

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад №121 комбинированного вида»

Принято:
На педагогическом совете
протокол № 1 от 09.09.2016

Утверждено:
Приказом № 024 от 09.09.2016
и.о.заведующего МБДОУ
О.В.Давыдова



**Адаптированная основная образовательная
программа для детей с тяжелыми нарушениями
речи.**

Муниципального бюджетного дошкольного
образовательного учреждения
«Детский сад № 121 комбинированного вида»

Красноярск 2016

Программа разработана рабочей группы МБДОУ № 121 в составе:

- Давыдова О.В. – и.о. заведующего;
- Зинина О.А. - старший воспитатель;
- Колегова Н.А. – учитель-логопед;
- Гроцкая Е.Н. – учитель логопед;
- Хлебникова Ю.В. – педагог-психолог;
- Томашевич Е.В. – инструктор по физ. воспитанию;
- Ватральская О.В. – воспитатель;
- Петрина Н.В. – воспитатель.

Рабочая группа по созданию программы оставляет за собой авторское право на дальнейшее совершенствование и внесение корректив в Программу, в связи с изменениями в нормативно-правовых, содержательных и других аспектах организации образовательного процесса.

СОДЕРЖАНИЕ

I	ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	
1.1	Пояснительная записка	5
1.1.1	Цели и задачи реализации программы	6
1.1.2	Принципы и подходы к формированию программы	7
1.1.3	Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста	11
1.2	Планируемые результаты освоения программы	22
II	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	
2.1	Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, с учетом используемых вариативных образовательных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания	23
2.1.1	Социально-коммуникативное развитие	24
2.1.2.	Познавательное развитие	26
2.1.3	Речевое развитие	27
2.1.4	Художественно-эстетическое развитие	29
2.1.5	Физическое развитие	30
2.2	Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательной потребностей и интересов	31
2.3	Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей	34
2.3.1	Особенности организации образовательного процесса	38
2.3.2	Логопедическая коррекция	39
2.3.3	Психологическая коррекция	41
2.4	Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик	43
2.5	Способы и направления поддержки детской инициативы	44
2.6	Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников	45
2.7	Иные характеристики содержания Программы	46
III	ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	
3.1	Описание материально-технического обеспечения Программы	46
3.2	Обеспечение методическими материалами, средствами обучения и воспитания	46
3.3	Распорядок и/или режим дня	47
3.4	Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий	48

3.5	Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды	48
IV	ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	
4.1	Краткая презентация программы	49
4.2	Список приложений	49

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1 Пояснительная записка

В настоящее время в системе дошкольного образования происходят глобальные изменения. Они связаны с тем, что в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» система дошкольного образования стала первой образовательной ступенью системы образования России, что гарантирует единство образовательного пространства, обеспечивает единые условия и качество образования для детей с разными потребностями, преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования.

Основными нормативными документами при разработке образовательной программы по коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста являются:

- Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Требования к структуре основной образовательной программы дошкольного образования, изложенной в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013г. № 1155), учитывающей образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);
- Устав МБДОУ № 121;
- Требования санитарно-эпидемиологической службы к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций (СанПиН 2.4.1. 3049-13 (утв. Главным государственным санитарным врачом РФ 15 мая 2013г. №26)).

Образовательная программа разработана на основе следующих программ:

- «Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» Автор Н.В. Нищева
- «Образовательная программы дошкольного образования для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» Под ред. Л. В. Лопатиной

Содержание коррекционной работы МБДОУ № 121 направлено на создание системы комплексной помощи детям с ТНР в освоении основной образовательной программы дошкольного образования, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии воспитанников, их социальную адаптацию и оказание помощи детям этой категории в освоении ООП ДО.

Программа коррекционной работы предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ТНР посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Получение образования детей с ТНР является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

1.1.1 Цели и задачи реализации программы

Цель программы:

Цель реализации Программы - проектирование модели коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития ребёнка с ТНР (с 4 до 7 лет), его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

Для реализации поставленной цели определены следующие мероприятия:

- Систематическое проведение необходимой профилактической и коррекционной работы с детьми в соответствии с планами индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий;
- Проведение мониторинговых исследований результатов коррекционной работы, определение степени речевой готовности детей к школьному обучению;
- Формирование у педагогического коллектива МБДОУ и родителей информационной готовности к логопедической работе, оказание помощи в организации полноценной речевой среды;
- Координация деятельности педагогов и родителей в рамках речевого развития детей (побуждение родителей к сознательной деятельности по речевому развитию дошкольников в семье).

Комплексность педагогического воздействия направлена на полное или частичное устранение речевого дефекта и на выравнивание психофизического развития детей с ТНР.

Для этого необходимо:

- Сформировать полноценную фонетическую систему языка, развивать фонематическое восприятие и первоначальные навыки звукового анализа и синтеза, автоматизировать слухопроизносительные умения и навыки в различных речевых ситуациях;
- Обучать изменению просодических характеристик, высказываний в зависимости от речевых намерений;
- Развивать и совершенствовать лексико-грамматическую систему и связную речь воспитанников;
- Обеспечить систему средств и условий для устранения речевых недостатков у детей с нарушениями речи и осуществить своевременное и полноценное личностное развитие;
- Предупредить дисграфию и дислексию, а также другие возможные трудности в усвоении программы массовой школы, обусловленные недоразвитием речевой системы старших дошкольников.

Основные задачи коррекционного обучения:

- Развивать и корректировать моторную сферу (артикуляционную, мелкую и общую моторику);
- Формировать полноценность фонетической стороны речи (артикуляционные навыки звукопроизношения, слоговой структуры, фонематического слуха и восприятия);
- Уточнить, расширить и обогатить лексический запас дошкольников с ТНР;
- Формировать грамматический строй речи через практическое усвоение грамматических основ;
- Развивать навыки связной речи дошкольников с ТНР;

- Развивать и корригировать психические процессы;
- Развивать коммуникативность и успешность в общении.
- Подготовить к обучению грамоте;

Программа коррекционной работы для детей с ТНР направлена на реализацию задач:

1. Своевременное выявление детей с трудностями адаптации, обусловленными ограниченными возможностями здоровья и проблемами развития вербальных функций;
2. Определение особых образовательных потребностей детей с ограниченными образовательными возможностями здоровья (ОВЗ), детей-инвалидов;
3. Разработка и реализация плана индивидуальной логокоррекционной работы у ребёнка с ТНР в дошкольном учреждении и семье;
4. Систематическое проведение необходимой профилактической и коррекционно-педагогической работы с детьми с ТНР в соответствии с их индивидуальными и групповыми планами;
5. Оценка результатов помощи детям с ТНР и определение степени их речевой готовности к школьному обучению;
6. Создание условий, способствующих освоению детьми с ТНР основной образовательной программы дошкольного образования и их интеграции в образовательной организации;
7. Осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ОВЗ с учетом индивидуальных психофизиологических возможностей и особенностей (в соответствии с рекомендациями ПМПк);
8. Оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с ОВЗ по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам.

Программа предназначена для детей с ТНР которые являются детьми ОВЗ:

- Дети с ТНР (ОНР I-IV уровень, алалия (моторная и сенсорная),ринолалия, различные формы дизартрии, заикание);
- Дети с задержкой психического развития (ЗПР) как вторичное нарушение;
- Дети с умственной отсталостью (УО) как вторичное нарушение;
- Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС);
- Для всех детей составляется индивидуальное коррекционно-развивающие сопровождение (ИКРС).

1.1.2 Принципы и подходы к формированию Программы

Теоретической основой программы стали:

- Концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений (Л.С. Выготский);
- Учение об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев);
- Концепция о соотношении мышления и речи (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ж.Пиаже и др.);

- Концепция о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе развития ребёнка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия);
- Концепция о целостности языка как системы и роли речи в психическом развитии ребёнка (В.М. Солнцев);
- Основы общей психологии (С.Л. Рубенштейн);
- Вопросы изучения детской речи (А.Н. Гвоздев);
- Формирование речи у детей раннего возраста (Г.Л. Розенгард-Пупко);
- Развитие речи в дошкольном возрасте (Д.Б. Эльконин);
- Современные представления о структуре речевого дефекта (Р.И. Лалаева, Е.М. Мاستюкова, Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичева Г.В., Чиркина).

Эффективное решение проблемы преодоления ТНР возможно при соблюдении ряда условий, одним из которых является определение теоретической базы, обеспечивающей концептуальный научно-теоретический подход к осуществлению диагностики и коррекции тяжелых нарушений речи у детей.

При этом необходимо учитывать, что язык представляет собой функциональную систему семиотического или знакового характера, которая используется как средство общения (В.М. Солнцев). Системность предполагает не механическую связь, а единство компонентов языка, наличие определённых отношений между языковыми единицами одного и разных уровней. Язык существует и реализуется через речь. В сложном строении речевой функциональной системы выделяются различные компоненты (фонетический, лексический, грамматический, семантический), которые тесно взаимосвязаны на всех этапах развития речи ребёнка.

Нарушения, которые могут возникать в тех или иных компонентах речевой функциональной системы, приводят к появлению разнообразных дефектов. Характер дефекта определяется тем, какие компоненты речевой функциональной системы оказались нарушенными, и действия каких механизмов привело к нарушению. Сложность структурно-функциональной организации речевой функциональной системы обуславливает расстройство речевой деятельности в целом при нарушении даже отдельных её компонентов. Это и определяет значимость изучения речевой функциональной системы в целом и воздействия на все компоненты речи при устранении речевых расстройств.

Существенную роль в комплексной диагностике и коррекции речевых расстройств играет положение о необходимости выделения ведущего дефекта и вторичных нарушений в развитии детей с ОВЗ. Исходя из концепции системного развития дефекта, Л.С. Выготский предложил различать в аномальном развитии две группы симптомов: первичные, т.е. вытекающие из биологического характера нарушения и вторичные, возникающие в процессе отклоняющегося развития. Первичный дефект может иметь характер недоразвития или повреждения (часто их сочетание). Механизм появления вторичных нарушений различен. Например, могут страдать функции, которые связаны с повреждённой или функцией, которые в момент воздействия вредоносных факторов находились в сензитивном периоде. Расстройства речи не связаны с какой-либо одной формой патологии и могут вызываться разнообразными причинами, а также иметь разный механизм возникновения, определяющий структуру речевой недостаточности при различных формах речевого недоразвития. Поэтому важно в диагностике и процессе коррекционно-развивающего обучения и воспитания дошкольников с ТНР определить

структуру дефекта, выявить в ней характер ведущего нарушения, характер соотношения первичных и вторичных расстройств.

Развитие психики ребёнка с нарушениями речи подчиняется тем же закономерностям, что и развитие психики ребёнка в норме. В соответствии с концепцией Л.С. Выготского об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей в структуре речевого дефекта с ТНР прежде всего стоит выделить общее, свойственное всем детям с речевыми расстройствами, а затем специфическое, характерное лишь определённым их группам. Соотношение общих и специфических закономерностей речевого развития дошкольников с ТНР может стать причиной характерных особенностей речевого дефекта, что обуславливает необходимость осуществления дифференцированного подхода в процессе комплексной коррекционно-образовательной работы.

Таким образом, ТНР представляет собой синдром, в структуре которого выделяются сложные и неоднозначные связи между речевыми и неречевыми симптомами, соотношение первичного и вторичного, общие и специфические закономерности. Поэтому его преодоление должно осуществляться в процессе многоаспектного воздействия, то есть должно быть направлено на весь синдром.

Содержание образовательного процесса определяется примерной основной общеобразовательной программой дошкольного образования (под редакцией Васильевой Н.А.) и дополнительными общеобразовательными программами коррекционно-логопедической направленности: «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» Т.Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной; «Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи у детей» Т.Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной.

Образовательная программа учитывает особые образовательные потребности у детей с ТНР и предусматривает систему коррекционно-развивающей работы с детьми в данном направлении.

Образовательная программа направлена на создание условий социальной ситуации развития воспитанников, открывающей возможности позитивной социализации детей; на создание образовательной среды как зоны ближайшего развития ребенка.

Содержание программы направлено на реализацию следующих принципов воспитания и обучения детей с нарушением речи:

1. Структурно-системный принцип, согласно которому речь рассматривается как системное образование взаимосвязанных элементов, объединенных в единое целое. Эффективность коррекционного процесса зависит от оптимально-рационального воздействия одновременно на всю систему, а не последовательно, изолированно на каждый ее элемент. Принцип системного изучения всех психических характеристик конкретного индивидуума лежит в основе концепции Л. С. Выготского о структуре дефекта. Именно эта концепция позволяет системно проанализировать то или иное нарушение и организовать коррекционно-педагогическую работу с учетом структуры речевого дефекта. Наиболее полно этот принцип раскрывается в рамках деятельностной психологии, согласно которой человек всесторонне проявляет себя в процессе деятельности: предметно-манипулятивной, игровой, учебной или трудовой.

2. Принцип комплексности предполагает комплексное воздействие различных технологий (медицинских, психологических, педагогических) на один объект, обеспечивая согласованную деятельность всех специалистов.

3. Принцип дифференциации раскрывается в дифференцированном обучении детей в соответствии с их возможностями и проблемами, уровнем речевого развития и механизмом системной речевой недостаточности. С учетом данного принципа происходит объединение детей в малые группы и их обучение.

4. Принцип концентризма предполагает распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам — концентрам. Речевой материал располагается в пределах одной лексической темы независимо от вида деятельности. После усвоения материала первого концентрира воспитанники должны уметь общаться в пределах этой темы. Каждый последующий концентр предусматривает закрепление изученного материала и овладение новыми знаниями. Отбор языкового материала в рамках концентрира осуществляется в соответствии с разными видами речевой деятельности.

В пределах концентров выделяются микроконцентры, имеющие, конкретную цель. Характерные признаки микроконцентров — ограниченность пределами одного вида упражнений, простая структура операций, небольшое количество, относительная непродолжительность, получение результатов сразу же после окончания работы.

Цикличность в учебном процессе чрезвычайно важна для закрепления освоенного материала. Это имеет особенно большое значение для детей со сниженной мнемической деятельностью и недостаточным контролем поведения.

Соблюдение данного принципа обуславливает:

- высокомотивированность речевого общения;
- доступность материала, который располагается в соответствии с общедидактическим требованием «от легкого к трудному», от уже усвоенного к новому.

Реализуя принцип концентризма, логопед и другие специалисты в течение одной недели ежедневно организуют изучение определенной лексической темы. Монотемная работа над лексикой способствует успешному накоплению речевых средств и активному использованию их детьми в коммуникативных целях.

5. Принцип последовательности реализуется в логическом построении процесса обучения от простого к сложному, от известного к неизвестному. В коррекционной работе с детьми (независимо от возраста) выделяются два последовательных этапа (подготовительный и основной), которые согласуются с содержанием педагогического воздействия по всем разделам программы. На подготовительном этапе формируются общефункциональные механизмы речевой и других видов деятельности (слуховое, зрительное восприятие, внимание и пр.) На основном этапе предусматривается формирование специфических механизмов речевой деятельности в соответствии образовательными задачами по другим направлениям коррекционно- развивающего процесса (произношение, лексика, грамматический строй и пр.)

6. Принцип коммуникативности. Согласно этому принципу обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним. Реализация принципа коммуникативности заключается в уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации. Этот принцип предполагает использование на занятиях ситуаций реального общения, организацию активной творческой деятельности, применение коллективных форм работы, внимание к проблемным ситуациям и творческим видам

занятий, предусматривающим вовлечение детей в общую деятельность, результатом которой является коммуникация.

7. **Принцип доступности** определяет необходимость отбора материала в соответствии с возрастом, зоной актуального развития ребенка, программными требованиями обучения и воспитания.

8. **Принцип индивидуализации** предполагает ориентацию на три вида индивидуализации: личностную, субъектную, индивидуальную. Личностная индивидуализация требует учитывать в процессе занятий такие свойства личности, как сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера, статус в коллективе. Субъектная индивидуализация принимает во внимание свойства ребенка как субъекта деятельности. В основе индивидуальной индивидуализации лежит учет уровня психического развития ребенка.

