

Принята
на педагогическом совете
протокол № 1
от
« 30 » 08 2022г.

Утверждаю
Директор МБОУ



Л.М.Хоруженко

Адаптированная
образовательная программа
дошкольного образования для детей с
тяжёлыми нарушениями речи
Муниципального бюджетного общеобразовательного
учреждения «Центр образования № 46»
(дошкольные группы)

Срок реализации: 2022 – 2024 г.г.

Возраст обучающихся: 5 – 7 лет

2022 год

Оглавление программы

I Целевой раздел

1. Обязательная часть

1.1. Пояснительная записка.....	5
1.1.1. Цели и задачи реализации АОП ДОУ.....	6
1.1.2. Цели и задачи реализации рабочей программы учителя-логопеда	7
1.1.3. Принципы и подходы к формированию АОП ДОУ	7
1.1.4. Значимые для реализации АОП ДОУ характеристики.....	11
1.2. Планируемые результаты освоения АОП ДОУ.....	18
1.2.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования	18
1.2.2. Планируемые результаты освоения АОП ДОУ.....	19

2. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

2.1. Пояснительная записка	22
2.1.1. Цели и задачи по формированию грамматического строя речи у детей с ТНР	23
2.1.2. Специфические принципы и подходы в работе с детьми, имеющими ТНР.....	24
2.1.3. Значимые для реализации рабочей программы учителя-логопеда характеристики	25
2.1.4. Планируемые результаты освоения детьми с ТНР грамматического строя речи через развитие пространственно-временных представлений	26

II Содержательный раздел

1. Обязательная часть

1.1. Описание образовательной деятельности в соответствие с направлениями развития ребёнка по пяти образовательным областям	27
1.2. Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений при ОНР.....	29
1.2.1. Коррекционно-логопедическая работа с детьми 1 уровня речевого развития	29
1.2.2. Коррекционно-логопедическая работа с детьми 2 уровня речевого развития	31
1.2.3. Коррекционно-логопедическая работа с детьми 3 уровня речевого развития	34
1.2.4. Коррекционно-логопедическая работа с детьми ФФНР.....	36
1.2.5. Типы коррекционных занятий, особенности их проведения.....	37
1.2.6. Особенности организации разных культурных практик.....	41
1.2.7. Способы и направления поддержки детской инициативы	43

2. Часть, формируемая участниками образовательного процесса	
2.1. Содержание углублённой коррекционной работы по формированию грамматического строя речи у детей с ОНР.....	45
2.1.1. Направления коррекционной работы по формированию пространственно-временных представлений	46
2.1.2. Структура построения коррекционных занятий	47
2.1.3. Этапы коррекционной работы	50
2.1.4. Дифференцированный подход при коррекционном воздействии на детей с ОНР различного генеза	50
2.2. Работа с детьми, имеющими ОВЗ, по музыкально-эстетическому развитию	52
2.2.1. Цели и задачи по социальной адаптации дошкольников с ОВЗ средствами музыкальной деятельности	53
2.2.2. Принципы, которыми руководствуется музыкальный руководитель в работе с детьми с ОВЗ	53
2.2.3. Специфика занятий	54
2.2.4. Перспективный план подгрупповых занятий с детьми с ОВЗ.....	55
2.2.5. Ожидаемые результаты	55
2.3. Работа с детьми с ОВЗ по коррекции движений	56
2.3.1. Цели и задачи по развитию движений у детей с ОВЗ	56
2.3.2. Примерный перечень основных движения, подвижных игр и упражнений	57
2.3.3. Ожидаемые результаты освоения Программы.....	60
2.4. Работа с детьми с ОВЗ по развитию психических процессов	61
2.4.1. Цели и задачи	61
2.4.2. Основные направления деятельности педагога-психолога	62
2.4.3. Принципы коррекционной работы	62
2.4.4. Ожидаемые результаты	64
Организационный раздел	
1. Обязательная часть	
1.1. Циклограмма рабочей недели учителя-логопеда	64
1.2. Логопедический режим в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи	64
1.3. Модель организации коррекционно-развивающей работы в ДОУ.....	65
1.4. Организации развивающей предметно-пространственной среды логопедического кабинета.....	71
2. Часть, формируемая участниками образовательного процесса	
2.1. Система психолого-медико-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи.....	74
2.2. Принципы построения развивающей среды в кабинете логопеда.....	74
2.3. Особенности организации специальной предметно-пространственной среды	74
2.4. Обеспеченность методическими материалами и средствами коррекционного –развивающего обучения	75
2.4.1. Перечень необходимых для осуществления коррекционно-образовательного процесса дидактических игрушек.....	75

2.4.2. Программы.....	75
2.4.3. Перечень необходимых для осуществления коррекционно-образовательного процесса технологий.....	75
2.4.4. Перечень необходимых для осуществления коррекционно-образовательного процесса методических пособий, дидактических материалов.....	77

І Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения МБОУ «Центр образования № 46» 3 дошкольные группы (далее Программа) разработана в соответствии с ООП МБОУ «Центр образования № 46» с учётом «Примерной адаптированной программы коррекционно - развивающей работы в группе для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет /Под.ред. Нищевой Н.В. — СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2015 г., «Программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» авторы Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова - издательство Москва, «Просвещение», 2009 год, а также рабочей программой учителя-логопеда.

«Адаптированная образовательная программа для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи» (далее «Программа») предназначена для специалистов МБОУ «ЦО № 46», работающих, в группе в которых воспитываются дети с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) 5-7 лет. Принято считать, что *к группе детей с тяжёлыми нарушениями речи относятся дети с общим недоразвитием речи различного генеза (по клинико-педагогической классификации) и фонетико-фонематическим недоразвитием речи.*

АОП ДОУ обеспечивает образовательную деятельность для группы детей с ОВЗ в соответствии с основной образовательной программой дошкольного образования МБОУ «ЦО № 46», адаптированной для детей с тяжёлыми нарушениями речи с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

В *основе «Программы» лежит* психолингвистический подход к речевой деятельности как к многокомпонентной структуре, включающей семантический, синтаксический, лексический, морфологический и фонетический компоненты, предполагающей интенсивный и экстенсивный пути развития и формирование «чувства языка». «Программой» предусматривается разностороннее развитие детей, коррекция недостатков в их речевом развитии, а также профилактика вторичных нарушений, развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности.

«Программа» включает следующие *образовательные области:*

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

1.1.1. Цель и задачи реализации АОП ДОУ

Цель реализации «Программы» — проектирование модели коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития ребенка с ТНР, его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

Коррекционно-образовательный процесс представлен в «Программе» как целостная структура, а сама «Программа» является комплексной.

Задачи «Программы»:

- помочь специалистам дошкольного образования в психолого-педагогическом изучении детей с речевыми расстройствами;
- способствовать общему развитию дошкольников с ТНР, коррекции их психофизического развития, подготовке их к обучению в школе;
- создать благоприятные условия для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;
- обеспечить развитие способностей, потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, с другими детьми, взрослыми и миром;
- способствовать объединению обучения и воспитания в целостный образовательный процесс.

Решение конкретных задач коррекционно-развивающей работы, обозначенных в каждом разделе «Программы», возможно лишь при условии комплексного подхода к воспитанию и образованию, тесной взаимосвязи в работе всех специалистов (учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре ДОУ, а также при участии родителей в реализации программных задач.

Решение данных задач позволит сформировать у дошкольников с ТНР психологическую готовность к обучению в общеобразовательной школе, реализующей образовательную программу или адаптированную образовательную программу для детей с тяжелыми нарушениями речи, а также достичь основных целей дошкольного образования, которые сформулированы во ФГОС ДО.

1.1.2. Цель и задачи реализации рабочей программы учителя-логопеда

Цель: *Своевременное и личностно ориентированное воздействие на нарушенные звенья речевой функции, позволяющее обеспечить эффективное развитие речи как средства общения, познания, самовыражения ребёнка, становления разных видов детской деятельности на основе овладения родным языком.*

Коррекционно-логопедические задачи

- Формирование структурных компонентов системы языка – фонетического, лексического, грамматического, семантического.
- Развитие понимания речи.
- Активизация речевой деятельности.
- Формирование и развитие произносительной стороны речи, фонематического восприятия.
- Формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции - развитие самостоятельной развернутой фразовой речи, двух форм речевого общения – диалога и монолога.
- Формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи, овладение элементарными навыками звукового анализа и синтеза.
- Развитие психической базы речи.

Более конкретные задачи работы с детьми, в зависимости от структуры речевого дефекта (или речевого заключения) раскрыты в следующих программах:

- «Примерная адаптированная программа коррекционно - развивающей работы в группе для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет /Под. ред. Нищевой Н.В. — СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2015 г.

- «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» авторы Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова издательство Москва, «Просвещение» 2009 год, а также рабочей программе учителей-логопедов.

В программе учитываются:

- индивидуальные потребности ребёнка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее – особые образовательные потребности), индивидуальные потребности детей с ТНР;
- возможности освоения ребёнком РП на разных этапах её реализации;
- специальные условия для получения образования детьми с ТНР, в том числе использование специальных методов, методических пособий и дидактических материалов, разработок грамматических схем, разнообразного наглядного материала, включение предметно-практической деятельности, проведение подгрупповых и индивидуальных занятий и осуществление квалифицированной коррекции нарушений их развития.

1.1.3. Принципы и подходы к формированию адаптированной 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 целостности языка как системы и роли речи в психическом развитии ребенка (В.М. Солнцев);
- концепция о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия);
- современные представления о структуре речевого дефекта (Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

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 системного недоразвития 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 определенных отношений между языковыми единицами одного уровня 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 ребенка.

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 действие каких механизмов привело к нарушению. Сложность структурно-функциональной организации речевой функциональной системы обуславливает расстройство речевой деятельности в целом при нарушении даже отдельных ее компонентов. Это и определяет значимость изучения речевой функциональной системы в целом и воздействия на все компоненты речи при устранении ее системного недоразвития.

Существенную роль в комплексной диагностике и коррекции системного недоразвития речи играет положение о необходимости выделения ведущего дефекта и вторичных нарушений в развитии детей с нарушениями развития. Исходя из концепции системного строения дефекта, Л.С. Выготский предложил различать в аномальном развитии две группы симптомов: первичные, то есть непосредственно вытекающие из биологического характера нарушения, и вторичные, — возникающие опосредованно в процессе отклоняющегося развития. Первичный дефект может иметь характер недоразвития или повреждения (часто их сочетания).

Механизм появления вторичных нарушений различен. Например, могут страдать функции, которые непосредственно связаны с поврежденной, или функции, которые в момент воздействия вредоносных факторов находились в сензитивном периоде. Системное недоразвитие речи не связано с какой-либо одной формой патологии и может вызываться разнообразными причинами, а также иметь разный механизм возникновения, определяющий структуру речевой недостаточности при различных формах речевого недоразвития. Поэтому столь важно в диагностике и в 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 ребенка с нарушениями речи подчиняется в основном тем же закономерностям, что и развитие психики ребенка в норме. В соответствии с концепцией Л.С. Выготского об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей в структуре речевого дефекта детей с ТНР прежде всего следует выделить общее, свойственное всем детям с системным недоразвитием речи, а затем специфическое, характерное лишь определенным их группам. Соотношение общих и специфических закономерностей речевого развития дошкольников с ТНР может стать причиной характерных особенностей структуры речевого дефекта, что обуславливает необходимость осуществления дифференцированного подхода в процессе комплексной коррекционно-образовательной работы.

При разработке «Программы» авторы исходили из того, что речь является одной из самых сложных форм проявления высших психических процессов. Ни одна форма психической деятельности не протекает без прямого или косвенного участия речи. С помощью речи осуществляется отвлечение и обобщение сигналов действительности. Благодаря речи ребенок получает возможность отражать те связи и отношения реальной действительности, которые выходят за пределы чувственного восприятия, а само восприятие приобретает избирательный характер. Возникновение речи существенным образом перестраивает память, восприятие и особенно мышление. Речь оказывает огромное влияние на мышление, позволяя совершенствовать мыслительные операции (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.). Слово само по себе становится орудием мышления, включаясь в познавательную деятельность ребенка. Вместе с тем речевое развитие во многом определяется формированием познавательных процессов. Уровень развития мыслительных операций отражается в семантике - основе высказывания. Уровень развития аналитико-синтетической деятельности сказывается на способности ребенка овладеть формально-языковыми средствами.

Поскольку язык и речь формируются в рамках общего психического развития ребенка, последовательность овладения языковыми единицами и правилами их использования тесно взаимосвязана с общим психическим развитием и подчинена тем же законам, что и развитие психики в целом. В связи с этим *комплексная коррекционно-образовательная работа по преодолению системной речевой недостаточности предусматривает*

единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности.

Психологические данные о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе онтогенеза свидетельствуют о том, что на первоначальных этапах развития сложная психическая деятельность опирается на элементарные функции (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия). Чувственное познание - необходимая часть любого процесса отражения действительности. Оно лежит в основе формирования конкретного, а затем и логического мышления, служит необходимой основой для развития не только мышления, но и речи. В раннем возрасте *поражение или недоразвитие* какой-либо *зоны коры головного мозга*, обеспечивающей функционирование *элементарных* психических функций, неизбежно приводит к *вторичному недоразвитию*, то есть *недоразвитию высших психических функций*. Педагоги дошкольной организации, принимающие участие в коррекционно-воспитательном процессе, не только помогают становлению личности ребенка с речевой патологией, закладывают основы его нравственного воспитания, но и все вместе решают задачи преодоления нарушений умственного, сенсорного и физического развития детей, создавая тем самым благоприятные предпосылки для работы над речью.

Таким образом, *системное недоразвитие речи* в большинстве случаев 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 в целом.

Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая работа направлена на:

преодоление нарушений развития различных категорий детей с ТНР, оказание им квалифицированной помощи в освоении «Программы»; разностороннее развитие детей с ОВЗ с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Программа строится на основе *принципов дошкольного образования*, изложенных в ФГОС ДО:

полноценное проживание ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;

построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребёнка, при котором сам ребёнок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;

содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных

отношений; поддержка инициативы детей в различных видах

деятельности; сотрудничество организации с семьёй;

- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка в различных видах деятельности;
- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- учёт этнокультурной ситуации развития детей.

1.1.4. Значимые для реализации АОП ДОУ характеристики

При проектировании АОП ДОУ характеристики особенностей развития детей выведены на основе «Примерной адаптированной программы коррекционно - развивающей работы в группе для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет /Под. ред. Нищевой Н.В. — СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2015 г., «Программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» авторы Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова - издательство Москва, «Просвещение» 2009 год, а также рабочей программы учителей-логопедов.

Дошкольники с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) – это дети с поражением центральной нервной системы (при проявлении 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 ребёнка в известной степени зависит от состояния его речи. Системный речевой дефект часто приводит к возникновению вторичных отклонений в умственном развитии, к своеобразному формированию психики.

Особенности развития детей с нарушениями речи

Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой нарушения, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико – грамматическую системы языка.

Характеристика детей с I уровнем развития речи

У дошкольников с *первым уровнем речевого развития* речевые средства ребенка ограничены, активный словарь практически не сформирован и состоит из звукоподражаний, звукокомплексов, лепетных слов. Пассивный словарь шире активного, но тоже крайне ограничен. Практически отсутствует понимание категории числа существительных и глаголов, времени, рода, падежа. Произношение звуков носит диффузный характер. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии. Ограничена способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Характеристика детей с II уровнем развития речи

У дошкольников *со вторым уровнем речевого развития при ОНР* активный словарный запас составляет обиходная предметная и глагольная

лексика. Пассивный словарный запас тоже снижен и не соответствует возрастной норме. Понимание обращенной речи затруднено. В самостоятельных высказываниях у детей представлены простые нераспространенные предложения. При этом отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций. Типичны грубые нарушения слоговой структуры и звуконаполняемости слов. У детей выявляется недостаточность фонетической стороны речи (большое количество сформированных звуков).

Характеристика детей с III уровнем развития речи

У дошкольников *с третьим уровнем речевого развития при ОНР* в активной речи представлены простые распространенные предложения. Речь характеризуется элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В активном словаре представлены все части речи, кроме причастий и деепричастий. Появляются первые навыки словообразования. Характерно недифференцированное произношение звуков, причем замены могут быть нестойкими. Более устойчивым становится произношение слов сложной слоговой структуры. Понимание речи приближается к норме.

Специфические особенности неречевых процессов у детей с ОНР

У детей этой группы в связи с трудностями формирования речи замедляется и нарушается формирование других высших психических функций, так как неполноценная речевая деятельность отражается на формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Одними из общих закономерностей аномального развития являются **изменения в развитии личности** аномального ребенка в целом.

Особенностями такой личности являются: пониженный фон настроения, астенические черты, нередко ипохондричность, тенденция к ограничению социальных контактов, низкая самооценка, тревожность, легкость возникновения страхов. Формирование личности детей с тяжелыми нарушениями речи связано с характером их дефекта. Задержка проявления речевого общения, бедный словарный запас, и другие нарушения отражаются на формировании самосознания и самооценки ребенка. Доказано, что отклонения в развитии личности ребенка с нарушениями речи в известной мере усугубляют речевой дефект. Личностные особенности детей сказываются на характере их отношений к окружающим, на понимании своего положения в обществе и выполнении своих обязанностей в нем. Психика дошкольников старшего возраста с ОНР не готова к полноценному переходу к обучению как ведущей деятельности.

Наряду со специфичным развитием психики происходит **своеобразное развитие эмоционально-волевой сферы**. Симптомами нарушения эмоционально-волевой сферы являются: раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость. Также ребенку с речевой патологией присущи: замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, агрессивность, обидчивость, нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, трудности общения с окружающими и налаживание

контакта с ними. Такие дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности и легкую внушаемость, в поведении и играх следуют за другими детьми. Кроме того, у детей с ОНР часто бывают неадекватные воздействиям эмоции и чувства.

Особенности речевого развития (трудности морфологического, синтаксического, логико-синтаксического и композиционного характера) сочетаются с **нарушениями коммуникативной функции**, что выражается в снижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм). Естественным следствием нарушения общения является **нарушение процесса развития игры**, как ведущей деятельности в дошкольном возрасте. Указанные выше речевые и коммуникативные затруднения оказывают отрицательное влияние на установление и поддержание контактов со сверстниками во время игры, на формирование игры как деятельности.

Несмотря на несколько замедленный темп интеллектуального развития, в сравнении с возрастной нормой, у детей с ОНР постепенно формируется обобщенное мышление, функция сравнения, появляется возможность выделения предметов по их существенным признакам. Дети с общим недоразвитием речи хорошо используют элементы помощи, способны применять приобретенные знания в новой ситуации. Хотя для детей данной категории все же требуется помощь во время формирования у них обобщенного образа действия и обобщенного мышления.

Недостаточность обобщенного, абстрактного мышления выявляется, прежде всего, в неспособности ребенка с общим недоразвитием речи установить сходство и различие между предметами и явлениями по существенным признакам, в затруднениях при выполнении заданий на классификацию и выделение четвертой лишней картинки, в непонимании основного смысла рассказа, в больших трудностях формирования абстрактного счета.

Интеллектуальная деятельность детей с ОНР часто требует специальных побуждений и стимуляции, многие из них легко теряют конечную задачу, не могут составить внутреннего плана ее решения, т.е. в этих случаях можно предполагать недостаточное развитие динамики мыслительных процессов и внутренней речи. Их интеллектуальные возможности часто оказываются крайне неравномерными: отчетливо выявляется диссоциация в выполнении речевых и безречевых заданий. Для многих детей с ОНР требуется больше времени при овладении абстрактным счетом и решением арифметических задач.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с

трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Для некоторых детей характерна ригидность мышления.

У детей с ОНР обнаруживается **недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности** как в области наглядно-образного, так и понятийного мышления. Дети затрудняются в решении наглядно-образных задач, не могут вычленить отдельные части сложного, многоэлементного комплекса. Еще большие затруднения наблюдаются при необходимости синтезировать определенные признаки объектов. Наиболее страдает у детей с ОНР абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение. Дети с ОНР с трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия.

Мышление детей с ОНР является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным. При выполнении какого-либо задания дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, замедленностью.

Для детей с общим недоразвитием речи наряду с нарушением мышления характерна и недостаточная сформированность и других психических процессов и функций.

