

**«РАБОЧАЯ ПРОГРАММА  
ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ»**

**Коррекция речевых навыков детей старшего дошкольного возраста  
с логопедическими заключениями  
«ОНР (III, IV уровень речевого развития)», «ФФНР » у детей с дизартрией**

**Направление: «Коррекция речи»**

**Образовательная область: логопедическая работа**

**Интеграция с образовательными областями: речевое развитие; социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие**

**2022-23 уч год.**

**Исполнитель:  
Н.Г.Фирсова, учитель-логопед  
высшей квалификационной категории  
МБДОУ «Детский сад №83»**

**комбинированного вида**

# Содержание

## I. Целевой раздел

- 1.1. Пояснительная записка
- 1.2. Цели и задачи реализации программы
- 1.3. Нормативно-правовая и документальная основа
- 1.4. Принципы и подходы к формированию «Программы»
- 1.5. Характеристики, значимые для разработки и реализации «Программы»
- 1.6. Планируемые результаты освоения «Программы». Целевые ориентиры освоения «Программы» детьми с ТНР

## II. Содержательный раздел

- 2.1. Введение в раздел
- 2.2. Основное содержание коррекционной «Программы» с учетом модальности речевого нарушения
- 2.3. Специальные направления логопедической работы
- 2.4. Специальные формы обучения, содержание и план реализации коррекционных мероприятий, специальные методы и приемы обучения и воспитания
- 2.5. Мониторинг
- 2.6. Специальные коррекционно-образовательные Условия обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи (СОУ)
- 2.7. Специфика механизма взаимодействия специалистов, педагогов, родителей при разработке и реализации коррекционных мероприятий

## III. Организационный раздел

- 3.1. Введение в раздел
- 3.2. Блок-схема организации коррекционно-педагогической деятельности
- 3.3. График работы
- 3.4. Циклограмма занятий
- 3.5. Организация коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды (паспорт логопедического кабинета)
- 3.6. Учебно-методическое обеспечение
- 3.7. Электронные ресурсы

## I. Целевой раздел

### 1.1. Пояснительная записка

«Рабочая программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» (далее «Программа») предназначена для старшей логопедической группы дошкольной организации №83, в которой воспитываются дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). К группе детей с тяжелыми нарушениями речи относятся дети с общим недоразвитием речи, фонетико-фонематическим нарушением различного генеза (по клинико-педагогической классификации) (Постановление Росстата от 03.05.2005 № 26 «Об утверждении порядка заполнения и представления формы федерального государственного статистического наблюдения № 85-К — «Сведения о деятельности дошкольного образовательного учреждения»).

«Программа» обеспечивает образовательную деятельность в группе компенсирующей направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей, где она обеспечивает работу по коррекции нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. Возможно применение «Программы» в группе комбинированной

направленности (совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ) в соответствии с образовательной программой дошкольного образования, адаптированной для детей с тяжелыми нарушениями речи с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (Приказ Минобрнауки РФ от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования»).

«Программа» содержит материал для организации коррекционно-развивающей деятельности. Коррекционная деятельность включает логопедическую работу и работу по образовательным областям, соответствующим Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), представляющему собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. На основе ФГОС ДО разработана «Программа», обеспечивающая разностороннее развитие ребенка с речевыми расстройствами и подготовку его к школьному обучению.

Коррекционная помощь детям с отклонениями в развитии является одним из приоритетных направлений в области образования. В логопедии актуальность проблемы раннего выявления, диагностики и коррекции нарушений речевого развития детей обусловлена следующими факторами: с одной стороны, растет число детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями речевого развития разной степени выраженности и различного этиопатогенеза, которые часто приводят к тяжелым системным речевым нарушениям в дошкольном и школьном возрасте. Это обуславливает актуальность «Программы» и необходимость ее внедрения в практику образования.

«Программа» разрабатывалась с учетом концептуальных положений общей и коррекционной педагогики, педагогической и специальной психологии. Она базируется:

- на современных представлениях лингвистики о языке как важнейшем средстве общения людей, освоения окружающей действительности и познания мира;
- на философской теории познания, теории речевой деятельности: о взаимосвязях языка и мышления, речевой и познавательной деятельности.

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» обеспечивает корреляцию следующих образовательных областей: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

## **1.2. Цели и задачи реализации программы**

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 парциальной по отношению к адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи МБДОУ №83, используется как основа для организации коррекционно-образовательного процесса при тяжелом нарушении речи у детей, а также в ходе проектирования индивидуальных коррекционных программ.

Задачи «Программы»:

- организовать совместную деятельность специалистов дошкольной организации 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 и творческого 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 и педагогов дополнительного образования) дошкольной организации, а также при участии родителей в реализации программных требований. Ответственность за реализацию «Программы» возлагается на учителя-логопеда дошкольной организации, заведующего, старшего воспитателя, психолого-медико-педагогический консилиум ДОО №83 и попечительский совет родителей.

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 в Концепции дошкольного воспитания.

Цели коррекционно-педагогической деятельности:

- готовить воспитанника к обучению в школе, успешной социализации в общеразвивающей среде; формировать мотивацию образовательной деятельности и универсальные умственные (познавательные) действия;

- создать систему комплексной помощи детям с нарушениями речи различной этиологии в освоении основной образовательной программы дошкольного образования; условия для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с индивидуальными особенностями, для реализации личностного потенциала ребенка с ОВЗ.

- корректировать психические и физические характеристики в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитанника;

- формировать у старших дошкольников способность осуществлять аналитико-синтетическую деятельность на фонологическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях в умственном плане на основе представлений;

- формировать основы базовой речевой культуры личности, коммуникативных способностей.

Задачи:

1. Создание равноправных партнерских отношений между педагогами, медицинскими работниками, родителями и их сотрудничество в оздоровлении, развитии, коррекции, преодолении трудностей в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

2. Коррекция психологической базы устной и письменной речи.

3. Коррекция импрессивного и экспрессивного уровней речи.

### **1.3. Нормативно-правовая и документальная основа**

Содержание коррекционной работы в МБДОУ №83 Кировского района г.Казани в соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ, вступивший в силу с 1.09.2013 года); федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) направлено на создание системы комплексной помощи детям с нарушениями речи различной этиологии в освоении основной образовательной программы дошкольного образования, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом (в том числе, речевом) развитии воспитанников, их социальную адаптацию и подготовку к обучению в общеобразовательной школе.

В рабочей программе на первый план выдвигается коррекционно-развивающая функция образования, обеспечивающая становление личности ребенка с ОВЗ и ориентирующая педагога на его индивидуальные особенности, что соответствует современным научным концепциям дошкольного воспитания о признании самоценности дошкольного периода детства, обеспечения присутствия детей с ОВЗ в системе общего образования, предоставления необходимой поддержки для облегчения эффективного обучения, разумного приспособления среды, создания условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами:

- Конвенция о правах ребенка (Нью-Йорк, 20.11.89г.);
- «Конвенция о правах инвалидов», 2006 г. Ст. 24. Образование;

- Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (Нью-Йорк, 30.09.90 г.);
- Закон Российской Федерации «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (ФЗ от 24.07.98г. № 124-ФЗ);
- «Семейный кодекс Российской Федерации» (ФЗ от 29.12.95 г. № 223-ФЗ);
- Федеральный закон «О специальном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья»
- Закон Республики Татарстан «Об образовании» от 19.10 1993 г. № 1982 – XII (ред. от 23.07 2014 г.)
- Закон «О языках» от 8.07 1992 г. № 1560 – XII
- Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы»;
- Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020г. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008г. № 1662-р
- Постановление Правительства РФ от 15.04.2014. №295 «Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы»»;
- Приказ Минобрнауки России от 11.05.2016 №536 «Об утверждении особенностей режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (зарегистрировано в Минюсте России 01.06.2016 №42388);
- Письмо Минобрнауки РФ № АФ-150/06 от 18 апреля 2008 г. «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»;
- Письмо Минобрнауки РФ (от 16.01.2002г. № 03-51-5 ин/ 23-03) «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях»;
- Письмо Минобрнауки РФ (от 16.04.2001г. № 29/ 1524-6) «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья со специальными образовательными потребностями»
- Письмо МО РТ № 973 от 7.07.97 г. «О работе специальных ДООУ и групп для детей с нарушениями речи»
- Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии
- СП 3.1/2.4.3598-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения COVID-19»

-Перечень основных трудовых функций, профессиональные знания, умения и навыки, необходимые для реализации рабочей программы определяются Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих от 31.10.2010. (далее: ЕКС); Приказом Минтруда и социальной защиты РФ №\_\_\_ от \_\_\_ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» (далее: Проект профстандарта «Педагог-дефектолог»).

В процессе коррекционно-педагогической деятельности учитываются методические рекомендации Г.В. Волковой, Н.Х. Швачкина, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Н.А. Чевелевой, Е.Ф. Архиповой, Е.Е.Шевцовой, Г.В. Бабиной и других исследователей детской речи.

Планирование и содержание коррекционного обучения детей в логопедической группе осуществляется с учетом Примерной Адаптированной Основной Образовательной Программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. — СПб., 2014. — 386 с.; основной общеобразовательной программы МАДОУ №83, с учетом методических рекомендаций примерной коррекционной программы Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной, Т.В. Тумановой «Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей», «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей», «Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком»;

В соответствии с Проектом профстандарта «Педагог-дефектолог» - **3.1.2. Трудовая функция. А/02.7 Разработка программно-методического обеспечения образовательных программ для лиц с тяжелыми нарушениями речи и программ логопедической помощи - Трудовые действия учителя-логопеда:**

- Планирование процесса реализации образовательных программ обучения, воспитания,

коррекции нарушений развития, социальной адаптации и (или) программ логопедической помощи с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Определение целей, задач, содержания образовательных программ обучения, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации и (или) программ логопедической помощи с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Выбор технологий реализации образовательных программ и (или) программ логопедической помощи с учетом возраста, особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Планирование уроков, групповых (подгрупповых) и индивидуальных логопедических занятий при реализации образовательных программ для лиц с нарушениями речи и (или) программ логопедической помощи

- Разработка системы контроля и оценки достижения планируемых результатов освоения образовательных программ обучения, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации и (или) программ логопедической помощи с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Корректировка содержания программ, планов занятий по результатам анализа их реализации, обновление фондов оценочных средств

- Оформление программно-методической документации, определяемой в соответствии с федеральными, региональными и локальными нормативными актами и отражающей реализацию образовательных программ обучения, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации и (или) программ логопедической помощи с учетом особых образовательных потребностей лиц с нарушениями речи

#### **Необходимые умения учителя-логопеда:**

- Определять целевую направленность образовательных программ и (или) программ логопедической помощи, а также их компонентов с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Определять содержание образовательных программ и (или) программ логопедической помощи, а также их компонентов с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Использовать технологии реализации образовательных программ и (или) программы логопедической помощи, а также их компонентов с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Определять методы, средства контроля и оценки достижений лиц с нарушениями речи в освоении ими образовательных программ и (или) программ логопедической помощи, а также их компонентов с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Анализировать эффективность реализации образовательных программ и (или) программ логопедической помощи, а также их компонентов с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Корректировать содержание образовательных программ и (или) программ логопедической помощи, планов уроков (занятий), фондов оценочных средств по результатам анализа их реализации

- Осуществлять ведение нормативной документации, включая электронный документооборот

- Находить и использовать источники профессиональной информации

#### **Необходимые знания учителя-логопеда:**

- Законы и иные нормативно-правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность; законодательство о правах ребенка, о правах инвалидов; федеральные государственные образовательные стандарты; региональные и локальные нормативно-правовые акты, регламентирующие работу учителя-логопеда (логопеда)

- Клинико-психолого-педагогические особенности разных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, структура речевых нарушений, в том числе специфика нарушений речи у разных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья

- Задачи, содержание и технологии разработки и реализации образовательных программ обучения, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации и (или) программ логопедической помощи, а также их компонентов с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Специальные условия, необходимые для обучения, воспитания, коррекции нарушений

развития, социальной адаптации, реабилитации лиц с нарушениями речи, оказания логопедической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Современные требования к осуществлению обучения, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации и логопедической помощи с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Технологии планирования программ обучения, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации и (или) программ логопедической помощи с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Технологии разработки программно-методических материалов, обеспечивающих реализацию образовательных программ и (или) программ логопедической помощи для лиц с нарушениями речи

- Требования к текущей и отчетной документации, определяемой в соответствии с федеральными, региональными и локальными нормативными актами и отражающей реализацию образовательных программ и (или) программ логопедической помощи

#### **1.4. Принципы и подходы к формированию «Программы»**

Теоретической основой «Программы» стали:

- концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений (Л.С. Выготский);

- учение об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев);

- концепция о соотношении мышления и речи (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.);

- концепция о 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 сочетание). 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» автор исходит 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.

Исходя из ФГОС ДО в «Программе» учитываются:

- 1) индивидуальные потребности ребенка с тяжелыми нарушениями речи, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее — особые образовательные потребности), индивидуальные потребности детей с тяжелыми нарушениями речи;

- 2) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

- 3) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, когда сам ребенок становится субъектом образования;

4) возможности освоения ребенком с нарушением речи «Программы» на разных этапах ее реализации;

5) специальные условия для получения образования детьми с ТНР, в том числе использование специальных методов, методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития.

Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая работа направлена на:

1) преодоление нарушений развития различных категорий детей с ТНР, оказание им квалифицированной помощи в освоении «Программы»;

2) 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 ребенком всех этапов детства, обогащение (амплификация) детского развития;

- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок проявляет активность в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;

- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

- сотрудничество организации с семьями;

- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

- учет этнокультурной ситуации развития детей (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) (Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155)).

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

Коррекционно-педагогические задачи реализуются в процессе разнообразных видов детской деятельности: игровой, речевой, языковой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, творческой, продуктивной, чтения.

Решение обозначенных в программе целей и задач коррекционного обучения и воспитания возможно при целенаправленном влиянии педагога на ребенка с первых дней его пребывания в коррекционной группе образовательной организации.

Методика работы построена на позициях гуманно-личностного отношения к ребенку и направлена на формирование, коррекцию и развитие совокупности знаний, умений, навыков, опыта деятельности, языковой, речевой и коммуникативной компетенций определенного объема и сложности; активизацию познавательного и творческого потенциала.

В процессе коррекционной деятельности специалисты и педагоги логопедической группы опираются на лучшие традиции отечественного дошкольного коррекционного образования, его фундаментальность: комплексное решение задач по коррекции речи, всестороннее воспитание, амплификацию развития фонетического, фонологического, лексического, морфологического, синтаксического уровней речи на основе организации разнообразных видов детской психомоторной деятельности.

Приоритетные направления в развитии технологий коррекционно-развивающего процесса:

- Личностный подход в коррекции в рамках современных коррекционно-развивающих программ (развитие ребенка в своем темпе в соответствии со своими возможностями).

- Ориентировка на обеспечение самоопределения личности, создание условий для саморазвития и самореализации каждого ребенка.

- Внедрение здоровьесберегающих технологий.

В соответствии с этиопатогенетической симптоматикой речевого нарушения в программе реализованы следующие **специальные принципы** дошкольной коррекционной педагогики:

- Принцип индивидуального подхода предполагает выбор форм, методов и средств коррекции, обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка. Это связано с тем, что группы детского сада посещают дети с различными стартовыми возможностями (обусловленными структурой, тяжестью, сложностью ограничений здоровья) и реализация этого принципа обеспечит качество индивидуального сопровождения ребенка;

- Принцип развивающего обучения (формирование «зоны ближайшего развития»);

- Принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;

- Принцип замещающего онтогенеза;

- Принцип генетический, раскрывающий общие закономерности развития детской речи применительно к разным вариантам речевого дизонтогенеза;

- Принцип коррекции, компенсации, педагогической нейрореабилитации, позволяющий определить адресные логопедические технологии в зависимости от структуры и выраженности речевого нарушения;

- Принцип «обходного пути»;

- Принцип развития динамичности восприятия;

- Принцип продуктивной обработки информации;

- Принцип коррекции высших психических функций;

- Принцип мотивации;

- Принцип научной обоснованности и практической применимости (содержание рабочей программы соответствует основным положениям возрастной психологии, дошкольной педагогики, дошкольной логопедии, имеет возможность реализации в массовой практике дошкольного образования);

- Принцип междисциплинарного подхода (специалисты (учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физкультуре, преподаватель татарского языка), организуют изучение и обсуждение состояния здоровья детей, составляют, реализуют или корректируют индивидуальный маршрут развития воспитанников;

- Принцип соответствия критериям полноты, необходимости и достаточности (позволяет решать поставленные цели и задачи на необходимом и достаточном материале, максимально приближаться к разумному «минимуму»);

- Принцип обеспечения единства коррекционно-развивающих, воспитательных и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста с ОВЗ, в ходе реализации которых формируются такие знания, умения и навыки, которые имеют непосредственное отношение к развитию дошкольников с ООП;

- Принципа интеграции образовательных областей «Коммуникация», «Познание» в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей с нарушениями речи, спецификой и возможностями образовательных областей;

- Комплексно-тематический принцип построения коррекционно-образовательного процесса;

- Принцип коммуникативной направленности личности ребенка;

- Принцип деятельностного подхода, определяющий ведущую деятельность, стимулирующую психическое и личностное развитие ребенка с отклонениями в речи; принцип решения программных коррекционно-образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности дошкольников не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования;

принцип построения коррекционно-образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми (в игре);

- Принцип обеспечения самостоятельной активности ребенка (создание условий, разработка дидактического материала, позволяющих ребенку приобретать навыки самостоятельной образовательной деятельности);

- Принцип вариативности развивающей среды (включение в инклюзивную среду детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие в группах, которые посещают воспитанники необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения);

- Принцип культуросообразности (учет национальных ценностей и традиций в образовании, восполнение недостатков духовно-нравственного и эмоционального воспитания, приобщение ребенка к основным компонентам человеческой культуры);

- Принцип семейно-ориентированного сопровождения (принятие семьи, как неотъемлемой части инклюзивного образовательного пространства предполагает возникновение структуры психолого-педагогического сопровождения, в основании которого лежит семейное консультирование, семейно-

ориентированная психотерапия, детско-родительские группы. Принцип позволяет включать родителей в качестве активных участников в каждый этап педагогического процесса).

**Дидактические принципы** применения информационно-образовательных технологий:

- принцип научности, определяющий содержание обучения, требующий включения в него не только традиционных знаний, но и фундаментальных положений науки;
- принцип систематичности и последовательности, связанный как с организацией образовательного материала, так и с системой действий ребенка по его усвоению: восприятием информации с экрана, разъяснениями педагога, самостоятельной работой;
- принцип поэтапного преодоления трудностей, предусматривающий переход от всеобщей доступности задания для определенной возрастной группы в принцип индивидуальной доступности. К заданиям предъявляются особые требования: они должны быть интересными и разнообразными, по силам каждому ребенку, но с постепенно нарастающей степенью сложности;
- принцип прочности, который закрепляет усвоение знаний и развитие познавательных способностей дошкольников;
- принцип преемственности для сохранения связи стадий формирования знаний и навыков, различных по содержанию и способам осуществления;
- принцип наглядности (интерактивной наглядности). С представленными в электронной форме объектами можно осуществить разные действия, изучить не только их статичное изображение, но и динамику развития в различных условиях, выделить главные закономерности исследуемого предмета, явления или рассмотреть его в деталях. Процессы, моделируемые компьютерной программой, могут быть разнообразными по форме и содержанию, демонстрировать физические, социальные, исторические, экологические и другие явления действительности;
- принцип мультимедийности предполагает способность транслировать аудиовизуальную информацию в любой форме (текст, графика, анимация и др.);
- принцип межпредметных связей способствует целостному восприятию системы знаний, формированию логического мышления.

## **1.5. Характеристики, значимые для разработки и реализации «Программы»**

**Характеристика контингента воспитанников с тяжелыми нарушениями речи** (продукт: пакет документов ПМПК)

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

В содержании рабочей логопедической программы учтены общие и специфические особенности психического развития детей дошкольного возраста, необходимость взаимодействия целей и задач дифференцированного и интегрированного обучения и воспитания детей с разными проявлениями речевой патологии.

Общая характеристика детей с МДР: ярко выражена асимметрия лица, языка, мягкого неба; рот в покое приоткрыт из-за пареза губ, отличается сглаженностью носогубных складок. Страдает мануальный праксис, общая и артикуляционная моторика. Наряду со звукопроизношением страдает просодика. Поставленные звуки автоматизируются с трудом. Голос глухой, слабый, сдавленный, затухающий, прерывистый. Речевая активность снижена. Вегетативные нарушения грубо выражены: синюшные, холодные, влажные конечности. У части детей наблюдаются расстройства сна, ночные страхи, сновидения. Дыхание поверхностное, ключичное; фонационное дыхание не сформировано. Поведение неровное, часты смены настроения. Память снижена, кратковременна. Внимание неустойчивое, низкая работоспособность, с трудом переключаются с одного вида работы на другой.

**Общая характеристика детей с первым уровнем речевого развития (по Р.Е. Левиной)** (Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. — М.: Просвещение, 1968).

Активный словарь детей с тяжелыми нарушениями речи находится в зачаточном состоянии. Он включает звукоподражания, лепетные слова и небольшое количество общеупотребительных слов. Значения слов неустойчивы и недифференцированы. Звуковые комплексы непонятны окружающим (пол — ли, дедушка — де), часто сопровождаются жестами. Лепетная речь представляет собой набор

речевых элементов, сходных со словами (петух — уту, киска — тита), а также совершенно непохожих на произносимое слово (воробей — ки).

В речи детей могут встречаться отдельные общеупотребительные слова, но они недостаточно сформированы по структуре и звуковому составу, употребляются в неточных значениях. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует.

Дети с тяжелыми нарушениями речи объединяют предметы под одним названием, ориентируясь на сходство отдельных частных признаков. Например, слово *лапа* обозначает лапы животных, ноги человека, колеса машины, то есть все, с помощью чего живые и неживые предметы могут передвигаться; слово *лед* обозначает зеркало, оконное стекло, полированную крышку стола, то есть все, что имеет гладкую блестящую поверхность. Исходя из внешнего сходства, дети с ТНР один и тот же объект в разных ситуациях называют разными словами, например, *паук — жук, таракан, пчела, оса* и т. п. Названия действий дети часто заменяют названиями предметов (*открывать — дверь*) или наоборот (*кровать — спать*). Небольшой словарный запас отражает непосредственно воспринимаемые детьми предметы и явления. Слова, обозначающие отвлеченные понятия, дети с ТНР не используют. Они также не используют морфологические элементы для выражения грамматических значений. У детей отмечается преобладание корневых слов, лишенных флексий, или неизменяемых звуковых комплексов. Лишь у некоторых детей можно обнаружить попытки грамматического оформления с помощью флексий (*акой — открой*).

Пассивный словарь детей с первым уровнем речевого развития шире активного, однако понимание речи вне ситуации ограничено.

На первый план выступает лексическое значение слов, в то время как грамматические формы детьми не учитываются. Для них характерно непонимание значений грамматических изменений слова: единственное и множественное число существительных, прошедшее время глагола, мужской и женский род прилагательного и т. д., например, дети одинаково реагируют на просьбу «Дай карандаш» и «Дай карандаши». У них отмечается смешение значений слов, имеющих сходное звучание (например, *рамка — марка, деревья — деревня*).

Фразовая речь у детей первого уровня речевого развития почти полностью отсутствует. Лишь иногда наблюдаются попытки оформления мысли в лепетное предложение: *Папа туту — папа уехал*.

Способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова у детей не сформирована. Бедность словарного запаса не позволяет точно определить состояние звукопроизношения у таких детей. При этом отмечается непостоянный характер звукового оформления одних и тех же слов: *дверь — тef, вефь, веть*. Произношение отдельных звуков лишено постоянной артикуляции.

Способность воспроизводить слоговые элементы слова у детей с ТНР ограничена. В их самостоятельной речи преобладают односложные и двусложные образования. В отраженной речи заметна тенденция к сокращению повторяемого слова до одного-двух слогов: *кубики — ку*. Лишь некоторые дети используют единичные трех- и четырехсложные слова с достаточно постоянным составом звуков (обычно это слова, часто употребляемые в речи).

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

### **Общая характеристика детей со вторым уровнем речевого развития (по Р.Е. Левиной) (Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. — М.: Просвещение, 1968)**

Активный словарь детей расширяется не только за счет существительных и глаголов, но и за счет использования некоторых прилагательных (преимущественно качественных) и наречий. В результате коррекционно-логопедической работы дети начинают употреблять личные местоимения, изредка предлоги и союзы в элементарных значениях.

Пояснение слова иногда сопровождается жестом (слово *чулок — нога* и жест надевания чулка, *режет хлеб — хлеб, ножик* и жест резания). Нередко нужное слово заменяется названием сходного предмета с добавлением частицы *не* (*помидор — яблоко не*).

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

Существительные употребляются в основном в именительном падеже, глаголы — в инфинитиве или в форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени. При этом глаголы могут не согласовываться с существительными в числе и роде.

Употребление существительных в косвенных падежах носит случайный характер. Фраза, как правило, бывает аграмматичной (*играет с мячику*). Также аграмматично изменение имен существительных по числам (*две уши*). Форму прошедшего времени глагола дети нередко заменяют формой настоящего времени и наоборот (например, *Витя елку иду*).

В речи детей встречаются взаимозамены единственного и множественного числа глаголов (*кончилась чашки*), смешение глаголов прошедшего времени мужского и женского рода (например, *мама купил*).

Средний род глаголов прошедшего времени в активной речи детей не употребляется.

Прилагательные используются детьми значительно реже, чем существительные и глаголы, они могут не согласовываться в предложении с другими словами (*вкусная грибы*).

Предлоги в речи детей встречаются редко, часто заменяются или опускаются (*собака живет на будке, я был елка*).

Союзами и частицами дети пользуются крайне редко.

Обнаруживаются попытки найти нужную грамматическую форму слова, но эти попытки чаще всего бывают неуспешными (например, при составлении предложения по картинке: *на...на...стала лето...лета...лето*).

Способами словообразования дети не владеют.

У детей начинает формироваться фразовая речь. Они начинают более или менее развернуто рассказывать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе, о товарищах. Однако в их речи еще очень отчетливо проявляются недостатки: незнание многих слов, неправильное произношение звуков, нарушение структуры слов, аграмматизмы.

Понимание речи детьми улучшается, расширяется их пассивный словарь. Они начинают различать некоторые грамматические формы, но это различие неустойчиво. Дети способны дифференцировать формы единственного и множественного числа существительных и глаголов, мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, особенно с ударными окончаниями. Они начинают ориентироваться не только на лексическое значение, но и на смысловозначительные морфологические элементы. В то же время у них отсутствует понимание форм числа и рода прилагательных, значения предлогов они различают только в хорошо знакомых ситуациях.

Звукопроизношение у детей значительно нарушено. Обнаруживается их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом. В то же время отмечается более точная дифференциация звуковой стороны речи. Дети могут определять правильно и неправильно произносимые звуки. Количество неправильно произносимых звуков в детской речи достигает 16–20. Нарушенными чаще оказываются звуки [С], [С'], [З], [З'], [Ц], [Ш], [Ж], [Ч], [Щ], [Р], [Р'], [Т], [Т'], [Д], [Д'], [Г], [Г']. Для детей характерны замены твердых согласных мягкими и наоборот. Гласные артикулируются неотчетливо.

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

Детям доступно воспроизведение слоговой структуры слов, но звуковой состав этих слов является диффузным. Они правильно передают звуковой состав односложных слов без стечения согласных (*мак*), в то же время повторить двусложные слова, состоящие из прямых слогов, во многих случаях не могут (*ваза — вая*).

Дети испытывают ярко выраженные затруднения при воспроизведении звукового состава двусложных слов, включающих обратный и прямой слог. Количество слогов в слове сохраняется, но звуковой состав слов, последовательность звуков и слогов воспроизводятся неверно: *окно — кано*.

При повторении двусложных слов с закрытым и прямым слогом в речи детей часто обнаруживается выпадение звуков: *банка — бака*. Наибольшие затруднения вызывает у детей произнесение односложных и двусложных слов со стечением согласных. В их речи часто наблюдается пропуск нескольких звуков: *звезда — вида*.

В трехсложных словах дети, наряду с искажением и пропуском звуков, допускают перестановки слогов или опускают их совсем: *голова — ава, коволя*. Искажения в трехсложных словах по сравнению с двусложными более выражены. Четырех-, пятисложные слова произносятся детьми искаженно, происходит упрощение многосложной структуры: *велосипед — сипед, тапитет*. Еще более часто нарушается произнесение слов во фразовой речи. Нередко слова, которые произносились правильно либо с небольшими искажениями, во фразе теряют всякое сходство с исходным словом: *В клетке лев. — Клеки вефь*.

Недостаточное усвоение звукового состава слов задерживает формирование словаря детей и овладение ими грамматическим строем, о чем свидетельствуют смешения значений слов (*грива понимается как грибы, шерсть как шесть*).

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

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

Отмечается незнание и неточное употребление некоторых слов детьми: слова могут заменяться другими, обозначающими сходный предмет или действие (*кресло — диван, вязать — плести*) или близкими по звуковому составу (*смола — зола*). Иногда, для того чтобы назвать предмет или действие, дети прибегают к пространственным объяснениям.

Словарный запас детей ограничен, поэтому часто отмечается неточный выбор слов. Некоторые слова оказываются недостаточно закрепленными в речи из-за их редкого употребления, поэтому при построении предложений дети стараются избегать их (*памятник — героям ставят*).

Даже знакомые глаголы часто недостаточно дифференцируются детьми по значению (*поить — кормить*).

Замены слов происходят как по смысловому, так и по звуковому признаку.

Прилагательные преимущественно употребляются качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов — величину, цвет, форму, некоторые свойства предметов. Относительные и притяжательные прилагательные используются только для выражения хорошо знакомых отношений (*мамина сумка*).

Наречия используются редко.

Дети употребляют местоимения разных разрядов, простые предлоги (особенно для выражения пространственных отношений — *в, к, на, под* и др.). Временные, причинные, разделительные отношения с помощью предлогов выражаются значительно реже. Редко используются предлоги, выражающие обстоятельства, характеристику действия или состояния, свойства предметов или способ действия (*около, между, через, сквозь* и др.).

Предлоги могут опускаться или заменяться. Причем один и тот же предлог при выражении различных отношений может и опускаться, и заменяться.

Это указывает на неполное понимание значений даже простых предлогов.

У детей третьего уровня недостаточно сформированы грамматические формы. Они допускают ошибки в падежных окончаниях, в употреблении временных и видовых форм глаголов, в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются. Большое количество ошибок допускается при словоизменении, из-за чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях: смешение окончаний существительных мужского и женского рода (*висит ореха*); замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительного женского рода (*зеркало — зеркала, копыто — копыта*); склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода (*пасет стаду*); неправильные падежные окончания существительных женского рода с основой на мягкий согласный (*солит соли, нет мебели*); неправильное соотнесение существительных и местоимений (*солнце низкое, он греет плохо*); ошибочное ударение в слове (*с пола, по стволу*); неразличение вида глаголов (*сели, пока не перестал дождь — вместо сидели*); ошибки в беспредложном и предложном управлении (*пьет воды, кладет дров*); неправильное согласование существительных и прилагательных, особенно среднего рода (*небо синяя*), реже — неправильное согласование существительных и глаголов (*мальчик рисуют*).

Словообразование у детей сформировано недостаточно. Отмечаются трудности подбора однокоренных слов. Часто словообразование заменяется словоизменением (*снег — снеги*). Редко используются суффиксальный и префиксальный способы словообразования, причем образование слов является неправильным (*садовник — садник*).

Изменение слов затруднено звуковыми смешениями, например, к слову *город* подбирается родственное слово *голодный* (смешение [Р] — [Л]), к слову *свисток* — *цветы* (смешение [С] — [Ц]).

В активной речи дети используют преимущественно простые предложения. Большие затруднения (а часто и полное неумение) отмечаются у детей при распространении предложений и при построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Во фразовой речи детей обнаруживаются отдельные аграмматизмы, часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и причинно-следственные отношения (*Сегодня уже весь снег растаял, как прошел месяц.*).

У большинства детей сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения звукослоговой структуры слова, что создает значительные трудности в овладении детьми звуковым анализом и синтезом.

Дефекты звукопроизношения проявляются в затруднениях при различении сходных фонем. Диффузность смешений, их случайный характер отсутствуют.

Дети пользуются полной слоговой структурой слов. Редко наблюдаются перестановки звуков, слогов (*колбаса — кобалса*). Подобные нарушения проявляются главным образом при воспроизведении незнакомых и сложных по звукослоговой структуре слов.

Понимание обиходной речи детьми в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, недифференцированность грамматических форм.

Возникают ошибки в понимании речи, связанные с недостаточным различением форм числа, рода и падежа существительных и прилагательных, временных форм глагола, оттенков значений однокоренных слов, а также тех выражений, которые отражают причинно-следственные, временные, пространственные отношения.

**Общая характеристика детей с четвертым уровнем речевого развития (по Т.Б. Филичевой)** (Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Монография.— М., 2000. — С.234–250)

Дети, отнесенные к четвертому уровню речевого развития, не имеют грубых нарушений звукопроизношения, но у них наблюдается недостаточно четкая дифференциация звуков.

Нарушения звукослоговой структуры слов проявляются у детей в различных вариантах искажения звуконаполняемости, поскольку детям трудно удерживать в памяти грамматический образ слова. У них отмечаются персеверации (*библиотечка — библиотечка*), перестановки звуков и слогов (*портной — портной*), сокращение согласных при стечении (*качиха кет кань — ткачиха ткет ткань*), замены слогов (*кабукетка — табуретка*), реже — опускание слогов (*трехэтажный — трехэтажный*).

Среди нарушений фонетико-фонематического характера наряду с неполной сформированностью звукослоговой структуры слова у детей отмечаются недостаточная внятность, выразительность речи, нечеткая дикция, создающие впечатление общей смазанности речи, смешение звуков, что свидетельствует о низком уровне сформированности дифференцированного восприятия фонем и является важным показателем незавершенного процесса фонемообразования.

Дети этого уровня речевого развития имеют отдельные нарушения смысловой стороны языка. Несмотря на разнообразный предметный словарь, в нем отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных (*филин, кенгуру*), растений (*кактус, вьюн*), профессий людей (*экскурсовод, пианист*), частей тела (*пятка, ноздри*). Отвечая на вопросы, дети смешивают родовые и видовые понятия (*деревья — березки, елки, лес*).

При обозначении действий и признаков предметов дети используют типовые и сходные названия (*прямоугольный — квадрат, перебежал — бежал*). Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по значению (*мальчик чистит метлой двор вместо мальчик подметает*), в неточном употреблении и смешении признаков (*высокий дом — большой, смелый мальчик — быстрый*).

В то же время для детей этого уровня речевого развития характерны достаточная сформированность лексических средств языка и умения устанавливать системные связи и отношения, существующие внутри лексических групп. Они довольно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, отражающих размер предмета (*большой — маленький*), пространственную противоположность (*далеко — близко*), оценочную характеристику (*плохой — хороший*).

Дети испытывают трудности при выражении антонимических отношений абстрактных слов (*бег — хождение, бежать, ходить, набег; жадность — нежадность, вежливость; вежливость — злой, доброта, невежливость*), которые возрастают по мере абстрактности их значения (*молодость — немолодость; парадная дверь — задок, задник, не передничек*).

Недостаточный уровень сформированности лексических средств языка особенно ярко проявляется в понимании и употреблении фраз, пословиц с переносным значением (*румяный как яблоко трактуется ребенком как много съел яблок*).

При наличии необходимого запаса слов, обозначающих профессии, у детей возникают значительные трудности при назывании лиц мужского и женского рода (*летчик вместо летчица*), появляются собственные формы словообразования, не свойственные русскому языку (*скрепучка вместо скрипачка*).

Выраженные трудности отмечаются при образовании слов с помощью увеличительных суффиксов. Дети либо повторяют названное слово (*большой дом вместо домище*), либо называют его произвольную форму (*домуца вместо домище*).

Стойкими остаются ошибки при употреблении уменьшительно-ласкательных суффиксов (*гнездо — гнездышко*), суффиксов единичности (*чайка — чайка*).

На фоне использования многих сложных слов, часто встречающихся в речевой практике (*листопад, снегопад, самолет, вертолет*), у детей отмечаются трудности при образовании малознакомых сложных слов (*лодка* вместо *ледокол*, *пчельник* вместо *пчеловод*).

Сложности возникают при дифференциации глаголов, включающих приставки *ото-*, *вы-* (*выдвинуть — подвинуть, отодвинуть — двинуть*).

В грамматическом оформлении речи детей часто отмечаются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежа множественного числа (*Дети увидели медведей, воронов*). Имеют место нарушения согласования прилагательных с существительным мужского и женского рода (*Я раскрашиваю шарик красным фломастером и красным ручкой*), единственного и множественного числа (*Я раскладываю книги на большом столах и маленьком стулах*), нарушения в согласовании числительных с существительными (*Собачка увидела две кошки и побежала за двумя кошками*).

Особую сложность для детей четвертого уровня речевого развития представляют конструкции с придаточными предложениями, что выражается в пропуске союзов (*Мама предупредила, я не ходил далеко — чтобы не ходил далеко*), в замене союзов (*Я побежал, куда сидел щенок — где сидел щенок*), в инверсии (*Наконец все увидели долго искали которого котенка — увидели котенка, которого долго искали*).

Лексико-грамматические формы языка у всех детей сформированы неодинаково. С одной стороны, может отмечаться незначительное количество ошибок, которые носят непостоянный характер, возможность осуществления верного выбора при сравнении правильного и неправильного ответов. С другой стороны, ошибки имеют устойчивый характер, особенно в самостоятельной речи.

Отличительной особенностью детей четвертого уровня речевого развития являются недостатки связной речи: нарушения логической последовательности, застревание на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повторы отдельных эпизодов при составлении рассказа на заданную тему, по картине, по серии сюжетных картин.

При рассказывании о событиях из своей жизни, при составлении рассказов на свободную тему с элементами творчества дети используют в основном простые малоинформативные предложения.

«Программа» строится на основе общих закономерностей развития детей дошкольного возраста с учетом сензитивных периодов в развитии психических процессов.

Дети различных возрастных категорий могут иметь качественно неоднородные уровни речевого развития. Поэтому при выборе образовательного маршрута, определяемого требованиями «Программы», учитывают не только возраст ребенка, но и уровень его речевого развития, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

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

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

Целенаправленная и последовательная работа по всем направлениям развития детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольной образовательной организации обеспечивается целостным содержанием «Программы».

В соответствии с «Программой» определен учебно-методический комплекс (Нормативно-правовые документы, регламентирующие работу ДОО для детей с нарушениями речи, речевые карты обследования детей, цели и содержание игр, игровых упражнений и заданий по разделам программы).

### **Психические особенности детей с фонетико-фонематическими нарушениями (ФФН) при дизартрии. Особенности познавательной сферы. Особенности перцепции**

**Слуховое восприятие.** При дизартрии нарушения моторного компонента артикуляции приводят к отклонениям в фонематическом восприятии, что обусловлено недостатком артикуляторного опыта, отсутствием четкого кинестетического образа звука. Нарушения речевого (фонематического) восприятия носят вторичный характер. Звуковые образы фонем неполноценны, не расчленены вследствие искажения и несформированности фонематической системы языка.

**Тактильно-кинестетическое восприятие.** Страдает тактильно-кинестетическое восприятие. При стертой псевдобульбарной дизартрии отмечается наличие оральной апраксии, снижение чувствительности вследствие негрубых параличей или парезов. При корковой апраксической постцентральной дизартрии отмечается наличие апраксии кинестетического типа в виде распада кинестетических обобщенных схем артикуляции шумовых признаков звуков в структуре слога с трудностями различения соответствующих артикуляционных укладов. При корковой апраксической премоторной дизартрии отмечается апраксия кинестетического типа, которая проявляется в виде распада временных обобщенных схем артикуляторного действия с напряженностью, замедленностью отдельных движений, распада артикуляторных действий на составляющие элементы; трудностей переключения с одного элемента на другой, наличием персевераций. Для тяжелой степени дизартрии характерно нарушение пальцевого и орального стереогноза.

**Внимание** при дизартрии менее устойчиво, чем в норме. Отмечается пониженный уровень переключаемости. Нарушения устойчивости и переключаемости связаны с недостаточной подвижностью основных нервных процессов в коре мозга. При дизартрии отмечается понижение кривой работоспособности к концу выполнения задания. Это свидетельствует о быстрой истощаемости процессов внимания. Однако на начальных этапах работы показатели продуктивности и вработываемости могут быть сопоставимы с возрастной нормой. Устойчивость внимания у детей оценивается как средняя. Объем внимания оказывается снижен по сравнению с возрастной нормой, тогда как временные параметры выполнения задания могут приближаться к ней.

**Память** у детей со стертой дизартрией характеризуется сужением объема запоминания, ошибками при воспроизведении. Данные особенности обусловлены ослаблением внимания и фонематического слуха. Отклонения в состоянии мнестической деятельности более значительны при дизартрии.

Особенности **мышления** при стертой дизартрии обусловлены снижением функции внимания и памяти. В более тяжелых случаях отмечаются замедленное протекание интеллектуальных процессов, снижение уровня обобщения, конкретность мышления.

Особенности **эмоциональной сферы** детей с ФФН при дизартрии. Наблюдается нарушение вегетативной нервной системы, сочетающееся с большей эмоциональной чувствительностью, возбудимостью и неуравновешенностью детей данной категории, повышенной раздражительностью, плаксивостью, обидчивостью, расторможенностью, аффективностью и агрессивностью детей данной категории. В целом дислалия незначительно сказывается на эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферах дошкольника. Нередко отклонения вызываются не самим речевым нарушением, а отношением к нему окружающих. Неадекватное восприятие речевых трудностей может негативно сказаться на отношении к ребенку взрослых и сверстников, привести к его эмоциональной, мотивационной и волевой незрелости. Недостатки мимической мускулатуры приводят к отклонениям в формировании умений передавать и воспринимать эмоции. Эмоционально-волевые нарушения проявляются в виде нерезко выраженных нарушений эмоционально-волевой сферы, вызванных повышенной эмоциональной возбудимостью и истощаемостью нервной системы. Для детей со стертой формой дизартрии характерны два типа нарушений:

- 1) склонность к тормозным реакциям;
- 2) склонность к эмоциональной возбудимости.

Дети с дизартрией острее, чем их нормально развивающиеся сверстники, реагируют на сходные ситуации, тревога проявляется более ярко, характерны усиленные вегетативные реакции.

Особенности **личности** детей с ФФН при дизартрии. Отмечаются разнообразные варианты негативного развития личности. Так, одни дети склонны к реакциям истероидного типа, другие пугливы, заторможены, плохо приспособлены к изменению обстановки. Наблюдается отсутствие критичности к своему состоянию. Дети склонны к раздражительности, колебаниям настроения, двигательной беспокойности, суетливости, часто проявляют грубость, непослушание. Для некоторых детей со

стертой дизартрией характерны замкнутость, неуверенность в своих силах и возможностях, стеснительность.

При тяжелых степенях дизартрии наблюдаются психопатоподобные изменения личности или формирование личности по типу органической группы психопатий. В данную группу входят следующие психопатоподобные типы:

- «возбудимый» - характерно стремление к удовольствию в любых условиях и любой ценой; инстинктивные побуждения расторможены, агрессивность повышена;
- «бестормозной» и «неустойчивый» - характерны жажда сенсорных впечатлений, эмоциональная неустойчивость, низкая трудоспособность, стремление к удовольствиям;
- «конформный» - характерны отсутствие самостоятельности, инициативы, повышенная внушаемость и зависимость от мнения окружающих.

Особенности **общения и межличностных отношений** детей с ФФН при дизартрии. Возможно неровное поведение, нарушение контактности вследствие склонности ребенка к дистимии и эмоциональной лабильности. Могут отмечаться нарушения поведения в виде излишней медлительности или заторможенности.

Особенности **понимания и продуцирования речи** детьми с ФФН при дизартрии. Ведущими нарушениями являются отклонения в произношении звуков и недостатки просодической стороны речи, обусловленные нарушением иннервации мышц речевого аппарата. Нарушение четкости кинестетических ощущений и недостатки обратной кинестетической афферентации, наблюдаемые при дизартрии, приводят к отклонениям в формировании стереогноза, что, в свою очередь, затрудняет процесс сенсорного восприятия и моторного программирования высказывания. В целом при дизартрии наиболее страдает операция внешней, моторной реализации программы.

Наблюдаются голосовые, темпоритмические, артикуляционно-фонетические и просодические нарушения, которые, в свою очередь, могут влиять на более глубокие этапы оформления речи, обуславливая недостаточность кодирования и декодирования речевого высказывания. При этом наблюдаются недостатки лексико-грамматического звена (трудности поиска, выбора и актуализации слов, синтагматические и парадигматические нарушения лексического и грамматического уровней языковой системы), семантические нарушения (неточное понимание значения слов, неадекватное ситуации и контексту их употребление, нарушение формирования логико-грамматических отношений) и коммуникативные трудности (инактивность, стеснительность, речевой негативизм).

Раннее поражение определенных звеньев речевой функциональной системы, наблюдаемое при дизартрии, приводит к сложной дезинтеграции всего речевого развития ребенка. В связи с этим дизартрия у детей сочетается с другими речевыми нарушениями (ЗРР, ОНР, моторная алалия). По состоянию когнитивных предпосылок для развития речи и усвоения системы языка дети данной категории представляют неоднородную группу: дети с нормальным психофизическим развитием, дети с ДЦП, ЗРР, компенсированной гидроцефалией.

**Психические особенности детей с общим недоразвитием речи (ОНР) при дизартрии и сенсомоторной алалии. Особенности познавательной сферы детей с ОНР**

**Особенности перцепции. Слуховое восприятие.** Трудности раздражений неречевого характера, заключающиеся в отсутствии слуховых предметных образов, нарушении слухового внимания, дифференцированного восприятия бытовых шумов, звуков речи, правильного анализа ритмических структур. Выполнение заданий на восприятие и воспроизведение ритма детьми с общим недоразвитием речи свидетельствуют о трудностях слухового анализа ритмических структур. При моторной алалии отмечается диффузность фонематических представлений, нечеткость звукового восприятия и воспроизведения.

**Простое зрительное узнавание** реальных объектов и их изображений не отличается у детей с нормальным речевым развитием и с ОНР. Однако у последних наблюдались более значительные затруднения при усложнении заданий, заключающихся в постепенном увеличении количества информативных признаков: детям предъявлялись, наряду с реальными, контурные, пунктирные, зашумленные, наложенные изображения. Помимо этого было выявлено увеличение числа ошибок при уменьшении количества информативных признаков предметов.