9. **Принцип интенсивности** предполагает использование на занятиях различных приемов интенсификации (создание проблемных ситуаций, участие в ролевых играх, применение средств наглядности), а также аудиовизуальных методов обучения, мнемотехники, психокоррекции и пр.

10. **Принцип сознательности** обеспечивает формирование чувства языка и языковых обобщений.

11. **Принцип активности** обеспечивает эффективность любой целенаправленной деятельности.

12. **Принципы наглядности, научности, прочности усвоения знаний воспитывающего обучения** позволяют правильно организовать процесс коррекционно-развивающего обучения.

Кроме этого, коррекционно-развивающая деятельность строится на основе узкоспециальных принципов обеспечения логопедической работы:

- учет механизмов нарушения речи (этиопатогенетический принцип);
- комплексность с точки зрения развития речи дошкольников;
- воздействие на все стороны речи (принцип системного подхода);
- опора на сохранное звено. Преодолевая речевое расстройство, специалист сначала опирается на то, что осталось более сохранным, и лишь потом, постепенно подключает нарушенное звено к активной деятельности;
- учет закономерностей нормального хода речевого развития. В овладении языковыми нормами имеются свои алгоритмы, которые необходимо учитывать;
- учет ведущей деятельности. Для ребёнка дошкольного возраста такой деятельностью является игра. В процессе игры у него возникает множество вопросов, а значит, он испытывает потребность в речевом общении;
- взаимодействие (сотрудничество) с родителями;
- систематичность и взаимосвязь учебного материала, его конкретность и доступность, постепенность, концентрическое наращивание информации от группы до группы, по всем направлениям работы, что позволяет ребенку опираться на уже имеющиеся у него знания и умения, и в конечном итоге обеспечивает поступательное развитие;
- поэтапность. Выделяются следующие этапы: диагностика (обследование, выявление (мотивирование обучаемого, подготовка органов артикуляционного аппарата, отработка правильного речевого дыхания, постановка звуков,

автоматизация звуков в самостоятельной речи, дифференциация смешиваемых звуков); оценка и контроль (оценивание и динамика в обучении, проверка отсутствия рецидивов).

Содержание программы обеспечивает вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса с учетом индивидуальных возможностей и потребностей детей. Содержание групповой и подгрупповой образовательной деятельности отражено в календарно-тематическом планировании для каждой возрастной группы.

Реализация содержания образовательной области осуществляется через регламентированные и нерегламентированные виды деятельности (режимные моменты, игры, труд, театрализованная деятельность, экскурсии, прогулки, самостоятельная деятельность детей).

При планировании занятий учитель-логопед и воспитатель учитывают тематический принцип отбора материала, с постоянным усложнением заданий. При изучении каждой темы определяется словарный минимум (пассивный и активный), исходя из речевых возможностей детей каждой возрастной группы. Тема соотносится со временем года, праздниками, яркими событиями в жизни детей. В рамках изучения каждой темы учитель-логопед и воспитатель проводят работу по уточнению, обогащению и активизации словаря, формированию навыков словоизменения и словообразования, развитию связного высказывания. Обязательным требованием к организации обучения является создание условий для практического применения формируемых знаний.

1.1.3 Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе, характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста

Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи — это дети с поражением центральной нервной системы (или проявлениями перинатальной энцефалопатии), что обуславливает частое сочетание у них стойкого речевого расстройства с различными особенностями психической деятельности. Учитывая положение о тесной связи развития мышления и речи (Л. С. Выготский), можно сказать, что интеллектуальное развитие ребенка в известной мере зависит от состояния его речи. Системный речевой дефект часто приводит к возникновению вторичных отклонений в умственном развитии, к своеобразному формированию психики.

В категорию детей с ОВЗ входят дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), с задержкой психического развития (ЗПР), с умственной отсталостью (у/о), с расстройствами аутистического спектра (РАС). Дошкольники с ТНР - это дети с ОНР I-IV уровня, алалией (моторная и сенсорная), дизартрией, заиканием.

Общая характеристика детей с первым уровнем речевого развития (по Р.Е. Левиной)

Активный словарь детей с тяжелыми нарушениями речи находится в зачаточном состоянии. Он включает звукоподражания, лепетные слова и небольшое количество общеупотребительных слов. Значения слов неустойчивы и недифференцированы. Звуковые комплексы непонятны окружающим (пол — ли, бабушка — де), часто сопровождаются жестами. Лепетная речь представляет собой набор речевых элементов, сходных со словами (петух — уту, киска — тита), а также совершенно непохожих на произносимое слово (воробей — ки).

В речи детей могут встречаться отдельные общеупотребительные слова, но они недостаточно сформированы по структуре и звуковому составу, употребляются в неточных значениях. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Дети с тяжелыми нарушениями речи объединяют предметы под одним названием, ориентируясь на сходство отдельных частных признаков. Например, слово лапа обозначает лапы животных, ноги человека, колеса машины, то есть все, с помощью чего живые и неживые предметы могут передвигаться; слово лед обозначает зеркало, оконное стекло, полированную крышку стола, то есть все, что имеет гладкую блестящую поверхность.

Исходя из внешнего сходства, дети с ТНР один и тот же объект в разных ситуациях называют разными словами, например, паук — жук, таракан, пчела, оса и т. п. Названия действий дети часто заменяют названиями предметов (открывать — дверь) или наоборот (кровать — спать).

Небольшой словарный запас отражает непосредственно воспринимаемые детьми предметы и явления. Слова, обозначающие отвлеченные понятия, дети с ТНР не используют. Они также не используют морфологические элементы для выражения грамматических значений. У детей отмечается преобладание корневых слов, лишенных флексий, или неизменяемых звуковых комплексов. Лишь у некоторых детей можно обнаружить попытки грамматического оформления с помощью флексий (акой — открой). Пассивный словарь детей с первым уровнем речевого развития шире активного, однако понимание речи вне ситуации ограничено. На первый план выступает лексическое значение слов, в то время как грамматические формы детьми не учитываются. Для них характерно непонимание значений грамматических изменений слова: единственное и множественное число существительных, прошедшее время глагола, мужской и женский род прилагательного и т. д., например, дети одинаково реагируют на просьбу «Дай карандаш» и «Дай карандаши». У них отмечается смешение значений слов, имеющих сходное звучание (например, рамка — марка, деревья — деревня).

Фразовая речь у детей первого уровня речевого развития почти полностью отсутствует. Лишь иногда наблюдаются попытки оформления мысли в лепетное предложение: Папа туту — папа уехал. Способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова у детей не сформирована. Бедность словарного запаса не позволяет точно определить состояние звукопроизношения у таких детей. При этом отмечается непостоянный характер звукового оформления одних и тех же слов: дверь — теф, вефь, веть. Произношение отдельных звуков лишено постоянной артикуляции. Способность воспроизводить слоговые элементы слова у детей с ТНР ограничена. В их самостоятельной речи преобладают односложные и двусложные образования. В отраженной речи заметна тенденция к сокращению повторяемого слова до одного-двух слогов: кубики — ку. Лишь некоторые дети используют единичные трех- и четырехсложные слова с достаточно постоянным составом звуков (обычно это слова, часто употребляемые в речи).

Звуковой анализ слова детям с ТНР недоступен. Они не могут выделить отдельные звуки в слове.

Общая характеристика детей со вторым уровнем речевого развития (по Р.Е. Левиной)

Активный словарь детей расширяется не только за счет существительных и глаголов, но и за счет использования некоторых прилагательных (преимущественно качественных) и наречий. В результате коррекционно-логопедической работы дети начинают употреблять личные местоимения, изредка предлоги и союзы в элементарных значениях. Пояснение слова иногда сопровождается жестом (слово чулок — нога и жест надевания чулка, режет хлеб — хлеб, ножик и жест резания). Нередко нужное слово заменяется названием сходного предмета с добавлением частицы не (помидор — яблоко не).

В речи детей встречаются отдельные формы словоизменения, наблюдаются попытки изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы — по временам, но часто эти попытки оказываются неудачными.

Существительные употребляются в основном в именительном падеже, глаголы — в инфинитиве или в форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени. При этом глаголы могут не согласовываться с существительными в числе и роде. Употребление существительных в косвенных падежах носит случайный характер. Фраза, как правило, бывает аграмматичной (играет с мячику). Также аграмматично изменение имен существительных по числам (две уши). Форму прошедшего времени глагола дети нередко заменяют формой настоящего времени и наоборот (например, Витя елку иду). В речи детей встречаются взаимозамены единственного и множественного числа глаголов (кончилась чашки), смешение глаголов прошедшего времени мужского и женского рода (например, мама купил). Средний род глаголов прошедшего времени в активной речи детей не употребляется. Прилагательные используются детьми значительно реже, чем существительные и глаголы, они могут не согласовываться в предложении с другими словами (вкусная грибы).

Предлоги в речи детей встречаются редко, часто заменяются или опускаются (собака живет на будке, я был елка). Союзы и частицами дети пользуются крайне редко. Обнаруживаются попытки найти нужную грамматическую форму слова, но эти попытки чаще всего бывают неуспешными (например, при составлении предложения по картинке: на...на...стала лето...лета...лето). Способами словообразования дети не владеют. У детей начинает формироваться фразовая речь. Они начинают более или менее развернуто рассказывать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе, о товарищах. Однако в их речи еще очень отчетливо проявляются недостатки: незнание многих слов, неправильное произношение звуков, нарушение структуры слов, аграмматизмы. Понимание речи детьми улучшается, расширяется их пассивный словарь. Они начинают различать некоторые 14 грамматические формы, но это различие неустойчиво. Дети способны дифференцировать формы единственного и множественного числа существительных и глаголов, мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, особенно с ударными окончаниями. Они начинают ориентироваться не только на лексическое значение, но и на смысловозначительные морфологические элементы. В то же время у них отсутствует понимание форм числа и рода прилагательных, значения предлогов они различают только в хорошо знакомых ситуациях.

Звукопроизношение у детей значительно нарушено. Обнаруживается их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом. В то же время отмечается более точная дифференциация звуковой стороны речи. Дети могут определять правильно и неправильно произносимые звуки. Количество неправильно произносимых

звуков в детской речи достигает 16–20. Нарушенными чаще оказываются звуки [С], [С'], [З], [З'], [Ц], [Ш], [Ж], [Ч], [Щ][Р], [Р'], [Т], [Т'], [Д], [Д'], [Г], [Г']. Для детей характерны замены твердых согласных мягкими и наоборот. Гласные артикулируются неотчетливо.

Между изолированным воспроизведением звуков и их употреблением в речи существуют резкие расхождения. Несформированность звукопроизношения у детей ярко проявляется при произнесении слов и предложений.

Детям доступно воспроизведение слоговой структуры слов, но звуковой состав этих слов является диффузным. Они правильно передают звуковой состав односложных слов без стечения согласных (мак), в то же время повторить двусложные слова, состоящие из прямых слогов, во многих случаях не могут (ваза — вая). Дети испытывают ярко выраженные затруднения при воспроизведении звукового состава двусложных слов, включающих обратный и прямой слог. Количество слогов в слове сохраняется, но звуковой состав слов, последовательность звуков и слогов воспроизводятся неверно: окно — кано. При повторении двусложных слов с закрытым и прямым слогом в речи детей часто обнаруживается выпадение звуков: банка — бака. Наибольшие затруднения вызывает у детей произнесение односложных и двусложных слов со стечением согласных. В их речи часто наблюдается пропуск нескольких звуков: звезда — вида. В трехсложных словах дети, наряду с искажением и пропуском звуков, допускают перестановки слогов или опускают их совсем: голова — ава, коволя. Искажения в трехсложных словах по сравнению с двусложными более выражены. Четырех-, пятисложные слова произносятся детьми искаженно, происходит упрощение многосложной структуры: велосипед — сипед, тапитет. Еще более часто нарушается произнесение слов во фразовой речи. Нередко слова, которые произносились правильно либо с небольшими искажениями, во фразе теряют всякое сходство с исходным словом: В клетке лев. — Клекивефь. Недостаточное усвоение звукового состава слов задерживает формирование словаря детей и овладение ими грамматическим строем, о чем свидетельствуют смешения значений слов (грива понимается как грибы, шерсть как шесть).

Общая характеристика детей с третьим уровнем речевого развития (по Р.Е. Левиной)

На фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, реже употребляются слова, характеризующие качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. При использовании простых предлогов дети допускают большое количество ошибок и почти не используют сложные предлоги.

Отмечается незнание и неточное употребление некоторых слов детьми: слова могут заменяться другими, обозначающими сходный предмет или действие (кресло — диван, вязать — плести) или близкими по звуковому составу (смола — зола). Иногда, для того чтобы назвать предмет или действие, дети прибегают к пространственным объяснениям. Словарный запас детей ограничен, поэтому часто отмечается неточный выбор слов. Некоторые слова оказываются недостаточно закрепленными в речи из-за их редкого употребления, поэтому при построении предложений дети стараются избегать их (памятник — героям ставят). Даже знакомые глаголы часто недостаточно дифференцируются детьми по значению (поить — кормить). Замены слов происходят как

по смысловому, так и по звуковому признаку. Прилагательные преимущественно употребляются качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов — величину, цвет, форму, некоторые свойства предметов. Относительные и притяжательные прилагательные используются только для выражения хорошо знакомых отношений (мамина сумка). Наречия используются редко. Дети употребляют местоимения разных разрядов, простые предлоги (особенно для выражения пространственных отношений — в, к, на, под и др.).

Временные, причинные, разделительные отношения с помощью предлогов выражаются значительно реже. Редко используются предлоги, выражающие обстоятельства, характеристику действия или состояния, свойства предметов или способ действия (около, между, через, сквозь и др.). Предлоги могут опускаться или заменяться. Причем один и тот же предлог при выражении различных отношений может и опускаться, и заменяться. Это указывает на неполное понимание значений даже простых предлогов. У детей третьего уровня недостаточно сформированы грамматические формы. Они допускают ошибки в падежных окончаниях, в употреблении временных и видовых форм глаголов, в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются. Большое количество ошибок допускается при словоизменении, из-за чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях: смешение окончаний существительных мужского и женского рода (висит ореха); замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительного женского рода (зеркало — зеркала, копыто — копыта); склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода (пасет стаду); неправильные падежные окончания существительных женского рода с основой на мягкий согласный (солит соли, нет мебели); неправильное соотнесение существительных и местоимений (солнце низкое, он греет плохо); ошибочное ударение в слове (с пола, по стволу); неразличение вида глаголов (сели, пока не перестал дождь — вместо сидели); ошибки в беспредложном и предложном управлении (пьет воды, кладет дров); неправильное согласование существительных и прилагательных, особенно среднего рода (небо синяя), реже — неправильное согласование существительных и глаголов (мальчик рисуют).

Словообразование у детей сформировано недостаточно. Отмечаются трудности подбора однокоренных слов. Часто словообразование заменяется словоизменением (снег—снеги). Редко используются суффиксальный и префиксальный способы словообразования, причем образование слов является неправильным (садовник — садник). Изменение слов затруднено звуковыми смешениями, например, к слову город подбирается родственное слово голодный (смешение [Р] — [Л]), к слову свисток — цветы (смешение [С] — [Ц]). В активной речи дети используют преимущественно простые предложения. Большие затруднения (а часто и полное неумение) отмечаются у детей при распространении предложений и при построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Во фразовой речи детей обнаруживаются отдельные аграмматизмы, часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и причинно-следственные отношения (Сегодня уже весь снег растаял, как прошел месяц.). У большинства детей сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения звукослоговой структуры слова, что создает значительные трудности в овладении детьми звуковым анализом и синтезом. Дефекты звукопроизношения проявляются в затруднениях при различении сходных фонем.

Диффузность смешений, их случайный характер отсутствуют. Дети пользуются полной слоговой структурой слов. Редко наблюдаются перестановки звуков, слогов (колбаса — кобалса). Подобные нарушения проявляются главным образом при воспроизведении незнакомых и сложных по звукослоговой структуре слов. Понимание обиходной речи детьми в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, недифференцированность грамматических форм. Возникают ошибки в понимании речи, связанные с недостаточным различением форм числа, рода и падежа существительных и прилагательных, временных форм глагола, оттенков значений однокоренных слов, а также тех выражений, которые отражают причинно-следственные, временные, пространственные отношения.