Нарушение **внимания** проявляется у таких детей в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки; не замечают неточностей в рисунках-шутках; не всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку. Еще труднее сосредотачивается и удерживается их внимание на чисто словесно материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространственные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки деятельности. Для всех детей с общим недоразвитием речи характерен пониженный уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, трудности включения, распределения и переключения внимания.

Выделяют следующие особенности внимания детей с речевой патологией:

– нарушения концентрации внимания как следствие утомления; – неадекватные колебания внимания; – ограниченный объем внимания. Дети воспринимают ограниченное количество информации, могут воспринимать не ситуацию в целом, а лишь отдельные ее элементы; в связи с этим осуществление деятельности замедляется;

– *«генерализованное и неселективное» внимание*, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках. Ребенок не может сосредоточиться на существенных признаках из-за трудностей дифференцировать раздражители по степени важности, у него наблюдается зависимость внимания от внешних воздействий; – *персеверация («прилипание») внимания*, выражающееся в сниженной способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Описанные нарушения внимания у детей с ОНР отрицательно влияют на протекание всех познавательных процессов, снижают эффективность овладения знаниями, умениями и навыками, в том числе и речевыми.

В структуре дефекта познавательной деятельности детей с ОНР большое место занимают **нарушения памяти**. У детей с ОНР нарушена как произвольная, так и произвольная память. Причиной трудностей произвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей. Наглядный материал детьми запоминается лучше вербального, а произвольное запоминание страдает в меньшей степени, чем произвольное.

У детей с общим недоразвитием в речи страдает как механическая, так и логическая память. *Снижение уровня логической памяти* обусловлено недостаточностью смысловой переработки получаемой информации.

Отмечается и *своеобразие кратковременной памяти*: снижение объема и скорости памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания, нарушение порядка воспроизведения рядов, излишняя тормозимость за счет побочных факторов.

При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей заметно *снижена вербальная память*, страдает продуктивность запоминания. Нередки ошибки - привнесения, повторное название предметов, картинок. Дети забывают сложные инструкции (трех-четырёхступенчатые), элементы и последовательность предложенных для выполнения действий. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Характерно, что нарушение внимания и памяти в большей степени затрагивают произвольную деятельность. Сосредоточение и запоминание на произвольном уровне происходит значительно лучше. **Сенсорное развитие** детей с нарушениями речи также имеет свои особенности: они затрудняются в обследовании предметов, выделении нужных свойств, а главное - в обозначении этих свойств словом. Дети путают названия цветов, геометрических фигур, с трудом ориентируются в пространственных и временных отношениях, далеко не всегда используют те возможности восприятия, которыми обладают.

Слуховое восприятие детей с ОНР - слуховое внимание, тембровый, звукочастотный слух, ритмическое чувство, - также формируются у детей данной категории со значительной задержкой.

Наряду с общими психологическими особенностями детям с ОНР присуще и некоторое **отставание в развитии двигательной сферы**, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекачивание мяча с руки на руку, передача его с небольшого

расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Отмечается *недостаточная координация пальцев*, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, *застывание на одной позе*.

Таким образом, в целом *«можно сказать, что у детей с ОНР отмечается значительное замедление темпа развития неречевых психических функций, по сравнению с нормой»*.

Среди нарушений в развитии речи очень часто встречается фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Р.Е.Левина, Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева, Е.В.Чиркина, О.В.Преснова, и др. исследователи, изучающие детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, отмечают, что для таких детей наряду с речевыми особенностями характерна и недостаточная сформированность процессов, тесно связанных с речевой деятельностью.

Помимо нарушений речевого (вербального) характера, дети с фонетико-фонематическим недоразвитием имеют особенности в протекании высших психических функций:

- внимание у таких детей может быть неустойчивым, нестабильным и иссякающим, а также отмечается слабосформированное произвольное внимание, когда ребенку трудно сосредоточиться на одном предмете и по специальному заданию переключиться на другой. Ряд авторов отмечают у детей с ФФН недостаточные устойчивость и объём внимания, ограниченные возможности его распределения – это Р.Е.Левина, Т.Б.Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова; - объём памяти может быть сужен по сравнению с нормой. При этом ребенку понадобится больше времени и повторов, чтобы запомнить заданный материал. Т.Б.Филичева отмечает: «Нарушение внимания и памяти проявляется у таких детей в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырёх предметов после их перестановки, не замечают неточностей в рисунках-шутках не всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку». При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ФФН снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий; - отмечаются особенности в протекании мыслительных операций: наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений. Скорость протекания мыслительных операций может быть несколько замедленной, вследствие чего может быть замедленным и восприятие учебного материала и т.д.; - почти всегда наблюдается нарушение пальцевой и артикуляционной моторики; - недостаточно сформировано словесно-логическое мышление.

В картине недоразвития речи на первый план выступает несформированность звуковой её стороны. Характерным для этих детей является незаконченность процесса формирования фонематического восприятия. Недостатки речи при этом не ограничиваются неправильным произношением звуков, но выражены недостаточным их различением и затруднением в звуковом анализе речи. Лексико-грамматическое развитие при этом нередко задерживается.

Несформированность звуковой стороны речи выражается в следующем:

- недифференцированное произнесение пар или групп звуков. В этих случаях один и тот же звук может служить для ребенка заменителем 2-х или 3-х других звуков;
- замена одних звуков другими, более простыми по артикуляции и представляющими, поэтому меньшую произносительную трудность для ребенка;
- смешение звуков. Это явление характеризуется неустойчивым употреблением целого ряда звуков в различных словах. В одних случаях ребенок употребляет звук верно, в других - этот же самый звук заменяет другими, близкими акустически или артикуляционно. Причем неустойчивость произношения усиливается в самостоятельной речи детей, свидетельствуя о том, что подобные отклонения в формировании произношения связаны в значительной степени с недостаточностью фонематического восприятия.

На недостаточность слухового восприятия указывают и затруднения детей при анализе звукового состава речи. Допускаются ошибки при выделении звуков из слогов и слов, при определении наличия звука в слове, отборе картинок и придумывании слов с определенным звуком. Испытывают дети затруднения при выполнении элементарных заданий, связанных с выделением ударного звука в слове. Узнавание первого, последнего согласного звука в слове, слогаобразующего гласного в односложных словах практически им недоступно.

Кроме всех перечисленных особенностей произношения и различения звуков, при ФФН нередко наблюдается смазанность речи, сжатая артикуляция, а также бедность словаря и некоторая задержка в формировании грамматического строя речи.

Проведение направленного обучения позволяет не только своевременно исправить дефект, но и полностью подготовить их к обучению в школе.

Краткое описание контингента воспитанников

1 ребёнок имеет ОНР первого уровня речевого развития, обусловленное дизартрией; 2 ребёнка имеют ОНР второго уровня речевого развития, обусловленное дизартрией; 9 детей имеют ОНР третьего уровня речевого развития, обусловленное дизартрией; 13 детей имеют ФФНР, обусловленное дизартрией.

1.2. Планируемые результаты освоения детьми с ТНР адаптированной образовательной программы

Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования ФГОС ДО к целевым ориентирам в обязательной части ООП ДО МБОУ «Центр образования № 46» с учётом возрастных возможностей и индивидуальных различий детей, а также особенностей развития детей с ТНР.

1.2.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования

- Ребенок овладевает основными культурными средствами, способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.
- Ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх.
- Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты. Умеет выражать и отстаивать свою позицию по разным вопросам.
- Способен сотрудничать и выполнять как лидерские, так и исполнительские функции в совместной деятельности.
- Понимает, что все люди равны вне зависимости от их социального происхождения, этнической принадлежности, религиозных и других верований, их физических и психических особенностей.
- Проявляет эмпатию по отношению к другим людям, готовность прийти на помощь тем, кто в этом нуждается.
- Проявляет умение слышать других и стремление быть понятым другими.
- Ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации; умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам. Умеет распознавать различные ситуации и адекватно их оценивать.
- Ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности.
- У ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими.

- Ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и навыки личной гигиены.
- Проявляет ответственность за начатое дело.
- Ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т. п.; способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.
- Открыт новому, то есть проявляет стремления к получению знаний, положительной мотивации к дальнейшему обучению в школе, институте.
- Проявляет уважение к жизни (в различных ее формах) и заботу об окружающей среде.
- Эмоционально отзывается на красоту окружающего мира, произведения народного и профессионального искусства (музыку, танцы, театральную деятельность, изобразительную деятельность и т.д.).
- Проявляет патриотические чувства, ощущает гордость за свою страну, ее достижения, имеет представление о ее географическом разнообразии, многонациональности, важнейших исторических событиях.
- Имеет первичные представления о себе, семье, традиционных семейных ценностях, включая традиционные гендерные ориентации, проявляет уважение к своему и противоположному полу.
- Соблюдает элементарные общепринятые нормы, имеет первичные ценностные представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо», стремится поступать хорошо; проявляет уважение к старшим и заботу о младших.
- Имеет начальные представления о здоровом образе жизни. Воспринимает здоровый образ жизни как ценность.

1.2.2. Планируемые результаты освоения адаптированной образовательной программы

Итоговые результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребёнка к концу дошкольного образования.

«Примерная адаптированная программа коррекционно - развивающей работы в группе для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет /Под. ред. Нищевой Н.В. — СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2015 г., «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» авторы Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова -

издательство Москва, «Просвещение», 2009 год, а также рабочая программа учителей-логопедов предусматривает следующие результаты:

- ребенок овладевает основными культурными средствами, способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности — игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.;
- способен выбирать себе род занятий, участников совместной деятельности;
- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства;
- активновзаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх и другой деятельности;
- способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать, адекватно проявляет свои чувства, стремится разрешать конфликты. Умеет выражать и отстаивать свою позицию по разным вопросам;
- способен сотрудничать и выполнять как лидерские, так и исполнительские функции в совместной деятельности;
- понимает, что все люди равны вне зависимости от их социального происхождения, этнической принадлежности, религиозных и других верований, их физических и психических особенностей;
- проявляет эмпатию по отношению к другим людям, готовность прийти на помощь тем, кто в этом нуждается;
- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и, прежде всего в игре; владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации; умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам. Умеет распознавать различные ситуации и адекватно их оценивать;
- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, свободно составляет рассказы, пересказы; владеет навыками словообразования разных частей речи, переносит эти навыки на другой лексический материал; оформляет речевое высказывание в соответствии с фонетическими нормами русского языка. У ребёнка складываются предпосылки грамотности, формируются: фонематическое восприятие, первоначальные навыки звукового и слогового анализа и синтеза, графомоторные навыки, элементарные навыки письма и чтения (печатания букв, слогов, слов и коротких предложений);
- у ребенка развита общая и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;
- ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, соблюдает правила безопасного поведения и навыки личной гигиены;
- проявляет ответственность за начатое дело;

- ребенок любознателен, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей;
- ребёнок склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.;
- способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности;
- эмоционально отзывается на красоту окружающего мира, произведения народного и профессионального искусства (музыку, танцы, театральную деятельность, изобразительную деятельность и т.д.).
- проявляет патриотические чувства, ощущает гордость за свою страну, ее достижения; имеет первичные представления о себе, семье, традиционных семейных ценностях, включая традиционные гендерные ориентации, проявляет уважение к своему и противоположному полу;
- соблюдает элементарные общепринятые нормы, имеет первичные ценностные представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо», стремится поступать хорошо; проявляет уважение к старшим и заботу о младших;
- имеет начальные представления о здоровом образе жизни. Воспринимает здоровый образ жизни как ценность.

Все перечисленные выше характеристики являются необходимыми предпосылками для перехода на следующий уровень начального общего образования, успешной адаптации к условиям жизни в общеобразовательной организации и требованиям образовательной деятельности.

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

Промежуточными результатами освоения Программы воспитанниками группы

компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи являются:

- способность понимать обращенную речь в соответствии с параметрами возрастной нормы;
- умение фонетически правильно оформлять звуковую сторону речи;
- правильно передавать слоговую структуру слов, используемых в самостоятельной речи;
- владение навыками словообразования и грамматически правильного оформления самостоятельной речи.
- использование в спонтанном общении слов различных лексико-грамматических категорий (существительных, глаголов, наречий, прилагательных, местоимений и т. д.);

- умение пользоваться в самостоятельной речи простыми распространенными и сложными предложениями, владеть навыками объединения их в рассказ;
- владение элементарными навыками пересказа и диалогической речи;
- владение элементами грамоты: навыками чтения и печатания букв, слогов, слов и коротких предложений в пределах программы.

В дальнейшем осуществляется совершенствование всех компонентов языковой системы.

2. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

2.1. Пояснительная записка

Проблема воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как известно, что не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно интегрироваться в среду здоровых сверстников. Индивидуальный образовательный маршрут предполагает постепенное включение таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от педагога новых психологических установок на формирование у детей с нарушениями развития, умения взаимодействовать в едином детском коллективе. Дети с ограниченными возможностями здоровья могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного процесса воспитания и обучения, удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития.

Практический опыт логопедической работы обучения детей по коррекционно – развивающим программам даёт возможность не только полностью устранить речевые нарушения, но и сформировать устно-речевую базу для овладения элементами письма и чтения ещё в дошкольный период. Своевременное и личностно ориентированное воздействие на нарушенные звенья речевой функции позволяют вернуть ребёнка на онтогенетический путь развития. Это является необходимым условием полноценной интеграции дошкольников с ТНР в среду нормально развивающихся сверстников.

У детей с ТНР наблюдается позднее появление речи, ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия. Практика показывает, что наиболее стойкими оказываются дефекты лексико-грамматической стороны речи.

Эти дети нуждаются в целенаправленной работе по развитию понимания грамматических отношений между словами и формированию навыков грамматического структурирования высказывания.

Грамматические средства русского языка отражают результаты ориентировки в пространстве и во времени, расположение и взаимодействие

предметов, в окружающей ребёнка действительности. Значит, для формирования грамматического строя речи ребёнку необходимо выделить предмет из пространства, осознать его расположение относительно выбранной точки отсчёта в пространстве и во времени, умение вербализовать эти знания.

Недостаточность пространственного фактора у детей с речевыми нарушениями может вызывать соответствующую стойкую недостаточность в речевой (смысловой, логико – грамматической стороне речи, в письме и чтении), и в неречевой деятельности (нарушение общей ориентировки в пространстве, недоразвитие пространственных представлений и памяти и т.д.).

Слабость временных представлений приводит к фрагментарному искажённому пониманию последовательности событий, причинно – следственных отношений, а затем и к нарушениям в овладении математикой. Задача уточнения и расширения пространственно – временных представлений у дошкольников с нарушениями речи представляется достаточно актуальной и требует специальной работы в данном направлении.

2.1.1. Цели и задачи по формированию грамматического строя речи у детей с ТНР

Цель углублённого подхода при коррекционном воздействии на формирование грамматического строя речи ребёнка с ТНР:

освоение детьми с ТНР коммуникативной функции языка в соответствии с возрастными нормами, с помощью как традиционных, так и специальных логопедических методов и приёмов, направленных на коррекцию речевого нарушения и развитие активной сознательной деятельности в области речевых фактов.

Основные задачи по формированию грамматического строя речи:

□ освоение ребёнком правильного понимания и использования пространственных предлогов, предлогов движения, сложных речевых конструкций через использование технологии Т.Ю. Бардышевой, Е.Н. Моносовой «Логопедические занятия в детском саду. Старшая группа», Спб., «Скрипторий 2003», авторских игр («Кубик предлогов»).

□ формирование устойчивых моделей различных грамматических категорий (рода, числа, падежа, предлога и пр.) родного языка с учётом их появления в онтогенезе через использование технологии Т.А. Ткаченко «Учимся говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5-6 лет», М., «Издательство ГНОМ и Д.», 2001, подбор специальных игр Г.А. Быстровой, Э.А. Сизовой, Т.А.Шуйской «Логопедические игры и задания», Спб., «Каро» 2001;

создание динамических стереотипов словообразования через использование технологии Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой «Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников», Спб., «Союз» 1999;

□ развитие способности к вербальному анализу и вербально – логическому мышлению через расширение и обогащение семантических полей;

- формирование ориентации во временных представлениях (пространстве времени и его интервалах, овладение ребёнком свободным манипулированием временными понятиями и соотношениями временных интервалов) через использование специально подобранных игр и упражнений;
- обобщение представлений и способов действий, переходу от практически – действенного способа пространственной ориентации к зрительной ориентировке с помощью поэтапного формирования навыков через игры и упражнения.

2.1.2. Специфические принципы и подходы в работе с детьми, имеющими ТНР

- *принцип системности*, который опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии.
- *принцип развивающего обучения* (формирование «зоны ближайшего развития»);
- *принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии*;
- *принцип онтогенетический*, раскрывающий общие закономерности развития детской речи применительно к разным вариантам речевого дизонтогенеза;
 - принцип этиопатогенетический*, рекомендуемый учитывать симптоматику речевой аномалии;
- *принцип коррекции и компенсации*, позволяющий определить адресные логопедические технологии в зависимости от структуры и выраженности речевого нарушения;
 - деятельностный принцип*, определяющий ведущую деятельность, стимулирующую психическое и личностное развитие ребёнка с отклонениями в речи;
- *принцип лично ориентированного подхода* в коррекции речевого недоразвития, позволяющий организовать различные формы учебного процесса и обосновать частные приёмы коррекции;
- *принцип реализации комплексного подхода*, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития – фонетическую, лексическую, грамматическую и на их основе – задачу развития связной речи с учетом общих и специфических закономерностей развития аномальных детей;
 - принцип концентрической организации коррекционной деятельности*, позволяющий за счёт усложнения и различной сочетаемости упражнений решать поставленные задачи;
- специфические *принципы системности и правильного подбора лексического материала*, *принцип сознательной опоры на значение слова*;
- *принцип обходного пути*, предполагающий формирование новой функциональной системы в обход пострадавшего звена;

принцип природосообразности, предусматривающий поддержание естественной развивающей среды, создание условий для разноуровневых биосоциальных коммуникаций, сотрудничество ребёнка и взрослого, а также соблюдение онтогенетических закономерностей познавательных и речевых механизмов;

коммуникативно-деятельностный принцип, учитывающий психолингвистические положения о последовательном усложнении речевых операций – от речевого навыка к речевому умению, речевым высказываниям, подчинённым задачам общения;

□ *принцип активизации речевой практики*, т.е. употребление и воспитание различных форм речи в имеющихся условиях общения. В соответствии с этим принципом используются наиболее адекватные разнообразные приёмы, обеспечивающие речевую активность детей в различных видах деятельности.

2.1.3. Значимые для реализации адаптированной образовательной программы по преодолению ТНР характеристики

Особенности усвоения детьми грамматических категорий, отражающих сформированность пространственно – временных представлений.

Дети с ТНР различного генеза не используют в речи:

- предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения предметов, людей, животных (*над, под*);
- затрудняются в дифференциации предлогов «к – у», «в – на», (к дому – у дома, в столу – на столе), смешивают предлоги «перед – после – за» («шкаф стоит после стула», «лето бывает перед весной, осень после зимы»);
- с трудом дети усваивают у предлогов значения цели, времени, отношения к объектам. Возможны случаи, когда предлог усвоен в одном значении, но не усвоен в другом («в ящике, в кармане («внутри»), но «хочу играть...прятки»);
- дети испытывают трудности при использовании глаголов «*стоит – лежит – сидит*», «*моет – подметает – вытирает*», «*шьёт – вяжет – вышивает*»;
- часто у них наблюдается запаздывание формирования схемы тела, с трудом осваивают ориентировку в схеме тетрадного листа (не видят строки, клетки...), достаточно стойким оказывается «зеркальное» печатание букв;
- дети с ТНР испытывают сложности при обозначении основных единиц времени и периодов человеческого возраста. Если слова называют существенно различающиеся по внешним признакам категории, ошибок не допускают (*зима – лето, день – ночь*). Но если различия не столь ярко выражены, возникают значительные затруднения (*весна – осень, вечер – утро*);
- затрудняются в выделении в структуре слова и дифференциации приставок, имеющих пространственное значение (*птицы прилетают – птицы улетают, листья опадают – листья прорастают, день прибывает – день убывает, солнце всходит – солнце заходит*);
- вызывает трудности у детей запоминание названий месяцев и соотнесение их со временем года, определение и соотнесение возраста и ролей в семье;

□ затрудняются в различении настоящего, прошедшего и будущего времени глагола (*Иду я вчера. Иду я сегодня. Иду я завтра*), и в употреблении глагола совершенного и несовершенного вида (*Я пил чай. Я выпил чай*);

дети затрудняются в определении временного порядка следования событий, действий, явлений.