**Буквенный гнозис.** Дети с ОНР не могут правильно выполнить всю предложенную серию: называние букв печатного шрифта, данных в беспорядке; нахождение букв предъявляемых зрительно, среди ряда других букв; показ букв по заданному звуку; узнавание букв в условиях зашумления; узнавание букв, изображенных пунктирно, в неправильном положении и т.д.

**Симультанный гнозис.** Дети с ОНР воспроизводят отдельные фрагменты ситуации, не устанавливая их взаимоотношений, в связи с этим в рассказах отсутствует смысловая целостность. Тексты соответствуют изображенной ситуации либо в значительной степени, либо частично, но имеют

место искажения смысла, пропуск в большей части смысловых звеньев, не вскрываются временные и причинно-следственные отношения.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи характерны нарушения **оптико-пространственного гнозиса**, которые проявляются в ходе рисования, конструирования, начального овладения грамотой. При рисовании отмечается частичное соответствие изображению при наличии отдельных неточностей: вместо точек рисуются кружки, пропускаются углы; линии проводятся не в том направлении. Допускается отдельное изображение фигур, явления персеверации и неправильное расположение фигур на листе бумаги. У части детей рисунки не соответствуют предъявленному изображению.

У некоторых детей отмечаются нарушения **лицевого гнозиса**, которые проявляются в нарушении опознания реальных лиц и их изображений. При общем недоразвитии речи более элементарные, рано формирующиеся в онтогенезе уровни зрительного восприятия, например, опознание конкретных предметов не страдают. Особенно нарушенными оказываются более высокие уровни зрительного восприятия. Это проявляется в трудностях классификации по форме, цвету, величине. При восприятии отмечаются нарушения в выделении существенных признаков и соскальзывание на случайные, незначимые.

Нарушения **орального и пальцевого стереогноза**. Нарушения орального стереогноза проявляются в нарушении опознания формы предметов, помещенных в рот. Нарушения пальцевого стереогноза обнаруживаются в виде нарушения опознания формы предметов без визуального контроля.

При моторной алалии отмечается истощаемость процессов **внимания**. Характерен низкий уровень его распределения и концентрации: период вработываемости неустойчив, темп медленный, низкая продуктивность и точность работы. Значительно страдает устойчивость внимания. Медленный темп деятельности сочетается со значительным числом ошибок, что определяет невысокую точность реализации задания. Объем внимания не соответствует возрастным параметрам. Время выполнения задания может отвечать нормативным критериям, однако дети допускают большое количество ошибок при отсутствии их коррекции. Особенностью данной группы детей является недостаточное понимание инструкций к заданиям, а также неоднородность показателей внимания внутри группы. При моторной алалии характерным показателем расстройства произвольного внимания является отвлекаемость. Она обнаруживается во всех психических процессах и при оперировании не только с незнакомым, но и со знакомым материалом. Нередко отвлекаемость возникает даже при условии положительной направленности ребенка на выполнение деятельности, представляющей для него интерес.

При сенсорной алалии страдает, в первую очередь, слуховое внимание, которое характеризуется истощаемостью, затруднениями включаемости и чрезвычайно низким объемом (до двух-трех единиц).

**Память.** Кривая заучивания имеет преимущественно ригидную форму, т.е. наблюдается замедленное запоминание. Примерно пятая часть материала имеет кривую запоминания истощающего характера, т.е. с выраженными признаками снижения числа воспроизведенных слов по мере их повторения. В количественном отношении отмечается достоверное снижение объема слухоречевой памяти.

У детей с ОНР отмечается снижение возможности и продуктивности запоминания вербального материала. Нередки ошибки привнесения, повторное называние. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырёхступенчатые), элементы и последовательность предложенных заданий.

При воспроизведении связного рассказа самостоятельно справляются с заданием не более половины детей; примерно пятая часть воспроизводит содержание только по наводящим вопросам.

Недостаточная продуктивность произвольной памяти у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи отчетливо проявляется на стадии воспроизведения, когда ребенка просят припомнить тот или иной материал, в то время как задача запомнить его не ставилась. Они быстро называют несколько запомнившихся стимулов, однако потом не предпринимают усилий, чтобы продолжить припоминание. Вместо того, чтобы постараться вспомнить, что еще им предлагалось, они начинают придумывать слова, т.е. отступают от предложенного им задания.

Необходимым условием высокой продуктивности деятельности запоминания является ее целенаправленность. Из-за недостаточно устойчивого внимания дети с нерезко выраженным общим недоразвитием речи часто отвлекаются от заучивания материала, что неизбежно снижает эффективность запоминания.

У детей с тяжелыми нарушениями речи своеобразие зрительной памяти проявляется в низком объеме запоминания (1-2 стимула); инертности зрительных представлений, а также гетерономной интерференции (наложении зрительных образов).

Состояние **мышления**. Малый запас понятий, их конкретность и ограниченность. Количественные показатели развития невербального интеллекта у таких детей колеблются преимущественно в пределах от нормы до низкой границы нормы. Несформированность некоторых

знаний и недостаточность самоорганизации речевой деятельности влияет на процесс и результат мыслительной деятельности.

При осуществлении операций невербального образного и понятийного мышления со знакомыми предметами дети с моторной алалией, как правило, не испытывают затруднений - их действия почти не отличаются от нормы. Для части детей с моторной алалией характерно замедление темпа мыслительного процесса и большее по сравнению с нормой число попыток при выполнении мыслительных операций. Отрицательно влияют на процесс и результаты мышления, свойственные многим детям эмоциональная возбудимость, двигательная расторможенность, отвлекаемость, негативизм (чаще речевой).

В операциях так называемого вербального мышления (т.е. с использованием речи) детям нередко трудно строить умозаключения, хотя они в большинстве случаев устанавливают правильные отношения между фактами действительности. Об этом можно судить по результатам выполнения тех же заданий в невербальной форме. Основная причина этих трудностей - языковые расстройства, ограничения в использовании языковых средств. Например, при составлении рассказов по серии сюжетных картинок большинство детей успешно справляются с заданием в невербальной форме (т.е. раскладывают картинки в нужной последовательности), но часто не могут рассказать о событиях либо используют при рассказе неправильные языковые средства.

Познавательные процессы нарушены на гностическом уровне. У детей отмечается ослабленная способность к символизации, овладению логическими операциями и низкое качество выполнения всех интеллектуальных операций, которые связаны с речью. Для познавательной деятельности таких детей характерны инертность, интеллектуальная пассивность, недостаточная оценка проблемных ситуаций. Речь для них не является средством познания окружающего. В большей степени страдает вербальный интеллект, но возможны и определенные недостатки невербального компонента.

При сенсорной алалии отмечается вторичная задержка познавательного развития; речь не является регулятором и саморегулятором деятельности такого ребенка. Нарушения мышления связаны с длительным формированием предметной соотнесенности слова, трудностями актуализации слов в речи, дефектами памяти.

Исходная форма мыслительной деятельности - наглядно-действенное мышление - развивается относительно благополучно. Это обусловлено тем, что решение задач практическим способом может осуществляться без участия словесной регуляции. Но как только дети с общим недоразвитием речи переходят на следующую ступень в своем умственном развитии, можно наблюдать спад в их интеллектуальной деятельности. Так, например, они часто испытывают затруднения при классификации, особенно в случае сравнения двух и более признаков, с трудом восстанавливают последовательность событий, у них ограничены возможности удержания в памяти словесного образца, нарушены счетные операции. Следовательно, дети, у которых нарушается речевая сфера, с большими затруднениями, по сравнению с нормой, усваивают действия наглядно-образного и логического мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, они, однако, отстают в развитии словесного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Для некоторых характерна ригидность мышления.

Названные затруднения во многом определяются недоразвитием обобщающей функции речи и обычно успешно компенсируются по мере коррекции речевой недостаточности. Задания, сопряженные с рассуждениями, умозаключениями и опосредованными выводами вызывают у дошкольников с общим недоразвитием речи серьезные затруднения. Совершенствование словесно-логического мышления положительно влияет на речевое развитие, которое невозможно без анализа, синтеза, сравнения, обобщения - т.е. основных операций мышления.

Дети с ОНР очень мало осведомлены об окружающем мире. Особенно ограниченными оказываются их представления о временных отношениях. У детей отмечается неравномерность развития словесно-логического мышления и речемыслительной деятельности в целом.

**Воображение.** При общем недоразвитии речи характерны недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения. Отмечается более низкий уровень пространственного оперирования образами, недостаточное развитие творческого воображения. Представления детей о предметах оказываются неточными и неполными, практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, вследствие этого запаздывает формирование понятий. Чем тяжелее нарушение речи, тем в большей степени ограничены возможности ребенка к творчеству, он часто оказывается беспомощным в создании новых образов. Рисунки таких детей отличаются бедностью содержания, они не могут выполнить рисунок по замыслу; затрудняются, если нужно придумать новую поделку или постройку.

Воображение детей с ОНР отличается стереотипностью. Это проявляется в однообразных рисунках, медленном темпе создания объектов, недостаточной детализации воссоздаваемых образов, инертности. Для детей с ОНР характерен низкий уровень развития невербального творческого воображения. Отмечаются стереотипные решения проблемных ситуаций, что говорит о недостаточно развитой оригинальности воображения.

Особенности **эмоциональной сферы** детей с ОНР. В целом у детей с общим недоразвитием речи имеются вторичные нарушения эмоциональной сферы. Из-за нарушения речи ребенок попадает в условия социальной депривации, в результате чего усвоение социального опыта затрудняется, специфичным путем идет усвоение эмоционального словаря. У детей с ОНР эмоциональная лексика формируется с нарушениями и большим отставанием в сроках. Они не способны осознавать свои и чужие эмоции, это приводит к тому, что не происходит дифференциации сходных эмоций, наблюдаются затруднения в осознании и выражении как своего, так и чужого эмоционального состояния. Наиболее страдает понимание эмоций героев художественных произведений. В целом при общем недоразвитии речи наблюдаются незрелость социальных эмоций и примитивность эмоционального реагирования. Более чем у половины детей с ОНР доминируют отрицательные эмоции, повышена склонность к стрессовым состояниям. По их собственной самооценке причиной снижения эмоционального состояния является сознание своей неполноценности. Дефект речи, несформированность отношений со сверстниками, дезадаптация не позволяют им быть более общительными и счастливыми.

При моторной алалии выделяются три группы детей, в зависимости от состояния личности и эмоционально-волевой сферы.

- эмоционально-волевая сфера и личностные свойства сохранны, отклонения не выходят за границы нормы.

- характерна повышенная возбудимость, гиперактивность, суетливость, склонность к повышенному фону настроения, нескритичность по отношению к речевому нарушению.

- дети отличаются повышенной тормозимостью, снижением активности, критичным отношением к своему дефекту; наблюдается выраженное переживание по этому поводу, речевой негативизм; дети не уверены в себе, замкнуты, стеснительны, скованы.

Особенности **личности** детей с ОНР. Страх ошибиться и вызвать насмешку окружающих приводит детей к снижению речевой активности и вербального общения. Осознание собственного речевого расстройства способно порождать как дисгармонические черты характера, так и разнообразные невротические симптомокомплексы.

Развитие личности часто идет по невротическому типу: отмечаются замкнутость, негативизм, эмоциональная напряженность. Дети обидчивы, плаксивы, для них характерна повышенная ранимость, неуверенность в себе и в своих возможностях.

Самооценка у мальчиков отличается от адекватной в меньшей степени, чем у девочек. Мальчики считают себя честными, храбрыми, необидчивыми и недрачливыми, однако они менее общительны и счастливы. Так же, как и девочки, они осознают, что причиной их необщительности является речевой дефект, однако не считают себя ущербными в той мере, как девочки с нарушенной речью. В целом дети недостаточно критично оценивают свои возможности, чаще переоценивая их. В большинстве случаев объективная личностная характеристика не совпадает с самооценкой, многие из своих черт характера дети не отмечают и не оценивают. Чаще всего не фиксируется внимание на негативных чертах характера, а положительные качества несколько переоцениваются.

Отмечается потребность детей с тяжелыми нарушениями речи в исправлении своего недостатка. Самооценка детей с тяжелыми нарушениями речи является низкой. Это влияет на качество коммуникации детей данной категории.

Детям очень важно, как относятся к ним взрослые. В зависимости от этих представлений у них и формируется самооценка. У части детей самооценка совпадает с оценкой отношения к ним взрослых (дети с высокой самооценкой), у части детей - не совпадает (преимущественно дети с низкой самооценкой).

Реакция на успех в большинстве случаев отличается от той, которая наблюдается в норме. Это выражается в том, что после удачно выполненного задания часть детей переходит не к более трудному, а к более легкому, что объясняется наличием у них стремления поддержать успех даже на заниженном уровне.

Особенности **общения и межличностных отношений** детей с ОНР. Наблюдаемые у детей с системными нарушениями речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими людьми. Взаимообусловленность нарушений речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие

особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, отсутствие диалогической и монологической речи. Особенности поведения является незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм.

Дети с моторной алалией могут проявлять речевой негативизм или речевую пассивность при общении. При сенсорной алалии возможна избирательная контактность с окружающими. Контакт с детьми, страдающими сенсорной алалией, затруднен, поведение их специфично. В качестве средств общения они используют жесты и мимику. При наличии собственной речи вербальные средства общения применяются резко, так как речевая продукция детей остается вне их собственного контроля.

У большинства старших дошкольников преобладает ситуативно-деловая его форма, что характерно для нормально развивающихся детей двух-четырёхлетнего возраста. Большинство из них предпочитают общение со взрослым на фоне игровой деятельности, которая у детей данного возраста отличается не только содержательной бедностью, но и недостаточной структурированностью используемой в ней речевой продукции.

У небольшой части детей с речевой патологией явно преобладает внеситуативно-познавательная форма общения. Они с интересом откликаются на предложение педагога, взрослого почитать книги, достаточно внимательно слушают несложные занимательные тексты, но по окончании чтения книги организовать с ними беседу трудно. Как правило, они почти не задают вопросов по содержанию прочитанного, не могут сами пересказать услышанное в силу несформированности репродуцирующей фазы монологической речи. Даже при наличии интереса к общению со взрослым ребенок в процессе беседы часто перескакивает с одной темы на другую, познавательный интерес у него кратковременен, и беседа не может длиться более 5-7 мин.

Наблюдение за общением детей с недоразвитием речи во время режимных моментов и в процессе различных видов деятельности показывает, что практически у половины из них не сформирована культура общения: они фамильярны со взрослыми, у них отсутствует чувство дистанции, интонации часто крикливы, резки, они назойливы в своих требованиях. Исследователи отмечают, что дети с ОНР используют в общении со взрослыми менее развернутую в содержательном и структурном отношении речевую продукцию, нежели в общении со сверстниками, что соответствует нормальному онтогенезу средств общения.

**Межличностные отношения.** В коллективе детей данной категории действуют те же закономерности, что и в коллективе нормально говорящих сверстников. Это выражается в том, что уровень благоприятности взаимоотношений является достаточно высоким, число «предпочитаемых» и «принятых» детей значительно превышает число «непринятых» и «изолированных». Среди «непринятых» и «изолированных» чаще всего оказываются те, кто плохо владеет коммуникативными средствами, кого преследует неудачи во всех видах детской деятельности. Их игровые умения, как правило, развиты слабо, игра носит манипулятивный характер; попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху и нередко заканчиваются вспышками агрессивности со стороны «непринятых».

Качествами, обеспечивающими лидерство, являются успех во всех видах деятельности (игровой, продуктивной, трудовой, учебной), достаточный уровень сформированности коммуникативных умений (умеют слушать и понимать обращенную речь, излагать свои мысли последовательно), наличие положительных черт характера, активность по отношению к детям и педагогам. В игре такие дошкольники обычно чаще других предлагают сюжет, занимаются распределением ролей, отводя себе главные, иногда подавляя инициативу сверстников.

Кроме этого, положение ребенка в коллективе тесно связано со степенью тяжести его речевого дефекта. Так, те из них, кто занимает высокое положение в системе личных взаимоотношений, как правило, имеют сравнительно хорошо развитую речь. Среди детей, занимающих неблагоприятное положение, есть положительные качества личности, отличающиеся хорошим поведением, но с более тяжелым речевым дефектом, который и является определяющим в иерархии межличностных отношений.

Для детей с ОНР характерны недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими. Сохранными оказались такие показатели, как количественный состав круга общения и число социальных личностно значимых для ребенка контактов. В качестве партнеров по общению дети с нарушением речи выбирают внешне привлекательных сверстников и тех, кто отличается физической силой.

Между тем дети с ОНР, как правило, затрудняются дать ответ о мотивах своего выбора товарища («Не знаю», «Он хорошо себя ведет», «Я с ним дружу, играю», «Его хвалит воспитатель» и т.п.), т.е.

достаточно часто они ориентируются не на собственное личностное отношение к партнеру по игре, а на выбор и оценку его педагогом.

Выделяются четыре группы детей с различными мотивами выбора партнеров по общению.

1. Дети без осознанного мотива выбора, которые не могут объяснить причин своего положительного отношения к партнеру.
2. Дети, выделяющие общее положительное отношение к сверстнику.
3. Дети, которые, выбирая партнера по общению, опираются на его положительное поведение в группе.
4. Дети, объясняющие свой выбор интересом к совместной деятельности или выделяющие положительные качества сверстников, проявляющиеся в совместной деятельности.

По особенностям отношения к взрослому выделяются три основные группы детей:

1. Эмоционально восприимчивые дети, которых характеризует ярко выраженная положительная направленность на взрослого, уверенность в любви родителей, воспитателей. Они адекватно оценивают отношение к себе взрослых, но очень чувствительны к изменениям в поведении взрослого, что приводит к эмоциональным переживаниям.
2. Эмоционально не восприимчивые дети, для которых характерна отрицательная установка на педагогическое воздействие взрослого. Эти дошкольники часто нарушают порядок, дисциплину, не соблюдают установленных норм. Родители жалуются на их непослушание. Усвоив по отношению к себе порицающее отношение, дети отвечают равнодушием или негативизмом.
3. Дети с нейтральным отношением ко взрослым и их требованиям, которые практически не проявляют активности и инициативы в общении со взрослыми (за исключением матери), играют пассивную роль в жизни группы детского сада. Внешне Они почти не выражают личных переживаний, что свидетельствует об отсутствии у них опыта внешнего выражения эмоций.

Особенности **понимания и продуцирования речи** детьми с ОНР. При алалии нарушенными являются все стороны речевой деятельности, а именно процессы формирования, порождения и восприятия речи. Патологическое состояние ЦНС негативно сказывается на становлении речи детей с алалией, вызывая нарушения всех компонентов речезыковой системы и несформированность операций порождения и восприятия речи.

Наблюдается диссоциация между структурными компонентами речевой деятельности. При этом у части детей не сформированы мотивационно-целевые установки, у других - этапы семантического и лексико-грамматического структурирования высказывания. Нарушения касаются преимущественно этапов лексико-грамматического структурирования и моторного программирования высказывания. Однако невозможность правильного языкового оформления мысли вполне может сочетаться с нарушениями внутренней программы. Отмечается несформированность знаковой функции сознания у детей с моторной алалией (в основе нарушений лежит неспособность овладения знаковой формой языка). Нарушения касаются всех звеньев внутренне-речевого процесса. Иными словами, моторная алалия проявляется в нарушениях всех этапов речепорождения: мотивации и коммуникативного намерения, смыслоформулирования и лексико-грамматического структурирования, моторного программирования и моторной реализации высказывания. Нарушенными оказываются и действующие на протяжении всего этапа производства речи вероятностный прогноз и контроль. Наряду с этим наблюдаются недостатки восприятия обращенной речи, замедленность и затрудненность понимания отдельных фраз и целого текста, диффузность фонематических представлений, нечеткость звукового восприятия и воспроизведения. В целом нарушенными являются сами предпосылки для усвоения языка и развития речи. Дети не могут наблюдать, анализировать и обобщать языковые явления, производить мыслительные операции над языковым материалом, понимать и правильно использовать языковой знак. Таким образом, при моторной алалии нарушены все речевые операции и все этапы производства речи, что, в свою очередь, обуславливает недостатки восприятия и понимания речи.

При сенсорной алалии наиболее нарушенным является понимание речи. В результате нарушения слуховой дифференциации у детей не формируются акустико-гностические процессы и фонематическое восприятие, нарушено различение фонем, наблюдаются недостатки фонематического и морфемного анализа состава слова. Ребенок с сенсорной алалией слышит, но не понимает обращенную речь, связь между звучащим словом и его образом у него, не формируется. Степень проявления нарушений понимания может зависеть от:

- ситуации восприятия (кто говорит, общий эмоциональный фон, наличие мотивации к восприятию, соматическое состояние воспринимающего, наличие у него утомления, физические признаки среды и пр.);
- сложности воспринимаемых языковых единиц (бытовой или абстрактный словарь, контекстная или отвлеченная от ситуации речь, простая или распространенная фраза и пр.);

- наличия факторов, усиливающих акустическое впечатление (зрительное подкрепление, возможность видеть лицо говорящего, проговаривание услышанного);
- глубины речевого нарушения.

В целом слуховое восприятие при сенсорной алалии замедлено, трудно контролируемо и мало управляемо. В результате нарушения понимания у детей с сенсорной алалией отсутствует или грубо искажается собственная речь. Нормальное интонирование, сохранная речевая активность и избирательная мотивация сочетаются с многочисленными смысловыми ошибками и неточностями в активной речи. Ребенок не в состоянии адекватно произвести отбор слов, их синтаксическое структурирование, лексико-грамматическое и артикуляторное оформление. Отсутствует контроль над производством и воспроизведением речевого высказывания.

По состоянию познавательной сферы, дошкольников с ОНР можно условно разделить на четыре группы:

- Дети, вошедшие в первую группу, имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям их сверстников с нормальным речевым развитием. Познавательная активность, интерес к заданию высоки, целенаправленность деятельности устойчива и планомерна.

- Уровень сформированности логических операций детей второй группы ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приема словесной инструкции, демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность удержать словесный ряд.

- У детей, отнесенных к третьей группе, целенаправленность деятельности нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности усвоения причинно-следственных связей. Однако они имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если им будет оказана помощь со стороны педагога.

- Дети четвертой группы имеют недоразвитие логических операций. Логическая деятельность у них отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности, познавательная активность низкая, контроль над правильностью выполнения заданий отсутствует. В целом у детей с ОНР значительно хуже, чем у нормально говорящих сверстников, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память. Обычно они малоактивны, не проявляют достаточной инициативы. Наличие общего недоразвития речи приводит к стойким нарушениям деятельности общения, затруднениям межличностного взаимодействия и создает серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

## **1.6. Планируемые результаты освоения «Программы». Целевые ориентиры освоения «Программы» детьми с ТНР**

Показатели результативности и эффективности коррекционной работы (продукт: протокол по выпуску детей из логопедических групп, отчет учителя-логопеда за год).

**Сроки реализации** рабочей коррекционно-педагогической программы: 1.09.2022.-16.06.2024.

**Конкретизация требований Стандарта к целевым ориентирам. Ожидаемые результаты реализации Программы:**

- Скоординирована деятельность всех участников образовательного процесса и социальных партнёров в процессе реализации задач инклюзивного образования детей с ОВЗ.

- Разработаны нормативно-правовая база и научно-методические материалы, обеспечивающие процесс обучения и воспитания детей с ОВЗ.

- Обеспечено информационное сопровождение освещения различных аспектов образования детей с ОВЗ.

- Формируется толерантное отношение к детям с ОВЗ в образовательном сообществе ДОО через различные социальные, педагогические, информационные ресурсы.