Общая характеристика детей с четвертым уровнем речевого развития (по Т.Б. Филичевой)

Дети, отнесенные к четвертому уровню речевого развития, не имеют грубых нарушений звукопроизношения, но у них наблюдается недостаточно четкая дифференциация звуков. Нарушения звукослоговой структуры слов проявляются у детей в различных вариантах искажения звуконаполняемости, поскольку детям трудно удерживать в памяти грамматический образ слова. У них отмечаются персеверации (бпибиблиотекарь — библиотекарь), перестановки звуков и слогов (потрной — портной), сокращение согласных при стечении (качиха кет кань — ткачиха ткет ткань), замены слогов (кабукетка — табуретка), реже — опускание слогов (трехтажный — трехэтажный). Среди нарушений фонетико-фонематического характера наряду с неполной сформированностью звукослоговой структуры слова у детей отмечаются недостаточная внятность, выразительность речи, нечеткая дикция, создающие впечатление общей смазанности речи, смешение звуков, что свидетельствует о низком уровне сформированности дифференцированного восприятия фонем и является важным показателем незавершенного процесса фонемообразования. Дети этого уровня речевого развития имеют отдельные нарушения смысловой стороны языка. Несмотря на разнообразный предметный словарь, в нем отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных (филин, кенгуру), растений (кактус, вьюн), профессий людей (экскурсовод, пианист), частей тела (пятка, ноздри). Отвечая на вопросы, дети смешивают родовые и видовые понятия (деревья — березки, елки, лес). При обозначении действий и признаков предметов дети используют типовые и сходные названия (прямоугольный — квадрат, перебежал — бежал). Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по значению (мальчик чистит метлой двор вместо мальчик подметает), в неточном употреблении и смешении признаков (высокий дом — большой, смелый мальчик — быстрый).

В то же время для детей этого уровня речевого развития характерны достаточная сформированность лексических средств языка и умения устанавливать системные связи и отношения, существующие внутри лексических групп. Они довольно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, отражающих размер предмета (большой — маленький), пространственную противоположность (далеко — близко), оценочную характеристику (плохой — хороший). Дети испытывают трудности при выражении антонимических отношений абстрактных слов (бег — хождение, бежать, ходить, набег; жадность — нежадность, вежливость; вежливость — злой, доброта,

невежливость), которые возрастают по мере абстрактности их значения (молодость — немолодость; парадная дверь — задок, задник, не передничек).

Недостаточный уровень сформированности лексических средств языка особенно ярко проявляется в понимании и употреблении фраз, пословиц с переносным значением (румяный как яблоко трактуется ребенком как много съел яблок). При наличии необходимого запаса слов, обозначающих профессии, у детей возникают значительные трудности при назывании лиц мужского и женского рода (летчик вместо летчица), появляются собственные формы словообразования, не свойственные русскому языку (скрепучка вместо скрипачка). Выраженные трудности отмечаются при образовании слов с помощью увеличительных суффиксов. Дети либо повторяют названное слово (большой дом вместо домище), либо называют его произвольную форму (домуща вместо домище). Стойкими остаются ошибки при употреблении уменьшительно-ласкательных суффиксов (гнездко — гнездышко), суффиксов единичности (чайка — чайнка). На фоне использования многих сложных слов, часто встречающихся в речевой практике (листопад, снегопад, самолет, вертолет), у детей отмечаются трудности при образовании малознакомых сложных слов (лодка вместо ледокол, пчельник вместо пчеловод). Сложности возникают при дифференциации глаголов, включающих приставки ото-, вы- (выдвинуть — подвинуть, отодвинуть — двинуть).

В грамматическом оформлении речи детей часто отмечаются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежа множественного числа (Дети увидели медведев, воронов). Имеют место нарушения согласования прилагательных с существительным мужского и женского рода (Я раскрашиваю шарик красным фломастером и красным ручкой), единственного и множественного числа (Я раскладываю книги на большом столах и маленьком стулах), нарушения в согласовании числительных с существительными (Собачка увидела две кошки и побежала за двумя кошками). Особую сложность для детей четвертого уровня речевого развития представляют конструкции с придаточными предложениями, что выражается в пропуске союзов (Мама предупредила, я не ходил далеко — чтобы не ходил далеко), в замене союзов (Я побежал, куда сидел щенок — где сидел щенок), в инверсии (Наконец все увидели долго искали которого котенка — увидели котенка, которого долго искали). Лексико-грамматические формы языка у всех детей сформированы неодинаково. С одной стороны, может отмечаться незначительное количество ошибок, которые носят непостоянный характер, возможность осуществления верного выбора при сравнении правильного и неправильного ответов. С другой стороны, ошибки имеют устойчивый характер, особенно в самостоятельной речи.

Отличительной особенностью детей четвертого уровня речевого развития являются недостатки связной речи: нарушения логической последовательности, застревание на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повторы отдельных эпизодов при составлении рассказа на заданную тему, по картине, по серии сюжетных картин. При рассказывании о событиях из своей жизни, при составлении рассказов на свободную тему с элементами творчества дети используют в основном простые малоинформативные предложения. Предлагаемая «Программа» строится на основе общих закономерностей развития детей дошкольного возраста с учетом сензитивных периодов в развитии психических процессов. Дети различных возрастных категорий могут иметь качественно неоднородные уровни речевого развития. Поэтому при выборе образовательного

маршрута, определяемого требованиями «Программы», следует учитывать не только возраст ребенка, но и уровень его речевого развития, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

Дети с дизартрией

Дизартрия – расстройство произносительной организации речи, связанное с поражением центрального отдела речедвигательного анализатора и нарушением иннервации мышц артикуляционного аппарата. Структура дефекта при дизартрии включает нарушение речевой моторики, звукопроизношения, речевого дыхания, голоса и просодической стороны речи; при тяжелых поражениях возникает анартрия.

В логопедии дизартрия входит в тройку наиболее распространенных форм нарушений устной речи, по частоте уступая лишь дислалии и опережая алалию.

В основу неврологической классификации дизартрии положен принцип локализации и синдромологический подход. С учетом локализации поражения речедвигательного аппарата различают:

- бульбарную дизартрию, связанную с поражением ядер черепно-мозговых нервов /языкоглоточного, подъязычного, блуждающего, иногда – лицевого, тройничного/ в продолговатом мозге
- псевдобульбарную дизартрию, связанную с поражением корково-ядерных проводящих путей
- экстрапирамидную (подкорковую) дизартрию, связанную с поражением подкорковых ядер головного мозга
- мозжечковую дизартрию, связанную с поражением мозжечка и его проводящих путей
- корковую дизартрию, связанную с очаговыми поражениями коры головного мозга.

Логопедическая классификация основана на принципе понятности речи для окружающих и включает в себя 4 степени тяжести дизартрии:

1 степень (стертая дизартрия) – дефекты звукопроизношения могут быть выявлены только логопедом при специальном обследовании.

2 степень – дефекты звукопроизношения заметны окружающим, но в целом речь остается понятной.

3 степень - понимание речи пациента с дизартрией доступно только близкому окружению и частично посторонним людям.

4 степень – речь отсутствует или непонятна даже самым близким людям (анартрия).

Дети с алалией.

Алалия – грубое недоразвитие или полное отсутствие речи, вызванное органическими поражениями корковых речевых центров головного мозга, произошедшими внутриутробно или в первые 3 года жизни ребенка. При алалии отмечается позднее появление речевых реакций, бедность словарного запаса, аграмматизмы, нарушение слоговой структуры, звукопроизношения и фонематических процессов.

В настоящее время в логопедии пользуется классификация алалии по В.А. Ковшикову, согласно которой выделяют:

- **экспрессивную** (моторную) алалию
- **импрессивную**(сенсорную) алалию

- **смешанную** (сенсомоторную или мотосенсорную алалию с преобладанием нарушения развития импрессивной или экспрессивной речи).

При **моторной алалии** имеют место характерные неречевые (неврологические, психологические) и речевые проявления.

Неврологическая симптоматика при моторной алалии представлена, прежде всего, двигательными расстройствами: неловкостью, недостаточной координированностью движений, слабым развитием моторики пальцев рук. У детей имеются трудности с овладением навыками самообслуживания (застегиванием пуговиц, зашнуровыванием обуви и т. п.), выполнением мелкомоторных операций (складыванием мозаики, пазлов и пр.).

Рассматривая психологическую характеристику детей с моторной алалией, нельзя не отметить нарушения памяти (особенно слухоречевой), внимания, восприятия, эмоционально-волевой сферы. По особенностям поведения дети с моторной алалией могут быть гиперактивными, расторможенными либо малоподвижными, заторможенными. Большинство детей с моторной алалией имеют сниженную работоспособность, высокую утомляемость, речевой негативизм. Интеллектуальное развитие у детей-алаликов страдает вторично, вследствие речевой недостаточности. По мере развития речи интеллектуальные нарушения постепенно компенсируются.

При моторной алалии отмечается выраженная диссоциация между состоянием импрессивной и экспрессивной речи, т. е. понимание речи остается относительно сохранным, а собственная речь у ребенка развивается с грубыми отклонениями или не развивается совсем. Все этапы становления речевых навыков (гуления, лепета, лепетного монолога, слов, фраз, контекстной речи) происходят с опозданием, а сами речевые реакции значительно редуцированы.

Несмотря на то, что ребенку с афферентной моторной алалией потенциально доступно выполнение любых артикуляторных движений (в отличие от дизартрии), звукопроизношение оказывается грубо нарушенным. При этом возникают стойкие замены и смешения артикуляционно спорных фонем, что приводит к невозможности воспроизведения или повторения звукового образа слова.

При **эфферентной моторной алалии** ведущим речевым дефектом является невозможность выполнения серии последовательных артикуляционных движений, что сопровождается грубым искажением слоговой структуры слова. Несформированность динамического речевого стереотипа может привести к появлению заикания на фоне моторной алалии.

Словарный запас при моторной алалии значительно отстает от возрастной нормы. Новые слова усваиваются с трудом, в активном словаре имеются, главным образом, обиходные термины. Малый лексический запас обуславливает неточное понимание значений слов, их неуместное употребление в речи, замены по семантическому и звуковому сходству. Характерной чертой моторной алалии является абсолютное преобладание в словаре существительных в именительном падеже, резкое ограничение других частей речи, трудности в образовании и дифференциации грамматических форм. Фразовая речь при моторной алалии представлена простыми короткими предложениями (одно- или двусоставными). Как следствие, при алалии имеется грубое нарушение формирования связной речи.

При **сенсорной алалии** ведущим дефектом является нарушение восприятия и понимания смысла обращенной речи. При этом физический слух у сенсорных алаликов сохранен, и они нередко страдают гиперacusией – повышенной восприимчивостью к различным звукам. Речь представляет собой набор бессмысленных звукосочетаний и обрывков слов, эхоталий (неосознанного повторения чужих слов). В целом при сенсорной алалии речь бессвязна, лишена смысла и непонятна для окружающих (логорея – «словесный салат»). В речи детей с сенсорной алалией присутствуют многочисленные персеверации (навязчивые повторения звуков, слогов), элизии слогов (пропуски), парафазии (звуковые замены), контаминации (объединение частей разных слов друг с другом). К собственной речи дети с сенсорной алалией не критичны; для общения широко используют мимику и жесты. При грубых формах сенсорной алалии понимание речи отсутствует совсем; в других случаях носит ситуативный характер. Недостаточность фонематического слуха при сенсорной алалии приводит к неразличению слов-паронимов; несформированности соотношенности слышимого и произносимого слова с тем или иным предметом или явлением. Грубое искажение развития речи при сенсорной алалии приводит к вторичным нарушениям личности, поведения, задержке интеллектуального развития. Психологические особенности детей с сенсорной алалией характеризуются трудностью включения и удержания внимания, повышенной отвлекаемостью и истощаемостью, неустойчивость слухового восприятия и памяти. В чистом виде сенсорная алалия наблюдается нечасто; обычно встречается смешанная сенсомоторная алалия, что указывает на функциональную неразрывность речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Дети с заиканием

Заикание у детей – это расстройство темпо-ритмической стороны речи, вызванное повторяющимися судорогами в артикуляционном, голосовом или дыхательном отделе речевого аппарата. Заикание у детей характеризуется «застреванием» на отдельных звуках, их неоднократным, произвольным повторением, сопутствующими движениями, речевыми уловками, логофобией, вегетативными реакциями.

В зависимости от патогенетических механизмов, лежащих в основе судорожных запинок, выделяют 2 формы заикания у детей: невротическую (логоневроз) и неврозоподобную. Невротическое заикание у детей является функциональным расстройством; неврозоподобное связано с органическим поражением нервной системы.

По выраженности речевых судорог различают легкую, среднюю и тяжелую степень заикания у детей. Легкая степень заикания у детей характеризуется судорожными запинками только в спонтанной речи; симптомы едва заметны и не препятствуют речевому общению. При средней степени тяжести запинки возникают в монологической и диалогической речи. При тяжелом заикании у детей речевые судороги часты и длительные; запинки случаются во всех видах речи, включая сопряженную и отраженную; появляются сопутствующие движения и эмболофразия. В самых крайних случаях из-за заикания речь и коммуникация становятся практически невозможными. Степень тяжести заикания может быть непостоянной у одного и того же ребенка в различных ситуациях.

В зависимости от характера течения выделяют следующие варианты заикания у детей:

- волнообразный (заикание усиливается и ослабевает в различных ситуациях, но не исчезает);

- постоянный (заикание имеет относительно стабильное течение)
- рецидивирующий (заикание возникает вновь после периода речевого благополучия).

К основным симптомам заикания у детей относятся речевые судороги, расстройства физиологического и речевого дыхания, сопутствующие движения, речевые уловки и логофобия.

При заикании запинки у детей возникают при попытке начать речь или непосредственно в процессе речи. Они вызваны судорогами (непроизвольным сокращением) речевой мускулатуры. Дыхание при заикании неритмичное, поверхностное, грудное или ключичное; отмечается дискоординация дыхания и артикуляции: дети начинают говорить на вдохе или уже после полного выдоха.

Речь детей с заиканием часто сопровождается непроизвольными сопутствующими движениями: подергиванием мышц лица, раздуванием крыльев носа, морганием, раскачиванием туловища и т. п. Нередко заикающиеся используют так называемые двигательные и речевые уловки, преследующие цель скрыть запинки (улыбку, зевание, покашливание и пр.). К речевым уловкам относятся эмболофразии (употребление ненужных звуков и слов – «ну», «это», «там», «вот»), изменение интонации, темпа, ритма, речи, голоса и пр. Трудности в речевом общении вызывают у детей с заиканием логофобию (боязнь речи в целом) или звукофобию (боязнь произнесения отдельных звуков). В свою очередь навязчивые мысли о заикании способствуют еще большему усугублению речевого неблагополучия у детей.

Заикание у детей часто сопровождается различного рода вегетативными расстройствами: потливостью, тахикардией, лабильностью АД, покраснением или бледностью кожных покровов, которые усиливаются в момент речевой судорожности.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР)

Задержка психического развития (ЗПР) — это нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста. ЗПР как психолого-педагогический диагноз ставился только в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Можно выделить четыре клинико-психологических синдрома, которые определяют недостатки познавательной деятельности и обуславливают трудности в обучении:

- Синдром психического инфантилизма
- Церебрастенический синдром
- Гипердинамический синдром
- Психоорганический синдром

Причины ЗПР выделяют следующие:

1. Биологические:

- патология беременности (тяжелые токсикозы, инфекции, интоксикации и травмы), внутриутробная гипоксия плода;
- недоношенность;
- асфиксия и травмы при родах;
- заболевания инфекционного, токсического и травматического характера на ранних этапах развития ребёнка;
- генетическая обусловленность.

2. Социальные:

- длительное ограничение жизнедеятельности ребёнка;
- неблагоприятные условия воспитания, частые психотравмирующие ситуации в жизни ребёнка.

Дети с умственной отсталостью (у/о)

Умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется, прежде всего, снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, которые определяют общий уровень интеллекта (т.е. познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности). Умственная отсталость может возникнуть на фоне другого психического или физического нарушения либо без него.