Таким образом, у большинства детей с речевой патологией отмечается недоразвитие или несформированность пространственно – временных представлений. Степень выраженности этой несформированности различна и не всегда сочетается с тяжестью двигательных и речевых нарушений.

□ В одних случаях дети затрудняются в определении правой и левой стороны тела или предмета, в ориентировке в пространстве и во времени.

□ В других – в понимании и употреблении грамматических конструкций, обозначающих пространственно – временные отношения.

□ В - третьих – затрудняются в понимании и определении последовательности событий, причинно – следственных отношений.

2.1.4. Планируемые результаты освоения детьми с ТНР грамматического строя речи через развитие пространственно-временных представлений

Мониторинг логопедической работы обеспечивает комплексный и дифференцированный подход к оценке промежуточных и итоговых результатов освоения РП в старшей и подготовительной группе, позволяет осуществлять оценку динамики достижений в коррекции нарушений речевого развития детей.

Логопедическое обследование в старшей группе проводится 3 раза. С 1-15 сентября – входное, в январе – промежуточное, в мае – итоговое. В подготовительной группе логопедическое обследование проводится 2 раза, с 1-15 сентября – входное, в мае – итоговое.

Дети могут к концу 1 года обучения:

□ понимать, дифференцировать и правильно использовать простые предлоги «К», «ОТ», «НА», «В», «НАД», «ПОД» сначала при построении простых предложений с одним предлогом, затем при составлении предложений на сравнение с несколькими предлогами, включая их в рассказы;

□ уметь понимать и различать оттенки значений приставочных глаголов, составлять с ними словосочетания и включать их в рассказы (летает – улетает – облетает – перелетает, ходит – выходит – заходит – подходит – обходит – переходит и т.п.);

□ понимать причинно – следственные связи в окружающем мире (что с начала - что потом), ориентироваться во времени (вчера-сегодня-завтра), правильно используя глаголы прошедшего, настоящего и будущего времени при построении предложений;

□ правильно осмысливать и объяснять расположение объектов (от себя, на себе, между собой), составляя предложения с использованием схем предлогов и моделей предложений;

- уметь строить связные высказывания о содержании деятельности в определённый отрезок времени с опорой на серию схем или моделей;
 - уметь обследовать предметы, выделять существенные свойства, составлять интересные рассказы – описания, следуя заданной последовательности (в виде модели или схемы);
- уметь работать по инструкции, удерживая в памяти вербальную организацию практического задания;
- уметь ориентироваться в пространстве с заданным изменением направления движения (Д/И «Лабиринт на ковре», « Волшебные дорожки») и рассказывать о своём «путешествии», используя наречия *«вперёд, назад, налево, направо, прямо»*.

II Содержательный раздел

1.1. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребёнка по 5 образовательным областям

Коррекционно-развивающий аспект воспитания дошкольников с различными видами речевых нарушений является составной частью воспитательно – образовательного процесса в группах компенсирующей направленности ДОО. Основой АОО ДОО является создание оптимальных условий для коррекционно-развивающих работы и всестороннего гармонического развития детей с ТНР. Это достигается за счёт реализации общеобразовательных задач дошкольного образования с привлечением синхронного выравнивания речевого и психического развития детей в полном соответствии с принципом природосообразности.

Содержание психолого - педагогической работы с детьми 5 – 7 лет дается по образовательным областям: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие». Содержание работы ориентировано на разностороннее развитие дошкольников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Задачи психолого-педагогической работы по формированию физических, интеллектуальных и личностных качеств детей решаются интегрированно в ходе освоения всех образовательных областей наряду с задачами, отражающими специфику каждой образовательной области, с обязательным психологическим сопровождением.

При этом решение программных образовательных задач предусматривается не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и в ходе режимных моментов — как в совместной деятельности взрослого и детей, так и в самостоятельной деятельности дошкольников.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет следующие направления развития и образования детей (образовательные области).

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной).

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному

формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

1.2. Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции общего недоразвития речи у детей

Содержание работы с детьми по коррекции нарушений речевого развития детей строится на содержании следующих программ:

«Примерной адаптированной программы коррекционно-развивающей работы в группе для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет» (автор Н.В. Нищева); программы «Подготовка к школе детей общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада (авторы Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной), образовательная программа «Детский сад 2100» (комплексная программа развития и воспитания дошкольников).

Процесс коррекционно-образовательного обучения условно делится на **три периода:**

1-й период обучения – сентябрь, октябрь, ноябрь;

2-й период обучения – декабрь, январь, февраль;

3-й период обучения – март, апрель, май.

Каждый из периодов подготавливает детей к изучению нового, более сложного речевого материала на протяжении учебного года. Рабочая программа учителя-логопеда предусматривает три типа занятий: *индивидуальные, подгрупповые, фронтальные.*

Коррекционно-логопедическая работа с детьми 1 уровня речевого развития

Первый период: сентябрь, октябрь, декабрь.

Развитие понимания речи.

- Учить детей находить предметы, игрушки.
- Учить детей по инструкции логопеда узнавать и правильно показывать предметы и игрушки.
- Учить показывать части тела в соответствии с просьбой взрослого.
- Учить понимать слова обобщающего значения.
- Учить детей показывать и выполнять действия, связанные с окружающим миром, знакомой бытовой или игровой ситуацией.
- Закреплять навык ведения одностороннего диалога (логопед задаёт вопрос по содержанию сюжетной картинке, а ребёнок жестом отвечает на него).

- Учить детей дифференцированно воспринимать вопросы: *кто? куда? откуда? с кем?*
- Учить детей понимать грамматические категории числа существительных, глаголов.
- Учить различать на слух обращения к одному или нескольким лицам.
- Лексические темы:* «Игрушки», «Одежда», «Мебель», «Посуда», «Продукты питания», «Транспорт».

Развитие активной подражательной речевой деятельности

- Учить детей называть родителей, родственников (папа, мама, бабушка).
- Учить детей называть имена друзей, кукол.
- Учить подражанию: голосам животных, звукам окружающего мира, звукам музыкальных инструментов.

Развитие внимания, памяти, мышления.

- Учить детей запоминать и выбирать из ряда, предложенного взрослым, игрушки, предметы (2 – 4 игрушки).
- Учить определять из ряда игрушек ту, которую убрали или добавили.
- Учить запоминать и раскладывать игрушки в произвольной последовательности (в рамках одной тематики).
- Учить детей запоминать и раскладывать игрушки в заданной последовательности (2 – 3 игрушки одной тематики).
- Учить запоминать и проговаривать 2 – 3 слова по просьбе логопеда (*мама, папа; мама, папа, тётя*).
- Учить детей находить из ряда картинок (предметов, игрушек) «лишнюю»: шарик, мяч, *кисточка*; шапка, панамы, *яблоко*; яблоко, груша, *стол*.
- Учить находить предмет по его контурному изображению.
- Учить узнавать предмет по одной его детали.

Второй период: январь, февраль, март, апрель, май, июнь.

Развитие понимания речи. Учить понимать категории рода глаголов прошедшего времени единственного числа: *Валя читала книгу. Валя читал книгу.*

- Учить детей отгадывать предметы, игрушки, животных, птиц по их словесному описанию (*большой, бурый, косолапый, живёт в берлоге, сосёт лапу*).
- Учить по просьбе взрослого выбирать предметы для выполнения названных действий (*резать – нож, шить – игла, наливать суп – половник*).
- Учить определять причинно-следственные связи (*снег – санки, коньки, снежная баба*).

Развитие активной подражательной речевой деятельности

- Учить детей отдавать приказания: *на, иди, дай*.
- Учить детей указывать на определённые предметы: *вот, это, тут*.
- Учить составлять первые предложения: *Вот Тата. Это Тома*.
- Учить детей составлять предложения по модели: обращение + глагол повелительного наклонения: *Тата, сти*.
- Учить преобразовывать глаголы повелительного наклонения в глаголы настоящего времени единственного числа 3-го лица (*спи – спит, иди – идёт*).

Развитие внимания, памяти, мышления

- Учить детей запоминать игрушки (предметы, картинки) и выбирать их из разных тематических групп и раскладывать их в определённой последовательности: *шарик, машина, шапка; мяч, ложка, карандаш.*
- Учить запоминать и подбирать картинки, подходящие по смыслу: *дождь – зонт, снег – коньки.*
- Учить выбирать предметы определённого цвета (*отобрать только красные машинки, белые кубики* и т.д.)
- Учить отбирать фигуры определённой формы (только *квадраты, треугольники, круги...*)
- Учить определять лишний предмет из представленного ряда: 3 красных кубика и один *синий*; кукла, клоун, Буратино – *шапка*; шуба, пальто, плащ – *шкаф*; красная машина, красная лодка, красный пароход – *жёлтая машина.*
- Учить детей складывать картинки из двух, четырёх частей.
- Учить подбирать кубики разной формы в соответствии с прорезями на крышке коробки.
- Учить отгадывать загадки с ориентацией на опорные картинки («Из рук детворы ветер *вырвал воздушные ... шары*»).

Коррекционно-логопедическая работа с детьми второго уровня речевого развития

Первый период: сентябрь, октябрь, ноябрь

Развитие лексико-грамматических средств языка

- Учить детей вслушиваться в обращённую речь.
- Учить выделять названия предметов, действий, признаков, понимать обобщающее значение слов.
- Учить детей преобразовывать глаголы повелительного наклонения 2-лица единственного числа в глаголы изъявительного наклонения 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени (*спи – спит, спят, спали, спала*).
- Расширять возможности, позволяющие пользоваться диалогической формой речи.
- Учить детей использовать в самостоятельной речи притяжательные местоимения «мой – моя», «моё» в сочетании с существительными мужского и женского рода, некоторых форм словоизменения путём практического овладения существительными единственного и множественного числа, глаголами единственного и множественного числа настоящего и прошедшего времени, существительными в винительном, дательном и творительном падежах (в значении орудийности и средства деятельности).
- Учить детей некоторым способам словообразования: с использованием существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и глаголов с разными приставками (*на-, по-, вы-*).

Развитие самостоятельной развёрнутой фразовой речи

- Закреплять у детей навык составления простых предложений - по вопросам, - демонстрации действий, - по картине, - по моделям (брат, сестра, девочка, мальчик) *пьёт чай (компот, молоко)*», «*читает книгу (газету,*

журнал)»; существительное им.п. + согласованный глагол + 2 зависимых от глагола существительных в косвенных падежах: «Кому мама шьёт платье? Дочке, кукле», «Чем мама режет хлеб? Мама режет хлеб ножом».

Формировать навык составления короткого рассказа.

Формирование произносительной стороны речи

Уточнять у детей произношение сохранных звуков: [а], [у], [о], [э], [и], [м], [м'], [н] [н'], [п], [п'], [т], [т'], [л], [л'], [ф], [ф'], [в], [в'], [б], [б'].

Вызывать отсутствующие звуки: [к], [к'], [г], [г'], [х], [х'], [л'], [й], [ы], [с], [с'], [з], [з'], [р], и др.

Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения.

Учить детей различать на слух гласные и согласные звуки.

Учить детей выделять первый гласный и согласный звук в словах (*Аня, ухо* и т.д.), анализировать звуковые сочетания, например: *ау, уа*.

Лексические темы:

«Детский сад», «Профессии людей», «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Продукты питания», «Игрушки», «Осень», «Овощи», «Фрукты» и др.

Второй период: декабрь, январь, февраль, март

Формирование лексико-грамматических средств языка

Уточнять представления детей об основных цветах и их оттенках, знание соответствующих обозначений.

Учить детей образовывать относительные прилагательные со значением соотнесённости к продуктам питания (*лимонный, яблочный*), растениям (*дубовый, берёзовый*), различным материалам (*кирпичный, каменный, деревянный, бумажный*) и т.п.).

Учить различать и выделять в словосочетаниях названий признаков по назначению и вопросам «*Какой? Какая? Какое?*»; обращать внимание на соотношение окончания вопросительного слова и прилагательного.

Закреплять навык согласования прилагательных с существительными в роде, числе.

Упражнять в составлении сначала двух, а затем трёх форм одних и тех же глаголов (*лежи – лежит – лежу*).

Учить изменять форму глаголов 3-го лица единственного числа на форму 1-го лица единственного и множественного числа: «*идёт – иду – идёшь – идём*».

Учить использовать предлоги «*на, под, в, из*», обозначающие пространственное положение предметов, в сочетаниях с соответствующими падежными формами существительных.

Развитие самостоятельной развёрнутой фразовой речи.

Совершенствовать навык ведения подготовленного диалога (просьба, беседа, элементы драматизации).

Расширять навык построения разных типов предложений.

Учить детей распространять предложения введением в него однородных членов.

Учить составлять наиболее доступные конструкции сложносочинённых и сложноподчинённых предложений.

Учить составлять короткие рассказы по картине, серии картин, рассказы-описания, пересказ.

Лексические темы:

«Домашние и дикие животные», «Части тела», «Новый год», «Зима», «Зимние забавы», «Птицы», «День защитника Отечества», «Семья», «Весна».

Формирование произносительной стороны речи

Закреплять навык правильного произношения звуков, уточнённых или исправленных на индивидуальных занятиях первого периода.

Вызывать отсутствующие и корригировать искажённо произносимые звуки, автоматизировать их на уровне слогов, слов, предложений.

Закреплять навык практического употребления различных слоговых структур и слов доступного звуко - слогового состава.

Формировать фонематическое восприятие на основе чёткого различения звуков по признакам: глухость – звонкость, твёрдость – мягкость.

Корригировать следующие звуки: [л], [б], [б'], [д], [д'], [г], [г'], [с], [с'], [з], [з'], [ш], [ж], [р], [л'].

Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения

Учить выделять звук из ряда звуков, слог с заданным звуком из ряда других слогов.

Определять наличие звука в слове, ударного гласного в начале и конце слова.

Выделять гласный и согласный звук в прямом и обратном слогах и односложных словах.

Третий период: апрель, май, июнь

Формирование лексико-грамматических средств языка

Закреплять навык употребления обиходных глаголов с новым лексическим значением, образованным посредством приставок, передающих различные оттенки действий (*выехал – подъехал – въехал – съехал* и т.п.)

Закреплять навыки образования относительных прилагательных с использованием продуктивных суффиксов (*-ов, -ин, -ев, -ан, -ян*).

Учить образовывать наиболее употребительные притяжательные прилагательные (*волчий, лисий*); прилагательные с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов: *-еньк-, -оньк-*.

Учить употреблять наиболее доступные антонимические отношения между словами (*добрый – злой, высокий – низкий* и т.п.).

Уточнять значение обобщающих слов.

Развитие самостоятельной развёрнутой фразовой речи

Формировать навыки согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже:

- с основой на твёрдый согласный (*новый – новая – новое – нового* и т.п.);

- с основой на мягкий согласный (*зимний – зимняя – зимнюю...*).

Расширять значения предлогов: «к» - употребление с дательным падежом; «от» - с родительным падежом; «с, со» - с винительным и творительным падежами.

Отрабатывать сочетания с названными предлогами в соответствующих падежах.

- Учить составлять разные типы предложений:
- простые распространённые из 5 – 7 слов с предварительной отработкой элементов структуры предложения (отдельных словосочетаний);
- предложения с противительным союзом «А» в облегчённом варианте («сначала надо нарисовать дом, а потом его раскрасить»), с противительным союзом «или»;
- сложносочинённые предложения с придаточными предложениями причины (*потому что*), с дополнительными придаточными, выражающими желательность или нежелательность действия (*я хочу, чтобы...*).
- Учить преобразовывать предложения за счёт изменения главного члена предложения, времени действия к моменту речи, залога (*встретил брата – встретился с братом; брат умывает лицо – брат умывается* и т.п.; изменения вида глагола (*мальчик писал письмо – мальчик написал письмо* и т.п.)).
- Учить определять количество слов в предложении в собственной и чужой речи.
- Учить выделять предлог как отдельное служебное слово.
- Развивать и усложнять навык передачи в речи последовательности событий, наблюдений за серией выполняемых детьми действий («*Миша встал, подошёл к шкафу, который стоит у окна. Потом он открыл дверцу и достал с верхней полки книги и карандаш. Книги он отнёс воспитательнице, а карандаш взял себе.*»)
- Закреплять навык составления рассказов по картине и серии картин с элементами усложнения (дополнение эпизодов, изменение начала и ли конца рассказа и т.п.)
- Учить составлять рассказы по теме с использованием ранее отработанных синтаксических конструкций.

Лексические темы:

«Весна», «Лето», «Сад – огород», «Профессии», «Мебель», «Транспорт», «Школа», «Город», «Родина» и др.

Формирование произносительной стороны речи

- Учить использовать в самостоятельной речи звуки: [л], [с], [ш], [с – з], [р – л], [ы – и] в твёрдом и мягком звучании в прямых и обратных слогах, словах и предложениях. Учить дифференцировать звуки по участию голоса [с – з], по твёрдости – мягкости [л – л', т – т'], по месту образования [с – ш].
- Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения Учить
- навыкам звукового анализа и синтеза, преобразованию прямых и обратных слогов (*ас – са*), односложных слов (*лак – лик*).

Коррекционно-логопедическая работа с детьми третьего уровня речевого развития

Коррекционно-логопедическая работа с детьми третьего уровня речевого развития предусматривает:

- а) дальнейшее совершенствование связной речи, практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;

б) формирование правильного произношения: воспитание артикуляционных навыков, фонетической стороны речи, слоговой структуры и фонематического восприятия;

в) подготовку к обучению грамоте и овладение элементами грамоты.

Появление в речи детей прилагательных дает возможность расширить объем предложений путем введения определений. Ребенка учат вслушиваться в речь и различать окончания прилагательных мужского, женского и среднего рода: «Про какой предмет можно *сказать голубой?* (Карандаш.) *Голубая?* (Лента.) *Голубое?* (Пальто.) Вова рисует кубик. Вова рисует какой кубик? (Голубой.)»

После упражнений по составлению простых предложений переходят к обучению практическому употреблению сложносочиненных предложений с союзами «и», «а». Дети должны овладеть умением устанавливать последовательность событий, правильно выражать ее словами. *Начался дождь, и дети надели плащи. Миша рисует дом, а Таня летит утку.*

При обучении детей построению сложных предложений рекомендуется использовать отработанные ранее вопросно-ответные формы речи. Сначала ребенок проговаривает лишь 2-ю часть сложного предложения, которая является ответом на поставленный вопрос, затем сложное предложение произносится полностью. Эффективности обучения способствует демонстрация действий, картинок. Лексический материал включает усвоенные детьми глаголы, существительные и прилагательные. Логопед следит за правильностью грамматического оформления.

Дети учатся запоминать и передавать в речи последовательность выполняемых действий, используя при этом ранее отработанные лексико-грамматические формы.

Дальнейшее совершенствование повествовательной формы речи включает обучение составлению разных видов рассказов (по серии картин, по вопросам, на заданную тему, пересказ и др.). Если уровень речевого развития у детей уже приближается к норме, можно использовать и такие формы работы, как выборочный пересказ, краткий пересказ, творческое рассказывание.

Рекомендуется при обучении пересказу использовать разнообразные задания, например: рассказать от 1-го лица; подобрать эпитеты к определенным словам; пересказать текст, изменяя время совершаемых действий; образовать сравнительную степень прилагательных; образовать уменьшительную форму и др.

Работа по уточнению и обогащению словарного запаса, формированию синтаксического строя речи сочетается с упражнениями по тренировке артикуляционного аппарата, вызыванию отсутствующих звуков общепринятыми в логопедии методами. Поэтому наряду с занятиями по формированию лексико-грамматических навыков продолжаются занятия по формированию правильного звукопроизношения, фонематического слуха, навыков словообразования.

Детей учат различать на слух длинное и короткое слово (*пирамиды — мак*), запоминать и воспроизводить ряды слогов из правильно произносимых звуков.

Затем заучиваются слова, включающие данные сочетания, и далее — предложения с этими словами.

Такая работа помогает не только обеспечить детям полноценное речевое общение, но и в конечном счете подготовить их к обучению в общеобразовательной или специальной школе.

1.2.4. Коррекционно-логопедическая работа с детьми ФФНР

Основными задачами коррекционно-логопедического обучения детей с ФФНР в детском саду являются:

- 1) формирование звукопроизношения;
- 2) развитие фонематического восприятия;
- 3) подготовка к обучению грамоте и усвоение грамоты в объёме, предусмотренной программой для первого класса массовой школы.