- Созданы комфортные условия для детей с ОВЗ по освоению и реализации содержания образования.

- Развитие компетентности педагогов, специалистов, родителей.

- Успешная адаптация ребёнка в обществе.

- Определены способы коррекционно-педагогического, психологического, медицинского воздействия, обеспечивающих позитивную динамику социально-образовательного и психомоторного статуса ребенка.

- Обеспечены отбор и разработка методик и инструментария для изучения состояния и оценивания динамики в результате оказания очно-заочных коррекционно-образовательных и реабилитационных услуг детям дошкольного возраста и их родителям.

- Трансляция опыта работы логопедической группы на семинарах-практикумах, конференциях, через мастер-классы, презентации, публикации для педагогов и родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

### **Критерии оценки эффективности реализации Программы:**

1. Рост удовлетворённости родителей (основных потребителей) коррекционно-образовательными услугами ДОО.

2. Повышение эффективности развития детей с ограниченными возможностями здоровья (дети с логопедическим заключением «ФФН у ребенка с дислалией») выпускаются из логопедических групп с чистой речью; дети с логопедическим заключением «ФФН у ребенка с дизартрией», «ОНР у ребенка с дизартрией» (и другими тяжелыми нарушениями речи) выпускаются из логопедических групп со значительным улучшением речи.

3. Повышение уровня психолого-медико-педагогической компетентности педагогических кадров и специалистов ДОО.

4. Соответствие материально-технической и методической базы требованиям содержания инклюзивного образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья, особыми образовательными потребностями.

Планируемые результаты освоения «Программы» предусмотрены в ряде целевых ориентиров.

### **Целевые ориентиры освоения «Программы» детьми с ТНР**

#### **Логопедическая работа**

Ребенок:

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

#### **Смежные образовательные области**

##### **Речевое развитие**

Ребенок:

- самостоятельно получает новую информацию (задает вопросы, экспериментирует);
- правильно произносит все звуки, замечает ошибки в звукопроизношении;
- грамотно использует все части речи, строит распространенные предложения;
- владеет словарным запасом, связанным с содержанием эмоционального, бытового, предметного, социального и игрового опыта детей;
- использует обобщающие слова, устанавливает и выражает в речи антонимические и синонимические отношения;
- объясняет значения знакомых многозначных слов;
- пересказывает литературные произведения, по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт детей;
- пересказывает произведение от лица разных персонажей, используя языковые (эпитеты, сравнения, образные выражения) и интонационно-образные (модуляция голоса, интонация) средства выразительности речи;
- выполняет речевые действия в соответствии с планом повествования, составляет рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры;
- отражает в речи собственные впечатления, представления, события своей жизни, составляет с помощью взрослого небольшие сообщения, рассказы «из личного опыта»;
- владеет языковыми операциями, обеспечивающими овладение грамотой.

### **Социально-коммуникативное развитие**

Ребенок:

- владеет основными продуктивной деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности: в игре, общении, конструировании и др.;
- выбирает род занятий, участников по совместной деятельности, избирательно и устойчиво взаимодействует с детьми;
- участвует в коллективном создании замысла в игре и на занятиях;
- передает как можно более точное сообщение другому, проявляя внимание к собеседнику;
- регулирует свое поведение в соответствии с усвоенными нормами и правилами, проявляет кооперативные умения в процессе игры, соблюдая отношения партнерства, взаимопомощи, взаимной поддержки (сдерживает агрессивные реакции, справедливо распределяет роли, помогает друзьям и т.п.);
- отстаивает усвоенные нормы и правила перед ровесниками и взрослыми;
- использует в играх знания, полученные в ходе экскурсий, наблюдений, знакомства с художественной литературой, картинным материалом, народным творчеством, историческими сведениями, мультфильмами и т. п.;
- переносит ролевые действия в соответствии с содержанием игры на ситуации, тематически близкие знакомой игре;
- стремится к самостоятельности, проявляет относительную независимость от взрослого.

### **Познавательное развитие**

Ребенок:

- обладает сформированными представлениями о форме, величине, пространственных отношениях элементов конструкции, умеет отражать их в речи;
- использует в процессе продуктивной деятельности все виды словесной регуляции: словесного отчета, словесного сопровождения и словесного планирования деятельности;
- выполняет схематические рисунки и зарисовки выполненных построек (по групповому и индивидуальному заданию);
- самостоятельно анализирует объемные и графические образцы, создает конструкции на основе проведенного анализа;
- воссоздает целостный образ объекта из разрезных предметных и сюжетных картинок, сборно-разборных игрушек, иллюстрированных кубиков и пазлов;
- устанавливает причинно-следственные связи между условиями жизни, внешними и функциональными свойствами в животном и растительном мире на основе наблюдений и практического экспериментирования;
- демонстрирует сформированные представления о свойствах и отношениях объектов;
- моделирует различные действия, направленные на воспроизведение величины, формы предметов, протяженности, удаленности с помощью пантомимических, знаково-символических графических и других средств на основе предварительного тактильного и зрительного обследования предметов и их моделей;

- владеет элементарными математическими представлениями: количество в пределах десяти, знает цифры 0, 1–9 в правильном и зеркальном (перевернутом) изображении, среди наложенных друг на друга изображений, соотносит их с количеством предметов; решает простые арифметические задачи устно, используя при необходимости в качестве счетного материала символические изображения (палочки, геометрические фигуры);

- определяет пространственное расположение предметов относительно себя (впереди, сзади, рядом со мной, надо мной, подо мной), геометрические фигуры и тела.

- определяет времена года (весна, лето, осень, зима), части суток (утро, день, вечер, ночь);

- использует в речи математические термины, обозначающие величину, форму, количество, называя все свойства, присущие объектам, а также свойства, не присущие объектам, с использованием частицы *не*;

- владеет разными видами конструирования (из бумаги, природного материала, деталей конструктора);

- создает предметные и сюжетные композиции из строительного материала по образцу, схеме, теме, условиям, замыслу (восемь-десять деталей);

### **Художественно-эстетическое развитие**

Ребенок:

- стремится к использованию различных средств и материалов в процессе изобразительной деятельности (краски, карандаши, волоконные карандаши, восковые мелки, пастель, фломастеры, цветной мел для рисования, пластилин, цветное и обычное тесто для лепки, различные виды бумаги, ткани для аппликации и т. д.);

- владеет разными способами вырезания (из бумаги, сложенной гармошкой, сложенной вдвое и т.п.);

- знает основные цвета и их оттенки, смешивает и получает оттеночные цвета красок;

- понимает доступные произведения искусства (картины, иллюстрации к сказкам и рассказам, народная игрушка: семеновская матрешка, дымковская и богородская игрушка);

- умеет определять замысел изображения, словесно его формулировать, следовать ему в процессе работы и реализовывать его до конца, объяснять в конце работы содержание, получившегося продукта деятельности;

- эмоционально откликается на воздействие художественного образа, понимает содержание произведений и выражает свои чувства и эмоции с помощью творческих рассказов;

- проявляет интерес к произведениям народной, классической и современной музыки, к музыкальным инструментам;

- имеет элементарные представления о видах искусства;

- воспринимает музыку, художественную литературу, фольклор;

- сопереживает персонажам художественных произведений.

### **Физическое развитие**

Ребенок:

- выполняет основные виды движений и упражнения по словесной инструкции взрослых;

- выполняет согласованные движения, а также разноименные и разнонаправленные движения;

- выполняет разные виды бега;

- сохраняет заданный темп (быстрый, средний, медленный) во время ходьбы;

- осуществляет элементарное двигательное и словесное планирование действий в ходе спортивных упражнений;

- знает и подчиняется правилам подвижных игр, эстафет, игр с элементами спорта;

- владеет элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

### **В итоге логопедической работы ребенок с I уровнем речевого развития должен научиться:**

• понимать и выделять из речи названия окружающих предметов и действий с ними (в соответствии с изученными лексическими темами: «Игрушки», «Посуда», «Мебель», «Продукты питания», «Одежда» и т. д.);

• называть некоторые части тела (голова, ноги, руки, глаза, рот, уши и т. д.) и одежды (карман, рукав и т. д.); • обозначать наиболее распространенные действия (сиди, мой, стой, пой, ешь, пей, иди и т. д.), некоторые свои физиологические и эмоционально-аффективные состояния (холодно, тепло, больно и т. д.);

• выражать желания с помощью простых просьб, обращений;

• отвечать на простые вопросы одним словом или двусловной фразой без использования жеста; в отдельных случаях допускается употребление звукокомплексов.

Не предъявляются требования к фонетической правильности высказывания, но обращается внимание на грамматическое оформление.

**В итоге логопедической работы ребенок со II уровнем речевого развития должен научиться:**

- соотносить предметы с их качественными признаками и функциональным назначением;
- узнавать по словесному описанию знакомые предметы;
- сравнивать знакомые предметы по отдельным, наиболее ярко выделяемым признакам;
- понимать простые грамматические категории: единственного и множественного числа существительных, повелительного и изъявительного наклонений глаголов, именительного, родительного, дательного и винительного падежей, некоторых простых предлогов;
- фонетически правильно оформлять согласные звуки ([п], [б], [м], [т], [д], [н], [к], [х], [г]), гласные звуки первого ряда ([а], [о], [у], [ы], [и]);
- воспроизводить отраженно и самостоятельно ритмико-интонационную структуру двух- и трехсложных слов из сохранных и усвоенных звуков;
- правильно употреблять в самостоятельной речи отдельные падежные окончания слов, используемых в рамках предложных конструкций;
- общаться, используя в самостоятельной речи словосочетания и простые нераспространенные предложения («Мой мишка», «Можно (нельзя) брать», «Маша, пой», «Маша, дай куклу» и проч.).

В процессе коррекционно-развивающего обучения расширяется понимание обращенной речи, развивается речевая активность.

**В итоге логопедической работы ребенок с III уровнем речевого развития должен научиться:**

- понимать обращенную речь в соответствии с параметрами возрастной нормы;
- фонетически правильно оформлять звуковую сторону речи;
- правильно передавать слоговую структуру слов, используемых в самостоятельной речи;
- пользоваться в самостоятельной речи простыми распространенными и сложными предложениями, владеть навыками объединения их в рассказ;
- владеть элементарными навыками пересказа;
- владеть навыками диалогической речи;
- владеть навыками словообразования: продуцировать названия существительных от глаголов, прилагательных от существительных и глаголов, уменьшительно-ласкательных и увеличительных форм существительных и проч.;
- грамматически правильно оформлять самостоятельную речь в соответствии с нормами языка.
- Падежные, родовидовые окончания слов должны проговариваться четко;
- простые и почти все сложные предлоги — употребляться адекватно;
- использовать в спонтанном общении слова различных лексико-грамматических категорий (существительных, глаголов, наречий, прилагательных, местоимений и т. д.);
- владеть элементами грамоты: «навыками чтения и печатания некоторых букв, слогов, слов и коротких предложений в пределах программы.

**В итоге логопедической работы ребенок с IV уровнем речевого развития должен уметь:**

- свободно составлять рассказы, пересказы;
- адекватно употреблять в самостоятельной речи простые и сложные предложения, усложняя их придаточными причинами и следствия, однородными членами предложения и т. д.;
- понимать и использовать в самостоятельной речи простые и сложные предлоги;
- понимать и применять в речи лексико-грамматические категории слов;
- овладеть навыками словообразования разных частей речи, переносить эти навыки на другой лексический материал;
- оформлять речевое высказывание в соответствии с фонетическими нормами русского языка;
- овладеть правильным звуко-слоговым оформлением речи;
- иметь первоначальные навыки звукового и слогового анализа и синтеза;
- иметь графо-моторные навыки;
- иметь элементарные навыки письма и чтения (печатания букв а, о, у, ы, б, п, т, к, л, м, с, з, ш, слогов, слов и коротких предложений).

**В итоге логопедической работы ребенок, овладевающий русским (неродным) языком, должен:**

**I. В объеме, предусмотренном программой для детей с ФФН:**

- различать в потоке русской речи отдельные слоги, слова, словосочетания и предложения;
  - усвоить правильное произношение звуков русской речи в соответствии с индивидуальными особенностями строения и функции артикуляционного аппарата;
  - четко различать и дифференцировать усвоенные на данный момент звуки русской речи по месту, способу артикуляции и участию голоса;
  - уметь отчетливо произносить слоговые сочетания и слова различной ритмико-интонационной структуры;
    - делить слова на слоги и звуки;
- 1) в импрессивной речи:
- выделять в сообщении предложения и его части;
  - понимать обращенную речь, как в виде отдельных предложений, так и в виде короткого текста (в рамках предусмотренного программой языкового материала), соответственно выполнять просьбы, распоряжения, отбирать предмет или сюжетную картину по описанию, оценивать то или иное явление (предмет, ситуацию) по словесному описанию;
- 2) в экспрессивной речи:
- овладеть навыками диалогической и монологической речи в пределах программы;
  - употреблять этикетные формы в высказываниях, просьбах и пр.;
  - свободно общаться со сверстниками в группе.

**II. В объеме программы для детей с ОНР:**

- различать в потоке русской речи отдельные слоги, слова, словосочетания и предложения;
- усвоить правильное произношение звуков русской речи в соответствии с индивидуальными особенностями строения и функции артикуляционного аппарата;
- четко различать и дифференцировать усвоенные на данный момент звуки русской речи по месту, способу артикуляции и участию голоса;
- уметь отчетливо произносить слоговые сочетания и слова различной ритмико-интонационной структуры;
  - делить слова на слоги и звуки;
  - давать развернутое описание предмета (явления, ситуации), указав наиболее существенные признаки (цвет, размер, местоположение, некоторые качества, принадлежность тому или иному лицу);
  - описывать собственные действия или действия других лиц, указав время действия;
  - рассказывать о себе (как зовут, сколько лет, где живет, какая семья);
  - рассказывать о семье (о братьях и сестрах, о том, кем работают родители, что они делают дома);
  - рассказывать о жизни в детском саду, режиме дня;
  - давать описание сюжетной картинки или воображаемой, наблюдаемой ситуации в форме рассказа из трех — восьми предложений.

**III. В области формирования навыков общения:**

- уметь пользоваться усвоенными речевыми операциями в изменяющихся ситуациях общения;
- уметь самостоятельно находить речевое решение в новой ситуации, выбирая для этого соответствующие слова и грамматические средства.

**В итоге логопедической работы ребенок с ФФН старшей группы должен:**

- правильно артикулировать все звуки речи в различных фонетических позициях и формах речи;
- четко дифференцировать все изученные звуки;
- называть последовательность слов в предложении, слогов и звуков в словах;
- находить в предложении слова с заданным звуком, определять место звука в слове;
- различать понятия «звук», «слог», «предложение» на практическом уровне;
- овладеть интонационными средствами выразительности речи в сюжетно-ролевой игре, пересказе, чтении стихов.

**В итоге проведенной логопедической работы ребенок с ФФН подготовительной группы должен научиться:**

- правильно артикулировать все звуки речи в различных позициях;
- четко дифференцировать все изученные звуки;
- различать понятия «звук», «твердый звук», «мягкий звук», «глухой звук», «звонкий звук», «слог», «предложение» на практическом уровне;
- называть последовательность слов в предложении, слогов и звуков в словах;
- производить элементарный звуковой анализ и синтез;
- читать и правильно понимать прочитанное в пределах изученной программы;
- отвечать на вопросы о содержанию прочитанного, ставить вопросы к текстам и пересказывать их;
- выкладывать из букв разрезной азбуки и печатать слова различного слогового состава, предложения с применением всех усвоенных правил правописания.

## **II. Содержательный раздел**

### **2.1. Введение в раздел**

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

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

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

3. Принцип дифференциации раскрывается в дифференцированном обучении детей в соответствии с их возможностями и проблемами, уровнем речевого развития и механизмом системной речевой недостаточности.

С учетом данного принципа происходит объединение детей в малые группы и их обучение.

4. Принцип концентризма предполагает распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам — концентрам. Речевой материал располагается в пределах одной лексической темы независимо от вида деятельности. После усвоения материала первого центра воспитанники должны уметь общаться в пределах этой темы. Каждый последующий центр предусматривает закрепление изученного материала и овладение новыми знаниями. Отбор языкового материала в рамках центра осуществляется в соответствии с разными видами речевой деятельности. В пределах центров выделяются микроконцентры, имеющие конкретную цель. Характерные признаки микроконцентров — ограниченность пределами одного вида упражнений, простая структура операций, небольшое количество, относительная непродолжительность, получение результатов сразу же после окончания работы.

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

- 1) высокую мотивированность речевого общения;
- 2) доступность материала, который располагается в соответствии с общедидактическим требованием «от легкого к трудному», от уже усвоенного к новому. Реализуя принцип концентризма, логопед и другие специалисты в течение одной недели ежедневно организуют изучение определенной лексической темы. Монотемная работа над лексикой способствует успешному накоплению речевых средств и активному использованию их детьми в коммуникативных целях.

5. Принцип последовательности реализуется в логическом построении процесса обучения от простого к сложному, от известного к неизвестному.

В коррекционной работе с детьми (независимо от возраста) выделяются два последовательных этапа (подготовительный и основной), которые согласуются с содержанием педагогического воздействия по всем разделам программы.

На подготовительном этапе формируются общефункциональные механизмы речевой и других видов деятельности (слуховое, зрительное восприятие, внимание и пр.).

На основном этапе предусматривается формирование специфических механизмов речевой деятельности в соответствии образовательными задачами по другим направлениям коррекционно-развивающего процесса (произношение, лексика, грамматический строй и пр.).

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

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

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

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

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

11. Принцип активности обеспечивает эффективность любой целенаправленной деятельности.

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

Все направления коррекционно-образовательной работы с детьми с нарушениями речи тесно взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, что позволяет комплексно решать конкретные задачи во всех формах ее организации.

«Программа» включает логопедическую работу, которая коррелирует с работой педагогов по пяти образовательным областям, определенным ФГОС ДО. В совокупности они позволяют обеспечить коррекционно-образовательную работу с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи комплексно и многоаспектно.

Содержание коррекционно-развивающей работы в совокупности с работой педагогов в образовательных областях сгруппировано по разделам, которые являются сквозными на весь период дошкольного образования и отрабатываются в процессе разнообразных видов деятельности.

Материалы «Программы» могут быть использованы в диагностических целях при отборе детей (ПМПК) в группы для дошкольного образования детей с ОВЗ совместно с другими детьми, а также в специальные группы или в специальные образовательные организации<sup>9</sup>, специалистами образовательных организаций в процессе отслеживания динамики развития детей с ТНР.

«Программа» учитывает положение о соотношении функциональности и стадиальности детского развития. Функциональное развитие может осуществляться в пределах одного периода и касается изменений некоторых психических свойств и овладения отдельными способами действий, представлениями и знаниями. Стадиальное, возрастное развитие заключается в более глобальных изменениях детской личности, в перестройке детского сознания, что обеспечивает переход на следующий, новый этап развития.

Принципиально важным для реализации содержания и основных направлений коррекционно-развивающей работы по «Программе» является понимание различий между учением дошкольника и учебной деятельностью школьника. Если в дошкольном возрасте определяющими развитие ребенка являются игра, рисование, конструирование, элементарный труд, то учебная деятельность формируется у детей как ведущая только в процессе школьного обучения (В. В. Давыдов).

Содержание педагогической работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, определяется целями и задачами коррекционно-развивающего воздействия, которое организуется соответственно периодизации дошкольного возраста.

На подготовительном этапе проводится коррекционно-развивающая работа по совершенствованию психофизических механизмов развития детей с ТНР, формированию у них предпосылок полноценного функционирования высших психических функций и речи, а также базовых представлений о себе и об окружающем мире.

На основном этапе восполняются пробелы в психоречевом развитии детей, осуществляется квалифицированная коррекция нарушений речевого развития, формируются и совершенствуются навыки игровой, физической, изобразительной, познавательной и речевой деятельности.

Целенаправленная работа со старшими дошкольниками с ТНР включает образовательную деятельность по пяти образовательным областям, коррекцию речевых нарушений, профилактику возможных затруднений при овладении чтением, письмом, счетом, развитие коммуникативных навыков в аспекте подготовки к школьному обучению.

Коррекционно-развивающая работа по «Программе» предусматривает повышение уровня сложности и самостоятельности детей в использовании ими усвоенных навыков и умений.

Организационная форма коррекционно-развивающей работы рассматривается в «Программе» как специально сконструированный процесс взаимодействия взрослого и ребенка. Характер такого взаимодействия обусловлен содержанием работы, методами, приемами и применяемыми видами деятельности.

Особое внимание уделяется построению образовательных ситуаций.

Вариативные формы организации деятельности детей учитывают их индивидуально-типологические особенности. Коррекционно-развивающая работа проводится в процессе занятий, экспериментирования, подвижных, дидактических, сюжетно-ролевых и театрализованных игр, коллективного труда и т. д. В современной дошкольной педагогике эти формы работы рассматриваются как взаимодействие ребенка и взрослого.

Таким образом, реализация «Программы» обеспечивает условия для гармоничного взаимодействия ребенка с окружающим миром в обстановке психологического комфорта, способствующего его физическому здоровью.

При разработке «Программы» учитывалось, что приобретение дошкольниками с ТНР социального и познавательного опыта осуществляется, как правило, двумя путями: под руководством педагогов (учителей-логопедов, воспитателей и других специалистов) в процессе коррекционно-развивающей работы и в ходе самостоятельной деятельности, возникающей по инициативе детей.

Программное содержание обеспечивает организацию и синтез разных видов деятельности, которые помогают ребенку овладевать средствами и способами получения элементарных знаний, дают возможность проявлять самостоятельность, реализовывать позицию субъекта деятельности. Это позволяет детям в игре, труде, общении усвоить некоторые общие понятия и затем перейти к выделению частных представлений и отношений.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с ТНР в основном представляет собой игровую деятельность. Педагогический замысел каждого игрового занятия направлен на решение коррекционно-развивающих, образовательных и воспитательных задач. Все специалисты, работающие с дошкольниками с ТНР, используют в разных формах организации деятельности детей именно игровой метод как ведущий.

«Программа» является целостной и комплексной как по содержанию, так и по построению. Содержание программного материала изложено в соответствии с концентрическим принципом. Это означает, что ознакомление детей с определенной областью действительности, включенной в содержание логопедической работы и образовательных областей, от ступени к ступени усложняется, то есть содержание одной и той же темы раскрывается в следующей последовательности: предметная, функциональная и смысловая стороны, сфера отношений, причинно-следственных, временных и прочих связей между внешними признаками и функциональными свойствами.

Кроме того, между разделами программы существуют тесные межпредметные связи, активно используется интеграция логопедической работы и образовательных областей, а также образовательных областей между собой и т. п. В одних случаях это тематические связи, в других — общность педагогического замысла. Это позволяет формировать в работе с детьми достаточно прочные представления об окружающем мире, социализировать детей, обеспечивать их всестороннее развитие, предупреждать и преодолевать психомоторные нарушения.

Многоаспектное содержание «Программы», учитывающее особенности дошкольников с ТНР, способствует грамотной организации коррекции отклонений в речевом развитии детей, дает возможность подключить к участию в педагогическом процессе смежных специалистов, родителей или лиц, их заменяющих, что может положительно сказаться на его сроках и эффективности.

## **2.2. Основное содержание коррекционной Программы с учетом модальности речевого нарушения**

В структуре программы учитывается специфика очно-заочной логопедической работы, направленной на устранение фонетико-фонематического недоразвития, общего недоразвития речи, нарушения речевого развития, осложненного двуязычием. Структурирование содержания программы осуществляется на основе тщательного изучения речевой деятельности детей 5-7 лет с ФФН, ОНР, выделения ведущей недостаточности в структуре речевого нарушения при разных речевых аномалиях.