Развитие интеллекта определяют наследственность и окружающая среда. Однако известно, что ряд неблагоприятных факторов может способствовать нарушениям умственного развития ребенка.

Самые распространенные из них:

- употребление некоторых лекарств, злоупотребление алкоголем матерью,
- недостаточное питание матери во время беременности,
- эндокринные нарушения,
- лучевое облучение,
- некоторые вирусные инфекции, которыми мать переболела во время беременности,
- генетические дефекты,
- наследственные заболевания (в настоящее время считаются не столь частой причиной отсталости, как предполагалось раньше),
- преждевременные роды,
- травмы центральной нервной системы ребенка во время родов,
- кислородное голодание ребенка во время родов,
- тяжелые инфекционные заболевания новорожденных.

Выделяют 3 степени умственной отсталости.

Умственная отсталость легкой степени - Внешне такие дети могут совсем не отличаться от здоровых. Обычно они испытывают сложности в обучении из-за сниженной способности к концентрации внимания. При этом память у них достаточно хорошая. Подавляющее большинство из них достигают также полной независимости в сфере ухода за собой и в практических и домашних навыках, даже если развитие происходит значительно медленнее, чем в норме. Основные затруднения обычно наблюдаются в сфере школьной успеваемости и у многих особыми проблемами являются чтение и письмо. Тем не менее, при легкой умственной отсталости значительную помощь может принести образование, предназначенное для развития их навыков и проявления компенсаторных возможностей.

Умственная отсталость умеренная – дети с таким диагнозом способны испытывать привязанности, различать похвалу и наказание, их можно обучить элементарным навыкам самообслуживания, а иногда и чтению, письму, простейшему счету. Ограничены школьные успехи, но часть из них осваивает основные навыки, необходимые для чтения, письма и счета. Образовательные программы могут дать им

возможности для развития своего ограниченного потенциала и приобретения некоторых базисных навыков; такие программы соответствуют замедленному характеру обучения с небольшим объемом усваиваемого материала.

Умственная отсталость тяжелая – дети с таким диагнозом могут частично овладеть речью и усвоить элементарные навыки для обслуживания себя самого. Словарный запас очень скудный, порой он не превышает десяти-двадцати слов. Почти все они нужны для сообщения о собственных желаниях и потребностях, их мышление очень конкретное, хаотическое и бессистемное. Явления и предметы, которые не знакомы детям, могут не вызывать никакой ответной реакции. Удовлетворительно различаются те предметы, что хорошо и длительно знакомы, находящиеся постоянно перед глазами. В редких случаях некоторые могут овладеть счётом видимых предметов или объединить реальные вещи в группу, например мебель или одежда. Но, это возможно только в случаях длительного процесса специального обучения. Почти у всех детей этой категории заметны большие двигательные нарушения – их походка замедленна и неуклюжа, движения рук и ног запаздывают и не имеют амплитуды.

Умственная отсталость глубокая - у детей с глубоким поражением мозга, очень часто нарушены строения внутренних органов. Их речь не развивается, она полностью нарушена. Они издают либо отдельные слоги, либо нечленораздельные звуки, повторяя их бесконечно. Они не понимают того, о чем говорят вокруг, не могут отличить членов своей семьи от посторонних. С самого раннего детства заметно их отставание в развитии, малыши поздно начинают сидеть и держать головку. Начав ходить, они передвигаются неуклюже, с отсутствием сбалансированных движений рук и ног. При тяжелой форме умственной отсталости, дети малоподвижны.

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Аутизм – это тяжелое психическое расстройство, возникающее из-за нарушений в развитии головного мозга, крайняя форма самоизоляции. Выражается в виде всестороннего дефицита общения и социального взаимодействия, повторяющихся действий, ограниченных интересов и бедности выражения эмоций. Ребёнок - аутист неадекватно реагирует на окружающую его социальную среду. Такие признаки, как правило, проявляются в возрасте до 3-ех лет. Причины этого заболевания тесно связаны с генами, которые влияют на созревание в головном мозге синаптических связей. Генетика аутизма довольно сложна. В наши дни остается загадкой что именно приводит к возникновению расстройств аутистического спектра: редко возникающие мутации или взаимодействие множества генов. Иногда можно обнаружить устойчивую ассоциацию заболевания с действием веществ, которые вызывают врожденные дефекты.

Дети с аутизмом, как правило, обращают меньше внимания на социальные стимулы, намного реже, чем дети с нормальным развитием, улыбаются и редко откликаются на свое собственное имя. Особенно отклонения такого рода, становятся заметными во время обучения ходьбе. Ребенок-аутист намного реже смотрит в глаза, не изменяет позу при попытке взять его на руки. А собственные желания пытается выражать, манипулируя рукой другого человека. В период с трех до пяти лет у них редко проявляется способность понимать социальную обстановку, спонтанно приближаться к другим людям, проявлять свои эмоции и имитировать чужое поведение. Они редко принимают участие в невербальном общении и намного реже соблюдают очередность во взаимодействии с другими людьми. С другой стороны, такие дети привязываются к тем людям, которые о

них непосредственно заботятся. Степень привязанности у них умеренно низкая, но при наличии более высокого интеллектуального развития или слабовыраженном аутистическом расстройстве, степень привязанности нормализуется. Аутизм у детей старшего возраста проявляется в том, что они заметно хуже справляются с задачами по распознаванию лиц и эмоций. Стоит заметить, что распространенное убеждение о склонности, таких детей, к одиночеству – не верно, им просто, намного сложнее налаживать и поддерживать дружеские отношения. Как показывают исследования, ощущение одиночества у них основано на низком качестве имеющихся отношений, а не из-за малого количества друзей.

Согласно имеющимся немногочисленным данным, дети с аутистическим расстройством склонны к проявлению агрессии, приступам гнева и уничтожению имущества. Детям, с такого рода расстройствами бывает трудно играть в игры, которые требуют воображения, а также осуществлять переход от отдельных слов-обозначений к связанной речи.

Таким образом, разработанная в соответствии с ФГОС ДО «Программа» направлена на:

- охрану и укрепление здоровья воспитанников, их всестороннее (физическое, социально-коммуникативное, познавательное, речевое и художественно-эстетическое) развитие, коррекцию нарушений речевого развития;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от тяжести речевого нарушения;
- раскрытие потенциальных возможностей каждого ребенка через осуществление индивидуального и дифференцированного подхода в организации всех форм образовательной деятельности и формирование уровня готовности к школе;
- использование адекватной возрастным, типологическим и индивидуальным возможностям детей с ТНР модели образовательного процесса, основанной на реализации деятельностного и онтогенетического принципов, принципа единства диагностики, коррекции и развития;
- реализацию преемственности содержания общеобразовательных программ дошкольного и начального общего образования;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей

1.2 Планируемые результаты освоения программы

Целевые ориентиры освоения Программы детьми среднего дошкольного возраста с ТНР

Ребенок:

- проявляет мотивацию к занятиям, попытки планировать (с помощью взрослого) деятельность для достижения какой-либо (конкретной) цели;
- понимает и употребляет слова, обозначающие названия предметов, действий, признаков, состояний, свойств, качеств;
- употребляет слова, обозначающие названия предметов, действий, признаков, состояний, свойств и качеств;

- использует слова в соответствии с коммуникативной ситуацией;
- различает словообразовательные модели и грамматические формы слов в импрессивной речи;
- использует в речи простейшие виды сложносочиненных предложений с сочинительными союзами;
- пересказывает (с помощью взрослого) небольшую сказку, рассказ;
- составляет описательный рассказ по вопросам (с помощью взрослого), ориентируясь на игрушки, картинки, из личного опыта;
- различает на слух ненарушенные и нарушенные в произношении звуки;
- владеет простыми формами фонематического анализа;
- использует различные виды интонационных конструкций.

Целевые ориентиры освоения Программы детьми старшего дошкольного возраста с ТНР

Ребенок:

- обладает сформированной мотивацией к школьному обучению;
- усваивает значения новых слов на основе углубленных знаний о предметах явлениях окружающего мира;
- употребляет слова, обозначающие личностные характеристики, с эмотивным значением, многозначные;
- умеет подбирать слова с противоположным и сходным значением;
- умеет осмысливать образные выражения и объяснять смысл поговорок (при необходимости прибегает к помощи взрослого);
- правильно употребляет грамматические формы слова; продуктивные и непродуктивные словообразовательные модели;
- умеет подбирать однокоренные слова, образовывать сложные слова;
- умеет строить простые распространенные предложения; предложения с однородными членами; простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений; сложноподчиненных предложений с использованием подчинительных союзов;
- составляет различные виды описательных рассказов, текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания;
- умеет составлять творческие рассказы;
- осуществляет слуховую и слухопроизносительную дифференциацию звуков по всем дифференциальным признакам;
- владеет простыми формами фонематического анализа, способен осуществлять сложные формы фонематического анализа (с постепенным переводом речевых умений во внутренний план), осуществляет операции фонематического синтеза;
- владеет понятиями «слово» и «слог», «предложение»;
- осознает слоговое строение слова, осуществляет слоговой анализ и синтез слов (двухсложных с открытыми, закрытыми слогами, трехсложных с открытыми слогами, односложных);
- умеет составлять графические схемы слогов, слов, предложений;
- знает печатные буквы (без употребления алфавитных названий), умеет их воспроизводить;
- правильно произносит звуки (в соответствии с онтогенезом);

- воспроизводит слова различной звукослоговой структуры (изолированно и в условиях контекста).

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1 Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, с учетом используемых вариативных образовательных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания

Направления логопедической работы на второй ступени обучения

Важнейшая задача второй ступени обучения детей с тяжелыми нарушениями речи состоит в формировании у них способности к усвоению элементарных языковых закономерностей. Содержание логопедических занятий в этот период направлено на актуализацию и систематизацию речевого материала, усвоенного на предыдущей ступени обучения, совершенствование механизмов сенсомоторного уровня и формирование механизмов языкового уровня речевой деятельности в процессе расширения импрессивного и экспрессивного словаря детей, развитие навыков понимания и употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей, а также различных типов синтаксических конструкций.

Продолжается работа по развитию у детей понимания речи, накоплению и уточнению понятий, дифференциации значений слова, закрепляются умения детей правильно и отчетливо называть предмет, действия, признаки, качества и состояния, отвечать на вопросы, самостоятельно моделировать собственные речевые высказывания. В ходе логопедической работы употребляемые детьми слова по своей звукослоговой структуре приближаются к нормативно произносимым (с учетом произносительных возможностей детей). Совершенствование импрессивного и экспрессивного словаря, звукопроизношения, фонематического восприятия способствует усвоению детьми грамматических форм слова и словообразовательных моделей, формированию понимания и различения значений измененных форм слова, выделению звуковых и морфологических элементов слова, образующих новую форму (слово).

На основе дальнейшего развития фонематического восприятия, отработки правильного произношения звуков и правильного воспроизведения звукослоговой структуры слова осуществляется обучение детей элементарным формам фонематического анализа с опорой на материализованные действия. В логопедической работе с детьми с дизартрией развитию фонематического восприятия предшествует работа по формированию сенсорно- перцептивного уровня восприятия в процессе имитации слогов, поскольку при дизартрии первичные расстройства возникают на гностико-праксическом уровне, который с неврологической точки зрения обуславливает механическую имитацию звуков речи.

Одним из основных направлений логопедической работы на данной ступени обучения является развитие коммуникативной функции речи расширение возможностей участия детей в диалоге, формирование связной монологической речи. Детей учат вести беседу на близкие и хорошо знакомые темы, описывать предмет, используя словосочетания, простые не-распространенные и распространенные предложения.

Ведущим на второй ступени работы с детьми по данной программе остается принцип «логопедизации». Сформированные на логопедических занятиях речевые умения детей закрепляются в процессе развития их представлений об окружающем мире, элементарных математических представлений, в ходе физического и музыкального воспитания, в конструктивной и изобразительной деятельности, при обучении элементарным трудовым навыкам, а также в условиях семейного воспитания.

2.1.1 Социально-коммуникативное развитие

Содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» на второй ступени обучения направлено на совершенствование и обогащение навыков игровой деятельности детей с ТНР, дальнейшее приобщение их к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, в том числе моральным, на обогащение первичных представлений о гендерной и семейной принадлежности. Игровая деятельность детей среднего дошкольного возраста, в том числе и детей с ТНР, имеет огромное значение для их целостного развития и является основополагающей деятельностью, осуществляемой совместно со взрослыми и самостоятельно в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».

Активное включение в образовательный процесс разнообразных игр во всех формах и направлениях коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ТНР на протяжении их пребывания в дошкольной организации стимулирует, прежде всего, речевую активность детей с нарушением речи. В то же время в этот период продолжается общеразвивающая и коррекционная работа с детьми по обогащению их личностных представлений, представлений о семье, детской организации (детский сад, центр развития и др.), городе и др. У детей формируются первичные представления о своей стране (России) и одной-двух странах ближнего или дальнего зарубежья. Страноведческая тематика включается в сюжетно-ролевые, сюжетно-дидактические игры, в которых дети проигрывают различные социальные роли и усваивают алгоритм поведения в разных социальных ситуациях.

Тематическое и речевое содержание материала должно соответствовать индивидуально-типологическим особенностям детей с нарушениями речи. В среднем дошкольном возрасте у детей формируются и обогащаются первичные представления об элементарных правилах неречевого и речевого этикета (оказывать внимание взрослым, предлагая им место, слушать взрослого или другого ребенка, не перебивая его, вежливо обращаться друг к другу, к взрослым и т.п.). Наиболее успешно навыки культурного поведения формируются в сюжетно-ролевых играх и в специально создаваемых ситуациях для театрализованных игр. В таких играх детей учат ориентироваться на ролевые высказывания партнеров по игре, поддерживать их в процессе игрового взаимодействия, при разрешении возникающих конфликтов. Взрослые побуждают детей к самостоятельному выбору тематики игр, к распределению ролей, объясняют их правила. Объектом особого внимания специалистов, работающих с детьми (учителей-логопедов, воспитателей, музыкальных руководителей и др.) становится уточнение и совершенствование использования детьми с нарушением речи коммуникативных средств, проявляющихся в игре: положительных взаимоотношений, организованности, выдержки,

настойчивости, умения контролировать свои эмоции и подчинять их правилам группового взаимодействия в соответствии с общим игровым замыслом.

В среднем дошкольном возрасте у детей развивается дифференцированный интерес к театрализованным играм, заключающийся в формировании игровых предпочтений (например, дети чаще выбирают драматизацию или режиссерскую игру), происходит становление мотивации к театрализованной игре как средству самовыражения. Дети овладевают навыками перевоплощения, что выражается в освоении и развитии средств вербальной и невербальной выразительности. В работе с детьми начинают использоваться многоперсонажные игры-драматизации по текстам сказок. Их содержательную основу составляют образно-игровые этюды репродуктивного (иногда импровизационного) характера. На этой ступени обучения дети осваивают разные виды настольного театра: настольный объемный и плоскостной театр, театр с использованием мягкой игрушки, театр народной игрушки, а также пальчиковый театр и театр специальных кукол бибабо и др. В процессе обсуждения с детьми способов изображения героев сказок, стихотворений и в ходе анализа результатов театрализованной игры основное внимание уделяется пониманию смысла действия и его возможного воплощения, а затем импровизационности. Детей подводят к пониманию того, что одного и того же героя, ситуацию, сюжет можно показать по-разному. При этом важно обращать внимание на адекватное использование детьми выразительных средств: мимических и жестовых, интонирования речи. Следует активно поощрять желание детей придумывать свои способы воплощения задуманного, действовать в зависимости от своего понимания содержания текста.

На этой ступени коррекционно-развивающей работы взрослые создают образовательные ситуации, направленные на стимулирование у детей потребности в сотрудничестве, в кооперативных действиях со сверстниками во всех видах деятельности. На этой основе осуществляется работа по активизации речевой деятельности, по накоплению детьми словарного запаса. Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» на второй, также как и на первой ступени обучения, по следующим разделам:

1. Игра
2. Представления о мире людей и рукотворных материалах
3. Безопасное поведение в быту, социуме, природе
4. Труд

Образовательную деятельность в рамках области «Социально-коммуникативное развитие» проводят воспитатели, интегрируя ее содержание с тематикой логопедической работы, проводимой логопедом. Для формирования коммуникативных способностей детей среднего дошкольного возраста со вторым уровнем речевого развития логопеду (вместе с воспитателями) важно определить, насколько та или иная предметно-игровая ситуация будет стимулировать доступные им средства общения (вербальные и невербальные).