В основе курса коррекционного обучения лежит развитие познавательной деятельности в связи с активным наблюдением. У детей развивается внимание к языку, способность к общению в сфере языковых фактов. В общем виде решение поставленных задач сводится к следующему. В первую очередь, с помощью специальных приёмов логопед исправляет произношение звуков или уточняет их артикуляцию.

Усвоение и закрепление артикуляционных навыков на основе осознанного контроля за собственными кинестетическими и слуховыми ощущениями на всех этапах обучения сочетается с развитием фонематического восприятия, то есть с упражнениями в различении поставленных или уточнённых в произношении звуков на слух, а также с развитием слуховой памяти.

Развитие артикуляционных навыков и фонематического восприятия происходит одновременно с развитием анализа и синтеза звукового состава речи. Упражнения же в звуковом анализе и синтезе, в свою очередь, способствуют осознанному овладению произношением звуков речи. Таким образом, упражнения на анализ и синтез звукового состава речи помогают решить две задачи — нормализовать процесс фонемообразования и подготовить детей к усвоению грамоты.

В целях подготовки детей к обучению грамоте проводятся также следующие упражнения: различение между собой любых звуков речи, как гласных, так и согласных; выделение любых звуков из состава слова; членение слова на слоги, а слогов на звуки; объединение звуков в слоги, а слоги в слова; определение последовательности звуков в слова; членение предложений на слова.

Речевой материал для занятий подбирается с учётом перечисленных задач, то есть в процессе развития звукопроизношения одновременно и на том же звуковом материале планируются упражнения в анализе и синтезе

звукового состава слов, а на более поздних этапах обучения – в письме и чтении.

Учитывая встречающуюся у детей рассматриваемой группы некоторую задержку лексико-грамматического развития, в системе коррекционного обучения предусматриваются упражнения, направленные на расширение и уточнение словаря и на воспитание связной, грамматически правильной речи.

Материал, на котором строятся эти упражнения, подбирается из знакомых детям слов, в звуковой состав которых входят исправленные или уточненные звуки в стадии закрепления.

К концу обучения дети должны правильно произносить и различать все фонемы родного языка, владеть навыками осознанного звукового анализа и синтеза слов разной слоговой структуры, уметь читать и писать слова, предложения и небольшие тексты.

1.2.5. Типы коррекционно-логопедических занятий, особенности их проведения

Индивидуальные занятия проводятся с одним ребёнком. На этом занятии логопед имеет возможность установить эмоциональный контакт с ребёнком, активизировать контроль за качеством звучащей речи, скоррегировать некоторые личностные особенности дошкольника. *Приоритетной задачей индивидуальной работы* является коррекция фонетико-фонематических нарушений, так как только в процессе персонального общения с ребёнком возможна полноценная её реализация, которая включает:

- подготовку (создание) психологической, фонематической и артикуляторной готовности к вызыванию звуков речи;
- вызывание чистых устойчивых звуков речи;
- автоматизацию звуков в отражённой, заученной и самостоятельной формах речи;
- нормализацию мелодико-интонационной составляющей речи и слоговой структуры слов.

Рекомендации к манере проведения логопедом индивидуальных занятий.

- Приглашение к игре, к увлекательным упражнениям и занимательной деятельности, требующей, однако, старания и настойчивости.
- Внутреннее принятие ребёнка со всеми его качествами. Оценка поступка ребёнка, а не его личности. Умение при неудачах вину возлагать на себя, а не на ребёнка.
- Демократичная, уважительная, оптимистичная, ободряющая манера, отсутствие психологического давления, завышенных требований. (Логопед даёт по максимуму, а ребёнок берёт столько, сколько может).
- Голос более тихий и мягкий, чем на фронтальном занятии.
- Искренняя заинтересованность во всём, что делает ребёнок, похвала даже за малейшую удачу. Занятие заканчивается только успехом ребёнка.

Подгрупповые занятия предусматривают дифференцированные задания для подгруппы детей, имеющих сходство в структуре дефекта, а также учитываются различные структурные проявления одного и того же дефекта речи, состояние других высших психических функций, наличие определённых качеств личности (интерес и мотивация к учебной деятельности, контактность, активность, быстроту реакции, уровень работоспособности, критичность). Состав подгруппы является открытой системой, меняется по усмотрению логопеда в зависимости от динамики достижений дошкольников в коррекции речевых нарушений. Участие в занятии нескольких детей повышает их заинтересованность и активность, а следовательно, и результативность обучения, за счёт состязательности друг с другом.

Индивидуальные и подгрупповые занятия носят опережающий характер и готовят детей к усвоению более сложного фонетического и лексико-грамматического материала на фронтальных занятиях.

Длительность фронтальных, подгрупповых занятий – 20 – 30 минут, индивидуальных – 10 – 20 минут в зависимости от структуры речевого дефекта.

Под **фронтальными** подразумеваются такие занятия, когда все воспитанники группы выполняют одну и ту же работу. Основная цель фронтальных занятий – воспитание навыков коллективной работы, они призваны обеспечить расширение речевой практики детей в процессе ознакомления с окружающим миром. На этих занятиях организуются совместные игры дошкольников, обеспечивающие межличностное общение, разные виды деятельности для развития коммуникативной, планирующей и знаковой функции речи.

Фронтальные занятия подразделяются на три вида: *занятия по формированию фонематических процессов (ФП)*, *занятия по формированию лексико-грамматических средств языка (ЛГ)* и *развитию связной речи (СР)*.

При проведении фронтальных занятий по формированию лексико-грамматических средств языка Рабочая программа учителя-логопеда основывается на лексико-грамматическом подходе (Т.А.Ткаченко «Комплексная система коррекции общего недоразвития речи у дошкольников», М. 2008).

В качестве темы занятия выдвигается лексико-грамматическая категория (предлог, падежная форма, фраза определённой конструкции, словообразовательная модель и пр.). *Словарь* для таких занятий подбирается не по тематическому, а по лексико-грамматическому признаку. То есть для усвоения правильного употребления лексико-грамматической формы привлекается *значительная лексическая база*, а не одно-два обобщения. Словарь на таких занятиях является не целью, а средством, благодаря которому формируется стойкий динамический стереотип грамматических закономерностей родного языка. В фонетическом отношении материал занятий подбирается свободно, то есть допускается употребление детьми нескорректированных звуков.

Порядок изучения лексико-грамматических категорий определяется сроками появления каждой из них в процессе неосложнённого онтогенеза, физиологическими и психологическими особенностями формирования речи при её недоразвитии.

Фронтальные занятия по формированию фонетических средств языка решают следующие коррекционно-развивающие задачи обучения:

- формирование навыка грамотной, неторопливой, выразительной, внятной речи, её правильного фонационного оформления;
- развитие фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза;
- овладение правильным, чётким, осознанным произношением звуков родного языка в словах различной слоговой структуры и развёрнутых смысловых высказываниях.

Весь лексический материал занятий (слова, предложения, рассказы, стихи и пр.), в том числе слоги и слова для упражнений в совершенствовании фонематического восприятия и навыков звукового анализа, должен состоять из *правильно произносимых детьми звуков речи*. Большую часть времени в старшей группе логопед ведёт работу на материале легко произносимых звуков речи: гласные и согласные раннего онтогенеза (М, Н, В, Ф, П и пр.) Остальные звуки речи: свистящие, мягкие согласные, шипящие, Р, Л, включаются в работу позже, в подготовительной группе. К моменту изучения этих звуков, их произношение уже исправлено (уточнено, скорректировано и автоматизировано на уровне слов) у каждого из детей группы в процессе индивидуальной работы.

Порядок изучения звуков на фронтальных занятиях обусловлен особенностями фонематического восприятия у детей с ТНР. Дети с ТНР при овладении сложными навыками звукового анализа нуждаются дополнительно к слуховой – в зрительной опоре. Такой опорой, вспомогательным средством является специальная зрительная и жестовая символика звуков речи (автор Т.А.Ткаченко).

Применение зрительных и жестовых символов звуков речи обеспечивает их многоаспектное восприятие, усиливает речевые кинестезии, ускоряет нормализацию произношения, расширяет поле готовности к обучению грамоте.

Фронтальные занятия по формированию и развитию связной речи решают следующие коррекционно-развивающие задачи:

- воспитание интереса к публичному рассказыванию;
- формирование навыка составления репродуктивных (заучивание, пересказ) и самостоятельных рассказов повествовательного, описательного и объяснительного характера с использованием различной наглядности (игрушки, натуральные объекты, предметы быта, серии сюжетных картин, отдельные сюжетные и предметные картины, фотографии, иллюстрации, рисунки).

Обучение связной речи строится в двух основных направлениях:

- работа над смысловой организацией рассказа (анализ содержания, времени действия, свойств объектов и предметов, целей действия каждого персонажа, причинно-следственных связей между объектами и явлениями и пр.);
 - работа над языковой организацией рассказа (отбор точных слов для обозначения объектов, действий, признаков, образных выражений, интонирование, акцентирование наиболее значимых слов и пр.).
- Формирование и развитие связной речи у детей с ТНР предполагает использование вспомогательных средств – наглядности и плана высказывания.

На первом этапе работы используются те упражнения, где максимально присутствуют оба вспомогательных средства, затем – упражнения с постепенно возрастающей сложностью, которая достигается путём сокращения наглядности и «свёртывания» плана высказывания.

В перспективном плане последовательно отражены этапы обучения детей с ТНР связным монологическим высказываниям:

- воспроизведение рассказа, составленного по демонстрируемым действиям;
- составление рассказа по следам продемонстрированных действий;
- пересказ текста с использованием магнитной доски (непосредственные действия с предметами и объектами замещаются символическими действиями с предметными картинками на магнитной доске);
- пересказ текста с использованием серии сюжетных картин;
- составление рассказа по серии сюжетных картин; пересказ текста с использованием одной сюжетной картины;
- составление рассказа по одной сюжетной картине; составление парных
- описательных, сравнительных рассказов с использованием вспомогательных средств.

Во время занятий учитель-логопед использует методические пособия Т.А.Ткаченко, О.С. Гомзяк, Н.В.Нищевой, Н.Е. Ильякова и др.

Взаимосвязь между индивидуально-групповыми и фронтальными занятиями различных типов:

- *при коррекции фонетико-фонематических средств языка* учитель-логопед на индивидуальных занятиях готовит каждого ребёнка к полноценному усвоению содержания групповых и фронтальных занятий. В тему фронтального занятия определённый звук речи включается только тогда, когда он скорректирован у подавляющего большинства воспитанников в процессе индивидуальной работы.
- *при коррекции лексико-грамматических средств языка и развитии связной речи* учитель-логопед на индивидуальных занятиях не знакомит детей с темой подгрупповых и фронтальных занятий. С детьми, не усвоившими материал фронтального занятия, он дорабатывается на последующих индивидуальных занятиях.

1.2.6. Особенности организации разных культурных практик

Культурные практики (Крылова Н.Б.) - Это **обычные**, привычные для человека **способы и формы** самоопределения, **нормы** поведения и деятельности. - Это разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка **виды самостоятельной деятельности, поведения, душевного самочувствия** и складывающегося с первых дней жизни его уникального индивидуального **жизненного опыта**. - Это обычные для него (привычные повседневные) **способы самоопределения и самореализации**, тесно связанные с жизненным содержанием его бытия и события с другими людьми. - Это **апробация** (постоянные и единичные **пробы**) **новых способов и форм деятельности и поведения** в целях удовлетворения разнообразных потребностей и интересов. - Это стихийное и подчас обыденное **освоение разного опыта** общения и группового взаимодействия с взрослыми и сверстниками и младшими детьми. - Это **приобретение собственного** нравственного, эмоционального **опыта** сопереживания, заботы, эмпатии, помощи и т.п.

Культурные практики – это ситуативное, автономное, самостоятельное, инициируемое взрослым или самим ребенком приобретение и повторение различного опыта общения и взаимодействия с людьми в различных группах, командах, сообществах и общественных структурах с взрослыми, сверстниками и младшими детьми. Это также освоение позитивного жизненного опыта сопереживания, доброжелательности и любви, дружбы, помощи, заботы, альтруизма, а также негативного опыта недовольства, обиды, ревности, протеста, грубости. От того, что именно будет практиковать ребенок, зависит его характер, система ценностей, стиль жизнедеятельности, дальнейшая судьба. Культурные практики ребенка выполняют роль стержня, позволяющего ему выстраивать и осмысливать содержание и формы его жизнедеятельности, в том числе: - опыт самостоятельного творческого действия, собственной многообразной активности на основе собственного выбора; - ситуативное и глубинное общение, плодотворную коммуникацию и взаимодействие (сотрудничество) с взрослыми и детьми; - эмоции и чувства, отношение к себе и другим людям; - сферу собственной воли, желаний и интересов; - свою самость, которую можно определить как само-осознание, понимание своего «Я» как многообразного само-бытия; - самостоятельность и автономность, ответственность и зависимость, дающие ребенку право на выбор и обеспечивающие самоопределение.

Культурные практики формируют общую культуру личности дошкольника, развивают их социальные, нравственные, эстетические, интеллектуальные, физические качества. Также культурные практики детства являются мощным инструментом для развития инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, а также формирования предпосылок к учебной деятельности. Самостоятельность ребенка дошкольного возраста неразрывно связана с проявлением его инициативы. Важность такого подхода подчеркивают следующие целевые ориентиры

согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования на этапе завершения дошкольного образования: - ребенок овладевает основными культурными способами деятельности; - проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и других; - способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.

Чтобы воспитание и обучение стали результативными, надо параллельно создавать условия для развертывания системы многообразных свободных практик ребенка, которые обеспечивают его самостоятельное, ответственное самовыражение. Если они обеспечиваются, то традиционные методы (воздействия) начинают трансформироваться в методы взаимодействия. При развитой системе культурных практик ребенку необходимо не столько воспитание, как педагогическая поддержка, сотрудничество, общий душевный настрой (забота) взрослого и ребенка, их взаимное доверие, озабоченность общим делом (интересом).

В ДОУ в совместной и самостоятельной деятельности с детьми используются следующие виды культурных практик.

- **Игра** (Все виды игры: сюжетные, сюжетно-ролевые, режиссёрские, театрализованные, строительные, подвижные, дидактические, тактильно-двигательные).

- **Общение** ребёнка со взрослыми и сверстниками (Беседы, разговоры, обсуждения, как по инициативе детей, так и по инициативе взрослого на разные темы и по разному поводу, общение в разных видах деятельности, правила и нормы общения).

- **Познание окружающего мира** (Опыты, экспериментирование с природными и рукотворными объектами, сенсорное обследование предметов, манипулирование с предметами, поиск информации в познавательной литературе, пособиях (карта, глобус, коллекции, календари наблюдений, фенологические календари и др.), просмотр видеофильмов, телепередач, наблюдение за объектами природы, рассматривание предметов, объектов, картин, создание разных по содержанию коллекций).

- **Труд** (Воспитание культурно-гигиенических навыков, самообслуживание, труд в природе, трудовые поручения в группе и на участке, дежурства (по столовой, по уголку природы, по подготовке к образовательной деятельности), хозяйственно-бытовой труд).

- **«Общение» с книгой** (Чтение и рассматривание детской художественной литературы, посильное участие в ремонте книг, закрепление правил обращения с книгой, беседы и разговоры о содержании книги, создание литературных коллекций, создание книг с иллюстрациями детей, оформление выставок).

- **Приобщение к искусству и творчество** (Рисование, лепка, аппликация, конструирование из разных материалов (бумаги, природного и бросового материала), разных видов конструкторов, рассматривание произведений искусства, создание коллекций, слушание музыкальных произведений, игра

на детских музыкальных инструментах, концерты для сверстников, родителей и малышей).

- **Здоровьесбережение** (Полезные привычки, закаливание, двигательная активность, здоровое питание, навыки гигиены и безопасности).

- **Нормы поведения в обществе** (Готовность ребёнка отстаивать, защищать свои права и права других людей в разных ситуациях, закрепление норм и правил поведения, принятых в обществе, воспитание уважения и терпимости независимо от происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, пола, возраста. Формирование чувства собственного достоинства, осознание своих прав и свобод. Формирование чувства ответственности за других людей, за своё поведение и поступки, за начатое дело, за данное слово. Уважительное отношение к старшим, доброжелательное отношение к сверстникам и малышам. Уважение достоинства и личных прав другого человека).

Результатом реализации данных культурных практик будут являться формирование универсальных умений ребёнка, включающих готовность и способность действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности на основе культурных норм и выражающих:

- содержание, качество и направленность его действий и поступков;

- индивидуальные особенности (оригинальность и уникальность) его действий;

- принятие и освоение культурных норм сообщества, к которому принадлежит ребёнок,

- принятие общепринятых (общечеловеческих) культурных образцов деятельности и поведения.

1.2.7. Способы и направления поддержки детской инициативы

В ФГОС ДО указывается, что одним из основных принципов дошкольного образования является поддержка детей в различных видах деятельности, в том числе – игре, которая является ведущим видом деятельности на протяжении всего периода дошкольного детства. Поддержка инициативы является также условием, необходимым для создания социальной ситуации развития детей. На этапе завершения дошкольного образования одним из целевых ориентиров ФГОС ДО, предусмотрена одна из возрастных характеристик возможностей детей – «проявляют инициативу и самостоятельность в различных видах деятельности – игре **Самостоятельность** – обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. **Инициативность** – частный случай самостоятельности, стремление к инициативе, изменение форм деятельности или уклада жизни. Это мотивационное качество, рассматривается и как волевая характеристика поведения человека. Инициативность проявляется во всех видах деятельности, но ярче всего в общении, предметной деятельности, игре, экспериментировании. Это важнейший показатель детского интеллекта, его развития. Инициативность

является неременным условием совершенствования всей познавательной деятельности ребенка, но особенно творческой. Инициативный ребенок стремится к организации игр, продуктивных видов деятельности, содержательного общения, он умеет найти занятие, соответствующее собственному желанию; включиться в разговор, предложить интересное дело другим детям. В дошкольном возрасте инициативность связана с проявлением любознательности, пытливости ума, изобретательностью. Инициативного ребенка отличает содержательность интересов.

В образовательном процессе ребёнок и взрослые (педагоги, родители, медицинский персонал) выступают как субъекты педагогической деятельности, в которой взрослые определяют содержание, задачи, способы их реализации, а ребёнок творит себя и свою природу, свой мир.

Детям предоставляется широкий спектр специфических для дошкольников видов деятельности, выбор которых осуществляется при участии взрослых с ориентацией на интересы, способности ребёнка.

Ситуация выбора важна для дальнейшей социализации ребёнка, которому предстоит во взрослой жизни часто сталкиваться с необходимостью выбора. Задача педагога в этом случае — помочь ребёнку определиться с выбором, направить и увлечь его той деятельностью, в которой, с одной стороны, ребёнок в большей степени может удовлетворить свои образовательные интересы и овладеть определёнными способами деятельности, с другой — педагог может решить собственно педагогические задачи.

Уникальная природа ребёнка дошкольного возраста может быть охарактеризована как деятельностная. Включаясь в разные виды деятельности, ребёнок стремится познать, преобразовать мир самостоятельно за счёт возникающих инициатив.

Все виды деятельности, предусмотренные Программой, используются в равной степени и моделируются в соответствии с теми задачами, которые реализует педагог в процессе непосредственно-образовательной деятельности, образовательной деятельности в режимных моментах и самостоятельной деятельности детей.

Воспитателю важно владеть *способами поддержки детской инициативы*.

Взрослым необходимо научиться тактично сотрудничать с детьми: не стараться всё сразу показывать и объяснять, не преподносить сразу какие-либо неожиданные сюрпризные, шумовые эффекты и т.п. Необходимо создавать условия, чтобы дети о многом догадывались самостоятельно, получали от этого удовольствие.

Обязательным условием взаимодействия педагога с ребёнком является создание развивающей среды, насыщенной социально значимыми образцами деятельности и общения, способствующей формированию таких качеств личности, как: активность, инициативность, доброжелательность и др. Важную роль здесь играет сезонность и событийность образования дошкольников. Чем ярче будут события, происходящие в детской жизни, тем

больше вероятность того, что они найдут отражение в деятельности ребёнка, в его эмоциональном развитии.

Способы и направления поддержки детской инициативы:

5-7 лет

Приоритетной сферой проявления детской инициативы в старшем дошкольном возрасте является внеситуативно – личностное общение со взрослыми и сверстниками, а также информационно познавательная инициатива.