### **А. Содержание логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей**

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста показал, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растет. Эти дети составляют основную группу риска по школьной неуспеваемости, особенно при овладении письмом и чтением. Основная причина — недостаточное развитие процессов звуко-буквенного анализа и синтеза. Известно, что звуко-буквенный анализ базируется на четких, устойчивых и достаточно дифференцированных представлениях о звуковом составе слова. Процесс овладения звуковым составом слова, в свою очередь, тесно связан с формированием слухоречедвигательного взаимодействия, который выражается в правильной артикуляции звуков и их тонкой дифференциации на слух.

Предпосылки для успешного обучения письму и чтению формируются в дошкольном возрасте. Установлено, что возраст пятого года жизни является оптимальным для воспитания особой, высшей формы фонематического слуха - фонематического восприятия и ориентировочной деятельности ребенка в звуковой действительности.

Как показывают исследования речевой деятельности детей с отклонениями в развитии (Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.), а также огромный практический опыт логопедической работы, обучение детей по коррекционно-развивающим программам позволяет не только полностью устранить речевые нарушения, но и сформировать устно-речевую базу для овладения элементами письма и чтения еще в дошкольный период. Своевременное и личностно ориентированное воздействие на нарушенные звенья речевой функции позволяет вернуть ребенка на онтогенетический путь развития. Это является необходимым условием полноценной интеграции дошкольников с ФФН в среду нормально развивающихся сверстников.

Широкая апробация настоящей программы подтверждает обоснованность научных и методологических позиций, заложенных в содержании коррекционно-развивающего процесса. Катамнестические данные убедительно доказывают эффективность предлагаемой системы и наличие четкой преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием.

В соответствии с принципом замещающего онтогенеза мы учитываем, что процесс становления звуковой стороны языка проходит несколько этапов. Восприятие звуков у детей с нормальным речевым развитием формируется достаточно рано и в определенной последовательности. В возрасте до года (в период дофонемного развития) ребенок улавливает лишь ритмико-мелодические структуры, фонемный состав слова им не воспринимается. Непосредственное различение звуков происходит на втором году жизни. Дети начинают постепенно овладевать фонетической системой звуков русского языка независимо от их артикуляционной четкости в следующем порядке: гласные - согласные (среди согласных различаются в первую очередь сонорные [л] - [р]); глухие - звонкие; твердые - мягкие.

Усвоение правильного произношения звуков во многом обусловлено сохранностью речедвигательного анализатора. Тем не менее, на начальном этапе часто наблюдается неустойчивость артикуляции звуков при произнесении слов ребенком. Характерно использование звуков-«заместителей» (субститутов). При активной речевой практике происходит постепенный переход к правильному произношению большинства звуков. Отмечается, что к началу четвертого года жизни дети при благоприятных условиях воспитания усваивают звуковую систему языка. Допустимо неточное произношение шипящих [ж] — [ш], сонорных [л] — [р], свистящих [с] — [з].

Фонематическое восприятие всех звуков, по данным Н. Х. Швачкина, заканчивается к концу второго года жизни. Успешное овладение звуковой стороной речи обеспечивается полноценным развитием речеслухового и речедвигательного анализаторов, способностью ребенка к подражанию, благоприятной речевой средой.

У некоторых детей в 4 года наблюдаются неустойчивость произношения, взаимозаменяемость фонем в различных звуко-слоговых сочетаниях, искаженное произношение звуков. Это отражает диссоциацию между достаточным развитием фонематического слуха и несовершенством речедвигательных навыков. К пяти годам дети должны овладеть произношением всех звуков речи,

допускается в единичных случаях неправильное произношение трудных по артикуляции звуков позднего онтогенеза. В этом возрасте у детей формируется способность не только критически оценивать недостатки своей речи, но и реагировать на них.

Содержание программы представляет коррекционно-развивающую систему, обеспечивающую реализацию следующих задач:

1. Полноценное овладение фонетическим строем языка.
2. Интенсивное развитие фонематического восприятия.
3. Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения.

Логопедическими приемами исправляется произношение звуков или уточняется их артикуляция. Специальное время отводится на развитие полноценного фонематического восприятия, слуховой памяти, анализа и синтеза звукового состава речи. Система упражнений в звуковом анализе и синтезе с опорой на четкие кинестетические и слуховые ощущения помогает решить две задачи — нормализовать процесс фонемообразования и подготовить детей к овладению элементарными навыками письма и чтения. Реализация данных задач обеспечивает интеграцию дошкольников в общеобразовательное дошкольное учреждение.

Разделы программы разработаны с учетом имеющихся у дошкольников отклонений в речевой деятельности. Принципиальным является выделение специального пропедевтического периода, направленного на воспитание правильного произношения в сочетании с интенсивным формированием речезвукового анализа и синтеза, который предшествует овладению детьми элементарными навыками письма и чтения. Выделен также период формирования элементарных навыков письма и чтения, органически связанный с процессом нормализации звуковой стороны речи во всех ее аспектах (правильное произношение звуков, орфоэпически правильная речь, дикция, культура речевого общения).

Общая цель коррекционно-развивающей программы: освоение детьми коммуникативной функции языка в соответствии с возрастными нормативами.

Ядром программы является работа, направленная на осознание детьми взаимосвязи между содержательной, смысловой стороной речи и средствами ее выражения на основе усвоения основных языковых единиц: текста, предложения, слова. В связи с этим стимулируется активное употребление языка в специально организованных речевых ситуациях с учетом скорректированных звуковых средств и развивающегося фонематического восприятия. Соблюдение данных условий создает надежную базу для выработки навыков чтения, письма и правописания.

## **Б. Содержание логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей**

Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой нарушение, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы языка. В классической литературе выделено четыре уровня, характеризующих речевой статус детей с ОНР: от отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития.

Концептуальный подход к проблеме преодоления общего недоразвития речи предполагает комплексное планирование и реализацию логопедической работы с этими детьми.

Основной формой обучения в дошкольных образовательных учреждениях комбинированного вида для детей данной категории являются логопедические занятия, на которых осуществляется формирование и коррекция языковой системы. Определяя их содержание, выявляется структура дефекта, и те потенциальные речевые возможности ребенка, которые учитель-логопед использует в работе.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками предполагает четкую организацию пребывания детей в детском саду, правильное распределение нагрузки в течение дня, координацию и преемственность в работе логопеда и воспитателя.

## **В. Содержание логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком**

Процессы миграции привели к значительному увеличению численности в дошкольных образовательных учреждениях детей, для которых русский язык является неродным. При отсутствии нормативных документов, коррекционно-развивающих программ, методических разработок эти дети обучаются по общеобразовательным программам. Для речевого развития данной категории дошкольников характерны трудности в усвоении русской фонетики, аграмматизм в связных высказываниях и другие недочеты, обусловленные, прежде всего, ограниченной речевой практикой в сфере русского языка, двуязычием в общении с родителями, приводящим к интерференции разных языковых систем.

На основе этих особенностей детей часто зачисляют в логопедические детские сады в целях интенсивного усвоения русского языка. Использование логопедами коррекционно-развивающих технологий не приносит желаемого результата, так как они рассчитаны на принципиально иную категорию детей. Однако многие основные научные положения, а также частные приемы постановки и автоматизации звуков и приемы, развивающие фонематическое восприятие являются продуктивными для уточнения произношения, развития импрессивной и экспрессивной речи детей с неродным русским языком.

В то же время объективно существует категория дошкольников с неродным русским языком, у которых обнаруживаются специфические дефекты речи органического и функционального происхождения. Сочетания таких нарушений, как ринолалия, алалия, дизартрия, заикание с проявлениями межъязыковой интерференции в речи детей создают объективные трудности диагностики и выбора коррекционного воздействия.

Среди детей, относящихся к категории дошкольников с недоразвитием или нарушением речи различной этиологии и степени выраженности, двуязычные дети представляют особую группу.

Проблема коррекционного обучения детей с нарушениями речи, овладевающих русским языком как вторым, становится все более актуальной в связи с расширением межкультурных контактов.

У логопедов, работающих в дошкольных общеобразовательных учреждениях комбинированного вида, возникают трудности в организации коррекционно-развивающего процесса, в дифференциальной диагностике речевых нарушений, в выборе методических приемов коррекции речи детей, воспитывающихся в условиях двуязычия. В настоящее время принято выделять — первый (родной) язык — Я1 и второй (неродной) язык — Я2. Согласно психолингвистической теории билингвизм — это способность употреблять для общения две языковые системы. Между этими языковыми системами возможны различные взаимодействия.

В ситуации так называемого бытового двуязычия, у ребенка может наблюдаться равенство двух языков. В этих случаях родители не предусматривают для ребенка полный переход на второй язык, сами смешивают языки, не контролируют речь ребенка, не исправляют (или не замечают) ошибок в его речи. Однако при общении со сверстниками ребенку приходится часто использовать неродной язык, при этом возникают и закрепляются в речи многочисленные ошибки. Считается, что именно такой «стихийный» билингвизм характеризуется наибольшими искажениями в фонетической и лексико-грамматической структуре второго (неродного) языка.

Возможна и другая ситуация: со временем второй (неродной) язык может постепенно вытеснить родной и стать доминантным. В этих случаях ребенком, не имеющим проявлений речевой патологии, усваиваются полностью все компоненты новой языковой системы, но, как правило, сохраняются ошибки межъязыковой интерференции, акцент и другие особенности, отражающие взаимодействие двух языков.

Таким образом, для более полного понимания детского билингвизма учитываются различные ситуации:

- естественная, когда носители языка общаются на одном языке, но при этом отсутствует целенаправленное обучение. Усвоение второго языка детьми происходит за счет их богатой речевой практики без осознания языковых правил;

- ситуация так называемого учебного билингвизма, когда происходит целенаправленное обучение второму (неродному) языку под руководством воспитателя, логопеда, учителя, с использованием специальных методов и приемов.

Щерба Л. В. выделил также «чистое» двуязычие, когда оба языка употребляются всегда независимо, например, только в школе или дома. «Смешанное» двуязычие наблюдается в тех случаях, когда ребенок легко переходит с одного языка на другой, не замечая этого и не испытывая никаких затруднений. В то же время на практике многие исследователи отмечают преобладание различных вариантов двуязычия.

У двуязычных детей (так же как и в среде русскоговорящих детей) наблюдаются разные формы речевых нарушений: заикание, дизартрия, ринолалия, алалия, дислалия и др. При этом наиболее отчетливо можно определить у ребенка речевые нарушения, имеющие органическую природу и характерную симптоматику, ярко проявляющуюся в обеих речевых системах (например, судорожные запинки, назальный тембр голоса, межзубный сигматизм, общая смазанность речи, затрудненная артикуляция звуков и мн. др.). В то же время выявление аграмматизма, парафазий, нарушений звукового состава слова и, в особенности, «скрытых» нарушений фонематического восприятия, крайне затруднено для специалиста, не владеющего родным языком ребенка. Для организации адекватной логопедической помощи двуязычному ребенку дошкольного возраста с речевой патологией в русскоязычной среде проводится обследование состояния его речевой деятельности на родном языке с

помощью преподавателя татарского языка. Если у ребенка обнаруживаются симптомы недоразвития или нарушения родной речи, процесс усвоения второго языка также происходит с большими специфическими трудностями.

Поэтому огромное значение при оценке речи этих детей придается тщательному обследованию всех речевых процессов, прежде всего на родном (доминантном) языке ребенка.

Квалифицированное обследование речи осуществляет логопед и с помощью родителей. Проводится соответствующая подготовительная работа с родителями, их знакомят с процедурой обследования, но при этом не демонстрируют наглядный материал для диагностики и конкретные приемы.

Некоторые формы речевых нарушений (дизартрия, ринолалия, заикание, отдельные виды дислалии, нарушения голоса) опознаются по явным фонетическим и просодическим признакам. Выявление фонематического недоразвития, нарушений слоговой структуры, аграмматизма, трудностей в понимании и употреблении лексики и других признаков системного нарушения речи реализуется при условии перевода на родной язык предъявляемых ребенку инструкций и его ответов. При оценке состояния речи на родном языке учитываются все требования к комплексной психолого-педагогической диагностике.

### **2.3. Специальные направления логопедической работы**

Основным в содержании логопедических занятий является совершенствование механизмов языкового уровня речевой деятельности. В качестве первостепенной задачи выдвигается развитие связной речи детей на основе дальнейшего расширения и уточнения словаря импрессивной и экспрессивной речи, возможностей дифференцированного употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей (параллельно с формированием звукопроизношения и слухопроизносительных дифференцировок), различных синтаксических конструкций. Таким образом, коррекционно-логопедическое воздействие направлено на развитие различных компонентов языковой способности (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, семантического).

В процессе работы над активной речью детей большое внимание уделяется переработке накопленных знаний, дальнейшей конкретизации и дифференциации понятий, формированию умений устанавливать причинно-следственные связи между событиями и явлениями с целью определения их последовательности и ориентировки во времени. Расширение и уточнение понятий и представлений, словаря импрессивной и экспрессивной речи, овладение разнообразными способами словоизменения и словообразования и синтаксическими конструкциями, установление логических связей и последовательности событий является основой для дальнейшего обучения детей составлению связных рассказов.

Продолжается и усложняется работа по совершенствованию анализа и синтеза звукового состава слова, отрабатываются навыки элементарного фонематического анализа и формируется способность к осуществлению более сложных его форм с постепенным переводом речевых умений во внутренний план.

На логопедических занятиях большое внимание уделяется накоплению и осознанию языковых явлений, формированию языковых обобщений, становлению «чувства языка», что становится базой для формирования метаязыковой деятельности и способствует подготовке детей с ТНР к продуктивному усвоению школьной программы.

Обучение грамоте детей с ТНР рассматривается как средство приобретения первоначальных школьных навыков. Одним из важнейших направлений работы по обучению грамоте является изучение детьми звукобуквенного состава слова. Наблюдение над звуковым составом слов, выделение общих и дифференциация сходных явлений, развитие фонематического анализа и синтеза создают основу для формирования у детей четких представлений о звуковом составе слова, способствует закреплению правильного произношения. Дети обучаются грамоте на материале правильно произносимых звуков и слов. Последовательность изучения звуков и букв определяется усвоенностью произношения звуков и возможностями их различения на слух.

Наряду с развитием звукового анализа на этой ступени проводится работа по развитию языкового анализа и синтеза на уровне предложения и слова (слогового). Параллельно с изучением звуков и букв предусматривается знакомство с элементарными правилами грамматики и правописания.

Сформированные на логопедических занятиях речевые умения закрепляются другими педагогами и родителями.

#### **Педагогические ориентиры:**

- работать над совершенствованием процессов слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации;
- развивать общую, ручную, артикуляторную моторику;
- осуществлять коррекцию нарушений дыхательной и голосовой функций;
- расширять объем импрессивной и экспрессивной речи и уточнять предметный (существительные), предикативный (глаголы) и адъективный (прилагательные) компоненты словаря, вести работу по формированию семантической структуры слова, организации семантических полей;
- совершенствовать восприятие, дифференциацию и навыки употребления детьми грамматических форм слова и словообразовательных моделей, различных типов синтаксических конструкций;
- совершенствовать навыки связной речи детей;
- вести работу по коррекции нарушений фонетической стороны речи, по развитию фонематических процессов;
- формировать мотивацию детей к школьному обучению, учить их основам грамоты.

### **Подготовительный этап логопедической работы**

#### **Основное содержание**

Формирование произвольного слухового и зрительного восприятия, внимания и памяти, зрительно-пространственных представлений. Закрепление усвоенных объемных и плоскостных геометрических форм. Освоение новых объемных и плоскостных форм (ромб, пятиугольник, трапеция, куб, пирамида). Обучение зрительному распознаванию и преобразованию геометрических фигур, воссозданию их по представлению и описанию. Совершенствование навыка стереогноза. Обозначение формы геометрических фигур и предметов словом.

Закрепление усвоенных величин предметов. Обучение упорядочению групп предметов (до 10) по возрастанию и убыванию величин. Обозначение величины предметов (ее параметров) словом.

Закрепление усвоенных цветов. Освоение новых цветов (фиолетовый, серый) и цветовых оттенков (темно-коричневый, светло-коричневый).

Обучение различению предметов по цвету и цветовым оттенкам. Обозначение цвета и цветовых оттенков словом.

Обучение классификации предметов и их объединению во множество по трем-четырем признакам.

Совершенствование навыка определения пространственных отношений (вверху, внизу, справа, слева, впереди, сзади), расположения предмета по отношению к себе. Обучение определению пространственного расположения между предметами. Обозначение пространственного расположения предметов словом. Обучение узнаванию контурных, перечеркнутых, наложенных друг на друга изображений. Обучение восприятию и узнаванию предметов, картинок по их наименованию (организация восприятия по слову).

Расширение объема зрительной, слуховой и слухоречевой памяти. Совершенствование процессов запоминания и воспроизведения (с использованием предметов, семи-восьми предметных картинок, геометрических фигур, пяти-семи неречевых звуков и слов).

Формирование кинестетической и кинетической основы движений в процессе развития общей, ручной и артикуляторной моторики.

Дальнейшее совершенствование двигательной сферы детей. Обучение их выполнению сложных двигательных программ, включающих последовательно и одновременно организованные движения (при определении содержания работы по развитию общей моторики на логопедических занятиях логопед исходит из программных требований образовательной области «Физическое развитие»).

Совершенствование кинестетической основы движений пальцев рук по словесной инструкции.

Развитие кинетической основы движений пальцев рук в процессе выполнения последовательно организованных движений и конструктивного праксиса. Формирование кинетической основы движений пальцев рук в процессе выполнения одновременно организованных движений, составляющих единый двигательный навык.

Совершенствование кинестетической основы артикуляторных движений и формирование нормативных артикуляторных укладов звуков.

Развитие кинетической основы артикуляторных движений.

Совершенствование движений мимической мускулатуры по словесной инструкции.

Нормализация мышечного тонуса мимической и артикуляторной мускулатуры путем проведения дифференцированного логопедического массажа (преимущественно в работе с детьми, страдающими дизартрией, с учетом локализации поражения, характера и распределения нарушений мышечного тонуса).

Формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации. Совершенствование основных компонентов мыслительной деятельности. Формирование логического мышления. Обучение умению рассуждать логически на основе обогащения детского опыта и развития представлений об окружающей действительности, а также умению представлять индуктивно-дедуктивные доказательства.

Обучение планированию деятельности и контролю ее при участии речи.

Развитие анализа, сравнения, способности выделять существенные признаки и мысленно обобщать их по принципу аналогии. Обучение детей активной поисковой деятельности. Обучение самостоятельному определению существенного признака для классификации на его основе. Формирование конкретных, родовых, видовых понятий и общих представлений различной степени обобщенности. Учить детей обобщать конкретные понятия с помощью родовых понятий, обобщать понятия через абстрактное родовое понятие, обобщать понятия через выделение признаков различия и сходства «Назови, какие бывают», («Назови одним словом», «Разложи картинки», «Сравни предметы» и т. п.). Обучение мысленному установлению связей, объединению предметов, их частей или признаков («Дополни до целого», «Сложи картинку»). Формирование умения устанавливать причинно-следственные зависимости.

Обучение детей пониманию иносказательного смысла загадок без использования наглядной опоры (на основе игрового и житейского опыта).

Формирование слухозрительного и слухомоторного взаимодействия в процессе восприятия и воспроизведения ритмических структур. Обучение восприятию, оценке ритмов (до шести ритмических сигналов) и их воспроизведению по речевой инструкции (без опоры на зрительное восприятие).

Формирование понятий «длинное» и «короткое», «громкое звучание» и «тихое звучание» с использованием музыкальных инструментов. Обучение детей обозначению различных по длительности и громкости звучаний графическими знаками.

Обучение детей восприятию, оценке неакцентированных и акцентированных ритмических структур и их воспроизведению по образцу и по речевой инструкции: /// ///; // ///; /-; -/; // - -; — -//; -/-/ (где / — громкий удар, — тихий звук); \_\_\_ . ; ... \_\_\_; . \_\_\_ . \_\_\_ (где \_\_\_ — длинное звучание, . — короткое звучание).

Формирование сенсорно-перцептивного уровня восприятия (в работе с детьми, страдающими дизартрией). Совершенствование распознавания звуков, направленного восприятия звучания речи. Обучение детей умению правильно слушать и слышать речевой материал. Формирование четкого слухового образа звука.

### **Основной этап логопедической работы**

#### **Основное содержание**

Расширение пассивного словаря, развитие импрессивной речи в процессе восприятия и дифференциации грамматических форм словоизменения и словообразовательных моделей, различных типов синтаксических конструкций. Расширение объема и уточнение предметного, предикативного и адъективного словаря импрессивной речи параллельно с расширением представлений об окружающей действительности и формированием познавательной деятельности.

Усвоение значения новых слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира.

Совершенствование дифференциации в импрессивной речи форм существительных единственного и множественного числа мужского, женского и среднего рода, глаголов в форме единственного и множественного числа прошедшего времени, глаголов прошедшего времени по родам, грамматических форм прилагательных, предложных конструкций. Обучение различению в импрессивной речи возвратных и невозвратных глаголов («Покажи, кто моет, кто моется», «Покажи, кто одевает, кто одевается»).

Обучение различению в импрессивной речи глаголов в форме настоящего, прошедшего и будущего времени («Покажи, где мальчик ест», «Покажи, где мальчик ел», «Покажи, где мальчик будет есть»).

Обучение детей различению предлогов за — перед, за — у, под — из-за, за — из-за, около — перед, из-за — из-под (по словесной инструкции и по картинкам). Обучение детей различению предлогов со значением местоположения и направления действия (висит в шкафу — пошел в лес) с использованием графических схем.

Обучение детей пониманию значения менее продуктивных уменьшительно-ласкательных суффиксов. Формирование понимания значения непродуктивных суффиксов: -ник, -ниц-, -инк-, -ин-, -ц-, -иц-, -ец- («Покажи, где чай, где чайник», «Покажи, где сахар, где сахарница», «Покажи, где бусы, где бусина», «Покажи, где виноград, где виноградинка»). Формирование понимания суффиксов со

значением «очень большой»: -ищ-, -ин- («Покажи, где нос, где носище», «Покажи, где дом, где домина»). Дифференциация уменьшительно-ласкательных суффиксов и суффиксов со значением «очень большой» («Покажи, где лапка, где лапища»).

Совершенствование понимания значения приставок в-, вы-, при-, на- и их различия. Формирование понимания значений приставок с-, у-, под-, от-, -за-, по-, пере-, до- и их различие («Покажи, где мальчик входит в дом, а где выходит из дома», «Покажи, где птичка улетает из клетки, а где подлетает к клетке, залетает в клетку, перелетает через клетку»). Обучение детей пониманию логико-грамматических конструкций: сравнительных (Муха больше слона, слон больше мухи); инверсии (Колю ударил Ваня. Кто драчун?); активных (Ваня нарисовал Петю); пассивных (Петя нарисован Ваней).

Совершенствование понимания вопросов по сюжетной картинке, по прочитанной сказке, рассказу (с использованием иллюстраций).

Формирование предметного, предикативного и адъективного словаря экспрессивной речи. Совершенствование словаря экспрессивной речи, уточнение значения слов, обозначающих названия предметов, действий, состояний, признаков, свойств и качеств. Семантизация лексики (раскрытие смысловой стороны слова не только с опорой на наглядность, но и через уже усвоенные слова).