В образовательной процесс в области «Социально-коммуникативное развитие» желательно вовлекать родителей детей, а также всех остальных специалистов, работающих с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Программное обеспечение

Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» Автор Н.В. Нищева

<i>Методическое обеспечение</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Н.С. Варенцова. Обучение дошкольников грамоте. Пособие для педагогов. Занятие 3-7 лет 2-е издание исправленное и дополненное М.: Мозаика-Синтез 2012г. • Н.С. Варенцова. Занятия по ознакомлению с окружающим миром во 2-ой младшей группе д/с конспекты М.: Мозаика-Синтез 2012г. • Ушакова Развитие речи детей 3-5 лет 2-е издание переработано и доп. М.: ТЦ Сфера 2012г. • Сказкотерапия как средство развитие речи детей дошкольного возраста СПб ООО издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012г. • Л.И. Сорокина Интеллектуальное развитие детей 3-4 лет: конспекты практических занятий+ CD.диск мет.пособие М Гуманитарный изд.центр Владос 2013г.

2.1.2 Познавательное развитие

Содержание образовательной области «Познавательное развитие» на второй ступени обучения обеспечивает повышение познавательной активности детей с ТНР, обогащение их сенсомоторного и сенсорного опыта, формирование предпосылок познавательно- исследовательской и конструктивной деятельности, а также представлений об окружающем мире и формирование элементарных математических представлений.

В процессе разнообразных видов деятельности дети узнают о функциональных свойствах и назначении объектов, учатся анализировать их, устанавливать причинные, временные и другие связи и зависимости между внутренними и внешними пространственными свойствами. При этом широко используются методы наблюдения за объектами, демонстрации объектов, элементарные опыты, упражнения и различные игры.

Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области на второй ступени обучения по следующим разделам:

1. 1.Конструирование
2. Развитие представлений о себе и окружающем мире
3. Элементарные математические представления

<i>Программное обеспечение</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «Детство» под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой
<i>Методическое обеспечение</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Т.Д. Пашкевич. Социально-эмоциональное развитие детей 3-7 лет, совместная деятельность. Волгоград, «Учитель» 2014г. • Н.А. Цветкова А.Ф. Медведева и др. Занятие по ПДД. М.: ТЦ Сфера 2013г. • Л.И. Одинцова. Экспериментальная деятельность в ДОУ. М.: ТЦ Сфера 2013г. • Т.А. Шорыгина. Беседы о правилах пожарной безопасности. М.: ТЦ Сфера 2013г. • Т.А. Шорыгина. Беседы о здоровье. М.:ТЦ Сфера 2013г. • Т.А. Шорыгина. Беседы об этикете. М.: ТЦ Сфера 2013г. • Т.А. Шорыгина. Кустарники. Какие они ? Книга для воспитателей гувернеров и родителей. М. Изд. Гном 2012г. • И.В. Ракитина Н.А. Кнушевицкая. Головные уборы. Какие они? . Книга для воспитателей гувернеров и родителей. М.: Изд. Гном 2012г. • К.П. Нефедова. Инструменты. Какие они? Книга для воспитателей гувернеров и родителей. М.: Изд. Гном 2012г.

- Нагл.дидак.пособия. Профессии. Рассказы по картинкам. М.: Мозаика Синтез 2012г.
- Нагл.дидак.пособия. Осень. Зима. М.: Мозаика Синтез 2012г
- Нагл.дидак.пособия. Весна. Лето. М.: Мозаика Синтез 2013г
- Нагл.дидак.пособия. Летние виды спорта. М.: Мозаика Синтез 2012г
- Нагл.дидак.пособия. Кем быть.М.: Мозаика Синтез 2012г
- Нагл.дидак.пособия. Родная природа. М.: Мозаика Синтез 2012г
- Нагл.дидак.пособия. Времена года. М.: Мозаика Синтез 2013г
- Нагл.дидак.пособия. Ягоды садовые. М.: Мозаика Синтез 2013г
- Нагл.дидак.пособия. Теремок. Играем в сказку. М.: Мозаика Синтез 2012г
- Нагл.дидак.пособия. Репка. Играем в сказку. М.: Мозаика Синтез 2012г
- Нагл.дидак.пособия. Три медведя. Играем в сказку. М.: Мозаика Синтез 2012г
- Нагл.дидак.пособия. Цветы. М.: Мозаика Синтез 2012г
- Нагл.дидак.пособия. Курочка Ряба.М.: Играем в сказку. Мозаика Синтез 2012г
- Нагл.дидак.пособия. Космос. М.: Мозаика Синтез 2012г
- Нагл.дидак.пособия.. Распорядок дня. М.:Мозаика Синтез 2012г
- Воспитание сказкой демонстрационный материал. Твор. Центр Сфера 2012
- Уроки для самых маленьких. Проф. ПРЕСС 2014
- Профессии.изд. Дом КАРАПУЗ 2014
- Грамматика в картинках- многозначные слова для занятий с детьми3 – 7 лет. М.: Мозаика Синтез 2014
- Стихийные явления природы. Изд Страна фантазий. ИП. С. Вохринцева2012

2.1.3 Речевое развитие

Содержание образовательной области «Речевое развитие» на второй ступени коррекционно-образовательной работы направлено на формирование у детей с ТНР потребности в речевом общении и элементарных коммуникативных умений (интеграция с образовательной областью «Социально-коммуникативное развитие»).

Основной целью работы в рамках данной образовательной области является формирование связной речи. В этот период основное значение придается стимулированию речевой активности детей с ТНР, формированию мотивационно-потребностного компонента речевой деятельности, развитию когнитивных предпосылок речевой деятельности: восприятия, внимания, памяти, мышления. Одна из важных задач обучения детей в этот период — формирование вербализованных представлений об окружающем мире, дифференцированного восприятия предметов и явлений, элементарных обобщений в сфере предметного мира. Различение, уточнение и обобщение предметных понятий становятся базой для развития активной речи детей.

В ходе совместной образовательной деятельности взрослых и детей, направленной на ознакомление детей с ТНР с окружающей действительностью, они начинают понимать названия предметов, действий, признаков, с которыми они встречаются в повседневной жизни, учатся выполнять словесные инструкции, выраженные различными по сложности синтаксическими конструкциями. Немаловажное значение в этот период приобретает обучение ситуативной речи детей с ТНР, в процессе которой слова и элементарные фразы могут дополняться жестами. При этом важную роль играет пример речевого поведения взрослых. Речь взрослых должна быть естественной, грамматически правильно оформленной, доступной пониманию детей. Взрослые стимулируют желание детей

свободно общаться, используя вербальные и невербальные средства общения, поощряют даже минимальную речевую активность детей в различных ситуациях.

Для формирования коммуникативных способностей ребенка среднего дошкольного возраста со вторым уровнем речевого развития логопеду важно определить, насколько та или иная предметно-игровая ситуация будет стимулировать использование доступных ему средств общения (вербальных и невербальных). Логопед на логопедических занятиях, а воспитатели в ходе реализации задач образовательной области «Речевое развитие» должны учитывать особенности развития игровой деятельности каждого ребенка: сформированность игровых действий, умение взаимодействовать со взрослым и сверстниками в игре, используя различные средства коммуникации.

Большое внимание на второй ступени обучения все также уделяется работе с литературными произведениями. Воспитатели рассказывают детям сказки, читают стихи, короткие рассказы, организуют театрализованные игры по их сюжетам. В группах оформляются специальные книжные выставки (книжные уголки), где размещаются книги, отпечатанные полиграфическим способом, и книжки-самodelки, которые дети изготавливают вместе со взрослыми. Содержание книжных уголков обновляется по мере знакомства детей с новыми литературными произведениями.

Программное обеспечение

- Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет. Н.В.Нищева

Методическое обеспечение

Альбом для логопеда/О.Б. Иншакова 2е издание исправленное и дополненное– М.: гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2013

Гавришева Л. Б., Нищева Н. В. Новые логопедические распевки.

Гербова В.В.Занятия по развитию речи в подготовительной группе детского сада. Планы занятий. – М.: Мозаика Синтез, 2012

Гербова В.В.Занятия по развитию речи во второй младшей группе детского сада. Планы занятий. – М.: Мозаика Синтез, 2012

Грамматика в картинках. Говори правильно 3-7 лет. Наглядно-дидактическое пособие - М.: Мозаика –Синтез, 2013.

Грамматика в картинках. Словообразование. Наглядно-дидактическое пособие - М.: Мозаика –Синтез, 2013.

Грамматика в картинках. Множественное число. Наглядно-дидактическое пособие - М.: Мозаика –Синтез, 2013.

Грамматика в картинках. Один - много. Наглядно-дидактическое пособие - М.: Мозаика – Синтез, 2013.

Грамматика в картинках. Антонимы. Наглядно-дидактическое пособие - М.: Мозаика – Синтез, 2013.

Грамматика в картинках. Ударение. Наглядно-дидактическое пособие - М.: Мозаика – Синтез, 2013

Грамматика в картинках. Антонимы. Наглядно-дидактическое пособие - М.: Мозаика – Синтез, 2013

Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. - М.: Мозаика –Синтез, 2013

2.1.4 Художественно-эстетическое развитие

Ребенок в возрасте 4–5-ти лет, в том числе и с ТНР, активно проявляет интерес к миру искусства (музыки, живописи). В рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» взрослые создают соответствующую возрасту детей, особенностям развития их моторики и речи среду для детского художественного развития.

На второй ступени обучения взрослые стимулируют интерес детей (с учетом национально-регионального компонента) к произведениям декоративно-прикладного искусства и музыкальным произведениям и т. п. Дети активно включаются в познание мира музыки, живописи. Взрослые обращают внимание на то, чтобы они могли использовать полученные представления в разных видах детской деятельности, прежде всего в игре. На второй ступени обучения усиливается интеграция этой образовательной области с образовательными областями «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие».

Характер задач, решаемых образовательной областью «Художественно-эстетическое развитие», позволяет структурировать ее содержание также по разделам:

1. Изобразительное творчество
2. Музыка

Образовательную деятельность в рамках указанной области проводят воспитатели, музыкальный руководитель, согласуя ее содержание с тематикой логопедической работы, проводимой логопедом. Активными участниками образовательного процесса в области «Художественно-эстетическое развитие» являются родители детей, а также все остальные специалисты, работающие с детьми с ТНР. В логике построения «Программы» на второй ступени обучения образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» приобретает большое значение для интеграции перцептивного и эстетико-образного видения детей.

Программное обеспечение

- Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «Детство» под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой

Методическое обеспечение

- Т.Б.Сержантова 366 моделей оригами. М.: Айрис – пресс 2014г.
- И.А. Рябкова, О.А.Дюрлюкова. Художественно творческая деятельность. Оригами: тематические сюжетные и игровые занятия с детьми 5-7 лет. Волгоград Учитель 2012
- Д.И. Колдина Аппликация с детьми 3-4 года. Конспекты занятий. М.: Мозаика Синтез 2013г
- О.Ю. Тихомирова Г.А. Лебедева Пластилиновая картина. Для работы с детьми дошкольного и младшего возраста. М.: Мозаика Синтез 2012г
- Д.И. Колдина Рисование с детьми. Конспекты занятий. М.: Мозаика Синтез 2012г
- Т.Б.Сержантова Оригами. Базовые элементы. М.: Айрис – пресс 2012г

- Н. С. Васина Бумажные цветы. М.: Айрис – пресс 2012г
- Л.В. Куцанова Конструирование из строительного материала. Система работ в средней группе детского сада. М.: Мозаика Синтез 2013г
- Т.Б. Ладыгина Стихи к летним праздникам. М.: ТЦ Сфера 2013г
- Т.Б. Ладыгина Стихи к зимним праздникам. М.: ТЦ Сфера 2013г
- Наглядно дидактическое пособие « Мир искусства» М.: Мозаика Синтез 2012г

2.1.5 Физическое развитие

Задачи образовательной области «Физическое развитие» на второй ступени обучения детей с ТНР, так же как и на первой, решаются в разнообразных формах работы, которые отражают тесную взаимосвязь между психолого-педагогическим и медицинским аспектами коррекционно-воспитательной деятельности (см. первую ступень). Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области «Физическое развитие» на второй ступени обучения по следующим разделам:

1. Физическая культура
2. Представления о здоровом образе жизни и гигиене

Образовательную деятельность в рамках образовательной области проводят воспитатели, инструктор по физической культуре, согласуя ее содержание с медицинскими работниками. Активными участниками образовательного процесса должны стать родители, а также все остальные специалисты, работающие с детьми.

Реализация содержания образовательной области помимо непосредственно образовательных задач, соответствующих возрастным требованиям образовательного стандарта, предполагает решение развивающих, коррекционных и оздоровительных задач, воспитание у детей представлений о здоровом образе жизни, приобщение их к физической культуре (см. задачи образовательной области «Физическое развитие» на первой ступени).

Задачи и содержание образовательной области «Физическое развитие» на второй ступени обучения детей с ТНР также тесно связаны с задачами и содержанием логопедической работы и образовательных областей «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие».

В этот период реализация задач образовательной области «Физическое развитие» должна стать прочной основой, интегрирующей сенсорно-перцептивное и моторно-двигательное развитие детей с нарушением речи.

Программное обеспечение

Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «Детство» под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой

Методическое обеспечение

- М.М. Борисова Сборник игр и упражнений. М.: Мозаика Синтез 2012г
- Пензулаева Л.И. Физкультурные занятия с детьми 3-4 лет. Конспекты занятий. М.: МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2014.
- Сулим Е.В. Занятия по физической культуре в детском саду. Игровой стретчинг 2 издание М.: ТЦ Сфера 2012
- В.Н. Зимонина. Расту здоровым. Программно - методическое пособие для детского сада. М.: Сфера 2013
- М.В. Рыбак Занятия в бассейне с дошкольниками. М.: Сфера 2013г
- Е.И. Подольская. Комплексы лечебной гимнастики. 2 издание Волгоград «Учитель» 2012г

2.2 Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательной потребностей и интересов

Вариативность форм, методов и средств используемых в организации образовательного процесса с воспитанниками с дошкольниками зависит от:

- возрастных особенностей воспитанников;
- их индивидуальных и особых образовательных потребностей;
- личных интересов, мотивов, ожиданий, желаний детей;
- степени организации деятельности воспитанников (непосредственно образовательная деятельность, деятельность в режимных моментах, свободная деятельность детей).

Ряд примерных образовательных программ побуждает педагогов переходить от «вчерашних привычных» учебных занятий к новым вариативным формам (игры, беседы, мастерские, проектная деятельность и др.).

Данный призыв объясним и актуален, однако является предпосылкой для отсутствия взаимопонимания внутри педагогических коллективов, а также несёт в себе риск депривации свободной спонтанной игры воспитанников:

- хаотичное использование понятийного аппарата дошкольной педагогики;
- отсутствие чётких структурных компонентов образовательного процесса с детьми дошкольного возраста;
- неспособность разработать, спланировать и организовать процесс обучения и воспитания.

Формы непосредственно образовательной деятельности классифицировать в зависимости от:

- количества воспитанников (индивидуальные, подгрупповые, групповые);
- степени интеграции (интегрированные, с доминирующей образовательной областью (занятие по развитию речи, по ознакомлению с окружающим, по рисованию и др.);
- ведущего метода и/или совокупности методов в целом (ознакомительное, экспериментирование, формирование определённых навыков и др.).

Формы образовательной деятельности в режимных моментах:

Совместные с педагогом коллективные игры.

Педагог выступает в качестве носителя игрового опыта, предлагает детям образцы исполнения различных ролей, обучает режиссёрской игре, позволяющей проживать любую воображаемую ситуацию.

Дежурство, хозяйственно-бытовой труд.