Для поддержки детской инициативы взрослым необходимо:

- создавать в группе положительный психологический микроклимат, в равной мере проявляя любовь и заботу ко всем детям: выражать радость при встрече, использовать ласку и теплое слово для выражения своего отношения к ребенку;
- уважать индивидуальные вкусы и привычки детей;
- поощрять желание создавать что-либо по собственному замыслу; обращать внимание детей на полезность будущего продукта для других или ту радость, которую он доставит кому-то (маме, бабушке, папе, другу)
- создавать условия для разнообразной самостоятельной творческой деятельности детей;
- при необходимости помогать детям в решении проблем организации игры;
- привлекать детей к планированию жизни группы на день и на более отдаленную перспективу. Обсуждать совместные проекты;
- создавать условия и выделять время для самостоятельной творческой, познавательной деятельности детей по интересам.

2. Часть, формируемая участниками образовательного процесса

2.1. Содержание углублённой коррекционной работы по формированию грамматического строя речи у детей с ТНР через развитие пространственно-временных представлений

Дети с ТНР нуждаются в тщательной и систематизированной коррекционной работе по формированию пространственно – временных представлений.

Регулярность и планомерность этой работы заключается не в проведении 2-3 занятий в год, а в еженедельных игровых заданиях и упражнениях в течение 2-3 минут, проводимых педагогами, работающими с детьми – логопатами, на занятиях и в совместной деятельности. В образовательном процессе ДОУ указанная деятельность интегрируется с другими: конструированием, рисованием, трудовыми действиями, занятиями по математике, физической культуре, музыке, на репетициях в детском музыкальном оркестре. Упражнения и задания, направленные на формирование пространственно – временных представлений включаются в непосредственно образовательную деятельность как элемент игры, своеобразной физминутки.

В структуре пространственных представлений современные нейропсихологи и клинические психологи (А.В.Семенович, Н.Я.Семаго, М.М.Семаго) выделяют четыре основных уровня, каждый из которых, в свою очередь, состоит из нескольких подуровней. В основе выделения лежит последовательность овладения ребёнком пространственными представлениями. Эти уровни не просто надстраиваются друг над другом в процессе развития, но пересекаются во времени, как бы перекрывая друг друга в соответствии с законом перекрытия стадий и последовательной дифференциации.

Первый уровень - пространственные представления о собственном теле.

Второй уровень - пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу).

Третий уровень - уровень вербализации пространственных представлений.

Четвёртый уровень - лингвистические представления (пространство языка). Четвёртый уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он уходит в пространственные представления «низшего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в тоже время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребёнка.

2.1.1. Коррекционная работа по формированию пространственных представлений ведётся в следующих направлениях:

дифференциация правой и левой частей тела (*руки, ноги, глаза, уши*). Параллельно уточняются те названия частей тела, которые с трудом закрепляются в словаре ребёнка (*голень, бедро, щиколотка, запястье, стопа, кисть, плечо...*);

ориентировка в окружающем пространстве. При этом учитывается, что ориентировка в горизонтальных направлениях (*сзади – спереди, вперёд – назад*) страдает больше, чем в вертикальных (*внизу – вверху, сверху – снизу, над – под*);

определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв;

при работе над развитием временных представлений:

уточнение понятий об основных единицах времени (*части суток, времена, года дни недели, месяцы*);

наблюдение и определение последовательности и закономерности каких – либо действий и событий (*«после, перед, сейчас, потом и т.д.»*);

формирование и уточнение понятий о периодах человеческого возраста (*младенчество, детство, юность, молодость, зрелость, старость*), о взаимоотношениях и ролях в семье (*сын, дочь, отец, мать, бабушка и т.д.*).

Поскольку развитие пространственно – временных представлений тесно связано с формированием понимания логико – грамматических

конструкций, большое место на фронтальных логопедических занятиях отводим формированию практических навыков владения предложно – падежными конструкциями.

В работе над предложно – падежными конструкциями можно выделить две ступени:

- наблюдение над смысловым значением предлогов, уточнение представлений детей о предлоге как отдельном слове;
- ознакомление с синтаксической ролью предлогов.

На ранних этапах логопедической работы считаю целесообразным внимание детей направлять на правильное употребление падежных окончаний. Подвожу детей к употреблению предлога по аналогии, неоднократно задавая вопросы типа: *на чём? в чём? под чем? у кого?*

Только после того, как будет достаточно развито глагольное управление, начинаю работу непосредственно по вычленению предлога из словесного состава речи. Так как дети с нарушениями речи часто воспринимают его как часть слова, то игры на занятиях организую так, чтобы смысловой центр высказывания приходился на предлог. Важно для ребёнка понять, что предлог, хотя и маленькое, но имеющее самостоятельное значение слово. Замена одного предлога другим меняет смысл высказывания, а это, в свою очередь, изменяет действие предметов.

Предлоги изучаем группами, в следующей последовательности:

I группа: В, ИЗ, У II группа: НА, С (СО)

III группа: НАД, ПОД, МЕЖДУ IV группа: ИЗ, ЗА, ИЗ –

ЗА V группа: ИЗ, ПОД, ИЗ – ПОД VI группа: ОТ, ДО, К

VII группа: ПЕРЕД, ЗА, ВОКРУГ, ОКОЛО, ВОЗЛЕ VIII группа: ЧЕРЕЗ, СКВАЗЬ, ПО.

2.1.2. Структуры построения коррекционных занятий:

- Упражнения на развитие понимания нужной падежной формы.
- Упражнение в практическом образовании падежных форм имён существительных (в однословных ответах) у доски, с места.
- Практические упражнения в составлении словосочетаний или падежных конструкций, содержащих форму прорабатываемого падежа.
- Упражнение в сопоставлении различных падежей.
- Закрепление материала в дидактических играх, стихах.

На каждом занятии используется наглядный материал, помогающий контролировать усвоение детьми знаний и навыков, повышающий их активность. На изучаемой грамматической форме необходимо задерживаться до тех пор, пока у детей не выработается прочный навык в употреблении данной конструкции. И лишь после этого переходим к новому материалу. Закрепляем навыки на специальных лексико – грамматических занятиях и во время занятий по формированию звукопроизношения и обучения грамоте. При выполнении игровых упражнений внимание детей сосредотачиваем на предлогах, наречиях с пространственным значением (выделение голосом, интонацией). В качестве организационного момента на занятиях дети

выполняют такие задания: сесть в определённой последовательности (сначала те, кто стоит «*перед...*, *за...*, *около...*, *после...*, *между...*»). При проведении голосовых упражнений («Поезд»), «Лесенка») дети изображают как тихо, протяжно гудит поезд «вдалеке», затем подъезжает «близко» и гудит громко и т. д.

Уточнение и понимание предложных конструкций проводим на занятиях по связной речи во время работы над предложением. Используем различные приёмы. На начальном этапе – ответы на заданные вопросы с опорой на картинки, затем задание усложняю: дети составляют предложения по набору слов или опорным словам. На более высоком уровне развития речи предлагается задание на восстановление деформированного текста предложения – по набору слов, связанных ситуативной цепочкой. Например: *лиса, куст, заяц, нора, лежать, в, под, сидеть*. (*Заяц сидел под кустом, а лиса лежала в норе*). При составлении детьми предложений с предлогами используем сюжетные и опорные картинки, вопросы, выкладываем схему предложения. При этом определяется количество слов в предложении, каким по счёту является предлог.

В течении двух – трёх занятий приобретённые навыки автоматизируются в упражнениях: дети подсчитывают количество слов в предложении, учатся выделять предлог как слово в потоке речи, зрительно запоминают графический образ предлога, составляют предложения и короткие рассказы с предлогами. Предлог является объектом постоянного внимания и их активной умственной деятельности, что создаёт основу для выработки понимания его синтаксической роли в различных речевых высказываниях (словосочетаниях, предложениях, текстах).

Так в различных заданиях, упражнениях и играх органично отражается коррекционная цель – развитие пространственно – временных представлений. Мы широко используем различную символику: условные обозначения, схемы, таблицы, опорные сигналы, жестовые и зрительные символы, которые также способствуют решению общей задачи.

Специфические особенности времени как объективной реальности затрудняют его восприятие детьми. Время всегда в движении, течение времени всегда совершается в одном направлении – от прошлого к будущему. Оно необратимо, его нельзя задержать, вернуть или «показать». Время воспринимается ребёнком опосредовано, через конкретизацию временных единиц и отношений в постоянно повторяющихся явлениях жизни и деятельности.

По мнению исследователей, детей надо знакомить с такими интервалами времени, которые можно измерять, определять длительность, последовательность, ритмичность действий, или разнообразных видов деятельности (*минута, час, сутки, неделя, месяц, год*). В соответствии с рекомендациями Т.Д. Рихтермана, знакомство детей с единицами измерения времени осуществляем в строгой системе и последовательности.

Знания хорошо усваиваются детьми через деятельность, направленную на измерение времени при помощи приборов, демонстрирующих те или иные промежутки времени и их взаимосвязь. Через игры и упражнения знакомим

детей с частями суток, днями недели (д/и «Найди пару», «Назови соседей», «Чья неделька быстрее соберётся»...), используем карточки, таблицы, при знакомстве с календарём - модели.

Особую сложность представляет для детей с нарушениями речи восприятие временной последовательности событий и явлений. При воспроизведении временной последовательности у дошкольников на первый план выступают эмоционально более сильные раздражители, тормозя остальные. Наша задача – эмоциональную значимость восприятия по мере обучения заменить постепенно смысловой значимостью. Необходимо формировать умение определять начальную точку, от которой будет выстраиваться цепь звеньев, где каждое звено должно занять своё определённое по времени место (Т.Д. Рихтерман).

При обучении детей установлению последовательности событий во времени даём направление ряда. Задаём его:

- чёткой формулировкой, как надо раскладывать (от чего к чему) карточки (звенья);
- моделью в виде прямой стрелы, на которой располагаются карточки – символы или предметы. Карточки – символы соответствуют содержанию последовательно расположенного материала.

По моделям дети легко воспроизводят последовательность в работе, в рассказе.

Временную последовательность ряда звеньев ребёнок может постигнуть тогда, когда он будет практически действовать с предложенными ему звеньями. Он должен одновременно сопоставить наличное состояние с предшествующим и последующим, тогда каждое звено будет восприниматься не само по себе, а в системе. Для этого создаём модель последовательного ряда, где отдельные звенья с промежуточными элементами материализуются в символы и удобно располагаются от начала и до конца. Взрослый вместе с ребёнком может создать ситуацию роста и развития растения, роста и взросления ребёнка, развития насекомого, используя при этом модели, картинки и литературные тексты.

Даже небольшой опыт работы по обучению дошкольников установлению временной последовательности показал, что достаточно выделить, наглядно представить её детям, поупражнять их в самостоятельном установлении порядка следования звеньев, научить пользоваться моделью, как они самостоятельно начинают использовать этот способ и вычленять последовательность в любом предложенном содержании. По модели дети легко воспроизводили последовательность в работе, в рассказе, в любой деятельности

можно выделить следующие задачи обучения:

- научить детей вычленять временную последовательность в предложенном материале;
- воспроизводить порядок следования предложенных
- звеньев; самостоятельно устанавливать последовательность.

2.1.3. Этапы коррекционной работы

Первый этап - объяснение материала в необходимой последовательности.

Второй этап - воспроизведение последовательности на модели педагогом, а затем и детьми (по образцу).

Третий этап - установление самими детьми последовательности на модели.

Четвёртый этап - восстановление детьми нарушенной последовательности.

Пятый этап - выполнение в последовательности задания с последующей проверкой по модели.

В результате такой работы внимание детей было привлечено к выявлению временной последовательности, и они сами начали отыскивать её в любом содержании. Непрерывность, сменяемость, длительность, последовательность событий во времени, темп и ритм, имеющие место в звучании музыки и танце, игре и чтении, интересуют и привлекают детей. Умение планировать свою деятельность во времени способствует становлению у дошкольников таких положительных качеств, как организованность, собранность, целенаправленность, уверенность и самостоятельность. При коррекционном воздействии стараемся учитывать *специфические* особенности речевого дефекта дошкольников, имеющих разную клиническую обусловленность общего недоразвития речи.

2.1.4. Дифференцированный подход при коррекционном воздействии на детей с ОНР различного генеза

Коррекционное воздействие при моторной алалии.

У детей с ОНР, обусловленным моторной алалией, работа над речью связана с предметно-практической деятельностью и опирается на неё:

- побуждаем детей к осознанию собственных действий (*я сижу, иду, несусь*) и действий других (*Вова идёт, сидит, несёт; мяч упал; лампа горит*);
- проводим игры с активным перемещением в пространстве, направленную ходьбу, дидактические игры типа «Повтори позу», «Куда я прикоснулась?»
- вырабатываем сознательную наблюдательность над употреблением лексико-грамматических форм, интонацией, закрепляем понимание флективных отношений, связи слов в разнообразных сочетаниях, последовательности словесных и грамматических структур;
- осваивая с детьми с алалией пространственные предлоги «В - НА», «НАД - ПОД», проделываем с ним соответствующие действия (на стол, в вазу), проговариваем вслух, постепенно расширяя поле деятельности сначала до комнаты, группы, детского сада, потом дома и улицы.

Осваивая различные направления, связываем их с определённым движением. Например, вверх, вперёд, назад, вправо и влево – простой шаг или прыжок с разворотом в соответствующую сторону; вниз – присесть. Вначале ребёнок выполняет движение вместе с логопедом, затем отражённо, и только потом по словесной инструкции. Дополнительно могут даваться внешние ориентиры. Далее происходит постепенное «сворачивание» движения: по инструкции ребёнок переходит от движений всем телом к

показу рукой названного направления или к повороту головы, а затем только указывает взором.

Важным считаем употребление разных анализаторов – слухового, зрительного, тактильного. Разыгрывая с ребёнком сюжеты, « *в траве, в лесу, в комнате и т.п.*», одновременно обсуждаем с ним, *кто, где живёт, кто, чем или кем питается, что где растёт*; побуждаем имитировать домашних, лесных обитателей.

Проводим игры типа «*Диспетчер и самолёт*», где ребёнок воображает себя самолётом, а взрослого – диспетчером, прокладывая самолёту путь с поворотами, потом меняемся местами. («Робот», «Петя, поверни направо...» и т.п.)

При закреплении лексико-грамматических форм и категорий активно используется сопоставление и противопоставление как основные методы формирования дифференцировок. («Я задумала картинку», «Положи ручку...», «Нарисуй предлог», «Где лежит карандаш»). В работе используются дополнительные опоры, в том числе символика, моделирование, знаково-символические средства. Выполняя действия с предметами, дети «оречевляют» их. Поощряем многообразие вариантов ответов, что способствует активному выбору необходимой грамматической формы подходящего слова, воспитывает интерес к слову.

Мощным источником речевого развития таких детей является их общение с нормально говорящими детьми. *Дети с дизартрией* по своей клинико-психологической характеристике представляют крайне неоднородную группу. Наиболее часто приходится работать с дизартрией у детей с нормальным психофизическим развитием и дизартрией у детей с минимальной мозговой дисфункцией.

Тесная взаимосвязь развития речи, сенсорных функций, моторики и интеллекта определяет необходимость коррекции нарушений речи при дизартрии у детей в сочетании со стимуляцией развития всех её сторон, сенсорных и психических функций, осуществляя тем самым формирование речи как целостной психической деятельности.

Особенностью в работе с детьми, имеющими дизартрию, является необходимость усиления и развития зрительно-кинестетических ощущений.

При работе над звукопроизношением основными методами работы являются: *двигательно-кинестетический* и *слухо-зрительно-кинестетический*. В процессе логопедической работы устанавливаются межанализаторные связи между движением артикуляционных мышц и их ощущением, между восприятием звука на слух, зрительным образом артикуляционного уклада данного звука и двигательным ощущением при его произнесении.

У детей с дизартрией формирование пространственно-временных представлений, как правило, происходит при малом включении активного перемещения в пространстве самих детей, при ограничении практического, бытового и игрового действия. При работе с данной категорией детей ни в коем случае не пытаемся абстрагировать внешнее пространство, что-либо объясняя ребёнку. Он всё должен пощупать, прочувствовать своим телом,

руками. Закрепляем достигнутое непременно введением в повседневную жизнь и каждое упражнение ритмической составляющей, которая является основой представленности в нашей психике ощущения времени. Ведь время дано нам либо через ощущение, восприятие внешних и внутренних ритмов, либо через отражение смены состояний, происходящих с нами самими и вокруг (А.В. Семенович).

Активно используем растяжки, ползание и хождение на четвереньках, глазодвигательные манипуляции отдельно и в соединении с языком, одно – и разнонаправленные движения всеми оконечностями.

«Применяя этот нейропсихологический комплекс, мы как бы реконструируем вместе с ребёнком те этапы его сенсомоторной актуализации, которые не были им своевременно пройдены или пройдены в искажённой форме. А это – однозначный залог деформации всего дальнейшего онтогенеза его пространственных представлений» (А.В. Семенович). Обучение ведём через игры: «Повтори позу», «Лабиринт», «Что было раньше?».

При освоении оттенков значений приставочных глаголов обыгрываем действия с игрушками (*птички улетели, подлетели, слетели* и т.п.), затем с картинками, затем просим рассказать о том, кто что делает, глядя на картинку.

Для успешного запоминания временных последовательностей даём ребёнку опору в виде «стрелы», схем, таблиц.

Проводя игру «*Что было раньше?*», побуждаем ребёнка определить, какое событие произошло раньше, какое позже, в предложениях: «Когда подул ветер, форточка распахнулась», «После музыкального занятия, мы пошли гулять».

При обучении описательному рассказу используем сенсорно-графическую схему Воробьёвой, таблицы Т.А.Ткаченко, схемы-модели Н.Е. Ильяковой, при составлении сравнительно-описательных рассказов – элементы ТРИЗ. Помимо широко известных дидактических игр и упражнений, используем игры, которые разработали сами: «Кубик предлогов», «Осваиваем пространство», «Осваиваем предлоги».

2.2. Работа с детьми с ОВЗ по музыкально-эстетическому развитию.

Музыкальные занятия занимают важное место в системе коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ.

Актуальность музыкальных занятий заключается в том, что они позволяют каждому ребёнку с ОВЗ, независимо от его способностей и дарований, раскрыть и проявить себя, научиться понимать и любить песни, музыку, принимать участие в концертной деятельности. В связи с этим можно выделить *положительную роль музыкальных занятий* в улучшении физического и морально-психологического состояния детей с ОВЗ, коррекции имеющихся нарушений речи, недостатков эмоционально-волевой сферы, развития эстетического восприятия, обогащения впечатлений, формирование душевного равновесия.

Мы считаем, чтобы достичь глубокого влияния музыки на организм, ребенок должен сам активно действовать (петь, играть на музыкальных инструментах, воплощать музыку в движениях).

2.2.1. Цель: социальная адаптация детей дошкольного возраста с ОВЗ средствами музыкальной деятельности.

В процессе организации и проведения музыкальных занятий решаются задачи как музыкально-эстетического развития, так и коррекционно-развивающие.

Задачи:

- способствовать развитию и коррекции психических процессов;
- стимулировать собственно игровую, коммуникативную и речевую активность ребенка;
- формировать произвольную регуляцию поведения;
- развивать эмоциональную сферу личности, потребность самовыражения в каком-либо виде музыкальной деятельности;
- развивать дыхание и артикуляционный аппарат;
- развивать мелкую моторику, выработать координацию движений пальцев рук;
- укреплять двигательный аппарат: улучшать ориентировку в пространстве, координацию движений, формировать правильную осанку и походку;
- воспитывать культурные привычки в процессе группового общения с детьми и взрослыми.

Для решения задач на музыкальных занятиях осуществляется дифференцированный подход к детям, обеспечивается преемственность в усвоении материала и формировании умений и навыков, активизируются самостоятельные и творческие проявления детей в музыкальной деятельности, включается различный наглядно-дидактический материал.

Коррекция нарушений речи у детей осуществляется путем их участия в различных видах музыкальной деятельности: слушание, песенки-распевки, потешки, прибаутки, пальчиковая гимнастика, логоритмические упражнения, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, инсценирование песен, музыкально-подвижные игры.