Закрепление в словаре экспрессивной речи числительных: один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять.

Совершенствование ономаσιологического и семасиологического аспектов лексического строя экспрессивной речи.

Обучение детей умению подбирать слова с противоположным (сильный — слабый, стоять — бежать, далеко — близко) и сходным (веселый — радостный, прыгать — скакать, грустно — печально) значением.

Обучение детей использованию слов, обозначающих материал (дерево, металл, стекло, ткань, пластмасса, резина).

Обучение детей осмыслению образных выражений в загадках, объяснению смысла поговорок.

Формирование у детей умения употреблять слова: обозначающие личностные характеристики (честный, честность, скромный, скромность, хитрый, хитрость, ленивый, лень); с эмотивным значением (радостный, равнодушный, горе, ухмыляться); многозначные слова (ножка стула — ножка гриба, ушко ребенка — ушко иголки, песчаная коса — длинная коса у девочки).

Совершенствование навыка осознанного употребления слов и словосочетаний в соответствии с контекстом высказывания.

Формирование грамматических стереотипов словоизменения и словообразования в экспрессивной речи. Совершенствование навыков употребления форм единственного и множественного числа существительных мужского, женского и среднего рода в именительном падеже и косвенных падежах (без предлога и с предлогом). Закрепление правильного употребления в экспрессивной речи несклоняемых существительных.

Совершенствование навыков употребления глаголов в форме изъявительного наклонения единственного и множественного числа настоящего времени, форм рода и числа глаголов прошедшего времени, глаголов совершенного и несовершенного вида. Обучение правильному употреблению и различению в экспрессивной речи возвратных и невозвратных глаголов (моет — моется, одевает — одевается, причесывает — причесывается).

Совершенствование навыков согласования прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода единственного и множественного числа в именительном и косвенных падежах. Совершенствование навыков употребления словосочетаний, включающих количественное числительное (два и пять) и существительное.

Совершенствование навыков различения в экспрессивной речи предлогов за — перед, за — у, под — из-под, за — из-за, около — перед, из-за — из-под и предлогов со значением местоположения и направления действия.

Обучение детей правильному употреблению существительных, образованных с помощью непродуктивных суффиксов (-ищ-, -инк-, -ник, -ин, -ц-, -иц-, -ец-). Совершенствование навыка дифференциации в экспрессивной речи существительных, образованных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов и суффиксов со значением «очень большой».

Совершенствование навыков употребления глаголов, образованных с помощью приставок (в-, вы-, на-, при-, с-, у-, под-, от-, за-, по-, пре-, до-).

Совершенствование навыков употребления притяжательных прилагательных, образованных с помощью суффиксов -ин-, -и- (без чередования) и относительных прилагательных с суффиксами -ов-, -ев-, -н-, -ан-, -енн-.

Обучение правильному употреблению притяжательных прилагательных с суффиксом -и-(с чередованием): волк — волчий, заяц — заячий, медведь — медвежий. Обучение детей употреблению качественных прилагательных, образованных с помощью суффиксов -ив-, -чив-, -лив-, -оват-, -еньк- (красивый, улыбчивый, дождливый, хитроватый, беленький).

Обучение употреблению сравнительной степени прилагательных, образованных синтетическим (при помощи суффиксов -ее (-ей), -е: белее, белей, выше) и аналитическим (при помощи слов более или менее: более чистый, менее чистый) способом.

Обучение детей употреблению превосходной степени прилагательных, образованных синтетическим (при помощи суффиксов -ейш-, -айш-: высочайший, умнейший) и аналитическим (при помощи слов самый, наиболее: самый высокий, наиболее высокий) способом.

Обучение детей подбору однокоренных слов (зима — зимний, зимовье, перезимовать, зимующие, зимушка).

Обучение детей образованию сложных слов (снегопад, мясорубка, черноглазый, остроумный).

Совершенствование навыка самостоятельного употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей.

Формирование синтаксической структуры предложения. Развитие навыка правильно строить простые распространенные предложения, предложения с однородными членами, простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Обучение детей употреблению сложноподчиненных предложений с использованием подчинительных союзов потому что, если, когда, так как (Нужно взять зонтик, потому что на улице дождь. Цветы засохнут, если их не поливать. Когда закончится дождь, мы пойдем гулять. Так как Петя заболел, он не пошел в детский сад.).

Формирование связной речи. Развитие навыков составления описательных рассказов (по игрушкам, картинам, на темы из личного опыта).

Обучение составлению различных типов текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания. Обучение детей творческому рассказыванию на основе творческого воображения с использованием представлений, хранящихся в памяти, и ранее усвоенных знаний. Формирование умения четко выстраивать сюжетную линию, использовать средства связи, осознавать структурную организацию текста.

Коррекция нарушений фонетической стороны речи. Уточнение произношения гласных звуков и согласных раннего онтогенеза. Формирование правильной артикуляции отсутствующих или нарушенных в произношении согласных звуков позднего онтогенеза, их автоматизация и дифференциация в различных фонетических условиях (в работе с детьми, страдающими дизартрией, учитывается локализация поражения, характер нарушения мышечного тонуса).

Формирование умения осуществлять слуховую и слухо-произносительную дифференциацию не нарушенных в произношении звуков, а в дальнейшем — звуков, с которыми проводилась коррекционная работа.

Развитие простых форм фонематического анализа (выделение ударного гласного в начале слова, выделение звука в слове, определение последнего и первого звука в слове).

Совершенствование навыка фонематического анализа и синтеза звукосочетаний (типа АУ) и слов (типа ум).

Совершенствование фонематических представлений.

Формирование способности осуществлять сложные формы фонематического анализа: определять местоположение звука в слове (начало, середина, конец); последовательность и количество звуков в словах (мак, дом, суп, каша, лужа, шкаф, кошка и др.) — с учетом поэтапного формирования умственных действий (по П. Я. Гальперину).

Обучение детей осуществлению фонематического синтеза. Совершенствование фонематических представлений (по картинкам и по представлениям).

Знакомство детей с понятиями «слово» и «слог» (как часть слова).

Формирование у детей: осознания принципа слогового строения слова (на материале слов, произношение и написание которых совпадает); умения слышать гласные в слове, называть количество слогов, определять их последовательность; составлять слова из заданных слогов: двухсложные слова, состоящие из прямых открытых слогов (лиса, Маша), из открытого и закрытого слогов (замок, лужок), трехсложные слова, состоящие из прямых открытых слогов (малина, канава), односложные слова (сыр, дом).

Совершенствование навыков воспроизведения слов различной звукослоговой структуры (изолированных и в условиях фонетического контекста) без стечения и с наличием одного стечения согласных звуков. Обучение правильному воспроизведению звукослоговой структуры слов,

предъявляемых изолированно и в контексте: двух- и трехслоговых слов с наличием нескольких стечений согласных звуков (клуба, кружка, смуглый, спутник, снежинка, крыжовник, отвертка); четырехслоговых слов без стечения согласных звуков (пуговица, кукуруза, паутина, поросенок, жаворонок, велосипед).

Совершенствование навыка осознанного использования различных интонационных структур предложений в экспрессивной речи (в различных ситуациях общения, в театрализованных играх).

Коррекция нарушений движений артикуляторного аппарата, дыхательной и голосовой функций. Развитие орального праксиса в процессе выполнения специальных артикуляторных упражнений. Отработка объема, силы, точности, координации произвольных артикуляторных движений. Формирование двигательной программы в процессе произвольного переключения от одного артикуляторного элемента к другому и при выполнении одновременно организованных движений.

Формирование и закрепление диафрагмального типа физиологического дыхания. Формирование речевого дыхания. Обучение умению выполнять спокойный, короткий вдох (не надувая щеки, не поднимая плечи) и плавный длительный выдох без речевого сопровождения (упражнения «Загони мяч в ворота», «Задуй свечу», «Снежинки» и др.) и с речевым сопровождением (на материале гласных звуков и их сочетаний, изолированных глухих щелевых согласных [Ф], [Х], [С], [Ш], [Щ], слогов с согласными звуками). Постепенное удлинение речевого выдоха при произнесении слов (сначала малослоговых, затем многослоговых, сначала с ударением на первый слог, затем с изменением места ударения). Постепенное удлинение речевого выдоха при распространении фразы (Птицы. Птицы летят. Птицы летят высоко. Птицы летят высоко в небе. Птицы летят высоко в голубом небе).

Совершенствование основных акустических характеристик голоса (сила, высота, тембр) в специальных голосовых упражнениях и самостоятельной речи (в работе с детьми, страдающими дизартрией, снятие голосовой зажатости и обучение свободной голосоподаче). Закрепление мягкой атаки голоса.

Обучение грамоте. Формирование мотивации к школьному обучению. Знакомство с понятием «предложение». Обучение составлению графических схем предложения (простое двусоставное предложение без предлога, простое предложение из трех-четырех слов без предлога, простое предложение из трех-четырех слов с предлогом).

Обучение составлению графических схем слогов, слов.

Развитие языкового анализа и синтеза, подготовка к усвоению элементарных правил правописания: раздельное написание слов в предложении, точка (восклицательный, вопросительный знаки) в конце предложения, употребление заглавной буквы в начале предложения.

Знакомство с печатными буквами А, У, М, О, П, Т, К, Э, Н, Х, Ы, Ф, Б, Д, Г, В, Л, И, С, З, Ш, Ж, Щ, Р, Ц, Ч (без употребления алфавитных названий).

Обучение графическому начертанию печатных букв.

Составление, печатание и чтение:

- сочетаний из двух букв, обозначающих гласные звуки (АУ),
- сочетаний гласных с согласным в обратном слоге (УТ),
- сочетаний согласных с гласным в прямом слоге (МА),
- односложных слов по типу СГС (КОТ),
- двухсложных и трехсложных слов, состоящих из открытых слогов (ПАПА, АЛИСА),
- двухсложных и трехсложных слов, состоящих из открытого и закрытого слогов (ЗАМОК, ПАУК, ПАУЧОК),
- двухсложных слов со стечением согласных (ШУТКА),
- трехсложных слов со стечением согласных (КАПУСТА),
- предложений из двух-четырех слов без предлога и с предлогом (Ира мала. У Иры шар. Рита мыла раму. Жора и Рома играли.).

Обучение детей послоговому слитному чтению слов, предложений, коротких текстов.

### **Образовательная область «Речевое развитие»** (реализуется воспитателями)

Ведущим направлением работы в рамках образовательной области «Речевое развитие» является формирование связной речи детей с ТНР.

В этот период основное внимание уделяется стимулированию речевой активности детей. У них формируется мотивационно-потребностный компонент речевой деятельности, развиваются ее когнитивные предпосылки: восприятие, внимание, память, мышление. Одной из важных задач обучения является формирование вербализованных представлений об окружающем мире, дифференцированного восприятия предметов и явлений, элементарных обобщений в сфере предметного мира. Различение, уточнение и обобщение предметных понятий становится базой для развития активной речи детей.

В ходе совместной образовательной деятельности взрослых и детей, направленной на ознакомление детей с ТНР с окружающей действительностью, они начинают понимать названия предметов, действий, признаков, с которыми встречаются в повседневной жизни, выполнять словесные инструкции, выраженные различными по сложности синтаксическими конструкциями.

Формирование связной речи, ее основных функций (коммуникативной, регулирующей, познавательной) осуществляется в процессе рассказывания о предметах и игрушках, по сюжетным картинкам, отражающим бытовой, предметно-практический, игровой, эмоциональный и познавательный опыт детей. При этом широко используются символические средства, рисование, театрализованные игры.

В это время важную роль играет работа по ознакомлению детей с литературными произведениями, для чего воспитатели проводят занятия «В мире книги». Они рассказывают детям сказки, читают стихи, организуют игры по сюжетам этих произведений. В группе оформляется специальная книжная выставка — книжный уголок, где помещаются книги, выполненные полиграфическим способом и книжки-самоделки, которые дети изготавливают вместе со взрослыми. Содержание книжного уголка постоянно обновляется.

В работу по развитию речи детей с ТНР включаются занятия по подготовке их к обучению грамоте. Эту работу воспитатель и учитель-логопед проводят, исходя из особенностей и возможностей развития детей старшего дошкольного возраста с речевыми проблемами. Содержание занятий по развитию речи тесно связано с содержанием логопедической работы, а также работы, которую проводят с детьми другие специалисты.

### **Педагогические ориентиры:**

- развивать речевую активность детей;
- развивать диалогическую форму речи, поддерживать инициативные диалоги между детьми, стимулировать их, создавать коммуникативные ситуации, вовлекая детей в беседу;
- обеспечивать коммуникативную мотивацию в быту, играх и на занятиях;
- формировать средства межличностного взаимодействия детей в ходе специально созданных ситуаций и в свободное от занятий время, использовать речевые и неречевые средства коммуникации;
- учить детей задавать вопросы, строить простейшие сообщения и побуждения (то есть пользоваться различными типами коммуникативных высказываний);
- развивать стремление передавать (изображать, демонстрировать) радость, огорчение, удовольствие, удивление в процессе моделирования социальных отношений;
- расширять словарный запас, связанный с содержанием эмоционального, бытового, предметного, социального и игрового опыта детей;
- развивать фразовую речь в ходе комментированного рисования, обучения рассказыванию по литературным произведениям, по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт детей;
- совершенствовать планирующую функцию речи детей: намечать основные этапы предстоящего выполнения задания («Что будем делать сначала? Что потом?»);
- развивать все виды словесной регуляции: умение самостоятельно составлять простейший словесный отчет о содержании и последовательности действий в игре, в процессе рисования, конструирования, наблюдений;
- учить детей понимать содержание литературных произведений (прозаических и стихотворных), характер персонажей и их взаимоотношения, мотивы их поведения и отражать это понимание в речи;
- учить детей речевым действиям в соответствии с планом повествования, умению составлять рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры и участие в играх, предполагающих импровизированные диалоги и монологи, и т. д.;
- учить детей отражать собственные впечатления, представления, события своей жизни в речи, составлять с помощью взрослого небольшие сообщения, рассказы «из личного опыта»;
- продолжать развивать способности детей к словообразованию и словоизменению;
- знакомить детей с рассказами, историями, сказками, разыгрывать их содержание по ролям;
- учить детей понимать содержание литературных произведений (прозаических и стихотворных), характер персонажей и их взаимоотношения, мотивы их поведения и отражать это понимание в речи;
- обучать детей последовательности, содержательности рассказывания, правильности лексического и грамматического оформления связных высказываний;
- учить детей использовать при рассказывании сказок и других литературных произведений наглядные модели, операциональные карты, символические средства, схематические зарисовки, выполненные взрослым;

- учить детей речевым действиям в соответствии с планом повествования, умению составлять рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры и участие в играх, предполагающих импровизированные диалоги и монологи, и т. д.;
- учить детей отражать собственные впечатления, представления, события своей жизни в речи, составлять с помощью взрослого небольшие сообщения, рассказы «из личного опыта»;
- разучивать с детьми стихотворения, используя графические схемы, наглядные опоры и игры, предполагающие театрализацию стихотворного текста, рисование картинного плана литературного произведения и т. д.;
- продолжать развивать способности детей к словообразованию и словоизменению;
- формировать у детей мотивацию к школьному обучению;
- знакомить детей с понятием «предложение»;
- обучать детей составлению графических схем слогов, слов;
- обучать детей элементарным правилам правописания.

### **Основное содержание**

Формирование синтаксической структуры предложения. Развитие умения правильно строить простые распространенные предложения, предложения с однородными членами, простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Обучение детей употреблению сложноподчиненных предложений с использованием подчинительных союзов потому что, если, когда, так как (Нужно взять зонтик, потому что на улице дождь. Цветы засохнут, если их не поливать. Когда закончится дождь, мы пойдем гулять. Так как Петя заболел, он не пошел в детский сад) (интеграция с логопедической работой).

Формирование связной речи. Развитие навыков составления описательных рассказов (по игрушкам, картинам, на темы из личного опыта).

Обучение составлению различных типов текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания. Совершенствование навыков смыслового программирования и языкового оформления связного высказывания. Обучение детей творческому рассказыванию на основе творческого воображения с использованием представлений, хранящихся в памяти, и ранее усвоенных знаний.

Формирование умения четко выстраивать сюжетную линию, использовать средства связи, осознавать структурную организацию текста(интеграция с логопедической работой).

Ознакомление с литературными произведениями и рассказывание их. Слушание сказок, стихотворений. Разучивание стихотворений.

Рассказывание сказок, коротких рассказов и историй с помощью пальчикового, настольного, перчаточного театра, кукол бибабо, серий картинок, наглядных моделей, символических средств (интеграция с логопедической работой, образовательной областью «Социально-коммуникативное развитие» — раздел «Игра», см. «Театрализованные игры»).

Разыгрывание по ролям литературных произведений в театрализованных играх (режиссерских и играх-драматизациях) вместе со взрослым, который исполняет роль ведущего и режиссера(интеграция с логопедической работой, образовательной областью «Социально-коммуникативное развитие» — раздел «Игра», см. «Театрализованные игры»).

Коллективный рассказ-рисование по содержанию произведения (вместе со взрослым), комментированное рисование с элементами аппликации и т.п. (интеграция с логопедической работой, образовательной областью «Художественно-эстетическое развитие» — раздел «Изобразительное творчество»).

Изготовление книжек-самоделок из рисунков, аппликаций, выполненных совместно со взрослым, и показ, называние персонажей сказки, драматизация каждого эпизода (в процессе «превращения» необходимо следовать технике создания выразительного образа: изменение позы, движений, голоса, мимики)(интеграция с образовательными областями «Художественно-эстетическое развитие» — раздел «Изобразительное творчество», «Социально-коммуникативное развитие» — разделы «Игра», «Труд»).

Составление рассказов в виде сообщений от собственного имени (Я...,Мы...), в виде обращений (Ты..., Вы...), а также от третьего лица (Он..., Они...) с обязательным наличием адресата (интеграция с логопедической работой).

Ознакомление с произведениями искусства (картины, иллюстрации детских книг и т. п.) и рассказы о них. Рассматривание картин художников с доступной детям тематикой: по сказкам, об игровых ситуациях, о природе, о животных, о прогулках в зависимости от времени года и т. д. Разыгрывание ситуаций, изображенных на картинах, с акцентом на социальном содержании отношений между персонажами (интеграция с логопедической работой, образовательной областью «Социально-

коммуникативное развитие» — разделы «Игра», «Представления о мире людей и рукотворных материалах»).

Составление предложений по фрагментам изображения. Рассказы по темам картин (фиксация изображения). Рассказы с выходом за пределы наглядно данного (по воображению: «Что было до?», «Что будет после?»).

Рассказ-описание конкретного объекта (по предметной картине или фрагменту изображения). Рассказ «от имени» персонажа или объекта картины.

Рассказы по сериям сюжетных картин. Рассказы по фотографиям, изображающим процесс или результат символично-моделирующей деятельности детей («Как мы играем»). Рассказы-сравнения по картинам и собственным житейским и игровым ситуациям («Дети играют, и мы играем», «Играем вместе»). Рассказы по рисункам: собственным или коллективным («Художник рисует, и я нарисовал»). Рассказы по ситуации картины на основе использования иллюстративного плана, вопросного плана и элементов эйдо-рацио-мнемотехники (интеграция с логопедической работой).

Коллективные работы на тему картины: диорама по сюжету картины, коллективный рисунок-аппликация с последующим рассказыванием по содержанию картины (интеграция с образовательной областью «Художественно-эстетическое развитие» — раздел «Изобразительное творчество»).

Экскурсии в музеи, картинные галереи (вместе с родителями). Экскурсии в мини-картинные галереи детской организации, стимулирование желания каждого ребенка выполнять роль экскурсовода.

Обучение грамоте (интеграция с логопедической работой по всем направлениям подраздела).

Формирование мотивации к школьному обучению.

Знакомство с понятием предложение. Обучение составлению графических схем предложения (простое двусоставное предложение без предлога, простое предложение из трех-четырех слов без предлога, простое предложение из трех-четырех слов с предлогом).

Обучение составлению графических схем слогов, слов.

Знакомство с печатными буквами: А, У, М, О, П, Т, К, Э, Н, Х, Ы, Ф, Б, Д, Г, В, Л, И, С, З, Ш, Ж, Щ, Р, Ц, Ч (без употребления алфавитных названий).

Обучение графическому начертанию печатных букв.

Составление, печатание и чтение:

- сочетаний из двух букв, обозначающих гласные звуки (АУ),
- сочетаний гласных с согласным в обратном слоге (УТ),
- сочетаний согласных с гласным в прямом слоге (МА),
- односложных слов по типу СГС (КОТ),
- двухсложных и трехсложных слов, состоящих из открытых слогов (ПАПА, АЛИСА),
- двухсложных и трехсложных слов, состоящих из открытого и закрытого слогов (ЗАМОК, ПАУК, ПАУЧОК),
- двухсложных слов со стечением согласных (ШУТКА),
- трехсложных слов со стечением согласных (КАПУСТА),
- предложений из двух-четырех слов без предлога и с предлогом (Ира мала. У Иры шар. Рита мыла раму. Жора и Рома играли).

Обучение детей послоговому слитному чтению слов, предложений, коротких текстов.

**2.4. Специальные формы обучения, специальные методы и приемы обучения и воспитания, содержание и план реализации коррекционных мероприятий**, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с нарушениями речи, их интеграцию в образовательной организации, помощь в освоении ими основной образовательной программы начального общего образования (продукт: индивидуальные планы работы, индивидуальные тетради детей).

Задачи развития речи и коррекции ее недостатков реализуются на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях.

Тема, цель, содержание, методическая аранжировка занятий определяется в соответствии с программно-методическим обеспечением. В основе планирования занятий с детьми с ОНР лежат тематический и концентрический принципы. Тематический принцип организации познавательного и речевого материала занятия предлагает выбор языковой (или речевой) темы и/или изучение окружающего ребенка предметного мира. Это позволяет обеспечить тесную взаимосвязь в работе всего педагогического коллектива группы. Раскрытие темы при этом осуществляется в разных видах деятельности: на логопедических занятиях, на вечерних занятиях воспитателя по заданию логопеда, на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, рисованию, лепке, аппликации, конструированию, ФЭМП, физкультурных и музыкальных занятиях, в играх. Часть проводится логопедом, часть

воспитателем, педагогами логопедической группы, поэтому происходит тесное переплетение поставленных и решаемых задач при одновременном изучении темы.

Подбор и расположение тем определены такими принципами, как сезонность и социальная значимость. Часть тем имеет нейтральный характер и расположена свободно. Одно из важнейших условий реализации тематического принципа - концентрированное изучение темы (в течение одной-двух недель), благодаря чему обеспечивается многократное повторение одного и того же речевого содержания за короткий промежуток времени. Многократность повторения важна как для восприятия речи, обогащения и уточнения детьми (пассив), так и для активизации (употребление). В соответствии с концентрическим принципом программное содержание в рамках одних и тех же тем год от года углубляется и расширяется.

Количество фронтальных занятий в старшей и подготовительной группах для детей с ФФН и ОНР определено в программе Т.Б.Филичевой, Г.В. Чиркиной и методических рекомендациях к программе. Продолжительность фронтального занятия: 25 минут в старшей группе, 30 мин. – в подготовительной группе.

Индивидуальные (не менее 2-х раз в неделю) и подгрупповые (ежедневно) занятия составляют основную часть работы логопеда в течение каждого рабочего дня недели в целом. Они направлены на осуществлении коррекции индивидуальных речевых недостатков и иных недостатков психофизического развития воспитанников, создающие определенные трудности в овладении программой.