Самостоятельная деятельность в рамках выполнения поручений, соблюдение принятых в коллективе правил и обязанностей, формирование полезных навыков и привычек.

Мероприятия, связанные с организованной двигательной деятельностью, и закаливающие мероприятия.

Оптимизация двигательной деятельности, формирование привычки к здоровому образу жизни.

Самообслуживание.

Формирование навыков самообслуживания, самоконтроль, труд ребёнка, направленный на уход за самим собой, включающий комплекс культурно-гигиенических навыков.

Природоохранный труд.

Развивает наблюдательность, бережное и ответственное отношение к природе и всему живому (садоводство, уход за растениями в уголке живой природы и др.)

Чтение художественной литературы.

Способность к сопереживанию, восприятию произведения, постижение его идейно-духовной сущности, видение его как произведения искусства, отображающего действительность.

Совместные с педагогом коллективные игры.

Педагог выступает в качестве носителя игрового опыта, предлагает детям образцы исполнения различных ролей, обучает режиссёрской игре, позволяющей проживать любую воображаемую ситуацию.

Дежурство, хозяйственно-бытовой труд.

Самостоятельная деятельность в рамках выполнения поручений, соблюдение принятых в коллективе правил и обязанностей, формирование полезных навыков и привычек.

Методы передачи сведений и информации, знаний.

Словесные методы: рассказ, объяснение, беседа, разъяснение, поручение, анализ ситуаций, обсуждение, увещание, работа с книгой. Основным средством выступает устное или печатное слово: фольклор: песни, потешки, заклички, сказки, пословицы, былины; поэтические и прозаические произведения (стихотворения, литературные сказки, рассказы, повести и др.); скороговорки, загадки и др.

Методы практического обучения:

- упражнения (устные, графические, двигательные (для развития общей и мелкой моторики) и трудовые);
- приучение;
- технические и творческие действия.

Основные средства: скороговорки, стихотворения; музыкально-ритмические движения, этюды-драматизации; дидактические, музыкально-дидактические и подвижные игры; различный материал для продуктивной и творческой деятельности.

Методы эстетического восприятия:

- побуждение к самостоятельному творчеству (описанию, словотворчеству, продуктивной художественной деятельности и художественному моделированию, пению, музицированию и др.);
- побуждение к сопереживанию;
- культурный пример;
- драматизация.

Средства: разнообразные продукты и атрибуты различных видов искусства (в том числе и этнического) - сказки, рассказы, загадки, песни, танцы, картины, музыкальные произведения и другие; личный пример взрослых, единство их внешней и внутренней культуры поведения; - эстетика окружающей обстановки (целесообразность, её практическая оправданность, чистота, простота, красота, правильное сочетание цвета и света, наличие единой композиции, уместных аксессуаров).

Методы проблемного обучения:

- проблемная ситуация;
- познавательное проблемное изложение (педагог ставит задачу или обозначает проблему и в процессе общения дает алгоритм решения);
- диалогическое проблемное изложение (педагог ставит задачу или обозначает проблему, и в процессе общения дети ведут поиск решения данной проблемы);
- метод неоднозначной ситуации (отсутствие однозначного вывода или решения проблемы);
- экспериментирование, эвристический или частично-поисковый метод (дети экспериментальным путем знакомятся с различными явлениями или свойствами, проблема ставится или до, или после эксперимента);
- прогнозирование (потенциально-реальной ситуации, фантазийных ситуаций, нелепиц).

Средства проблемного обучения: рассказы, содержащие проблемный компонент; картотека логических задач и проблемных ситуаций; объекты и явления окружающего мира; различный дидактический материал, различные приборы и механизмы (компас, барометр, колбы, и т. д.) ; оборудование для опытно-экспериментальной деятельности с водой, светотенью и иными свойствами материалов, явлениями; технические средства обучения (интерактивная доска, мультимедийное оборудование и др.).

Методы поддержки эмоциональной активности:

- игровые и воображаемые ситуации;
- похвала (в качестве аванса, подбадривания, как положительный итог, как утешение);
- придумывание сказок, рассказов, стихотворений, загадок и т. д.;
- игры-драматизации;
- сюрпризные моменты, забавы, фокусы;
- элементы творчества и новизны;
- юмор и шутка.

Средства поддержки эмоциональной активности: картотека возможных игровых и проблемных ситуаций; картотека стихотворений, загадок, закличек, в том числе предполагающих додумывание концовки воспитанников; шаблоны, полуготовые и промежуточные варианты раздаточного материала, разрезные картинки, пазлы, нелепицы, шутейные изображения и др., инвентарь для элементарных фокусов, игрушки-персонажи, ростовые куклы, костюмы для ряженья; юморески, комиксы и др.

2.3 Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей

Выполнение задач по коррекции речевых нарушений, нарушений слуха и формированию правильной речи дошкольников, выполняющей в полном объеме коммуникативную функцию, обеспечивается благодаря комплексному подходу к коррекции недостатков развития, тесной взаимосвязи специалистов педагогического и медицинского профилей (см. Приложение 3) .

Заведующий детским садом производит зачисление детей в логопедические группы, направляет воспитанников логопедических групп в Городской психолого-медико-педагогический центр.

Старший воспитатель обеспечивает организацию воспитательно-образовательного процесса в МБДОУ, обеспечивает организацию специалистов, осуществляющих

сопровождение ребёнка с ОВЗ, обеспечивает повышение профессиональной компетенции специалистов, а так же организует взаимодействие с семьёй ребёнка с ОВЗ и различными социальными партнёрами.

Учитель-логопед проводит работу по коррекции речевых недостатков во время непосредственно образовательной деятельности (коммуникативной, коррекционной и восприятия художественной литературы), совместной деятельности педагога с ребёнком с ОВЗ, при оречевлении режимных моментов.

Формы организации образовательной деятельности:

- групповые (подгрупповые) коррекционные занятия;
- индивидуальные коррекционные занятия.

Воспитатель, инструктор по физической культуре и музыкальный руководитель планируют свои занятия в соответствии с рекомендациями, полученными от логопеда и исходя из общего тематического планирования.

Воспитатель развивает мелкую моторику воспитанников во время конструирования, рисования, лепки и аппликации, общую моторику – во время прогулок; закрепляет речевые навыки во время режимных моментах, при выполнении заданий логопеда во второй половине дня.

Формы организации образовательной деятельности:

- групповые, подгрупповые занятия по развитию речи с применением дидактических игр и упражнений на развитие всех компонентов речи;
- экскурсии, наблюдения, экспериментальная деятельность;
- беседы, ознакомление с произведениями художественной литературы.
- игры, упражнения на восприятие цвета и формы;
- упражнения на развитие слухового восприятия, двигательной памяти;
- комментирование своей деятельности (проговаривание вслух последующего действия);
- обсуждение характерных признаков и пропорций предметов, явлений.

Инструктор по физической культуре проводит работу по развитию общей и мелкой моторики, постановке правильного дыхания, развитию координации речи и движения.

Формы организации образовательной деятельности:

- игры и упражнения на развитие общей, мелкой моторики;
- упражнения на формирование правильного физиологического дыхания и фонационного выдоха;
- подвижные, спортивные игры с речевым сопровождением на закрепление навыков и правильного произношения звуков;
- игры на развитие пространственной ориентации.

Музыкальный руководитель обеспечивает развитие темпа, ритма мелодики речевых и неречевых звуков, развитие слухового восприятия, развитие силы голоса.

Формы организации образовательной деятельности:

- музыкально-ритмические игры;
- упражнения на развитие слухового восприятия, двигательной памяти;
- этюды на развитие выразительности мимики, жеста;
- игры-драматизации;
- логоритмика.

Педагог-психолог осуществляет руководство работой по сенсорному развитию и развитию психических функций, способствует адаптации и социализации детей с ОВЗ в условиях детского сада.

Формы организации образовательной деятельности:

- групповые (подгрупповые) коррекционные занятия;
- индивидуальные коррекционные занятия.

Старшая медицинская сестра обеспечивает медицинское сопровождение развития ребёнка с ОВЗ, а так же разрабатывает комплекс оздоровительно-профилактических мероприятий.

Родители воспитанников взаимодействуют с педагогами по вопросам реализации основной общеобразовательной программы и вопросам коррекции речевых и слухоречевых нарушений.

Формы организации образовательной деятельности:

- игры и упражнения на развитие артикуляционной моторики ребенка;
- контроль за выполнением заданий и произношением ребенка;
- выполнение рекомендаций учителя-логопеда.

Специалисты, осуществляющие сопровождение ребёнка, реализуют следующие профессиональные функции:

- диагностическую (определяют причину трудности с помощью комплексной диагностики);
- проектную (разрабатывают на основе принципа единства диагностики и коррекции индивидуальный маршрут сопровождения);
- сопровождающую (реализуют индивидуальный маршрут сопровождения);
- аналитическую (анализируют результаты реализации образовательных маршрутов).

Многие дети имеют не только речевые, но и остаточные явления органического поражения ЦНС, что выражается в повышенной истощаемости и обуславливает:

- пониженную работоспособность;
- недостаточную произвольность внимания, его объема и концентрации;
- слабость запоминания;
- инертность психических процессов;
- плохую переключаемость, а также повышенную суетливость, возбудимость;
- двигательную (в том числе, артикуляционную) расторможенность или, наоборот, заторможенность, вялость, пассивность.

Поэтому для данных детей соблюдается дозировка заданий, оптимальное чередование видов работ, требующих участия различных анализаторов, смена деятельности, сокращение объема заданий – щадящий режим, благоприятная обстановка на занятиях, психологический контакт и стимулирование сотрудничества.

Учебный материал соответствует речевым возможностям каждого воспитанника, включает различные вспомогательные средства, активизирующие восприятие и предупреждающие переутомление, инертность психических функций и стимулирующие дальнейшее «продвижение» речевого развития.

Наибольшая результативность в обучении детей в средней группе достигается на занятиях с одним-двумя детьми (в первые два месяца обучения). Это объясняется тем, что дети гораздо лучше воспринимают новый материал тогда, когда он обращен непосредственно к каждому из них.

Индивидуальная форма работы в первые месяцы обучения является наиболее эффективной, продолжительность занятий составляет 10-15 минут. Спустя два месяца дети объединяются в подгруппы из двух-трех человек, а время занятий увеличивается до 15-20 минут.

Во втором полугодии, когда дети уже научатся активно вслушиваться в речь педагога и выполнять его обращения, просьбы, инструкции, относящиеся к невербальным и вербальным заданиям, состав подгрупп включает 4-5 человек.

В средней и старшей группах коррекционная деятельность разделена на 2 периода, в подготовительной на 3 периода. Основной формой организации учебно-коррекционной работы учителя-логопеда в логопедической группе являются индивидуальные, групповые и подгрупповые занятия. Каждый учитель-логопед определяет цель занятия, подбирает речевой материал, соответствующий теме занятий, возрасту детей и уровню их речевого развития, использует приемы, которые способствуют достижению коррекционных целей. При подготовке к занятию педагоги подбирают конкретную игровую тему, что позволяет быстро наладить контакт с детьми, установить обстановку доброжелательности и стимулировать речевую активность. Часто используется сюжетно-тематическая организация занятий, тщательно отбираются виды и формы творческой работы. На занятиях учителя-логопеды проводят скрупулезную работу по постановке звуков, уделяя внимание развитию мимики лица, подвижности артикуляционного аппарата, используют на занятиях карточки с заданиями, позволяющие ребенку в доступной и интересной форме усвоить теоретические и практические умения. Кроме того, много внимания уделяется общему развитию ребенка, прививается интерес к обучению.

На подгрупповых занятиях объединяются дети со сходными речевыми нарушениями. С ними проводится работа по автоматизации звуков, расширению словаря, развитию связной речи. В каждое занятие на развитие лексико-грамматических форм языка включаются задания на формирование психофизической сферы детей. Это психогимнастика, релаксация, игры на развитие мелкой и общей моторики, голосовые и дыхательные упражнения, игры на внимание. Все задания объединяются одной лексической темой. Преимущество такой формы организации занятий в том, что подгрупповые занятия обеспечивают более тесный контакт каждого ребенка с педагогом, что помогает осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывать специфические особенности, которые зависят от характера диагноза. Для подгрупповых занятий объединяются дети одной возрастной группы, по принципу сходности структуры речевого нарушения и особенностей развития детей. В течение года состав подгрупп меняется в зависимости от динамики преодоления речевого дефекта и по результатам коррекционно-развивающей работы. Подгруппы формируются по 2-4 человек, периодичность занятий – 2-3 раза в неделю, не более 30 минут для детей седьмого года жизни, не более 25 минут для детей шестого года жизни, не более 20 минут для детей пятого года жизни.

Индивидуальная работа с детьми направлена на формирование артикуляционных укладов нарушенных звуков, их постановку, автоматизацию и развитие фонематического слуха и восприятия, уточнение и расширение словарного запаса, отработку лексико-грамматических категорий. Последовательность устранения выявленных дефектов звукопроизношения определяется индивидуально, в соответствии с речевыми особенностями каждого ребенка и индивидуальным перспективным планом. Постановка

звуков осуществляется при максимальном использовании всех анализаторов. Внимание детей обращается на основные элементы артикуляции звуков в период первоначальной постановки, которая является лишь одним из этапов изучения нового звука. Частные приемы коррекции определяются и детализируются в зависимости от состояния строения и функции артикуляционного аппарата. При закреплении артикуляции последовательность позиции звука от наиболее благоприятной для произнесения к наименее благоприятной, от легкой к трудной устанавливается логопедом с учетом особенностей артикуляционной базы родного языка.

Учитывается следующее:

- для первоначальной постановки отбираются звуки, принадлежащие к различным фонетическим группам;
- звуки, смешиваемые в речи детей, поэтапно отрабатываются отсрочено во времени;
- окончательное закрепление изученных звуков достигается в процессе дифференциации всех близких звуков.

Материал для закрепления правильного произношения звуков подбирается таким образом, чтобы он одновременно способствовал расширению и уточнению словаря, грамматически правильной речи, умению правильно строить предложения и способствовал развитию связной речи.

Направление коррекционно-развивающей работы в подгруппах:

- дыхательная гимнастика (формирование длительной, сильной, плавной: воздушной; струи для правильного произношения звуков);
- артикуляционная гимнастика (различные упражнения на развитие мышц артикуляционного аппарата);
- пальчиковая гимнастика (упражнения и игры на развитие моторики пальцев рук);
- автоматизация звуков в речи;
- дифференциация звуков в речи;
- развитие словаря;
- формирование и совершенствование грамматического строя речи;
- развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа:
 - развитие просодической стороны речи;
 - коррекция произносительной стороны речи;
 - работа над слоговой структурой слова;
 - совершенствование фонематических представлений, развитие навыков звукового анализа и синтеза;
- обучение элементам грамоты;
- развитие связной речи и речевого общения;
- сенсорное развитие;
- развитие психических функций;
- ознакомление с окружающей действительностью;
- совершенствование общей координации речи с движениями и мелкой моторикой пальцев рук.

На всех коррекционных занятиях проводится совершенствование моторных навыков, координации, ориентировки в пространстве и конструктивно-праксиса. Эта работа увязывается с развитием речевых навыков и формированием соответствующих понятий. В основу ее положено формирование углубленных представлений, реальных

знаний детей об окружающем мире. На этой предметной базе строится развитие речи. В логопедических группах введен единый речевой режим. На всех занятиях в течении недели проговаривается определенная тема например «Посуда».

Результативность логопедической работы отслеживается через мониторинговые (диагностические) исследования три раза в год с внесением последующих корректив в содержание всего коррекционно-образовательного процесса и в индивидуальные маршруты коррекции. Результаты мониторинга находят отражение в речевых картах детей, в таблицах «Речевой профиль» (отмечается динамика коррекции звукопроизношения каждого ребенка), в «Карте результативности по исправлению нарушений речи у детей на начало, середину и конец учебного года» и ежегодном отчете .

Сроки проведения мониторинговых исследований: 1 – я половина сентября, 2 – я половина мая. Мониторинг динамики речевого развития детей, их успешности освоении программы Н.В. Нищевой ,Л. В. Лопатиной, корректировку коррекционных мероприятий осуществляет логопед. Он проводится по итогам полугодия, учебного года.