2.2.2. Принципы, необходимые музыкальному руководителю в работе с детьми с ОВЗ:

- *принцип единства диагностики и коррекции развития* обуславливает соответствие цели и содержания коррекционной работы комплексному, системному, целостному и динамическому изучению ребенка, при этом сам процесс коррекции дает материал для более полной диагностики;
- *принцип комплексности* предполагает связь музыкально-коррекционных занятий с другими видами психолого-педагогического воздействия;

- принцип постепенного повышения требований определяет постепенный переход к новым сложным упражнениям по мере закрепления формирующихся навыков;
- принцип наглядности определяется единством чувственной и логической ступеней познания, обуславливает широкое взаимодействие всех анализаторов и осуществляется путем эмоционального показа упражнений педагогом, образностью музыки и различными играми;
- принцип учета эмоциональной сложности материала.

2.2.3. Специфика занятий.

Основополагающий принцип проведения музыкальных занятий – взаимосвязь музыки, движений и речи.

Особая специфика занятий состоит в следующем:

- занятие проводится один раз в неделю по 20-30 мин;
- один и тот же музыкальный материал используется многократно, чтобы дети в своем индивидуальном темпе смогли его усвоить и постепенно начали присоединяться к действиям других детей;
- на занятии создается безоценочная атмосфера особо доверительных отношений.

Занятие проводится по следующей схеме:

- приветствие,
- свободное движение,
- ритмическая разминка,
- упражнение для развития мелкой моторики, речевых и мимических движений,
- распевание, пение,
- слушание музыки,
- игра на детских музыкальных инструментах,
- танец,
- игра,
- прощание.

Занятие стараемся ритуализировать, соблюдать постоянную структуру, последовательность разных видов музыкальной деятельности. Повторяющиеся элементы занятия и музыкальные произведения создают у детей ощущение безопасности и открывают возможности к овладению ими новыми умениями.

Коррекционные занятия проводятся в тесной связи музыкального руководителя с учителем-логопедом и с воспитателями группы компенсирующей направленности. Темы музыкальных занятий согласуются с Программой логопедической коррекции.

Каждая тема проходит через все виды музыкальной деятельности детей и предполагает использование разнообразного наглядно-зрительного, наглядно-слухового и дидактического материала: игрушек, иллюстраций, предметов прикладного искусства, художественного слова, CD и DVD дисков и пр.

Музыкальные занятия имеют особенности в построении и отборе репертуара. Прежде всего, это *игровой материал*:

- игры со словом;
- музыкально-дидактические игры;
- игры с пением и хороводы;
- игры на развитие ориентировки в пространстве;
- игра на детских музыкальных инструментах (ударно-шумовых, мелодических, различных свистульках);
- этюды и упражнения по психогимнастике;
- упражнения, направленные на развитие основных движений, мелкой моторики рук (с предметами и без них), на активизацию внимания, на координацию движений;
- танцевальные и плясовые движения.

При важности и эффективности индивидуальных занятий, групповые занятия решают следующие задачи:

- приобретение коммуникативных навыков;
- развитие волевых усилий;
- феномен «эмоционального заражения».

Проводимые занятия, предъявляемый материал должны создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции. Коррекционное занятие обязательно должно завершаться на позитивном эмоциональном фоне.

На занятиях не ставятся цели развития собственно музыкальных способностей, или овладения навыками музыкально-практической деятельности. Цели и задачи формируются исходя из физических, психических и умственных возможностей детей.

2.2.4. Перспективный план подгрупповых занятий с детьми с ОВЗ:
Перспективный план подгрупповых занятий с детьми с ОВЗ представлен в Приложении 3.

2.2.5. Ожидаемые результаты:

- повышение уровня развития психических процессов;
- проявление собственно игровой, коммуникативной и речевой активности ребенка;
- умение произвольно регулировать поведение;
- достижение эмоциональной устойчивости, способности самовыражения в процессе музыкальной деятельности;

- развитие координации при выполнении основных движений, движений пальцев рук и артикуляционных движений;
- усвоение навыков культурного поведения в процессе общения с детьми и взрослыми.

Литература:

1. «Музыкальная коррекция детей» Е.Н.Котышева. - СПб, 2010.
2. «Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании» Е.А. Медведева, Л.Н.Комиссарова, И.Ю.Левченко. - М.: Академия, 2001.
3. «Волшебная дудочка» Бин Дж., Уолфилд А. 78 развивающих игр. - М. Теревинф, 2002.
4. «Смешные человечки» (Игры пальчиковые, игры с палочками) И.Галянт. - Челябинск, 1999.
5. «Детские забавы» Е.Макшанцева. - М.Просвещение, 1991.
6. «Музыкальная психотерапия» Петрушин В.И. Теория и практика. - М. Владос, 2000.
7. «Логопедическая ритмика» Рычкова Н.А. - М. Гном-пресс, 1998.
8. Сауко Т.Н., Буренина Т.И. «Топ-хлоп, малыши» Программа музыкально-ритмического воспитания детей 2-3 лет. - СПб, 2001.
9. «Психогимнастика» М.И.Чистякова. - М.Просвещение, 1990.
10. «Музыкальные игры и упражнения для развития и коррекции речи детей» Клезович О.В. - Минск «Аверсэв», 2005.
11. «Логоритмика» О.А.Новиковская. - СПб, 2005.
12. «Гениальность на кончиках пальцев» Т.А.Кислинская. - «Генезис», 2008.

2.3. Работа с детьми с ОВЗ по коррекции движений

2.3.1. Цель: совершенствование функций формирующегося организма, развитие двигательных навыков, тонкой ручной моторики, зрительно-пространственной координации.

Задачи:

- развитие физических качеств (скоростных, силовых, гибкости, выносливости и координации)
- накопление и обогащение двигательного опыта детей (овладение основными движениями);
- формирование у воспитанников потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании.
- развитие физических качеств, накопление и обогащение двигательного опыта
- совершенствовать физические качества в разнообразных формах двигательной деятельности.
- продолжать формировать правильную осанку, умение осознанно выполнять движения.
- развивать быстроту, силу, выносливость, гибкость, ловкость.

- совершенствовать двигательные умения и навыки детей
- закреплять умение легко ходить и бегать, энергично отталкиваясь от опоры; бегать наперегонки, с преодолением препятствий.
- закреплять умение лазать по гимнастической стенке, меняя темп.
- совершенствовать умение прыгать в длину, в высоту с разбега, правильно разбежаться, отталкиваться и приземляться в зависимости от вида прыжка, прыгать на мягкое покрытие через длинную скакалку, сохранять равновесие при приземлении.
- закреплять умение сочетать замах с броском при метании, подбрасывать и ловить мяч одной рукой, отбивать его правой и левой рукой на месте и вести при ходьбе.
- знакомить со спортивными играми и упражнениями, с играми с элементами соревнования, играми-эстафетами.
- формирование потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании:
- развивать самостоятельность, творчество; формировать выразительность и грациозность движений.
- воспитывать стремление участвовать в играх с элементами соревнования, играх-эстафетах.
- продолжать формировать умение самостоятельно организовывать знакомые подвижные игры, проявляя инициативу и творчество.
- приучать помогать взрослым готовить физкультурный инвентарь для физических упражнений, убирать его на место.
- поддерживать интерес детей к различным видам спорта, сообщать им наиболее важные сведения о событиях спортивной жизни страны.
- проводить один раз в месяц физкультурные досуги длительностью 25-30 минут; два раза в год физкультурные праздники длительностью до 1 часа.
- во время физкультурных досугов и праздников привлекать дошкольников к активному участию в коллективных играх, развлечениях, соревнованиях.

2.3.2. Примерный перечень основных движения, подвижных игр и упражнений

Ходьба. Ходьба обычная, на носках (руки за голову), на пятках, на наружных сторонах стоп, с высоким подниманием колена (бедра), перекатом с пятки на носок, приставным шагом вправо и влево. Ходьба в колонне по одному, по двое, по трое, вдоль стен зала с поворотом, с выполнением различных заданий воспитателя. Ходьба по узкой рейке гимнастической скамейки, веревке (диаметр 1,5-3 см), по наклонной доске прямо и боком, на носках. Ходьба по гимнастической скамейке, с перешагиванием через набивные мячи, приседанием на середине, раскладыванием и собиранием предметов, прокатыванием перед собой мяча двумя руками, боком (приставным шагом) с мешочком песка на голове. Ходьба по наклонной

доске вверх и вниз на носках, боком (приставным шагом). Кружение парами, держась за руки.

Бег. Бег обычный, на носках, с высоким подниманием колена (бедро), мелким и широким шагом, в колонне по одному, по двое; змейкой, враспынную, с препятствиями. Непрерывный бег в течение 1,5-2 минут в медленном темпе, бег в среднем темпе на 80-120 м (2-3 раза) в чередовании с ходьбой; челночный бег 3 раза по 10 м. Бег на скорость: 20 м примерно за 5-5,5 секунды (к концу года — 30 м за 7,5-8,5 секунды). Бег по наклонной доске вверх и вниз на носках, боком приставным шагом. Кружение парами, держась за руки.

Ползание и лазанье. Ползание на четвереньках змейкой между предметами в чередовании с ходьбой, бегом, переползанием через препятствия; ползание на четвереньках (расстояние 3-4 м), толкая головой мяч; ползание по гимнастической скамейке, опираясь на предплечья и колени, на животе, подтягиваясь руками. Перелезание через несколько предметов подряд, пролезание в обруч разными способами, лазанье по гимнастической стенке (высота 2,5 м) с изменением темпа, перелезание с одного пролета на другой, пролезание между рейками.

Прыжки. Прыжки на двух ногах на месте (по 30-40 прыжков 2-3 раза) чередовании с ходьбой, разными способами (ноги скрестно, ноги врозь, одна нога вперед — другая назад), продвигаясь вперед (на расстояние 4 м). Прыжки на одной ноге (правой и левой) на месте и продвигаясь вперед, в высоту с места прямо и боком через 5-6 предметов — поочередно пез каждый (высота 15-20 см). Прыжки на мягкое покрытие высотой — 20 см, прыжки с высоты 30 см в обозначенное место, прыжки в длину с места (не менее 80 см), в длину с разбега (примерно 100 см), в высоту с разбега (30-40 см). Прыжки через короткую скакалку, вращая ее вперед и назад, через длинную скакалку (неподвижную и качающуюся).

Бросание, ловля, метание. Бросание мяча вверх, о землю и ловля его двумя руками (не менее 10 раз подряд); одной рукой (правой, левой не менее 4-6 раз); бросание мяча вверх и ловля его с хлопками. Перебрасывание мяча из одной руки в другую, друг другу из разных исходных положений и построений, различными способами (снизу, из-за головы, от груди, с отскоком от земли). Отбивание мяча о землю на месте с продвижением шагом вперед (на расстояние 5-6 м), прокатывание набивных мячей (вес 1 кг). Метание предметов на дальность (не менее 5-9 м), в горизонтальную и вертикальную цель (центр мишени на высоте 1 м) с расстояния 3-4 м.

Построение и перестроения. В колонну по одному, в шеренгу, круг; перестроение в колонну по двое, по трое; равнение в затылок, в колонне, в шеренге. Размыкание в колонне — на вытянутые руки вперед, в шеренге — на вытянутые руки в стороны. Повороты направо, налево, кругом переступанием, прыжком.

Ритмическая гимнастика. Красивое, грациозное выполнение знакомых физических упражнений под музыку. Согласование ритма движений с музыкальным сопровождением,

Общеразвивающие упражнения. Упражнения для кистей рук, развития и укрепления мышц плечевого пояса. Разводить руки в стороны из положения руки перед грудью; поднимать руки вверх и разводить в стороны ладонями вверх из положения руки за голову. Поднимать руки со сцепленными в замок пальцами (кисти повернуты тыльной стороной внутрь) вперед-вверх; поднимать руки вверх-назад попеременно, одновременно. Поднимать и опускать кисти; сжимать и разжимать пальцы.

Упражнения для развития и укрепления мышц спины и гибкости позвоночника. Поднимать руки вверх и опускать вниз, стоя у стены, касаясь ее затылком, плечами, спиной, ягодицами и пятками. Поочередно поднимать согнутые прямые ноги, прижавшись к гимнастической стенке и взявшись руками за рейку на уровне пояса. Наклоняться вперед, стоя лицом к гимнастической стенке и взявшись за рейку на уровне пояса; наклоняться вперед, стараясь коснуться ладонями пола; наклоняться, поднимая за спиной сцепленные руки. Поворачиваться, разводя руки в стороны, из положений руки перед грудью, руки за голову. Поочередно отводить ноги в стороны из упора, присев; двигать ногами, скрещивая их из исходного положения лежа на спине. Подтягивать голову и ногу к груди (группироваться).

Упражнения для развития и укрепления мышц брюшного пресса и ног. Переступать на месте, не отрывая носки ног от пола. Приседать (с каждым разом все ниже), поднимая руки вперед, вверх, отводя их за спину. Поднимать прямые ноги вперед (махом); выполнять выпад вперед, в сторону (держа руки на поясе, совершая руками движения вперед, в сторону, вверх). Захватывать предметы пальцами ног, приподнимать и опускать их; перекладывать, передвигать их с места на место. Переступать приставным шагом в сторону на пятках, опираясь носками ног о палку (канат).

Статические упражнения. Сохранять равновесие, стоя на гимнастической скамейке на носках, приседая на носках; сохранять равновесие после бега и прыжков (приседая на носках, руки в стороны), стоя на одной ноге, руки на поясе.

Спортивные игры.

- Элементы баскетбола. Перебрасывать мяч друг другу двумя руками от 7 уди, вести мяч правой, левой рукой. Бросать мяч в корзину двумя руками от груди.
- Элементы бадминтон. Отбивать волан ракеткой, направляя его в определенную сторону. Играть в паре с воспитателем.
- Элементы футбола. Прокатывать мяч правой и левой ногой в заданном направлении. Обводить мяч вокруг предметов; закатывать в лунки, ворота; передавать ногой друг другу в парах, отбивать о стенку несколько раз подряд.
- Элементы хоккея. Прокатывать шайбу клюшкой в заданном направлении, закатывать ее в ворота. Прокатывать шайбу друг другу в парах.

Подвижные игры.

- С бегом. «Ловишки», «Уголки», «Парный бег», «Мышеловка», «Мы веселые ребята», «Гуси-лебеди», «Сделай фигуру», «Караси и щука»,

«Перебежки», «Хитрая лиса», «Встречные перебежки», «Пустое место», «Затейники», «Бездомный заяц».

- С прыжками. «Не оставайся на полу», «Кто лучше прыгнет?», «Удочка», «С кочки на кочку», «Кто сделает меньше прыжков?», «Классы».
- С лазаньем и ползанием. «Кто скорее доберется до флажка?», «Медведь и пчелы», «Пожарные на ученье».
- С метанием. «Охотники и зайцы», «Брось флажок?», «Попади в обруч», «Сбей мяч», «Сбей кеглю», «Мяч водящему», «Школа мяча», «Серсо». Эстафеты. «Эстафета парами», «Пронеси мяч, не задев кеглю», «Забрось мяч в кольцо», «Дорожка препятствий».
- С элементами соревнования. «Кто скорее пролезет через обруч к флажку?», «Кто быстрее?», «Кто выше?».

Народные игры. «Гори, гори ясно!» и др.

Спортивные развлечения. «Веселые старты», «Подвижные игры», «Зимние состязания», «Детская Олимпиада».

2.3.3. Планируемые результаты освоения Программы

Планируемые результаты освоения программы к концу шестого года жизни (старшая группа)

1. Ребенок обнаруживает достаточный уровень развития физических качеств и основных движений, соответствующий возрастному-половому нормативам.
2. Проявляет желание участвовать в подвижных играх с элементами соревнования; самостоятельно организует подвижные игры, придумывая разные варианты.
3. Умеет ходить и бегать легко, ритмично, сохраняя правильную осанку.
4. Умеет прыгать на месте, прыгать в обозначенное место, прыгать в длину с места на расстояние не менее 80 см, с разбега не менее 100 см.
5. Умеет метать мяч и предметы на расстояние удобной рукой, в вертикальную и горизонтальную цель с расстояния 3 м; отбивать мяч на месте не менее 10 раз.
6. Имеет представление об элементах спортивных игр: волейбол, баскетбол, футбол, хоккей.

Планируемые результаты освоения программы к концу седьмого года жизни (подготовительная группа)

1. Ребенок обнаруживает достаточный уровень развития физических качеств и основных движений, соответствующий возрастному-половому нормативам.
2. Самостоятельно выполняет доступные возрасту гигиенические процедуры, соблюдает элементарные правила здорового образа жизни.
3. Самостоятельно организовывает подвижные игры (в разных вариантах).

4. Умеет прыгать на мягкое покрытие с высоты, мягко приземляться прыгать в длину с места на расстояние не менее 120 см, с разбега - 150 см; прыгать через короткую и длинную скакалку.
5. Умеет перебрасывать набивные мячи весом 1 кг, метать мяч и предметы на расстояние не менее 10 м., владеть «школой мяча».
6. Владеет элементами спортивных игр и умеет организовать спортивные игры по облегченным правилам: футбол, хоккей, баскетбол, волейбол
7. Имеет представления о ЗОЖ (о некоторых особенностях строения и функционирования организма человека, о важности соблюдения режима дня, о рациональном питании, о значении двигательной активности, о полезных и вредных привычках и др.); о поведении во время болезни.

Литература:

1. Овчинникова Т.С. «Подвижные игры, физминутки и упражнения с речью и музыкой»
2. Пензулаева Л.И. «Физкультурные занятия в детском саду старшая группа»
3. Пензулаева Л.И. «Физкультурные занятия в детском саду подготовительная к школе группа»
4. Программа воспитания и обучения в детском саду. Под ред. М.А. Васильевой, В.В Гербовой, Т.С. Комаровой.
5. Ю.А.Кириллова, М.Е.Лебедева, Н.Ю.Жидкова
«интегрированные физкультурно – речевые занятия для дошкольников с ОНР 4-7 лет»
6. Ю.А. Кириллова «Примерная программа физического образования и воспитания детей логопедических групп с ОНР с 3 до 7 лет»

2.4. Работа с детьми по коррекции психических процессов

2.4.1. Цель: создание специальных психолого-педагогических условий, способствующих успешной социальной адаптации и полноценному развитию личности ребенка

Основные задачи работы педагога - психолога:

- Создание среды психологической поддержки детям с ОВЗ.
- Развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция её недостатков (посредством арт-терапии, сказкотерапии, пескотерапии, релаксотерапии и др.).

- Развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций.
- Развитие основных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, группировки и классификации.
- Формирование произвольной регуляции деятельности и поведения.
- Активизация отработанной лексики, снятие тревожности у детей.
- Формирование социальных навыков поведения, продуктивных форм общения с взрослыми и сверстниками.

2.4.2. Основные направления деятельности педагога - психолога:

- Получение информации об уровне психического развития детей, выявление индивидуальных особенностей и проблем.
- Изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания детей.
- Изучение уровня социализации детей с ОВЗ.
- Изучение сформированности психических процессов, эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей детей с ОВЗ.
- Разработка индивидуальной программы сопровождения. Выбор оптимальных для развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья методов и приёмов воспитания и обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями.
- Создание условий для раскрытия потенциальных возможностей каждого ребенка.
- Оптимизация взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса и оказание им психологической помощи при выстраивании и реализации индивидуальной программы воспитания и развития.
- Консультирование педагогов по результатам диагностики, по выбору индивидуально-ориентированных методов и приёмов работы с детьми с ОВЗ.
- Помощь родителям в вопросах выбора стратегии воспитания и приёмов коррекционного обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.
- Различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса, повышения психологической грамотности.

2.4.3. Содержание программы коррекционной работы определяют следующие принципы:

- Соблюдение интересов ребёнка.** Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребёнка с максимальной пользой и в интересах ребёнка.

- **Системность и доступность.** Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т. е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с ограниченными возможностями здоровья, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребёнка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса.
- **Непрерывность.** Принцип гарантирует ребёнку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению.
- **Вариативность.** Принцип предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и (или) психическом развитии.
- **Принцип интегрированности в общую образовательную среду.** Принцип предполагает включение детей с ограниченными возможностями здоровья в совместную образовательную и воспитательную деятельность образовательного учреждения, окружающего социума.
- **Принцип создания ситуации успеха.** Принцип предполагает создание условий для раскрытия индивидуальных способностей детей с ОВЗ, как на занятиях, так и вне занятий, безусловное принятие каждого ребёнка.
- **Гуманность** – вера в возможности каждого ребёнка, субъективный позитивный подход.
- **Реалистичность** – учёт реальных возможностей детей в различных ситуациях, их возрастных, личностных и психофизических особенностей развития.
- **Адекватность** – право ребёнка выбирать из предложенного максимального объёма информации столько, сколько он может усвоить.
- **Вариативность (гибкость)** – изменчивость содержания и способов деятельности в зависимости от своеобразия ситуации, позиции и возможностей детей.
- **Адаптивность** – подходы и требования к детям не должны быть застывшими, не должны исходить из какого-то абстрактного представления об идеале, а должна ориентироваться на конкретных детей с их реальными возможностями и потребностями.
- **Последовательность.**
- **Рекомендательный характер оказания помощи.** Принцип обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ОВЗ выбирать формы получения образования, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (переводе) детей с ограниченными возможностями здоровья в специальные (коррекционные) образовательные учреждения.
- **Принцип психологической комфортности** – создание образовательной среды, обеспечивающей снятие всех стрессообразующих факторов.