Учет занятий фиксируется в тетради посещаемости занятий детьми. План коррекционной работы составляется логопедом на основе анализа речевой карты ребенка (сентябрь) и корректируется в ходе динамического наблюдения. В индивидуальном плане отражены направления коррекционной работы, которые позволяют устранить выявленные в ходе логопедического обследования нарушения речевой деятельности и пробелы в знаниях, умениях, навыках ребенка с нарушениями речи. Это позволяет повысить эффективность занятий и осуществлять лично-ориентированный подход в обучении и воспитании.

При планировании содержания индивидуальных занятий (в индивидуальной тетради ребенка) учитываются возраст ребенка, структура речевого дефекта, индивидуально-личностные особенности воспитанника.

Коррекционно-педагогическая работа осуществляется систематически, регулярно. Знания, умения и навыки, полученные ребенком на индивидуальных логопедических занятиях, закрепляются воспитателями, специалистами и родителями. На каждого ребенка логопедической группы оформляется индивидуальная тетрадь. В нее записываются задания для закрепления знаний, умений и навыков, полученных на занятиях. Учитывая, что ребенок занимается под руководством родителей, воспитателей, логопед в тетради дает методические рекомендации по выполнению предложенных заданий. В рабочие дни воспитатели работают с ребенком по тетради, в конце недели (в случае необходимости – в течение недели) тетрадь передается родителям для домашних заданий.

### Методы целостного педагогического процесса (ЦПП)

#### I. Методы обучения

По источнику передачи и восприятия информации			По логике передачи и восприятия информации		По степени управления (работа с книгой)		По степени самостоятельности и активности мышления воспитанников	
Словесные	Наглядные	Практические	Дедуктивные	Индуктивные	Управляемая	Самостоятельная	Репродуктивные	Продуктивные
Рассказ, беседа, диспут, драматизация, объяснение	Наблюдение, демонстрация	Упражнение, выполнение трудовых заданий			Графические работы, опыты, трудовые и практические задания		Объяснительно-иллюстративные (беседа, работа с книгой, пересказ, наблюдение)	Проблемное изложение (проблемная ситуация, задача), частично-поисковый (эвристическая беседа, диспут, исследовательский (опыты, творческая работа)

#### II. Методы воспитания

##### 2.1. Методы формирования сознания личности

Основные методы	Задачи	Условия эффективности
рассказ; объяснение; пример; разъяснение; диспут; беседа; анализ ситуаций.	- формирование новых или дальнейшее развитие имеющихся представлений, понятий и ценностей; - выработка правильного отношения к поступкам; - привнесение морали в сознание; - выработка стремления анализировать и оценивать свои поступки, действия, поведение в целом (обучение рефлексии); - формирование адекватной самооценки	- опора на детский опыт, коллективную деятельность; - создание эмоционального подкрепления (печали, радости, сочувствия и т.д.); - активизация восприятия (включение в обсуждение, приведение примеров, инсценировка нравственных ситуаций и т.п.); - авторитетность педагога; - учет уровня воспитанности; - незаконченность формулировок понятий, суждений, оценок (умение вовремя остановиться)

## 2.2. Методы организации жизнедеятельности и поведения воспитанников

Основные методы	Задачи	Условия эффективности
поручение; упражнение; приучение; создание воспитывающих ситуаций	- накопление нравственного опыта; - формирование нравственного поведения и дисциплинированности	- постановка цели вырабатываемых умений, качеств и привычек поведения; - формирование положительного отношения к цели деятельности и самой деятельности; - выполнение деятельности на основе образца; - организация активной самостоятельной позиции; - опора на общественное мнение; - опора на успех

## 2.3. Методы стимулирования деятельности и поведения

требование; соревнование; поощрение; наказание; «взрыв»; метод естественных последствий	- закрепление положительных форм поведения; - предупреждение и пресечение негативных проявлений и поступков; - формирование положительной мотивации поведения	- учет индивидуальных и половых особенностей воспитанников - предупреждение и пресечение негативных проявлений и поступков - педагогический такт - формирование положительной мотивации поведения
--	---	--

## 2.4. Методы контроля и самоконтроля в воспитании

педагогическое наблюдение; беседа; педконсилиум; опросы; анализ результатов деятельности воспитанников; создание контрольных ситуаций	- обеспечение информации о ходе и результативности воспитания; - своевременное выявление возникающих противоречий и проблем; - формирование оценки и самооценки поведения; - формирование оценки и самооценки своей педагогической деятельности у педагогов	- регулярность, систематичность; - своевременность; - педагогический такт; - всесторонность оценки; - объективность; - компетентность педагога; - учет качества воспитательной деятельности педагога и организации
---	--	--

## 2.5. Методы самовоспитания

рефлексия; самоприказ; самоотчет; самоодобрение; самоосуждение и т. п.	- формирование потребности в самовоспитании и самообразовании - формирование способности к адекватной самооценке, к рефлексии - организация и стимуляция самостоятельной деятельности по самосовершенствованию - выработка умений и навыков самовоспитания	- педагогическая помощь и руководство - осознание воспитанниками необходимости в самовоспитании и стремление овладеть его технологией - взаимодействие воспитания и самовоспитания - активная деятельность воспитанников
--	---	---

## Приемы воспитания

Приемы, направленные на изменения взаимоотношений	Приемы организации общения
Ролевая маска, непрерывная эстафета мнений, импровизация на свободную тему, на заданную тему, обнажение противоречий, взаимостимулирование встречными вопросами	Распределение ролей, коррекция позиций, самоотстранение педагога, распределение инициативы, инструктирование, мизансцена, обмен функциями

### III. Методы стимулирования и мотивации учения

I ПОДГРУППА Методы стимулирования и мотивации интереса к учению	II ПОДГРУППА Методы стимулирования и мотивации долга и ответственности
<p>Воздействие осуществляется на эмоциональную сферу, направлено на формирование необходимых навыков в управлении своими чувствами, понимание своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Создание ситуаций новизны, неожиданности, актуальности</li> <li>◆ Пробуждение эмоциональных нравственных переживаний</li> <li>◆ Познавательные игры, драматизации и театрализации</li> <li>◆ Дискуссии</li> <li>◆ Анализ жизненных ситуаций</li> <li>◆ Создание ситуаций успеха в обучении</li> </ul>	<p>Воздействие осуществляется на волевую сферу, направлено на развитие инициативы, уверенности в своих силах, развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели, формирование умений владеть собой, совершенствование навыков самостоятельного поведения.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Разъяснение личной и общественной значимости учения</li> <li>* Требование</li> <li>* Упражнение</li> <li>* Поощрения</li> <li>* Наказания</li> </ul>

### IV. Методы контроля и самоконтроля в обучении

Виды проверок	Задачи	Требования
<p>Текущая, тематическая, периодическая, заключительная (итоговая).</p> <p>Устные методы (индивидуальный опрос, фронтальный опрос, уплотненный опрос, тесты); практические методы контроля (опыты); графические методы контроля (графики, схемы, таблицы), наблюдение, самоконтроль</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Установление готовности воспитанников к восприятию и усвоению новых знаний;</li> <li>- Выявление причин их затруднений и ошибок;</li> <li>- Определение эффективности организации, методов и средств обучения;</li> <li>- Получение информации о характере самостоятельной работы в процессе обучения;</li> <li>- Выявление степени правильности, объема, глубины знаний, умений и навыков;</li> <li>- Выявление уровня развития психических новообразований</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- объективность;</li> <li>- всесторонность;</li> <li>- систематичность;</li> <li>- гласность (сообщение отметки и оценочного суждения);</li> <li>- индивидуализация;</li> <li>- дифференциация;</li> <li>- учет специфики учебного предмета;</li> <li>- разнообразие форм и методов</li> </ul>

### V. Методы Технологии активного обучения

Виды	Задачи	Условия организации
<p>Коллективно-групповая работа — динамические, статические пары и пары сменного состава; групповая работа.</p> <p>Деловая игра — имитация ситуаций, моделирующих деятельность путем игры, по заданным правилам.</p> <p>Драматизация и театрализация.</p> <p>Синектика (развитие методики мозгового штурма) - метод объединения разнородных элементов, построенный на аналогии: прямая аналогия (как решаются подобные задачи); личная или эмпатическая аналогия (рассуждение с точки зрения объекта задачи); символическая аналогия (дается образное определение сути задачи); фантастическая аналогия (как бы эту задачу решили сказочные герои, инопланетяне).</p> <p>Инверсия — переворачивание, перестановка слов, вещей, явлений, нарушающая их порядок; доказательство тезиса, противоположного тому, который только что был доказан.</p> <p>Метод контрольных вопросов — А если сделать наоборот? Если изменить форму? И т. п.</p> <p>Мозговой штурм (атака) — метод активизации мыслительных процессов путем совместного поиска решения трудной проблемы.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формирование навыков продуктивного общения в условиях образовательного процесса;</li> <li>- развитие умений аргументировать свою точку зрения, формулировать и излагать свои мысли;</li> <li>- развитие способности анализировать ситуации, выявлять главное и второстепенное, причины их возникновения,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- проблемность;</li> <li>- сотрудничество и кооперация;</li> <li>- коллективное взаимодействие;</li> <li>- управление формированием и развитием индивидуально-психологических особенностей обучаемых;</li> <li>- вовлечение обучаемых в постоянную активную деятельность: отвечает, анализирует,</li> </ul>

<p>Дискуссия, круглый стол.</p> <p>Метод фокальных объектов (объект, находящийся в фокусе внимания): признаки случайного объекта переносятся на фокальный, в результате чего получаются необычные сочетания, позволяющие преодолеть психологическую инверсию и косность мышления.</p> <p>Метод эвристических вопросов — применяется для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или для упорядочения уже имеющейся информации в процессе решения творческих задач. Задаются вопросы: Кто? Что? Зачем? Где? Чем? Как? Когда?, которые соединяются в определенной последовательности, что порождает множество новых вопросов.</p> <p>Метод морфологического анализа — выделяются главные характеристики-(оси) объекта, а затем они анализируются во взаимосвязи.</p> <p>Игровое проектирование. Имитационный тренинг.</p> <p>Психотехнические игры и тренинги. Видеотренинги</p>	<p>находить способы и средства их разрешения;</p> <p>-совершенствование процессов внимания, памяти, мышления</p>	<p>оценивает, классифицирует и т.п.;</p> <p>- изменение модели преподавателя: соорганизатор, партнер, интерпретатор, консультант (традиционно — организатор, информатор, консультант)</p>
---	--	---

## 2.5. Мониторинг (продукт: протокол по выпуску детей из логопедических групп).

Мониторинговая деятельность в дошкольной образовательной организации не проводится (Постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. N 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования», Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 33, ст. 4378). Диагностические процедуры проводятся по традиционной для дошкольной логопедии схеме с учетом методических рекомендаций Архиповой Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб.пособие для студентов вузов/ Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 319 с.

Анализ результатов деятельности учителя-логопеда проводится на районных ПМПК по выпуску детей из логопедических групп. (Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения»).

Диагностику осуществляет учитель-логопед, члены районной ПМПК (Постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. N 662 "Об осуществлении мониторинга системы образования" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 33, ст. 4378; ); Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения»).

Учитель-логопед отслеживает динамичность восприятия ребенка и эффективность применяемых методов при выполнении каждого упражнения; осуществляет коррективную педагогическую реабилитационных мероприятий. Учитель-логопед анализирует выполнение планов коррекционной работы, дает рекомендации педагогам и родителям воспитанников для следующего этапа обучения. Данные о результатах коррекционно-педагогической работы заносятся в протокол по выпуску детей из логопедических групп и отчет учителя-логопеда.

### В соответствии с Проектом профстандарта «Педагог-дефектолог» - 3.1.3. Трудовая функция. А/03.7 Осуществление диагностической и консультативной помощи - Трудовые действия учителя-логопеда:

- Своевременное выявление детей с нарушениями речи, испытывающих трудности в обучении для организации индивидуального психолого-педагогического сопровождения и возможного изменения образовательного маршрута

- Анализ документов лиц с нарушениями речи, оформленных организациями здравоохранения, социальной защиты, образования, культуры, спорта, правоохранительными органами

- Составление психолого-педагогической характеристики обучающегося с нарушениями речи

- Выбор методик для диагностики состояния речи у детей и взрослых с учетом их индивидуальных особенностей, методик логопедического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья

- Проведение диагностики нарушений речи, логопедического обследования с учетом возраста, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Осуществление анализа и оценки результатов диагностики нарушений речи, логопедического обследования с учетом данных комплексного обследования

- Выявление особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей, социально-коммуникативных ограничений у лиц с нарушениями речи

- Разработка рекомендаций к коррекционно-педагогическому сопровождению процессов образования и реабилитации и (или) к реализации логопедической помощи, при необходимости, к дополнительному обследованию специалистами организаций здравоохранения, социальной защиты
- Подготовка логопедического заключения по результатам диагностики, логопедического обследования
- Консультирование лиц с нарушениями речи по вопросам образования, развития, овладения средствами коммуникации, профессиональной ориентации, социальной адаптации
- Консультирование родителей (законных представителей) и членов семей лиц с нарушениями речи по вопросам семейного воспитания, выбора образовательного маршрута и его изменения на разных этапах образования, социальной адаптации, профориентации, проведения коррекционно-развивающей работы в условиях семьи
- Консультирование педагогических работников и специалистов, участвующих в реализации процессов образования, социальной адаптации, реабилитации лиц с нарушениями речи
- Выявление факторов риска возникновения нарушений речи
- Определение мер по профилактике нарушений речи, а также заболеваний, трудностей в развитии и социальной адаптации лиц с нарушениями речи

#### **Необходимые умения учителя-логопеда:**

- Определять содержание диагностики нарушений речи у детей и взрослых с учетом их возраста и индивидуальных особенностей
- Определять содержание логопедического обследования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
- Владеть формами, методами, приемами и средствами диагностики нарушений речи у детей и взрослых, особенностей общего развития лиц с нарушениями речи с учетом их возраста и индивидуальных особенностей
- Владеть технологиями логопедического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья
- Организовывать и осуществлять диагностику нарушений речи у детей и взрослых с учетом их индивидуальных особенностей
- Проводить логопедическое обследование лиц с ограниченными возможностями здоровья
- Анализировать и оценивать результаты диагностики нарушений речи, логопедического обследования с учетом данных комплексного обследования
- Разрабатывать рекомендации к коррекционно-педагогическому сопровождению процессов образования и реабилитации лиц с нарушениями речи и (или) реализации логопедической помощи, при необходимости, к дополнительному обследованию специалистами организаций здравоохранения, социальной защиты
- Разрабатывать рекомендации к индивидуальному образовательному маршруту, реабилитации лиц с нарушениями речи с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей и социально-коммуникативных ограничений, выявленных в процессе комплексной диагностики
- Составлять логопедическое заключение по результатам логопедического обследования и комплексной диагностики
- Владеть технологиями педагогического консультирования лиц с нарушениями речи по вопросам образования, развития, овладения средствами коммуникации, профессиональной ориентации, социальной адаптации
- Владеть психолого-педагогическими технологиями общения с родителями (законными представителями), членами семей при обсуждении с ними результатов диагностики, рекомендаций к коррекционно-педагогическому сопровождению процессов образования и реабилитации лиц с нарушениями речи и (или) реализации логопедической помощи, при необходимости, к дополнительному обследованию специалистами организаций здравоохранения, социальной защиты
- Определять индивидуальный маршрут образования, реабилитации и (или) оказания логопедической помощи при взаимодействии с родителями (законными представителями), членами семей лиц с нарушениями речи
- Определять условия реализации индивидуального маршрута образования, реабилитации и (или) оказания логопедической помощи совместно с педагогическими работниками и специалистами, участвующими в реализации процессов образования, социальной адаптации, реабилитации лиц с нарушениями речи
- Разрабатывать и (или) выбирать, применять методики выявления факторов риска возникновения нарушений речи

- Разрабатывать и внедрять комплексы мер по профилактике нарушений речи, а также заболеваний, трудностей в развитии и социальной адаптации лиц с нарушениями речи
- Осуществлять консультирование родителей(законных представителей), членов семей лиц группы риска, а также заинтересованных участников образовательного процесса по вопросам профилактики нарушений речи, а также заболеваний, трудностей в развитии и социальной адаптации лиц с нарушениями речи
- Осуществлять ведение нормативной документации, включая электронный документооборот
- Соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, требования профессиональной этики

#### **Необходимые знания учителя-логопеда:**

- Законы и иные нормативно-правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность; законодательство о правах ребенка, о правах инвалидов; федеральные государственные образовательные стандарты; региональные и локальные нормативно-правовые акты, регламентирующие работу учителя-логопеда (логопеда)
- Закономерности и этапы речевого онтогенеза, языковые нормы и варианты их нарушения
- Клинико-психолого-педагогические особенности разных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, структура речевых нарушений, в том числе специфика нарушений речи у разных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья
- Современные классификации нарушений речи, научно-методические подходы к оценке результатов комплексной диагностики нарушений речи
- Современные методики выявления нарушений речи, особенностей общего развития лиц с нарушениями речи
- Технологии выявления нарушений речи и обнаружения факторов риска их возникновения у детей и взрослых, анализа и оценки полученных результатов комплексного обследования
- Технологии логопедического обследования разных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, анализа и оценки полученных результатов комплексного обследования
- Современные требования к организации и осуществлению логопедической помощи, коррекционно-педагогического сопровождения процессов образования и реабилитации лиц с нарушениями речи
- Технологии педагогического консультирования лиц с нарушениями речи по вопросам образования, развития, профессиональной ориентации, социальной адаптации
- Психолого-педагогические технологии консультирования родителей (законных представителей), членов семей по вопросам семейного воспитания, выбора образовательного маршрута и его изменения на разных этапах образования, социальной адаптации, реабилитации, профориентации, проведения коррекционно-развивающей работы в условиях семьи
- Направления и способы взаимодействия учителя-логопеда (логопеда), педагогических работников и специалистов, участвующих в процессе обучения, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации, реабилитации лиц с нарушениями речи

#### **2.6. Специальные коррекционно-образовательные Условия обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи (СОУ):**

- обучение и воспитание в логопедической группе компенсирующей направленности дошкольной образовательной организации;
- обучение и воспитание по специальной адаптированной коррекционно-образовательной программе;
- индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут;
- сроки обучения и воспитания в логопедической группе – от 4 до 1 года (в зависимости от возраста ребенка, структуры и степени тяжести дефекта);
- специальный режим дня и циклограмма занятий;
- фронтальные и индивидуально-подгрупповые занятия;
- специальные принципы коррекционно-развивающего обучения и воспитания;
- специальные направления коррекционно-педагогической работы;
- специальные методы и приемы коррекционно-педагогической работы;
- специальная организация коррекционно-развивающей среды;
- специальный учебно-методический комплекс дидактических пособий и коррекционно-развивающих игр;
- специальные технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования;
- предоставление услуг ассистента (помощника воспитателя), оказывающего обучающимся необходимую помощь на занятиях и в режимные моменты;

- другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья;
- забота о здоровье, эмоциональном благополучии и своевременном речевом развитии каждого ребенка (оздоровительный и охранительный режим: исключение умственных и физических перегрузок в содержании образования детей дошкольного возраста, распределение нагрузки в течение дня; соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм);
- создание в коррекционной группе атмосферы гуманного и доброжелательного отношения ко всем воспитанникам, уважительное отношение к результатам детской деятельности; индивидуализация педагогического процесса;
- обеспечение участия всех детей с нарушениями речи, независимо от степени выраженности нарушений их развития, в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятий вместе с нормально развивающимися детьми;
- максимальное использование разнообразных видов детской деятельности, их интеграция в целях повышения эффективности коррекционного процесса;
- творческая организация коррекционного процесса, вариативность использования образовательного материала, создание разнообразной динамично изменяющейся развивающей среды; рациональное внедрение новых технологий;
- соблюдение преемственности, единства подходов к воспитанию и обучению детей в условиях дошкольной образовательной организации и семьи; просвещение родителей, их активное участие в реализации программы;
- повышение профессионального мастерства педагогов и персонала дошкольной организации; развитие профессиональной коммуникации;
- заинтересованность исполнителей в получении положительного результата (мотивация и стимулирование работников); благоприятный социально-психологический климат в коллективе;
- своевременное информационное обеспечение.

**2.7. Специфика механизма взаимодействия специалистов, педагогов, родителей при разработке и реализации коррекционных мероприятий** (продукт: план методической работы, тетрадь взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей логопедической группы, информационный материал).

Специфика организации коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями речи обуславливает необходимость специальной подготовки педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения, обеспечивающего интегрированное образование. Педагогические работники образовательного учреждения должны знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с речевыми нарушениями, методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса для таких детей.

Значимость такого взаимодействия обусловлена особенностями детей с нарушениями речи. Педагоги строят совместную работу с ребенком на основе общих педагогических и специальных коррекционных принципов, не дублируя, а дополняя и углубляя влияние каждого. Единый комплекс коррекционно-педагогических мер, намеченных специалистами, направлен на формирование и развитие психомоторики (в том числе речи) детей. Содержание занятий, организация и методические приемы определяются содержанием коррекционной программы, целями коррекционного обучения с учетом возможностей и речевого опыта, накопленного детьми в процессе работы логопеда по разделам программы. Модель коррекционно-развивающей деятельности представляет собой целостную систему. Цель состоит в организации воспитательно-образовательной деятельности дошкольного образовательного учреждения как системы, включающей диагностический, профилактический и коррекционно-развивающий аспекты, обеспечивающие высокий, надежный уровень речевого и психического развития дошкольника. Содержание коррекционно-развивающей деятельности строится с учетом ведущих линий речевого развития – фонетики, лексики, грамматики, связной речи - и обеспечивают интеграцию речевого, познавательного, экологического, художественно-эстетического развития дошкольника с нарушениями речи. Система коррекционно-развивающей деятельности предусматривает индивидуальные, фронтальные занятия, а так же самостоятельную деятельность ребенка с нарушениями речи в специально организованной среде.

Учитель-логопед является организатором и координатором всей коррекционно-развивающей работы, составляет совместно с коллегами блочный интегрированный календарно-тематический план, способствует логопедизации режимных моментов и занятий, осуществляет постановку диафрагмально-речевого дыхания, коррекцию звукопроизношения, автоматизацию и дифференциацию звуков, введение

их в самостоятельную речь; формирует грамматические категории, навыки словообразования и словоизменения, что способствует личностному росту ребенка, формированию уверенного поведения, чувства достоинства, адаптации в обществе сверстников, взрослых, а в дальнейшем – успешному обучению в школе.

Воспитатели отрабатывают умения, сформированные учителем-логопедом, обеспечивают логопедизацию педагогического процесса: автоматизируют навыки в игровой, трудовой, познавательной деятельности детей, в процессе занятий (ФЭМП, художественное творчество, изобразительная деятельность, развитие речи, ознакомление с окружающим миром через наблюдения за явлениями природы и экспериментальная деятельность), в режимные моменты.

Педагог-психолог ведет работу с детьми по развитию высших психических функций, коррекции и профилактике вторичных нарушений (коррекция эмоциональной сферы, поведения, произвольного уровня деятельности и пр.).

Музыкальный руководитель работает над выразительностью мимики, пластикой движений, постановкой дыхания, коррекцией голоса, просодической стороной речи (ритмом, темпом, тембром, мелодикой, логическим ударением и пр.).