Мониторинговая деятельность предполагает отслеживание:

- динамики развития детей с ОНР;
- эффективности плана индивидуальной логокоррекционной работы;
- перспективное планирование коррекционно-развивающей работы.

Логопед анализирует выполнение индивидуального плана логокоррекционной работы и коррекционно – развивающей работы в целом с детьми с ОНР. Коррекционная работа ведётся в тесном сотрудничестве с семьей ребёнка с ОНР и другими специалистами учреждения.

Результативность логопедической работы отслеживается через мониторинговые исследования. Вторая задача мониторинга - это индивидуализация программы и разработки коррекционно-образовательного маршрута для детей, посещающих логопедические группы.

Его проведение позволяет наглядно представить картину речевого дефекта и определить степень выраженности нарушения разных сторон речи, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер. А также удобно для прослеживания динамики развития ребёнка и эффективности коррекционного воздействия.

Мониторинг в группах для детей с тяжелыми нарушениями речи проводится три раза в год: с 1.09 по 15.09; с 10.01 по 20.01; с 15.05 по 25.05 .

Мониторинг проводится специалистами: логопедом, психологом, воспитателем, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре, педиатром, старшим воспитателем.

Мониторинг позволяет своевременно выявить трудных в развитии детей, а участникам консилиума разработать для данных детей стратегию эффективной, направленной коррекции – индивидуальный коррекционно – образовательный маршрут.

По результатам мониторинга выявляют группу детей, требующих специальной дополнительной работы всех специалистов. Это сопровождение осуществляется ПМПк.

2.3.1 Особенности организации образовательного процесса

Образовательная деятельность проводится в период с 1-го сентября по 31 мая. Учебный год условно делится на три периода с целью учета индивидуальной динамики детей в коррекционной работе логопеда:

I период – сентябрь, октябрь, ноябрь;

II – декабрь, январь, февраль;

III период – март, апрель, май.

В средних, старших и подготовительных дошкольных группах проводится комплексная психолого-педагогическая диагностика:

с 1 по 15 сентября – входная диагностика;

с 1 по 15 мая - анализ результатов коррекционной работы.

В младших группах и группах раннего возраста сентябрь – период адаптации детей. Входная педагогическая диагностика осуществляется индивидуально, по мере вхождения ребенка в коллектив.

Объем учебного материала рассчитан в соответствии с возрастными физиологическими нормативами, что позволяет избежать переутомления и дезадаптации дошкольников. Для каждой возрастной группы предложено оптимальное сочетание самостоятельной, индивидуальной и совместной деятельности, сбалансированное чередование разных видов детской деятельности.

Полный объем коррекционной помощи детям регламентируется индивидуально, в соответствии с медико-психолого-педагогическим заключением, и соответствует СанПиН 2.4.1.3049-13¹ (см. Приложение 1. Расчетная таблица образовательной нагрузки в группах компенсирующей направленности).

Перспективное и календарное планирование коррекционного процесса основывается на комплексно-тематическом подходе с учетом интеграции образовательных областей, что позволяет обеспечить единство в реализации воспитательных, развивающих, коррекционных и обучающих целей и задач.

Комплексно-тематический подход обеспечивает концентрированное изучение материала. Общая лексическая тема изучается на протяжении одной или двух недель. Лексический материал отбирается с учетом возрастных, индивидуальных, речевых и психических возможностей детей, при этом принимаются во внимание зоны ближайшего развития каждого ребенка (см. Приложение 2. Календарно – тематическое планирование).

Интегрированная деятельность специалистов (учителей-логопедов, воспитателей, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по ФК) выстраивается в соответствии с тематическим планированием и позволяет закреплять пройденную тему в разных видах деятельности (учебная, игровая, изобразительная, конструктивная и др.).

Организация образовательного процесса и взаимодействие в нём специалистов управляются консилиумом МБДОУ (см. Приложение 3. Взаимодействие специалистов по организации коррекционного процесса).

Логопеду отводится ведущая роль в организации коррекционной работы в условиях группы для детей с нарушениями речи.

Эффективность реализации коррекционного процесса зависит от совместной работы специалистов, родителей дошкольников и от точного выполнения поставленных перед всеми участниками образовательных задач. (см. Приложение 4. Модель ПМП сопровождения ребенка, задачи).

В основе системы коррекционно-развивающей работы в МБДОУ лежат два направления:

- логопедическая коррекция (коррекция тяжелых нарушений речи);

- психологическая коррекция (коррекция и развитие основных познавательных функций и эмоционально — волевой и личностной сферы ребенка).

¹ СанПиН 2.4.1.3049-13 ИТребования к организации воспитательно-образовательного процесса. П. 11.10 – 11.12.

2.3.2 Логопедическая коррекция

Логопедическая коррекционная работа с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, выстраивается в строго определенной последовательности и состоит из взаимосвязанных этапов: диагностического, коррекционно-развивающего, аналитического.

Диагностический этап

В соответствии с пунктом 3.2.3. ФГОС ДО «При реализации Программы проводится оценка индивидуального развития детей. Такая оценка проводится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования).

Результаты педагогической диагностики (мониторинга) используются исключительно для решения следующих образовательных задач:

1) индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);

2) оптимизации работы с группой детей.

При необходимости (по запросам участников образовательного процесса) используется психологическая диагностика развития детей (выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей), которую проводит педагог-психолог. Участие ребенка в психологической диагностике допускается только с согласия его родителей (законных представителей).

Результаты психологической диагностики могут использоваться для решения задач психологического сопровождения и проведения квалифицированной коррекции развития детей»².

Работа с каждым ребенком группы начинается с диагностического обследования. Диагностика позволяет выявить негативную симптоматику в отношении общего и речевого развития ребенка, его компенсаторные возможности, зону ближайшего развития дошкольника.

Логопед обследует все компоненты речи ребенка: звукопроизношение, фонематическое восприятие, слоговую структуру слова, пассивный и активный словарь, грамматический строй речи, связную речь, состояние общей, мелкой и артикуляционной моторики.

В качестве основных диагностических методов могут быть использованы:

- индивидуальные (групповые) беседы;
- специальные задания диагностического характера;
- наблюдение особенностей поведения и общения детей в процессе организованной и свободной деятельности;
- изучение медико-психолого-педагогической документации;
- беседы с родителями (законными представителями) ребенка и педагогами ДОУ.

Логопед для диагностического обследования детей разных возрастных групп использует методический и дидактический материал.

На основании заключения ПМПК и логопедической диагностики для каждого воспитанника учителем-логопедом определяется индивидуальный образовательный маршрут, соответствующий его образовательным потребностям. Документация на дошкольника содержится в индивидуальной карте развития (см. Приложение 5. **Протокол обследования, инд план работы с реб, табл динамики**

²приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

развития). Планируется подгрупповая коррекционная работа с детьми, имеющими сходные диагнозы, фронтальная работа по развитию речи и обучению грамоте. Для воспитателей и родителей логопед ведёт тетради индивидуальных рекомендаций по коррекционной работе с дошкольниками (данные тетради могут быть представлены в удобной для специалиста форме).

Коррекционно-развивающий этап

Система коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда предусматривает:

- развитие всех компонентов речи (грамматически правильной речи, работу по постановке и автоматизации звуков, формирование и совершенствование словарного запаса, развитие фонематического слуха и артикуляционного аппарата),
- формирование коммуникативных способностей, воспитание социально-адаптивных навыков, самостоятельности, активности, успешности.
- воспитание звуковой культуры речи и подготовка к обучению грамоте.

Содержание коррекционно-развивающей деятельности строится с учетом речевого развития (звукопроизношение, фонематический слух, лексика, грамматика, связная речь), структуры дефекта, симптоматики, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка в соответствии с логопедическими технологиями, методиками и методическими рекомендациями.

Основной формой работы учителя-логопеда с ребенком является индивидуальная коррекционная деятельность, которая проводится 2—3 раза в неделю, в первой или второй половине дня.

Индивидуальная коррекция включает работу воспитателя по заданию учителя-логопеда во второй половине дня.

В течение недели логопед проводит подгрупповую образовательную деятельность с детьми: развитие речи (в т.ч. звуковая культура речи), подготовка к обучению грамоте, интегрированная деятельность .

Коррекционно-развивающая работа осуществляется через:

- фронтальную образовательную деятельность;
- индивидуальную коррекцию и коррекцию в микрогруппах (2-3 человека);
- режимные моменты;
- событийные формы деятельности (праздники, утренники, развлечения, экскурсии и т.д.);
- работу с родителями;
- самостоятельную деятельность ребенка в специально организованной пространственно-речевой среде.

Аналитический этап

Аналитический этап коррекционно-развивающей работы с ребенком (группой детей) определяет качественную оценку результатов проведенного логопедического воздействия, а у старших дошкольников – уровень общей и речевой готовности к обучению в условиях школы (общеразвивающая школа, коррекционная школа 5-го, 7-го вида).

В качестве экспертов, оценивающих результаты логопедической работы с детьми, выступают специалисты ДОУ, родители, члены территориальной медико-психолого-педагогической комиссии.

В конце учебного года логопед составляет аналитический отчет, отражающий изменения в составе группы, динамику речевого развития детей, методическую и консультативную работу с педагогами ДОУ и родителями за отчетный период.

Для педагогического коллектива ДОУ аналитический этап является оценкой результативности работы с детьми, и ориентиром для построения дальнейшего

коррекционного-развивающего процесса.

<i>Программное обеспечение</i>
• Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет. Н.В.Нищева
<i>Методическое обеспечение</i>
Альбом для логопеда/О.Б. Иншакова 2е издание исправленное и дополненное– М.: гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2013
Гербова В.В. Занятия по развитию речи в подготовительной группе детского сада. Планы занятий. – М.: Мозаика Синтез, 2012
Гербова В.В. Занятия по развитию речи во второй младшей группе детского сада. Планы занятий. – М.: Мозаика Синтез, 2012
Грамматика в картинках. Говори правильно 3-7 лет. Наглядно-дидактическое пособие - М.: Мозаика –Синтез, 2013.
Грамматика в картинках. Словообразование. Наглядно-дидактическое пособие - М.: Мозаика –Синтез, 2013.
Грамматика в картинках. Множественное число. Наглядно-дидактическое пособие - М.: Мозаика –Синтез, 2013.
Грамматика в картинках. Один - много. Наглядно-дидактическое пособие - М.: Мозаика –Синтез, 2013.
Грамматика в картинках. Антонимы. Наглядно-дидактическое пособие - М.: Мозаика –Синтез, 2013.
Грамматика в картинках. Ударение. Наглядно-дидактическое пособие - М.: Мозаика –Синтез, 2013.
Грамматика в картинках. Антонимы. Наглядно-дидактическое пособие - М.: Мозаика –Синтез, 2013
Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. - М.: Мозаика –Синтез, 2013
Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Логопедическое обследование детей 2 — 4 лет: Методическое пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2005
Жохова О.В., Лебедева Е.С. Домашние задания средней логопедической группы ДОУ. – М.: Творческий Центр Сфера, 2012.
Нищева Н. В. Картинный материал к речевой карте ребёнка среднего дошкольного возраста (от 3 до 4 лет)
Нищева Н. В. Занимаемся вместе. Домашняя тетрадь Средняя группа.. Старшая группа Подготовительная группа. СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2013
Нищева Н. В. Развивающие сказки. Цикл занятий по развитию лексического состава языка, совершенствованию грамматического строя речи, развитию связной речи у детей дошкольного возраста. СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2013
Нищева Н. В. Весёлая артикуляционная гимнастика СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2013
Нищева Н. В. Играйка 1-13. Дидактические игры для развития речи дошкольников. СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2013
Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие: с приложением альбома «Наглядный материал для обследования детей / Е.А.Стребелева, Г.А.Мишина, Ю.А.Разенкова и др.; под ред. Е.А.Стребелевой.
Протоколы логопедического обследования дошкольников: метод. рекомендации; под ред. А.В.Мамаевой; Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. – Красноярск, 2012

2.3.3 Психологическая коррекция

Основная цель психологического сопровождения в ДОО - создание условий для сопровождения и развития как субъектов образовательного процесса, так и учреждения в целом.

Основные задачи психологического сопровождения в ДОУ:

1. Психологическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса ДОУ.

2. Проведение индивидуальной работы с детьми с учетом их индивидуально-психологических особенностей в воспитательно-образовательном процессе ДОУ и семье.

3. Повышение психолого-педагогической культуры субъектов образования.

Реализация задач психологического сопровождения достигается в основных направлениях деятельности педагога–психолога.

Диагностика

Цель: получение информации об уровне психического развития детей, выявление индивидуальных особенностей и проблем участников воспитательно-образовательного процесса.

Диагностика проводится в два этапа: первичная в начале учебного года (сентябрь месяц) и повторная в конце учебного года (май месяц), с целью выявления динамики коррекционно–развивающей деятельности.

С детьми младшей и средней групп, педагог–психолог проводит обследование для определения уровня психического развития и выстраивания индивидуальной траектории развития ребенка. С детьми старшей группы проводится обследование с целью определения уровня психического развития для организации и координации работы в подготовительной группе. С детьми подготовительной группы проводится диагностика с целью выявления уровня психологической готовности ребенка к обучению в школе. В течение учебного года по запросу ПМПк педагог – психолог проводит углубленную диагностику психических процессов воспитанников ДОУ, согласно положению о ПМПк. (См. приложение №6. **Диагностический набор, карты результатов диагностики, сводные таблицы**)

По запросам родителей, воспитателей, администрации ДОУ и личным наблюдениям педагога–психолога проводится углубленная диагностика развития ребенка, детского, родительского и педагогического коллективов с целью выявления и конкретизации проблем участников воспитательно-образовательного процесса.

Психологическая профилактика

Цель: предотвращение возможных проблем в развитии и взаимодействии участников воспитательно-образовательного процесса.

Психологическая профилактики в ДОУ проходит через:

- работу педагога-психолога в течение учебного года по адаптации субъектов образовательного процесса (детей, педагогов, родителей) к условиям новой социальной среды;
- анализ медицинских карт (карта «История развития ребенка») вновь прибывших детей для получения информации о развитии и здоровье ребенка;
- групповые и индивидуальные консультации для родителей вновь прибывших детей;
- информирование педагогов о выявленных особенностях ребенка и семьи, с целью оптимизации взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса;
- отслеживание динамики социально-эмоционального развития детей;
- содействие благоприятному социально-психологическому климату в ДОУ (разрешение конфликтных ситуаций, индивидуальные беседы и консультации субъектов воспитательно-образовательного процесса).

Коррекционно-развивающая работа

Цель: создание условий для раскрытия потенциальных возможностей ребенка, коррекция отклонений психического развития.

С учетом рекомендаций ПМПк и полученных данных первичной диагностики развития ребенка, формируются направления коррекционно-развивающей деятельности групп. Основные направления коррекции и развития:

- коррекция и развитие основных познавательных функций (память, внимание, мышление, воображение, мелкая моторика рук);
- коррекция эмоционально-волевой сферы ребенка (тревожность, гиперактивность, страхи, агрессивность и т.д.);
- развитие личностной сферы ребенка (эмоционально-коммуникативное развитие, развитие игровой деятельности, мотивационная сфера, нравственное развитие, социокультурное развитие, развитие самосознания);
- коррекционно-развивающие занятия с детьми подготовительной группы, с целью формирования учебно-важных качеств (с учетом данных полученных при диагностики старшей группы).

Коррекционно-развивающая деятельность проходит в игровой форме и использует следующие методические приемы: ролевые игры, психо-гимнастические игры, коммуникативные игры, игры направленные на развитие произвольности и развития воображения ребенка, игры с использованием терапевтических метафор, игры с использованием эмоционально-символических и релаксационных методов. **(См. приложение №7 Структура логопедических занятий, при различных речевых патологиях.**

Коррекционно-развивающие занятия проводятся совместно с педагогами групп, учителями-логопедами. Продолжительность коррекционно-развивающих занятий соответствует допустимому объему образовательной нагрузки по СанПиНу 2.4.1.3049-13. Для детей средней группы (4-5 лет) — 15 минут, для детей старшего возраста 20 минут, для детей подготовительных групп (5-7 лет) — 25 минут. Периодичность коррекционно-развивающих занятий: 2 занятия в неделю с каждой возрастной группой.