2.4.4. Ожидаемые результаты:

- Улучшится эмоциональное самочувствие, снизится эмоциональная напряженность, агрессивность, негативизм, тревожность, депрессивность, беспокойство, расторможенность.
- Повысится познавательная активность детей.
- Появится положительная динамика в развитии основных свойств внимания, памяти, восприятия.
- Повысится уровень развития основных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, группировки и классификации.
- Дети овладеют предпосылками учебной деятельности – умениями работать по правилу и образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции.
- Сформируются навыки общения, нормы и правила поведения в различных жизненных ситуациях.

В случае невозможности комплексного усвоения дошкольником адаптированной образовательной программы из-за тяжести физических и (или) психических нарушений, подтверждённых в установленном порядке ПМПК, содержание коррекционной работы формируется с акцентом на социализацию дошкольника и формирование практически ориентированных навыков.

III Организационный раздел

1. Обязательная часть

1.1. Циклограмма рабочей недели учителя-логопеда – Приложение 1

1.2. Логопедический режим в группе компенсирующей направленности (для детей с нарушениями речи)

Элементы логопедического режима	Время
Артикуляционная гимнастика	Ежедневно 2 раза в первую половину дня
Дыхательная гимнастика	Ежедневно 2 раза в первую половину дня
Самомассаж кистей рук и пальчиковая гимнастика	Ежедневно 2 раза в первую половину дня
Осуществление комплексного подхода к решению коррекционно-логопедических задач в ходе НОД	Первая половина дня
Контроль за чёткой, правильной речью детей	В течение дня

Индивидуальные занятия по:

- закреплению поставленных звуков;
- закреплению лексико-грамматических категорий;
- обогащению словаря;
- развитию психологической базы речи.

В течение дня

Коррекционно-логопедический час, включающий гимнастику (артикуляционную, дыхательную, пальчиковую), дидактические игры и упражнения на закрепление лексической темы, фонетические упражнения на закрепление изучаемого звука в слогах, словах, во фразе, подбор слов на заданный звук.

15.30 – 16.30 ежедневно

Осуществление комплексного подхода к решению коррекционно-логопедических задач в ходе режимных моментов.

В течение дня

1.3. Модель организации коррекционно-развивающей работы в ДОУ

Эффективность коррекционной работы может быть достигнута при постоянной и всесторонней взаимосвязи всех специалистов, соотнесённой с каждым конкретным ребёнком на основе выявленной речевой и неречевой симптоматики и сделанного логопедического заключения.

Объединение усилий педагогов, медицинских работников, администрации, детей и родителей позволяет создать единую линию планомерных действий, единое коррекционно-образовательное пространство по исправлению речевых недостатков каждого ребёнка с нарушениями речи, укреплению здоровья, физическому и интеллектуальному развитию, коррекции эмоционально-волевой сферы, овладению элементами грамоты. Это в итоге обеспечит ему полноценную подготовку к успешному обучению в общеобразовательной школе.

Участник коррекционного процесса

Логопед

Содержание работы

Является организатором и координатором коррекционно-развивающей работы;
проводит обследование детей группы;
своевременно выявляет нарушения речи у воспитанников ДОУ;
определяет уровень и структуру

дефекта;
осуществляет постановку диафрагмально-речевого дыхания;
коррекцию нарушенных звуков, фонематических процессов;
способствует созданию речевой среды, практическому овладению детьми навыками словообразования и словоизменения;
развивает диалогическую, монологическую речь, просодические компоненты речи;
обучает навыкам звуко-слогового анализа и синтеза;
ведёт необходимую документацию;
проводит фронтальные, подгрупповые и индивидуальные занятия;
распространяет специальные знания по логопедии среди специалистов и родителей.

Психолог

Занимается диагностикой развития психических процессов у воспитанников;
выявляет компенсаторные возможности и трудности в развитии интеллектуально-познавательной деятельности;
проводит тренинговые группы уверенного поведения, гимнастику мозга (кинезиологию);
знакомит воспитателей и родителей с технологиями оказания помощи ребёнку, испытывающему трудности в социальной адаптации (межличностные отношения, речевая коммуникация и т.п.); ведёт необходимую документацию.

Музыкальный руководитель

Развивает основные компоненты звуковой культуры речи: интонацию, темп, ритм, мелодику речи, силу, высоту голоса;
формирует певческое и речевое дыхание;
обогащает словарь по лексическим темам;
развивает навыки слушания музыки, пения, дифференцированного восприятия высоты звука, ритма, динамики музыкально-ритмических движений, игры на детских музыкальных инструментах;
участвует в работе по автоматизации звуков, развитию фонематического слуха, средствами музыки стимулирует познавательные процессы ребёнка;
проводит индивидуальные подгрупповые и фронтальные занятия с детьми с учётом их психофизических возможностей и индивидуальных особенностей;
развивает эмоциональную сферу и творческую деятельность воспитанников;
взаимодействует со специалистами ДОУ по вопросам организации совместной деятельности всех детей на занятиях, праздниках развлечениях;
консультирует родителей и педагогов по использованию в воспитании ребёнка музыкальных средств;
ведёт необходимую документацию.

Инструктор по физкультуре

Способствует оздоровлению и закаливанию детского организма;
развивает двигательные умения и навыки, двигательные стереотипы (отрабатывает с ребёнком простые целенаправленные движения, постепенно подготавливает его к овладению сложными комбинированными движениями);

формирует психомоторные функции, повышает активность, развивает подражательность, формирует игровые навыки;
совершенствует координацию основных видов движений, ориентировку в пространстве, развивает общую и мелкую моторику;
формирует положительные личностные качества: взаимовыручку, решительность, настойчивость, уверенность в собственных силах;
решает задачи общего физического развития детей;
закрепляет речевые навыки, полученные детьми путём специально подобранных подвижных игр и упражнений;
проводит индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия со всеми детьми с учётом их психофизических возможностей и индивидуальных особенностей;
подготавливает и проводит совместную деятельность воспитанников группы (спортивные праздники, досуги, развлечения);
оказывает консультативную поддержку родителям по вопросам физического воспитания, развития и оздоровления детей в семье;
регулирует физическую нагрузку на воспитанников.

Администрация ДОУ

Заключает договор с родителями.

Знакомит родителей с условиями пребывания ребёнка в ДОУ.

Способствует созданию единого коррекционно-образовательного пространства в ДОУ.

Решает вопросы оборудования предметно-развивающей среды, стимулирующей речевое и личностное развитие ребёнка.

Повышает уровень подготовки специалистов.

Создаёт условия для расширения интегративных связей в ДОУ.

Родители

Становятся активными участниками коррекционного процесса.

Оказывают помощь ребёнку в выполнении заданий педагогов, в оформлении индивидуальной тетради.

Проводят дома артикуляционную, мимическую, дыхательную гимнастику.

Активно занимаются автоматизацией поставленных звуков, создают дома благоприятную среду для развития речи ребёнка.

Способствуют развитию у ребёнка самоконтроля за собственным звукопроизношением.

Принимают активное участие во всех мероприятиях, проводимых в группе.

Посещают родительские собрания, консультации специалистов, мастер-классы, открытые просмотры занятий.

Проводят своевременное обследование и профилактическое пролечивание ребёнка у необходимых специалистов – медиков.

Воспитатель

Закрепляет приобретённые знания у детей; расширяет кругозор, пассивный и активный словарь ребёнка.

Отрабатывает умения по автоматизации навыков, интегрируя логопедические цели, содержание, технологии в повседневную деятельность детей (игровую, трудовую, познавательную, развивающую) через наблюдения, режимные моменты, совместную деятельность.

Помогает ребёнку адаптироваться в коллективе.

Обеспечивает всестороннее развитие всех воспитанников.

Планирует и проводит общеобразовательные занятия со всей группой.

Создаёт доброжелательную обстановку в группе.

Соблюдает преемственность в работе с другими специалистами по выполнению коррекционно-развивающей программы воспитания и обучения детей с ТНР.

Обеспечивает индивидуальный подход к каждому воспитаннику с речевыми нарушениями с учётом рекомендаций специалистов.

Развивает психические процессы и мелкую моторику.

Ведёт просветительскую работу с родителями по вопросам воспитания и обучения детей с нарушениями речи.

Ведёт необходимую документацию.

Особенности взаимодействия с семьями воспитанников

Вопросам взаимосвязи детского сада с семьёй в последнее время уделяется все большее внимание, так как личность ребенка формируется прежде всего в семье и семейных отношениях. В дошкольных учреждениях создаются условия, имитирующие домашние, к образовательно-воспитательному процессу привлекаются родители, которые участвуют в организованной образовательной деятельности, спортивных праздниках, викторинах, вечерах досуга, театрализованных представлениях, экскурсиях. Педагоги работают над созданием единого сообщества, объединяющего взрослых и детей. Для родителей проводятся тематические родительские собрания и круглые столы, семинары, мастер-классы, организуются диспуты.

В группе для детей с ТНР логопед и другие специалисты пытаются привлечь родителей к коррекционно-развивающей работе через систему методических рекомендаций. Эти рекомендации родители получают в устной форме или в специальных тетрадах. Рекомендации родителям по организации домашней работы с детьми необходимы для того, чтобы как можно скорее ликвидировать отставание детей как в речевом, так и в общем развитии.

В методический комплект к программе входит серия домашних тетрадей. Эти методические пособия позволяют объединить усилия педагогов и родителей в воспитании гармонично развитой личности. Методические рекомендации, данные в тетрадах, подскажут родителям, в какое время лучше проводить работу с ребенком, чем и как следует заниматься с ним, помогут организовать совместную деятельность. Они

предоставят ребенку возможность занять активную позицию, вступить в диалог с окружающим миром, найти ответы на многие вопросы с помощью взрослого. Так, родители смогут предложить ребенку поиграть в различные подвижные игры, проведут пальчиковую гимнастику, прочитают и предложат выучить стихи, помогут научиться лепить и рисовать, составлять рассказы и отгадывать загадки. Выполняя с ребенком предложенные задания, наблюдая, рассматривая, играя, взрослые разовьют его речь, зрительное и слуховое внимание, память и мышление, что станет залогом успешного обучения ребенка в школе. К тому же богатый иллюстративный материал пособий освободит родителей от поиска необходимых картинок и поможет сделать занятия более интересными и яркими.

Задания пособий подобраны в соответствии с изучаемыми в логопедических группах детского сада лексическими темами и требованиями Программы. Для каждой возрастной группы учтены особенности развития детей данного возраста.

Для детей подготовительной логопедической группы родители должны стремиться создавать такие ситуации, которые будут побуждать детей применять знания и умения, имеющиеся в их жизненном багаже. Опора на знания, которые были сформированы в предыдущей возрастной группе, должна стать одной из основ домашней работы. Родители должны стимулировать познавательную активность детей, создавать творческие игровые ситуации. В свою очередь работа с детьми седьмого года жизни строится на систематизации полученных ранее знаний, что создаст предпосылки для успешной подготовки детей к обучению в школе. На эти особенности организации домашних занятий с детьми каждой возрастной группы родителей должны нацеливать специалисты на своих консультативных приемах, в материалах на стендах и в папках «Специалисты советуют».

Специально для родителей детей, посещающих группы для детей с ТНР изготовлены стенды: «Родителям о речи ребенка», «Родительские уголки», содержащие сменный материал по речевой тематике. Материалы «Родительских уголков» помогают родителям организовать развивающее общение с ребенком и дома, и на прогулке, содержат описание опытов, подвижных игр, художественные произведения для чтения и заучивания.

1.4. Организация развивающей предметно – пространственной среды логопедического кабинета

Описание оснащения рабочего кабинета учителя-логопеда

Целью функционирования логопедического кабинета является обеспечение благоприятных условий для совершенствования педагогического процесса, стимулирования деятельности учителя-логопеда, повышения эффективности и качества коррекционного обучения, методического и профессионального уровня учителя-логопеда,

сосредоточения наглядного, дидактического материала, методической литературы, технических средств, отвечающих задачам коррекционно-развивающего обучения. Логопедический кабинет является важнейшей составляющей коррекционно-развивающей среды, задачами которой являются:

создание необходимых условий для коррекции речевых нарушений у воспитанников;

предоставление возможностей для предупреждения и коррекции нарушений устной и письменной речи;

создание условий для развития высших психических функций дошкольников с нарушениями речи.

В ДОУ создан кабинет логопеда:

площадь кабинета –15 кв. м

одно окно, одна фрамуга для проветривания;

освещение соответствует нормативам;

мебель: 2 шкафа для пособий и литературы, 3 стола, 6 стульев для проведения занятий, компьютерный стол для логопеда, 2 больших стула;

настенная магнитная доска,

деревянная азбука (для логопеда), разрезные азбуки, фишки;

настенное зеркало для логопедических занятий (100/40), закрывается шторой;

зеркала для индивидуальной работы (5 шт.);

логопедические зонды;

вата, ватные палочки, трубочки, соски;

салфетки (бумажные, марлевые);

набор игрушек и предметных картинок для сопровождения артикуляционной гимнастики;

раздаточный материал и материал для фронтальной работы по формированию звукового и слогового анализа и синтеза (семафоры, плоскостные изображения пирамидок, корабликов, поездов, корзинок, полоски для определения места звука в слове, наборы схем предлогов и схем по определению ударения в слове);

алгоритмы, схемы описания предметов и объектов, мнемотаблицы по описанию времён года, заучиванию стихов;

плоскостной и объёмный счётный материал, счётные палочки.

песочные часы;

компьютер;

музыкальный центр с набором дисков;

раковина;

настенные часы.

Зонирование кабинета:

зону для индивидуальной работы с ребёнком;

зону проведения фронтальных и подгрупповых ООД;

зону, в которой подобран и систематизирован дидактический и наглядный материалы по различным направлениям речевого развития;

зону развития мелкой моторики и психических процессов;

□ рабочее место учителя-логопеда.

Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно – насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

Насыщенность среды для коррекции речевых нарушений достигается за счёт дидактических игр и пособий, необходимых для формирования и развития всех сторон речи и неречевых процессов.

Трансформируемость среды достигается за счёт того, что некоторое оборудование можно трансформировать – приспособить в зависимости от образовательных и коррекционных задач.

Полифункциональность среды достигается за счёт того, что одни и те же пособия могут использоваться для решения коррекционных задач, предусматривающих развитие разных речевых процессов (постановки и автоматизации звуков, освоения лексико-грамматических категорий и т.п.) Например: массажные мячи можно использовать для составления сравнительно-описательных рассказов, фишки – для звукового анализа, выкладывания букв, составления сукцессивных рядов и т.п.

Вариативность среды обеспечивается за счёт сменяемости дидактических игр и упражнений, игрушек, пособий в соответствии с возрастом детей, изучаемой темой.

Доступность среды обеспечивается за счёт того, что пособия, игрушки, раздаточный материал находятся на уровне роста детей. Дети имеют к ним свободный доступ.

Безопасность среды обеспечивается за счёт того, что пособия, оборудование, игрушки изготовлены из экологически чистых и безопасных для здоровья детей материалов, не имеют зазубрин, трещин и т.п., могут подвергаться обработке (мыться, протираться).

Средства реализации АЛП ДОУ

□ 1. Печатные – методическая литература и пособия (подробное описание методической литературы и пособий представлено в организационном разделе Программы), дидактические игры по всем разделам развития речи, подборки текстов (стихи, скороговорки, чистоговорки, предложения) на каждый звук.

□ 2. Аудио - визуальные – презентации на разные темы.

□ 3. Наглядные плоскостные и объёмные – плакаты, иллюстрации, магнитные доски (подробное описание представлено в организационном разделе Программы), серии картин «Дикие животные», «Домашние животные», «Домашние птицы», «Мы играем», «Детский сад», мнемотаблицы для пересказа произведений детской художественной литературы и составления рассказов по временам года, серии картин, картинный материал для автоматизации звуков в слогах, словах и предложениях, схемы, таблицы по обучению грамоте.

□ 4. ТСО – музыкальный центр, компьютер

□ 5. Демонстрационные – муляжи диких животных.

2. Часть, формируемая участниками образовательного процесса

2.1. «Система комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи» разработана в целях координации взаимодействия педагогов ДООУ в работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения - Приложение 2

2.2. Принципы построения развивающей среды в логопедическом кабинете:

- Дистанция, позиции при взаимодействии – ориентировка на организацию пространства для общения взрослого с ребёнком «глаза в глаза», способствующего установлению оптимального контакта с детьми.
- Активность – реализация возможности проявления активности и её формирования у детей и взрослых путём участия в создании своего предметного окружения.
- Стабильность/ динамичность среды – направленность условий на изменение и созидание окружающей среды с потребностями и возможностями детей.
- Эмоциогенность среды – индивидуальная комфортность и эмоциональное благополучие каждого ребёнка и взрослого.
- Тенденция «открытости – закрытости», т.е. готовности среды к изменению, корректировке, развитию.

2.3. Особенности организации специальной развивающей предметно-пространственной среды

Правильно организованная предметно-пространственная среда в логопедической группе для детей с ТНР и кабинете логопеда *создаёт возможности* для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом развитии и *позволяет* ребёнку *проявлять* свои способности не только на занятиях, но и в свободной деятельности; *стимулирует развитие* творческих способностей, самостоятельности, инициативности, *помогает* утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, *способствует* всестороннему гармоническому развитию личности.

Предметно-развивающее пространство организовано таким образом, чтобы каждый ребёнок имел возможность упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, добиваться поставленной цели под наблюдением взрослого.

При организации предметно-развивающей среды в кабинете логопеда созданы и наполнены необходимым оборудованием центры, отражающие развитие всех сторон речевой деятельности: словаря, грамматического строя речи, фонематического восприятия и навыков языкового анализа и синтеза, связной речи и речевого общения. Созданы центры с пособиями для развития всех видов моторики (артикуляционной, тонкой, ручной, общей). В кабинете логопеда представлено достаточное количество игр и пособий для

подготовки детей к обучению грамоте и развитию интереса к учебной деятельности, представлены сложные схемы, алгоритмы, мнемотаблицы для составления рассказов о предметах и объектах, большое количество серий сюжетных картин, репродукции картин известных художников.

2.4. Обеспеченность методическими материалами и средствами коррекционного обучения

2.4.1. Перечень необходимых для осуществления коррекционно-образовательного процесса дидактических игрушек

Кукла для показа артикуляционной гимнастики (мартышка); куклы «Незнайка», «кукла Катя» - для работы над просодической стороной речи; Мягкие игрушки. Звучащие игрушки (бубен, погремушки, трещотка, юла, колокольчики и т.п.). Звучащие игрушки-заместители (одинаковые баночки и коробочки с различными наполнителями – горохом, фасолью, бобами, крупами, желудями, орехами, косточками и т.п.) «волшебный мешочек» с мелкими фигурками и игрушками;

Мячи массажные, шарик Су - Джок с пружинками. Пособия для дыхания (вертушки для поддувания, свистки, свистульки, мыльные пузыри, воздушные шары, пёрышки, сухие листья). Муляжи овощей и фруктов, грибов. Сухой бассейн (из семян бобов, фасоли, орехов), сухой бассейн из песка для песочной терапии.

2.4.2. Программы

- «Примерной адаптированной программы коррекционно - развивающей работы в группе для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет /Под. ред. Нищевой Н.В. — СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2015 г.,
- «Программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» авторы Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова - издательство Москва, «Просвещение», 2009 год, а также рабочей программы учителей-логопедов.
- «Примерная адаптированная образовательная программа для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи» (под ред. Л.В.Лопатиной. СПб., 2014г.

