выставка рисунков «Новый год шагает по планете»	Январь
10	Выставка детских работ «Военные профессии»	Февраль
11	Выставка детских работ к Международному женскому дню 8 марта	Март
13	Неделя детской книги	Март
14	Выставка рисунков и поделок «Загадочный космос»	Апрель
15	Выставка рисунков и поделок, посвящённых «Дню Победы»	Апрель

Приложение 3

Перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы Организации дополняется и актуализируется ежегодно в соответствии с памятными датами, юбилеями общероссийского, регионального, местного значения, памятными датами Организации.

Месяц	Дата	Событие или название праздника
Январь	27 января	День полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады; День памяти жертв Холокоста (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно).
Февраль	2 февраля	День победы Вооруженных сил СССР над армией гитлеровской Германии в 1943 году в Сталинградской битве (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);
	8 февраля	День российской науки;
	21 февраля	Международный день родного языка
	23 февраля	День защитника Отечества
Март	8 марта	Международный женский день
	18 марта	День воссоединения Крыма

		с Россией (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно)
	27 марта	Всемирный день театра
Апрель	12 апреля	День космонавтики, день запуска СССР первого искусственного спутника Земли
	22 апреля	Всемирный день Земли
Май	1 мая	Праздник Весны и Труда
	9 мая	День Победы
	13 мая	День основания Черноморского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно)
	18 мая	День основания Балтийского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно)
	19 мая	День детских общественных организаций России
	24 мая	День славянской письменности и культуры
Июнь	1 июня	Международный день защиты обучающихся (детей)
	5 июня	День эколога
	6 июня	День рождения великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина (1799

		1837), День русского языка
	12 июня	День России
Июль	8 июля	День семьи, любви и верности
	30 июля	День Военно-морского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно).
Август	22 августа	День Государственного флага Российской Федерации
	23 августа	День победы советских войск над немецкой армией в битве под Курском в 1943 году (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно)
	27 августа	День российского кино
Сентябрь	1 сентября	День знаний
	7 сентября	День Бородинского сражения (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно)
	27 сентября	День воспитателя и всех дошкольных работников
Октябрь	1 октября	Международный день пожилых людей; Международный день

		музыки
	5 октября	День учителя
	16 октября	День отца в России
Ноябрь	4 ноября	День народного единства
	27 ноября	День матери в России
	30 ноября	День Государственного герба Российской Федерации
Декабрь	3 декабря	День неизвестного солдата; Международный день инвалидов (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно)
	5 декабря	День добровольца (волонтера) в России
	8 декабря	Международный день художника
	9 декабря	День Героев Отечества
	31 декабря	Новый год.