Для детей с особыми образовательными потребностями составляются индивидуальные адаптированные программы коррекционной работы, которые утверждаются консилиумом МБДОУ. В ходе консилиума учреждения определяется актуальный уровень развития ребенка, выделяются основные нарушения в развитии, отслеживается динамика коррекции у ребенка с особыми образовательными потребностями и даются рекомендации по выстраиванию индивидуального коррекционного маршрута воспитанника. Определяется ведущий специалист, который координирует всю работу в данном направлении, помогает другим специалистам в подборе материала, проведении занятий.

Психологическое консультирование

Цель: оптимизация взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса и оказание им психологической помощи при выстраивании и реализации программ воспитания и развития.

Консультирование родителей проходит в групповой, подгрупповой и индивидуальных формах. Психологическое консультирование содержит в себе работу клуба «Заботливый родитель» (См. приложение №8 Модель клуба «Заботливый родитель», структура заседаний клуба и т.д.), «Психологической гостиной», работу по запросу родителей и педагогов ДОУ, составление памяток информационного характера. Заседание клуба «Молодой семи» проходят раз в 2 месяца и ориентированы на родителей разных возрастных групп. Основные темы заседаний: «Адаптация вновь прибывших детей к условиям дошкольного образовательного учреждения», «Кризис 3-х и 7-ми лет», «Темперамент и его характеристика», «Психологическая готовность ребенка к обучению в школе» и т.д.

Консультирование педагогов проводится по запросу администрации ДОУ и проходят в индивидуальной форме.

<i>Программное обеспечение</i>
<ul style="list-style-type: none">• Н.Ю.Куражева «Цветик-семицветик». Программа психолого-педагогических занятий для дошкольников 4-5 лет. СПб.: Речь. – 2016с.• О.Л.Князева «Я-Ты-Мы». Программа социально-эмоционального развития дошкольников.
<i>Методическое обеспечение</i>
<p>- И.В.Ковалец. Азбука эмоций: практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере: Метод.пособие для педагогов общего и спец.образования –М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС,2003.- 136с</p> <p>- Стребелева Е.А "Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии». – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2016.-180с.</p> <p>- Рындина Е.В. Познавательное развитие дошкольников с ЗПР и ОНР: Методические рекомендации. СПб.: Детство-Пресс, 2014. – 176с.</p>

2.4 Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик

Формы, способы, методы и средства реализации программы подбираются с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов в разных видах детской деятельности.

Культурные практики, по мнению Н.Б. Крыловой представляют собой разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и опыта, складывающегося с первых дней его жизни; обеспечивают активную и продуктивную образовательную деятельность ребенка. Они включают готовность и способность ребенка действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности на основе культурных норм и выражают:

- содержание, качество и направленность его действий и поступков;
- индивидуальные особенности (оригинальность и уникальность) его действий;
- принятие и освоение культурных норм сообщества, к которому принадлежит ребенок;
- принятие общезначимых (общечеловеческих) культурных образцов деятельности и поведения.

Данные культурные умения реализуются в образовательном процессе через разные виды образовательной деятельности ребенка и взрослого, группы детей. В процесс групповой деятельности включаются следующие формы организации образовательной деятельности воспитанников:

- распределение совместных действий и операций (в том числе обмен способами действия), определение последовательности их выполнения;
- планирование общих и индивидуальных способов работы;

- коммуникация, обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимодополнения, и формирования взаимопонимания; - рефлексия, связанная с изменением или формированием отношения к собственному действию в контексте содержания и форм совместной работы.

Методы организации непосредственной образовательной деятельности с детьми (по Н.И. Фрейлаху)

- методы, обеспечивающие передачу учебной информации педагогом и восприятие ее детьми средствами слушания, наблюдения, практических действий (перцептивный аспект): словесный (объяснение, беседа, инструкция, вопросы и др.), наглядный (демонстрация, иллюстрация, рассматривание и др.), практический;
- характеризующие усвоение нового материала детьми путем активного запоминания, самостоятельных размышлений или проблемной ситуации (гностический аспект): иллюстративно-объяснительный, проблемный, эвристический, исследовательский и др.;
- характеризующие мыслительные операции при подаче и усвоении учебного материала (логический аспект): индуктивный (от частного к общему) и дедуктивный (от общего к частному);
- характеризующие степень самостоятельности учебно-познавательной деятельности детей (управленческий аспект): работа под руководством педагога, самостоятельная работа детей.

2.5. Способы и направления поддержки детской инициативы

Детская инициатива зарождается и развивается, прежде всего, в условиях, которые обеспечивают развитие ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями и интересами.

Ответственность за возможность поддержки и направления детской инициативы полностью лежит на взрослом. Именно взрослый (педагог или родитель) задает тон общения (взаимодействия) с ребенком.

Взаимодействие, которое способно направить и поддержать детскую инициативу должно содержать *партнерские отношения* взрослого и ребенка. Основной функциональной характеристикой партнерских отношений является равноправное относительно ребенка включение взрослого в процесс деятельности. Взрослый участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер.

Взаимодействие так же должно быть *лично-порождающим*, для которого характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Личностно-порождающее взаимодействие взрослых с детьми, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку предоставляется возможность выбора деятельности, партнера, средств и пр.; обеспечивается опора на его личный опыт при освоении новых знаний и жизненных навыков.

Взрослый 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. Взрослый 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 со взрослыми и другими детьми.

Ребенок приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок, не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления.

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.

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

Важно соблюдать:

- *ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности*, то есть сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка, стимулирование самооценки;
- *формирование игры как важнейшего фактора развития ребенка*;
- *создание развивающей образовательной среды*, способствующей физическому, социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности;
- *сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и продуктивной (производящей субъективно новый продукт) деятельности*, то есть деятельности по освоению культурных форм и образцов и детской исследовательской, творческой деятельности; совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности;
- *участие семьи* как необходимое условие для полноценного развития ребенка дошкольного возраста;
- *профессиональное развитие педагогов, направленное на развитие профессиональных компетентностей, в том числе коммуникативной компетентности и мастерства мотивирования ребенка*.

2.6 Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников

Необходимость сотрудничества с семьями воспитанников обусловлена **целью** создания системы образовательного партнерства, основанной на открытом и доверительном сотрудничестве обеих сторон, а так же, признании и уважении семейных ценностей и традиций. Партнерство означает, что отношения обеих сторон строятся на основе совместной ответственности за воспитание детей. Кроме того, понятие «партнерство» подразумевает, что семья и ДОО равноправны, преследуют одни и те же **задачи** и сотрудничают для их достижения:

- *обеспечение преемственности и взаимодополняемости в семейном и внесемейном образовании*;
- *адаптация ребенка к ДОО и его развитие*;
- *эффективное использование предлагаемых форм образовательной деятельности*;
- *профилактика и коррекция отклонений в развитии детей на ранних стадиях развития*.

Направления сотрудничества с семьями воспитанников:

№ п/п	Направления сотрудничества	Формы сотрудничества
-------	----------------------------	----------------------

1	Изучение семьи: запросов, уровня психолого-педагогической компетентности, семейных ценностей, степени удовлетворенности качеством образовательных услуг ДОУ	Социологические обследования, беседы, наблюдения за характером общения членов семьи с ребенком, анкетирование.
2	Информационно-просветительская работа с родителями	Информационные стенды, личные беседы, сайт ДОУ, мастер-классы, семинары и выступления педагогов.
3	Консультирование родителей	Консультации по различным вопросам (индивидуальное, семейное; тематическое, ситуативное).
4	Демонстрация детских достижений	Дни открытых дверей, открытые образовательные и развлекательные мероприятия, выставки работ детского творчества, сайт ДОУ.
5	Совместная деятельность детского сада и семьи	совместные праздники и развлечения представление семейных проектов, выставки семейного творчества; семейные фотоколлажи, совместные экскурсии и походы; выступления на семейных соревнованиях.
6	Государственное общественное управление	Общее родительское собрание, родительские собрания групп, совет МБДОУ, родительские комитеты групп, родительские и семейные клубы

Модель взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников (см. Приложение №9)

2.7 Иные характеристики содержания Программы

Специфика национальных и социокультурных условий

- Учет потребностей детей (семей) различной этнической принадлежности
- Формирование бережного отношения к природе на основе историко-географических факторов территории Красноярского края, разнообразия растительного и животного мира, сезонных изменений в природе, взаимодействия человека с природой, укрепления здоровья человека в условиях Сибири
- Использование краеведческого материала в образовательной деятельности по пяти образовательным областям и в создании развивающей предметно-пространственной среды
- Наличие на прогулочной территории ДОУ реалистичной рукотворной модели «Сибирский лес», где высажены и произрастают деревья, кустарники и травы характерные для Красноярского края. Высадка деревьев и кустарников происходит ежегодно в мае и является традицией ДОУ для выпускных групп. Пространство «Сибирский лес» предназначено для целевых прогулок, трудовой деятельности, развлечений, праздников, досугов.

(см. Приложение 8)

III Организационный раздел

3.1 Описание материально-технического обеспечения Программы (см. Приложение №10)

3.2 Обеспечение методическими материалами, средствами обучения и воспитания (см. Приложение №11)

3.3 Распорядок и/или режим дня

Примерный режим дня

Режимные моменты	Группа детей раннего возраста	Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная к школе группа
Приход детей в детский сад, свободная игра, самостоятельная деятельность	7.00-8.00	7.00-8.20	7.00-8.25	7.00-8.25	7.00-8.30
Подготовка к завтраку, завтрак	8.00-8.30	8.20-8.55	8.25-8.55	8.25-8.50	8.30-8.50
Игры, самостоятельная деятельность детей	8.30-8.40 8.40-9.10 (по подгруппам)	8.55-9.20	8.55-9.10	8.50-9.00	8.50-9.00
Организованная детская деятельность, в т.ч. со специалистами ³	8.40-9.10 (по подгруппам)	9.20-10.00	9.10-10.00	9.00-10.30	9.00-10.50
Второй завтрак ⁴	9.10-9.20	10.00-10.10	10.00-10.10	10.30-10.50	10.50-11.00
Подготовка к прогулке, прогулка	9.20-11.30	10.10-12.15	10.10-12.15	10.50-12.30	11.00-12.40
Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность	11.30-11.55	12.05-12.20	12.15-12.30	12.30-12.40	12.40-12.50
Подготовка к обеду, обед	11.55-12.30	12.20-12.50	12.30-13.00	12.40-13.10	12.50-13.15
Подготовка ко сну, дневной сон	12.30-15.00	12.50-15.00	13.00-15.00	13.10-15.00	13.15-15.00
Постепенный подъем, самостоятельная деятельность	15.00-15.15	15.00-15.25	15.00-15.25	15.00-15.25	15.00-15.25
Полдник	15.15-15.25	15.25-15.50	15.25-15.50	15.25-15.40	15.25-15.40
Игры, самостоятельная и организованная детская деятельность	15.25-16.15	15.50-16.30	15.50-16.30	15.50-16.30	15.50-16.40
Самостоятельная деятельность (прогулка) ⁵	16.15-17.00	16.30-17.15	16.30-17.15	16.30-17.20	16.40-17.30

³ Указана общая длительность, включая перерывы

⁴ В соответствии с СанПин 2.4.1.3049-13, второй завтрак включает напиток или сок (свежие фрукты)

⁵ В теплый период времени возможна организация прогулки до ужина

Подготовка к ужину, ужин	17.00-17.30	17.15-17.45	17.15-17.45	17.20-17.45	17.30-17.55
Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение в группу, самостоятельная деятельность, уход домой	17.30-19.00	17.45-19.00	17.45-19.00	17.45-19.00	17.55-19.00

Модель организации деятельности (в группе) (см. Приложение №12)

Режимные моменты в течение дня (см. Приложение №13)

Распределение образовательной нагрузки (см. Приложение № 14)

3.4 Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий

1. «Неделя красивой речи». Создание условий для проявления и развития языковых способностей детей.
2. «Посвящение в дошколята». Создание для вновь прибывших детей и родителей атмосферы, способствующей их легкой и комфортной адаптации к дошкольному учреждению.
3. Военно-патриотическая игра «Зарница». Проводится ежегодно в период после празднования Дня Победы на прогулочной территории детского сада для детей среднего и старшего дошкольного возраста с целью воспитания духа товарищества и патриотизма, применения навыков физического развития в нестандартных ситуациях, развития представления о вооруженных силах России.
4. «Дерево в подарок». Ежегодное событие по высадке деревьев детьми выпускных групп и их родителями на территории ДОО (в пространстве «Сибирский лес»). Событие проходит в конце мая и, как правило, завершает выпускной вечер. Цель: Поддержание традиций ДОО; воспитание благожелательного отношения к детскому саду, как социальному институту и бережного отношения к природе.

3.5 Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды

Организация развивающей предметно-пространственной среды МБДОУ отвечает следующим требованиям:

- 1) *Насыщенность* среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы.

Образовательное пространство должно быть оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы).

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);
- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;
- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;
- возможность самовыражения детей.

Для детей раннего возраста образовательное пространство должно предоставлять необходимые и достаточные возможности для движения, предметной и игровой деятельности с разными материалами.

2) *Трансформируемость* пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

3) *Полифункциональность* материалов предполагает: возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.; наличие в ДОУ или группе полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

4) *Вариативность* среды предполагает: наличие в ДОУ или группе различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;

периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

5) *Доступность* среды предполагает: доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;

свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

исправность и сохранность материалов и оборудования.

6) *Безопасность* предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

Коррекция речевых нарушений предусматривает специальную организацию пространственно-речевой среды. При организации пространства учитель-логопед формирует мини-пространства (центры) для индивидуальных и подгрупповых образовательных деятельностей, для игр, консультирования родителей и методической работы.

В группах оборудованы речевые центры, где находятся зеркала для мимической и артикуляционной гимнастики, подобран наглядно-иллюстративный материал по темам, основным фонетическим группам. Имеются сюжетные картинки для работы над фразой, игрушки для совершенствования диафрагмально-речевого дыхания, различные пособия для ручного праксиса, зрительной памяти и фонематического слуха.

Организация пространств (центров активности) (см. Приложение №15)

IV Дополнительный раздел

4.1 Краткая презентация программы (возраст, задачи программы, используемые парциальные и авторские программы)

Программа представляет собой примерную адаптированную основную образовательную программу для дошкольных образовательных организаций, в которых получают образовательные услуги дети с ограниченными возможностями развития. Программа адресована педагогическим работникам дошкольных образовательных

организаций: учителям-логопедам, педагогам-психологам, воспитателям, музыкальным руководителям и другим специалистам. Она окажет существенную помощь родителям, воспитывающим детей с недоразвитием речи. Материалы программы могут быть использованы в диагностических целях при отборе детей (ПМПК) в группы для дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья совместно с другими детьми, а также в специализированные группы или в специализированные образовательные организации.

Адрес сайта: <http://dou24.ru/121/>

4.2.Список приложений.

Приложение № 1.Расчетная таблица образовательной нагрузки в группах компенсирующей направленности

Приложение № 2 . Календарно – тематическое планирование

Приложение № 3 Взаимодействие специалистов по организации коррекционного процесса

Приложение № 4 Модель ПМП сопровождения ребенка, задачи

Приложение № 5 Протокол обследования, индивидуальный план работы с ребенком, таблица динамики развития

Приложение № 6 **Диагностический набор, карты результатов диагностики, сводные таблицы**

Приложение № 7Структура коррекционно-развивающей деятельности (занятий)

Приложение № 8 **Модель клуба «Заботливый родитель», структура заседаний клуба и т.д.**

Приложение № 9 Модель взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников

Приложение № 10 Описание материально-технического обеспечения Программы

Приложение №11 Обеспечение методическими материалами, средствами обучения и воспитания.

Приложение № 12Модель организации деятельности (в группе)

Приложение № 13Режимные моменты в течение дня

Приложение № 14 Распределение образовательной нагрузки

Приложение № 15 **Организация пространств (центров активности)**