2.4.3. Перечень необходимых для осуществления коррекционно-образовательного процесса технологий

□ Глухов В.П. «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием», М, АРКТИ, 2002;

Волкова Г.А. «Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников», Спб., «Детство-Пресс», 2003;

□ Г.А.Волкова «Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики», Спб., «Детство-пресс», 2006;

- Л.В.Лопатина, Н.В.Серебрякова «Логопедическая работа в группах дошкольников со стёртой формой дизартрии», Спб., «Образование», 1994;
- Р.И. Лалаева, Н.В.Серебрякова «Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников», Спб., «Союз», 1999;
- Ткаченко Т.А «Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 5 лет», М., «Книголюб», 2008г.;
- Ткаченко Т.А. «Система коррекции ОНР у детей 6 лет», М., «Гном и Д», 2001г.;
- Т.А.Ткаченко «Коррекция фонетических нарушений у детей», М., «Владос», 2005
- Ткаченко Т.А «Календарный план логопедических занятий по коррекции ОНР» (старшая группа №1, 2), М., «Книголюб», 2006;
- Акименко В.М. «Новые логопедические технологии», Ростов-на-Дону, «Феникс», 2008 г.;
- Сековец Л.С. «Коррекция нарушения речи у дошкольников»(часть 1, часть 2), М., «Аркти», 2006;
- Нищева Н.В. «Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР», Спб., «Детство-пресс», 2006г.;
- Нищева Н.В. «Программа коррекционно – развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с ОНР (с 4 до 7). Спб., «Детство-пресс», 2006г.;
- Нищева Н.В. «Конспекты для подгрупповых логопедических занятий (в средней, старшей, подготовительной группах детского сада) для детей с ОНР», Спб., «Детство-пресс, 2008г.;
- Нищева Н.В. «Картотека рекомендаций для родителей дошкольников с ОНР», Спб., «Детство-пресс», 2007г.;
- Арбекова Н.Е. «Развиваем связную речь детей 6 – 7 лет с ОНР», М., «Гном и Д», 2011г.
- Гомзяк О.С. «Говорим правильно в 5 – 6 лет» (конспекты занятий по развитию связной речи в старшей и подготовительной группе), М., «Гном и Д», 2010г.;
- Гомзяк О.С. «Тетрадь взаимосвязи логопеда и воспитателя в старшей группе» № 1, 2, 3;
- Курдвановская Н.В. «Планирование работы логопеда с детьми 5 – 7 лет», М., «Творческий центр», 2006 г.;
- Денисова О. А. «Взаимодействие специалистов ДОУ компенсирующего вида», М., «Сфера», 2012;
- Поваляева М.А «Справочник логопеда», Ростов-на-Дону, «Феникс», 2002г.;
- В.К. Воробьёва «Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи», «Астрель», 2006;
- Бардышева Т.Ю. «Логопедические занятия в детском саду» (средняя группа), М., «Скрипторий 2003», 2009 г.;
- Бардышева Т.Ю. «Тетрадь логопедических заданий» (ср. группа), М., «Скрипторий 2003», 2009 г. ;

- «Руководство по организации работы логопеда в ДОУ. Сборник примерных форм документов и методических материалов», составитель В.О. Йощенко, М., «Аркти», 2009
- Козина И.В. «Лексические темы по развитию речи детей дошкольного возраста (средняя группа). М., «Центр педагогического образования», 2010;
- Н.Е.Ильякова «Логопедические тренинги. Формирование связной речи у детей 5 – 6 лет с ОНР» М., «Гном и Д», 2009;
- Кузнецова Я.В. «Рабочая тетрадь логопеда и воспитателя коррекционных групп», Ростов-на-Дону, «Феникс», 2005;
- Вартапетова Г.М. «Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. Проектирование программы коррекционной работы», Новосибирск, 2012;
- Вартапетова Г.М. «Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования», Новосибирск, 2012;
- Петрова Е.Э. «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной школе», Новосибирск, 2012.

2.4.4. Перечень необходимых для осуществления коррекционно-образовательного процесса методических пособий, дидактических материалов

Пособия для обследования: пирамидки из 4 – 8 колец, кубики разного цвета и размера, геометрические фигуры и тела, разрезные картинки разной конфигурации, набор матрёшек, счётный материал в пределах 10 (палочки, матрёшки и др.), набор карточек на обобщающие темы, звучащие игрушки (бубен, погремушки, свистульки), «Четвёртый лишний» (по тематическим циклам), лото малышам (деревянные), ботаническое лото, зоологическое лото, собери картинку из кубиков; О. Г. Громова, Г. Н. Соломатина «Стимульный материал для логопедического обследования детей».

Развитие речи

Методические пособия

- Т. А. Ткаченко «Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам»;
- В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко «Развитие связной речи. Весна. Осень. Зима. Фронтальные логопедические занятия», М., «Гном и Д», 2002
- Н.В. Нищева «Развитие связной речи у детей дошкольного возраста. Формирование навыков пересказа», С-П., «Детство-пресс», 2010

Наглядно-дидактические пособия

Набор сюжетных картин и серии сюжетных картин (комплекты: «Времена года», «Домашние и дикие животные», «Животные и их детёныши», «Детские забавы», «Расскажи про детский сад»); Подборка текстов для пересказа; Таблицы и схемы для составления описательных рассказов; Наборы картинок с изображением отдельных предметов и

действий, знакомых детям из окружающей их обстановки; Наборы картинок по лексическим темам; Развиваем речь. «От слова к рассказу» (2-3 года, 4-5, 5-6 лет); Т.А. Ткаченко «Картины с проблемными сюжетами для развития мышления и речи дошкольников», выпуск № 1, №2; «Истории в картинках», часть 1; Н.Е. Ильякова серии сюжетных картин «Скворцы прилетели», «День рождения цыплёнка»; О. С. Ушакова «Рассказы про зверят», серии картин; В. В. Коноваленко картинный материал по связной речи «Весна», «Лето», «Зима», «Осень»; Т.Ю.Бардышева, Е.Н.Моносова Демонстрационный материал «Логопедические занятия в детском саду. Старшая группа» О. В. Закревская «Развивайся, малыш», сюжетные картинки по развитию речи; лото «Приди ко мне, сказочка».

Словарный запас

Методические пособия

Дидактический материал по обследованию речи детей. Словарный запас О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова; И.Е.Светлова «Развиваем устную речь. Обогащение словарного запаса», М., «Эксмо» 2004 Е. Лаврентьева «Весёлый фразеологический словарь» М., «РООСА», 2007; И.А.Чистякова «33 игры для развития глагольного словаря дошкольников», С-П., «КАРО», 2005

Наглядно-дидактические пособия Картинный материал к речевой карте ребёнка младшего дошкольного

возраста. И.А. Смирнова; Тематический словарь в картинках «Азбука действий» (демонстрационный материал) Дидактический материал в картинках: «Мой дом, моя семья», «Какие бывают службы помощи», «Знакомлюсь со школой», «Какие бывают вокзалы», «Какие бывают магазины» Демонстрационный материал С. Вохринцева «Моя деревня», «Времена года», «Виды спорта», «Наш дом», «Домашние птицы», «Виды транспорта» Картотека предметных картинок «Атрибутивный словарь», «Глагольный словарь»

В.В. Коноваленко «Антонимы», картинный материал; Лото ботаническое «Зелёный друг»; Парные картинки; Лото «Мой огород»; Лото «Кто где живёт?»; Лото «Чей хвост, чья голова?»; «Что забыл нарисовать художник?»; «Скажи наоборот»; «Расскажи, какие»;

Наглядно – дидактическое пособие «Грамматика в картинках»: «Грибы», «Деревья и кустарники», «Животные наших лесов», «Родная страна», «Перелётные и зимующие птицы», «Ягоды», «Фрукты», «Овощи», «Насекомые», «Новогодний праздник», «Космос», «Скоро в школу», «Кем быть?», «Весна»

Методическое пособие «Грамматика в картинках»: «Антонимы» (прилагательные), «Антонимы» (глаголы), «Говори правильно», «Ударение», «Многозначные слова», «Словообразование»; Лото «Мои первые предложения»; Лото «Короткие слова», «Разные картинки, одинаковые слова».

Грамматический строй речи

Методические пособия

- З.Е. Агранович «Сборник домашних заданий для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР», Спб., «Детство-пресс» 2006
- С. Васильева, Н. Соколова «Логопедические игры для дошкольников». М., «Школьная пресса», 2001
- Л.Н. Ефименкова «Формирование речи у дошкольников, М., «Просвещение», 1985
- Т.Б.Филичева А.В.Соболева «Развитие речи дошкольника. Учимся, играя», Екатеринбург, «АРГО», 1997

Наглядно-дидактические пособия

Дидактический материал по обследованию речи детей.

Грамматический строй. О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова; Логопедический альбом для обследования лексико – грамматического строя и связной речи. И.А. Смирнова; М.Г. Борисенко, Н.А. Лукина « Грамматика в играх и картинках» от 2 до 7 лет по всем лексическим темам; Наборы картинок для составления предложений разных моделей; Наборы предметных картинок для составления предложений: девочка – помидор; схемы предлогов (набор на каждого ребёнка);

Лото «Кто чем питается?»; Лото «Кто о ком заботится?»; Лото «Кто у кого?»; Лото «Из чего мы сделаны?»; Лото «Большие – маленькие»; Лото «С какой ветки детки?»;

Наборы картинок на понимание грамматических форм: («Один – много», «Посчитай – ка», «Расскажи, какие?», «Я, ты, мы, вы», «Назови действие», «Скажи иначе»); Н.В. Нищева «Играйка» №1, 2, 3, 4, 5,6; В. В. Коноваленко «Многозначность глаголов в русском языке» (картинки и дидактические игры); Д/И «Найди пару» (освоение притяжательных прилагательных); Д/И «Кто в тереме живёт?»; Наглядно – дидактическое пособие «Грамматика в картинках»: «Один – много», «Множественное число», «Ударение»; «Учимся говорить правильно» (демонстрационный материал); Дидактический материал в картинках «Учусь ориентироваться в пространстве»; Яцель О.Ц. «Учимся правильно употреблять предлоги в речи» (демонстрационный материал); Нищева Н.В. «Картотека сюжетных картинок. Употребление предлогов»; *Авторские дидактические игры:* «Страна Кубикония», «Поиграем с предлогами», дидактическая игра «Волшебное дерево» и другие.

Обучение навыкам звуко-слового анализа и синтеза

Методические пособия:

Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова «Дети с общим недоразвитием речи», М., «Гном-пресс», 1999 З.Д.Гольдин «Учебные модели-игрушки в практике обучения грамотному письму и чтению», М., «Новая школа», 1997 Г. А. Ванюхина «Речеветик», Екатеринбург, «Уральский рабочий», 1993 Т.В.Александрова «Живые звуки или фонетика для дошкольников», Спб., «Детство-пресс», 2005 З.Е.Агранович «Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонетической стороны речи у старших дошкольников», Спб., «детство-пресс», 2006 Е.В.Кузнецова, И.А.Тихонова «Ступеньки к школе» М., «Сфера», 1999 Г.А. Тумакова «Ознакомление

дошкольника со звучащим словом», М., «Просвещение», 1991 В.В. Волина «Русский язык». Екатеринбург, «АРД ЛТД», 1994 И.С. Лопухина «Логопедия. 550 занимательных упражнений для развития речи», М., «Аквариум», 1995 В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко «Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФНР», М., «Гном и Д», 2001.

Наглядно-дидактические пособия:

Набор символов, обозначающих гласные и согласные звуки; Сигнальные «фонарики»; Наборы магнитных фишек; Наборы картинок на все звуки родного языка; Слоговые таблицы для чтения, карточки – слова. Наборы для составления схемы предложения;

С.П. Цуканова, Л.Л. Бетц «Формируем навыки чтения» Раздаточные таблицы, М, «Гном», 2007 Лото «Прочитай по первым буквам»; Лото «Отгадай слово»; Лото «Читаем сами»; Лото «Собери пирамидку»; Лото «Звонкий – глухой»; Лото «Размести пассажиров в поезде»; Лото «Назови общий звук»; Лото «Раздай подарки».

Д/И «Кто больше назовёт слов на заданный звук», Д/И «Расшифруй слово»; Д/И «Угадай имя»; Д/И «Цепочка слов»; Д/И «Так ли это звучит?»; Д/И «Читаем и составляем слова», Д/И «Делим слова на слоги». Д/И «Почитайка». Д/И «Где звук живёт?»; С.П. Цуканова, Л.Л. Бетц «Формируем навыки чтения» Раздаточные таблицы, М, «Гном», 2007 Кроссворды, ребусы; Большакова С.Е. «Формируем слоговую структуру слова» (дидактический материал); З.Е. Агранович «Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слов у детей», С-П., «Детство-Пресс», 2014 Набор слов (картинок) со стечением согласных (дверь, ткачиха, пропеллер...); Набор сюжетных картинок со «сложными» словами; «Слоговое домино»; Авторские пособия: «Слоговая гусеница», «Страна Кубикония», «Замки звуков» и другие.

Коррекция звуков речи

Методические пособия

Г.А. Волкова «Альбом для исследования фонетической и фонематической стороны речи дошкольников»; Л.Н. Ефименкова «Коррекция звуков речи у детей»; Волосовец Т.В. «Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению»; В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко «Коррекция произношения звуков Н, Т, Д, Й», М., «Гном и Д», 2007 Е.И. Шаблыко «Дифференциация сонорных звуков М., «Сфера», 2012 А.Ф. Рыбина «Коррекция звукопроизношения у детей», Волгоград, «Учитель», 2001

А. И. Богомолова «Логопедическое пособие для занятий с детьми», Спб., «Библиополис», 1994; В.Ю. Боос, А.Д. Кандаурова «Практические упражнения на автоматизацию и дифференциацию звуков М., «Школьная пресса», 2012 Л.П. Успенская, М.Б. Успенский «Учитесь правильно говорить», М., «Просвещение», 1993 Л.Н. Павлова, М.Н. Теречева «Гласные и свистящие. Дидактический материал для коррекции нарушений звукопроизношения», Спб., «Детство-пресс», 2004 О.В. Егорова «Звуки Д, Дь, Т, Ть, Б, Бь, П, Пь»; В.В. Коноваленко «Дидактический материал по коррекции произношения звуков» (Г, Гь, К, Кь, Х, Хь, Й, Н, Т, Д);

«Индивидуальная, подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения», М., «Гном и Д», 2001; Ткаченко Т.А. «Коррекция фонетических нарушений у детей» (подготовительный этап); Е.А. Левчук «Музыка звуков»; Е.А. Алифанова «Логопедические упражнения в рифмах»; И.Г. Сухин «Весёлые скороговорки»; Т.А. Куликовская «Забавные скороговорки»; М.А. Панфилова «Лесная школа» (коррекционные сказки); Л.Н. Смирнова «Мы учим звуки» (Ш - С, Л - Р); И.В. Скворцова «Трудные звуки» (Л, ЛЬ, С);

Наглядно-дидактические пособия

Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковая сторона. О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова; Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи И.А. Смирнова; Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования звукопроизношения.

Н.В.Нищева «Картотека предметных и сюжетных картинок для автоматизации и дифференциации звуков разных групп» Спб., «Детство-пресс», 2014 Альбомы для формирования правильного произношения, серии сюжетных картин; Е.В. Новикова «Артикуляция звуков в графическом изображении»; Л.Н. Смирнова «Логопедия. Играем со звуками», М., «Мозаика-синтез», 2006. Л. Н. Смирнова «Мы учим звуки. Л- Р, С - Ш», М.»Мозаика-синтез», 2002 Романова Г.В. «Формирование правильной дикции у дошкольников»; Подборка чисто - и скороговорок, стихов, рассказов для автоматизации поставленных звуков; Артикуляция звуков в графическом изображении» учебно-демонстрационный материал; Артикуляционная гимнастика в картинках; Н.В.Нищева «Весёлая дыхательная гимнастика», Спб., «Детство-пресс», О.И. Лазаренко «Логопедические альбомы для автоматизации произношения звуков З, С, Л, Р; В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко «Автоматизация звуков у детей» (комплект из 4 альбомов), М., «Гном и Д», 2006; Логопедическое лото «Учим звуки Ш, С, Р, Л и др.», М., «Сфера», 2012 ; Н.Е. Ильякова «Звуки Ч, Щ, я вас различаю» Настольно-логопедические игры-занятия для детей 5-7 лет, М., «Гном и Д», 2009

Рабочие тетради

Н.В. Новоторцева «Рабочая тетрадь по развитию речи на звуки Р-РЬ, Л-ЛЬ, З-ЗЬ-Ц, Ч-Щ», Ярославль, «Академия развития» В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко «Домашняя тетрадь для закрепления произношения свистящих звуков С-З-Ц, СЬ-ЗЬ, Л, ЛЬ, Р, РЬ»

Формирование психологической базы речи

Методические пособия

С.И.Карпова, В.В. Мамаева «развитие речи и познавательных способностей дошкольников», Спб., «Речь», 2007

О.М.Дьяченко, Е.Л.Агаева «Чего на свете не бывает?», М., «Просвещение», 1991

Наглядно-дидактические пособия

Д/И «Чей силуэт?», Д/И «Узнай, что это»; Д/И «Путаница»; «Отгадки к загадкам»; «Загадки в картинках»; Д/И «Найди отличия»; Д/И «Что перепутал художник?»;

Д/И «Развиваем память»; Д/И «Подбери по смыслу»; Д/И «Чем мы похожи»; Д/И «Мы построим дом»; Д/И «Шарики – обучарики» « Животные для почемучек»; Д/И «Шарики – обучарики», «Окружающий мир для почемучек»;

Лото «Автобус для зверят»; Лото «Ты откуда?»; Лото «Кто мы?»; Лото «Эволюция обычных вещей»; Лото «Что не подходит»; Лото Разноцветные узоры»; Лото «Цвета и краски»; Лото «Часть и целое»; Лото «Собери картинки в ряд»; Лото «Занимательные символы»; Лото «Мишки – близнецы»; Лото «Весёлая рыбалка»; «Разноцветное лото»; Лото «Для умников и умниц»; Лото «Логический поезд»; Лото «Предметы из сюжетов»; -Папка дошкольника (материал для занятий на отдельных листах); «Складываем и вычитаем», «Подумай, дорисуй», «Находим противоположности», «Абвгдей – ка», «Ориентировка в пространстве», «Логика», «Посмотри и запомни», «Найди по схеме».

Подготовка руки к письму.

Методические пособия:

Л.Г.Парамонова «Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция», Спб., Детство-пресс», 2006 Е.А. Логинова «Нарушения письма», Спб., «Детство-пресс», 2004 Е.М.Косинова «Уроки логопеда», М., «Эксмо», 2005 И.Е.Светлова «Развиваем мелкую моторику», М., «Эксмо», 2005

Наглядно-дидактические пособия:

Папка дошкольника: «Знакомимся с клеточками», «Пропись – раскраска»; «Рисуем на клеточках – весна, лето»; Т. А. Ткаченко «Тетрадь – готовим дошкольника к письму»; Дошкольные прописи № 1, 2; Тетрадь с заданиями для развития детей №1, 2; «Волшебные прописи».

Наглядно-дидактические пособия:

Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковая сторона. О.Е, Грибова, Т.П. Бессонова; Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи И.А. Смирнова; Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования звукопроизношения; Н.В.Нищева «Картотека предметных и сюжетных картинок для автоматизации и дифференциации звуков разных групп» Спб, «Детство-пресс», 2014 Альбомы для формирования правильного произношения, серии сюжетных картин; Е. В. Новикова «Артикуляция звуков в графическом изображении»; Л.Н. Смирнова «Логопедия. Играем со звуками», М., «Мозаика-синтез», 2006. Л.Н. Смирнова «Мы учим звуки. Л- Р, С – Ш», М.: «Мозаика-синтез», 2002; Романова Г.В. «Формирование правильной дикции у дошкольников»; Подборка чисто – и скороговорок, стихов, рассказов для автоматизации поставленных звуков; Артикуляция звуков в графическом изображении» учебно-демонстрационный материал; Артикуляционная гимнастика в картинках; Н.В.Нищева «Весёлая дыхательная гимнастика», Спб., «Детство-пресс», О.И. Лазаренко «Логопедические альбомы для автоматизации произношения звуков З, С, Л, Р; В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко «Автоматизация звуков у детей» (комплект из 4 альбомов), М., «Гном и Д», 2006; Логопедическое лото «Учим звуки Ш, С, Р, Л и др.», М., «Сфера», 2012 ; Н.Е. Ильякова «Звуки Ч, Щ»