Инструктор по ФИЗО решает традиционные задачи по общему физическому воспитанию и развитию, направленные на укрепление здоровья, развитие двигательных умений и навыков, способствует формированию психомоторных функций: зрительно-моторной координации, памяти, способности к восприятию и воспроизведению движений по пространственно-временным характеристикам, совершенствованию ориентировки в пространстве. Особое внимание обращается на речевое сопровождение движений, возможность закрепления лексико-грамматических категорий речи в специально подобранных подвижных играх и упражнениях, разработанных с учетом изучаемой лексической темы.

Медицинские работники образовательной организации и поликлиники обеспечивают деятельность медицинского блока коррекции речевого дефекта.

Определены формы взаимодействия специалистов: педсоветы, консультации, тренинги, семинары-практикумы, деловые игры, круглые столы, анкетирование, просмотр и анализ открытых занятий и др.

Ещё один механизм реализации коррекционной работы - социальное партнерство, которое предполагает профессиональное взаимодействие образовательной организации с внешними ресурсами (организациями различных ведомств, общественными организациями) по вопросам преемственности обучения, развития, адаптации, здоровьесбережения детей с ОВЗ, сотрудничество ДОО со средствами массовой информации, с родительской общественностью.

## **I. Организационный раздел**

### **3.1. Введение в раздел**

В соответствии с Проектом профстандарта «Педагог-дефектолог» - **3.1.1.Трудовая функция. А/01.7 Организация деятельности лиц с тяжелыми нарушениями речи по освоению образовательных программ, адаптированных для их обучения, воспитания и обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию, а также программ логопедической помощи - Трудовые действия учителя-логопеда:**

- Планирование и проведение уроков, логопедических групповых (подгрупповых) и индивидуальных занятий с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Организация специальной образовательной среды для реализации особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями речи и развития компетенции, необходимой для жизни человека в обществе

- Обеспечение непрерывности и преемственности процессов обучения, воспитания, коррекции нарушений развития и социальной адаптации

- Организация основных видов деятельности лиц с нарушениями речи в процессе освоения ими образовательных программ, программ логопедической помощи с учетом их возраста, особенностей развития и психофизического состояния

- Определение типа образовательной программы и (или) варианта оказания логопедической

помощи с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Реализация технологий коррекции нарушений речи, формирования полноценной речевой деятельности с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Применение в образовательном процессе педагогических технологий, современных образовательных и коррекционно-развивающих дидактических средств, информационно-коммуникационных технологий (специализированные компьютерные программы) с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Обеспечение развития у лиц с нарушениями речи мотивации к качественному образованию, личностному развитию, социальной адаптации с учетом их возраста, особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей

- Организация деятельности лиц с нарушениями речи по развитию компетенции, необходимой для жизни человека в обществе, на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, расширения повседневного жизненного опыта, социальных контактов с другими людьми

- Осуществление систематического контроля и оценки достижения лицами с нарушениями речи планируемых результатов обучения и воспитания, коррекции нарушений развития

- Проведение мониторинга достижения лицами с нарушениями речи планируемых результатов освоения образовательных программ и (или) программ логопедической помощи при использовании способов, содержания и методов, учитывающих индивидуальные возрастные и особые образовательные потребности и особенности обучающихся

- Корректировка организации, содержания и технологий реализации программ образования и (или) оказания логопедической помощи с учетом результатов текущего и периодического контроля результатов их освоения, мониторинга результатов их реализации

- Обеспечение формирования детского коллектива, активного сотрудничества обучающихся в разных видах деятельности, обогащения их социального опыта, активизации взаимодействия со взрослыми и сверстниками, за счет постепенного расширения образовательного пространства, ознакомления с социокультурной жизнью

#### **Необходимые умения учителя-логопеда:**

- Планировать содержание и осуществлять непрерывный образовательный процесс в соответствии с общеобразовательными программами и (или) программами логопедической помощи

- Владеть формами, методами, приемами и средствами организации деятельности лиц с нарушениями речи по освоению ими программ образования и (или) программ логопедической помощи

- Определять объем, содержание, целевую направленность и условия реализации образовательной программы и (или) программы логопедической помощи с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Организовывать деятельность лиц с нарушениями речи по реализации образовательных программ и (или) программ логопедической помощи (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с их возрастом, особыми образовательными потребностями и индивидуальными особенностями

- Разрабатывать и реализовывать совместно с родителями (законными представителями) индивидуальный образовательный маршрут лица с нарушениями речи с учетом его возраста, индивидуальных возможностей

- Владеть ИКТ-компетенциями, необходимыми для планирования, реализации и оценки образовательной и логопедической работы с лицами с нарушениями речи с учетом их возраста, особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей

- Применять современные образовательные и логопедические технологии, включая информационные ресурсы

- Владеть логопедическими технологиями реализации коррекционно-развивающей направленности образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей различных категорий детей с нарушениями речи

- Владеть логопедическими технологиями сопровождения лиц с нарушениями речи в системе комплексной реабилитации

- Планировать и организовать различные виды самостоятельной деятельности лиц с нарушениями речи

- Владеть технологиями формирования у лиц с нарушениями речи мотивации к качественному

образованию, личностному развитию, овладению компетенцией, необходимой для жизни человека в обществе, социальной адаптации с учетом их особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей

- Использовать содержание, формы, методы и средства текущего контроля и мониторинга, позволяющие оценить освоение лицами с нарушениями речи образовательных программ и (или) программ логопедической помощи, определять дальнейшие траектории образования с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Владеть технологиями воспитательной работы с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей обучающихся с нарушениями речи

- Владеть технологиями инклюзивного образования

- Взаимодействовать со специалистами, осуществляющими комплексное сопровождение лиц с нарушениями речи в организациях здравоохранения, социальной защиты, культуры, спорта, правоохранительных органов

- Взаимодействовать со средствами массовой информации, общественными организациями для пропаганды толерантного отношения к лицам с нарушениями речи, их семьям

- Владеть грамотной, четкой, выразительной, орфоэпически правильной речью

- Осуществлять ведение нормативной документации, включая электронный документооборот

- Соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, требования профессиональной этики

### **Необходимые знания учителя-логопеда:**

- Законы и иные нормативно правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность; законодательство о правах ребенка, о правах инвалидов, федеральные государственные образовательные стандарты, требования к адаптированным основным общеобразовательным программам, адаптированным образовательным программам, правила по охране труда и требования к безопасности образовательной среды для обучающихся с нарушениями речи

- Теории, закономерности, принципы построения и функционирования систем образования лиц с нарушениями речи, современные тенденции развития образования лиц с нарушениями речи, оказания им логопедической помощи

- Основы поликультурного образования, методы и технологии поликультурного обучения, особенности региональных, этнокультурных, языковых условий реализации адаптированных основных общеобразовательных программ

- Клинико-психолого-педагогические особенности разных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, структура речевых нарушений, в том числе специфика нарушений речи у разных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья

- Закономерности и этапы речевого развития, языковые нормы, варианты их нарушения

- Содержание и технологии проведения логопедических занятий

- Современные педагогические технологии реализации деятельностного, компетентностного, индивидуально-дифференцированного подходов с учетом возрастных и индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

- Пути достижения и способы оценки результатов освоения образовательных программ и (или) программ логопедической помощи лицами с нарушениями речи

- Требования к оснащению и оборудованию учебных и логопедических кабинетов современными образовательными средствами, техническими средствами, дидактическими средствами, средствами логопедической помощи

- Нормы современного русского литературного языка

- Особенности семейного воспитания лиц с нарушениями речи

**3.2. Блок-схема организации коррекционно-педагогической деятельности** (продукт: индивидуальные речевые карты, перспективный и календарно-тематический планы работы):

- диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление детей с ОВЗ, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях образовательной организации (речевые карты детей);

- аналитическая работа (продукт: количественный и качественный анализ результатов обследования);

- организационная работа (продукт: создание единого информационного поля детского сада, развивающей среды);

- коррекционно-педагогическая работа обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания обучения и коррекцию недостатков детей с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации, способствует формированию коммуникативных,

регулятивных, личностных, познавательных навыков (перспективный и календарно-тематический планы логопедической работы);

- консультативно-методическая работа обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ОВЗ и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации воспитанников (план методической работы, тетрадь взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей логопедической группы);

- информационно-просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса обучения и воспитания детей с ОВЗ, их родителями (законными представителями), педагогическими работниками (план методической работы, тетрадь взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей логопедической группы);

- профилактическая работа (реализация программ, направленных на решение проблем межличностного взаимодействия, коррекцию вторичных дефектов).

Структура образовательного процесса в группе для детей с ТНР в течение дня состоит из трех блоков:

1. Первый блок (продолжительность с 8.00 до 9.00 часов) включает:

- совместную деятельность педагогов с ребенком;
- свободную самостоятельную деятельность детей.

2. Второй блок (продолжительность с 9.00 до 12.00 часов) представляет собой:

- коррекционная деятельность, непосредственно образовательную деятельность с квалифицированной коррекцией недостатков речевого развития детей, которая организуется в форме игровых занятий;

- самостоятельную деятельность детей.

3. Третий блок (продолжительность с 15.15 до 18.00 часов):

- коррекционная, развивающая деятельность детей со взрослыми, осуществляющими образовательный процесс;

- самостоятельная деятельность детей и их совместная деятельность с педагогами.

Образовательная деятельность с детьми по «Программе» рассчитана на пятидневную рабочую неделю. Продолжительность учебного года — с 1 сентября по 15 июня. Пять недель в году (две в начале сентября и три в начале июня) отводятся на диагностику уровня знаний и умений детей по всем разделам программы.

В летний период фронтальные занятия с детьми не проводятся. Продолжаются индивидуальные и подгрупповые занятия. Проводятся спортивные и подвижные игры, спортивные праздники и другие мероприятия, увеличивается продолжительность прогулок.

Необходимым условием реализации образовательной «Программы» для детей с ТНР является проведение комплексного психолого-педагогического обследования.

Направления обследования раскрывают целостную картину речевого, физического и психического развития ребенка: его двигательной, познавательной и эмоционально-волевой сфер, осведомленности (знаний о себе и окружающей действительности), умений и навыков в тех видах деятельности, в которые он включается, особенностей поведения и общения, условий воспитания в семье.

Содержание обследования непосредственно связано с содержанием логопедической работы и работы по образовательным областям, что позволяет более точно составлять программу обследования конкретной группы воспитанников, видеть уровень их актуального развития и прогнозировать расширение «зоны ближайшего развития» каждого ребенка.

Организация обследования позволяет получить наиболее полные, точные и объективные сведения об имеющихся на момент проведения обследования особенностях, а также о возможностях развития, в том числе и речевого, каждого воспитанника. Поскольку личность ребенка не только развивается, но и раскрывается в процессе деятельности, обследование строится на основе широкого использования диагностических возможностей игры и других видов детской деятельности, которые в дошкольном возрасте очень тесно связаны с игрой.

Оценка результатов обследования обеспечивает возможность выявить и зафиксировать даже незначительные изменения в развитии каждого ребенка по всем изучаемым параметрам, которые отражают динамику овладения программным содержанием. В соответствии с этим в оценке отражается как количественная, так и качественная характеристика происходящих изменений.

Фиксирование результатов обследования является удобным, относительно простым, не требует от педагога большого количества сил и времени. Форма отражения результатов четко и наглядно представляет информацию о динамике развития каждого ребенка как в течение одного учебного года,

так и в течение всего времени пребывания в логопедической группе дошкольной организации. Кроме этого, форма фиксирования результатов обеспечивает их конфиденциальность.

Комплексное психолого-педагогическое обследование каждого ребенка с ТНР является основным средством осуществления мониторинга его достижений и необходимым условием успешности логопедической и общеразвивающей работы, организуемой в старшей и подготовительной к школе группе.

Количество срезов для отслеживания динамики развития и уточнения направлений коррекционно-развивающей работы определяется образовательной организацией самостоятельно, автор данной программы рекомендует проводить два среза:

- первый (в начале учебного года) позволяет разработать оптимальную для всей группы и для каждого ребенка программу логопедической и общеразвивающей работы;
- второй (в конце учебного года) дает полное представление о динамике развития ребенка в течение года и на этой основе позволяет наметить общие перспективы дальнейшей логопедической и общеразвивающей работы с ним.

Если необходимо выяснить, какие трудности испытывает ребенок с нарушением речи при освоении данной Программы, в середине учебного года проводится промежуточный срез для оценки образовательных достижений и корректировки коррекционно-образовательных маршрутов.

Психолого-педагогическое обследование является важнейшим условием создания и реализации в дошкольной образовательной организации индивидуальных коррекционно-образовательных программ.

В данной «Программе» педагогические ориентиры определяют результат на втором году ее освоения. Они отражают способность либо готовность ребенка к применению соответствующих знаний, опыта и эмоционально-ценностного отношения в жизни, в игре и в других видах деятельности, во взаимодействии со сверстниками и взрослыми (Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 11.2; Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 64.2.)

В «Программе» учтены специфические требования, относящиеся к организации и содержанию педагогической работы с детьми с ТНР дошкольного возраста. Наиболее важным из них является полноценное использование игрового дидактического материала, прежде всего, полифункционального игрового оборудования, которое способствует не только поддержанию внимания и интереса детей в процессе коррекционно-развивающих занятий, образовательных ситуаций, игр, но и непосредственно служит развитию у них восприятия, памяти, внимания, мышления.

**3.3. График работы** учителя-логопеда МБДОУ «Детский сад №83» Н.Г.Фирсовой на 2020--2021 учебный год: 8.00-12.00

#### **3.4. Организация коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды (паспорт логопедического кабинета)**

Коррекционно-развивающая среда организовывается с учетом следующих рекомендаций:

- Карбанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карбанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – 96 с.

**Освещение рабочей и игровой зоны кабинета:** 12 Ватт на 1 кв. м.

**Лаборатория логопедического кабинета:** накопительные учебно-методические папки (памятки, конспекты, сценарии логопедических праздников, развлечений, нормативные документы, авторские разработки и др.), видеофильмы, аудиозаписи (музыкальные физминутки, звуки природы, голоса животных, людей, музыка для релаксации, запись детской речи до занятий и по результатам работы), компьютерные развивающие игры.

#### **Оборудование логопедического кабинета:**

1. Настенное зеркало 50x100 см для индивидуальной работы над звукопроизношением, имеет специальное освещение (подвесные светильники). Зеркало занавешивается либо закрывается жалюзи.
2. Зеркала 9x12 см по количеству детей, занимающихся одновременно коррекцией произношения на подгрупповом занятии.
3. Столик перед настенным зеркалом для индивидуальной работы с ребенком и два стула - для ребенка и для учителя-логопеда.
4. Раковина.

5. Белый халат, полотенце, мыло и бумажные салфетки.
6. Стол и стул логопеда, настольная лампа.
7. Маленькие столы и стулья (в соответствии с антропометрическими данными детей) по количеству детей, занимающихся в одной подгруппе (для подгрупповой работы).
8. Шкафы или полки в достаточном количестве для наглядных пособий, учебного материала и методической литературы.
9. Набор шпателей (одноразовые деревянные), соски, щеточки, ложечки и другие приспособления для постановки звуков, спиртовые салфетки, марлевые салфетки, вата в банках с притертой крышкой, стерильные напалечники, марлевые повязки.
10. Технические средства обучения (компьютер, экран, магнитофон, диктофон, фотоаппарат, камертон, метроном, песочные часы, секундомер, фильмоскоп и пр.).
11. Наглядный материал, используемый при обследовании речи детей, размещенный в отдельных папках или конвертах.
12. Индивидуальный раздаточный и демонстрационный наглядный материал (карточки, картинки, альбомы, пособия, игры, игрушки, конструктор, натуральные предметы, муляжи и пр.), систематизированный и сложенный в специальные ящики, папки:
  - по развитию речи (речевого слуха, звукового анализа и синтеза, звукопроизношения, лексико-грамматических категорий, связной речи (устной и письменной));
  - по развитию психологической базы речи (восприятие, внимание, память, мышление);
  - по коррекции дыхания и воздушной струи;
  - моторных функций и графических навыков.
13. Навесная школьная доска, мел.
14. Настенная касса букв и индивидуальные кассы букв и слогов по количеству детей, занимающихся в одной подгруппе.
15. Демонстрационное панно, наборная доска, фланелеграф, магнитная доска.
16. Методическая литература для логопедов и родителей.

**Специальный демонстрационный и раздаточный материал:** картины (сюжетные, серийные), таблицы, дидактические игрушки, натуральные предметы (посуда, одежда), различные виды театра (настольный, кукольный, пальчиковый, теневой), пособия для развития логического мышления; цветные символы для составления звуко-слоговой схемы слова (длинная полоска - слово, синий кружок - твердый согласный, зеленый кружок - мягкий согласный, красный - гласный, короткие полоски - слоги) на каждого ребенка; карточки и картинки для автоматизации и дифференциации звуков, карточки и картинки для формирования лексико-грамматических категорий (предметные, сюжетные, серийные): число имен существительных, антонимы, согласование числительных с прилагательными, глаголы совершенного и несовершенного вида, род глаголов в прошедшем времени, глаголы в форме ед. и мн. числа, предлоги, глаголы с приставками; раздаточный материал (по лексико-грамматическим темам); дидактические игры для обучения классификации предметов; технические игры; наборы цветных и простых карандашей; звуковые линейки; слоговые продержки; кассы букв и слогов; передвижки; игры для развития мануального праксиса; игры для развития дыхания.

**Материал для развития зрительной функции** (цвет, форма, размер, толщина объектов, целостность и контактность и дифференцированность зрительных образов, цифровой и буквенный гнозис): наборы цветных предметов; мозаики; пирамидки; дидактические игры; наборы геометрических фигур; парные картинки, буквенные и цифровые лото; трафареты и вкладыши к ним в виде целостных и разрезных предметных изображений и геометрических фигур; разрезные картинки (пазлы); зашумленные, наложенные, теневые, контурные изображения; картинки с реалистичными и стилизованными изображениями.

**Материал для развития слуховой функции** (звукоразличение и идентификация, фонематический слух; слуховое внимание и память): звуки природы; звуковые лото; шумовые коробочки; музыкальные инструменты; игровые пособия «Звуковое лото», «Назови и подбери» и др.

**Материал для развития тактильного и тактильно-кинестетического восприятия** (внимания к тактильным стимулам и их локализации, тактильного исследования, восприятия и памяти, кинестетический гнозис и стереогноз): различные виды массажных инструментов; наборы контрастных по текстуре и температуре материалов для касания; наборы мячей с различной фактурой поверхностей; объемные резиновые игрушки и мячи с шипами; тактильные коврики; ванночка и игрушки для игры с водой; контейнеры с природными материалами; наборы образных объемных игрушек в мешочке; наборы геометрических и стереометрических форм в мешочке; материалы для развития различения объемных форм стереогнозиса; пособие «Почтовый ящик».

**Материалы для развития сенсорной интеграции** (полисенсорное восприятие объектов): наборы для полисенсорного восприятия; сыпучие материалы; комбинирование природных материалов; наборы Лего-конструктора; Лего-мозаики.

**Моторно-двигательная среда:** «Пособие тактильные игры», образовательные конструкторы «ЛЕГО», развивающе-обучающие игры «Магнитный лабиринт», «Мозаика для развития пальцев», «Гонщик»; игры на полу «Черепашка», «Шарик в лабиринте», «Кочки на болоте» и др.; наборы для непосредственного и опосредованного манипулирования с предметами; наборы для двуручного манипулирования; наборы мелких предметов, природный материал; трафареты, обводки; массажные мячи, счетные палочки; пособия для развития графомоторных функций (прописи буквенные и цифровые, штриховки, пособия с графическими диктантами и др.), комплексы профилактических физических упражнений; мячи и др.

**Материалы для развития учебного поведения, организации деятельности, произвольности:** наборы букв, цифр, учебные пособия; развивающе-обучающие игры и др.

**Материалы для развития памяти и внимания:** учебные пособия; дидактические игры на развитие памяти и внимания: «Запомни и назови», «Опосредованное запоминание», «Найди отличия», «Найди пару», «Лабиринты» и др.

**Материалы для развития пространственно-временной ориентировки:** учебные пособия; кирпичики из конструктора LEGO; демонстрационный материал.

**Материалы для развития мышления:** учебные пособия; развивающие пособия, развивающие игры Никитина «Сложи узор»; упражнения «Девятая клеточка», «Установление закономерностей», «Логические задачи», «Аналогии», «Классификация», «Четвертый лишний» и др.; пособия с пословицами и поговорками; сюжетные картинки с очевидным и скрытым смыслом; серии картинок, связанных единым сюжетом; рисунки с эмоциями людей и сюжеты, раскрывающие эмоции; конструкторы LEGO; LEGO-мозаика и др. игры для развития и коррекции когнитивных процессов, формирования учебных знаний, умений и навыков; материал, стимулирующий умственное и когнитивное развитие (счетные материалы, магнитные доски и плакаты, компьютерные развивающие игровые пособия)

**Материалы для развития речи и представлений об окружающем:** учебные пособия, плакаты (Природное сообщество водоема, Природное сообщество леса, Птицы зимой и др.); предметные и сюжетные картинки; опорные схемы для пересказов, рассказов-описаний; наглядный материал сезонных изменений в природе; демонстрационный и раздаточный материал по тематике раздела.

### **3.5. Учебно-методическое обеспечение**

Сведения об обеспечении учебно-методической литературой, применяемой для обучения детей с нарушениями речи, в том числе специальных учебников, учебных пособий, дидактических, мультимедийных, аудио- и видео - материалов коллективного и индивидуального пользования представлены в паспорте логопедического кабинета и систематизированы по разделам: коррекция фонетико-фонологического уровня речи, формирование лексико-грамматических категорий, связной речи; подготовка к обучению грамоте; развитие познавательных психических процессов; коррекция моторных функций; диагностический материал.

#### **Выбор примерной программы:**

1. Примерная Адаптированная Основная Образовательная Программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. — СПб., 2014. — 386 с

#### **Специальный учебно-методический комплекс:**

1. Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, Т.В.Туманова. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи: Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей, Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи. Программа логопедической работы с заикающимися детьми, Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком. - М.: П. 2009.

2. Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, Т.В.Туманова. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации - М.: ДРОФА, 2009.

3. Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова. Дети с общим недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие - М.: «ГНОМ и Д», 2000

4. Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Программно-методические рекомендации. - М.: «Школьная пресса», 2002.

5. Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Учебно-методическое пособие - М.: «ГНОМ и Д», 2000.
6. Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова. Учись говорить правильно. Учебно-методическое пособие - М.: «ГНОМ и Д», 1993.
7. Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова. Формирование звукопроизношения у дошкольников. Учебно-методическое пособие - М.: «ГНОМ и Д», 1993
8. М.А.Поваляева. Справочник логопеда.- Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002.

#### **Методические рекомендации:**

1. Алексеева М.А., Яшина В.И. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста.- М.: «Академия», 2000.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду.- М.: П., 1991.
3. Гайдина Л.И., Обухова Л.А. Логопедические упражнения. Исправление нарушений письменной речи.-М.: «ВАКО» 2008
4. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .- М.:АРКТИ, 2002.
5. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи. Екатеринбург: «ЛИТУР» 2000.
6. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. М.: П., 1985.
7. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию.-М.:П..1982.
8. Кузнецова Е.В. Логопедическая ритмика в играх и упражнениях для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М.: ГНОМ и Д, 2002.
9. Кузнецова Е.В, Тихонова И.А. Ступеньки к школе. Обучение грамоте детей с нарушениями речи. М.: «Сфера» 1999
10. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников.- СПб «СОЮЗ», 1999.
11. Лопухина И.С. 550 упражнений для развития речи.- СПб.: Дельта, 2000.
12. Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок. М.: П. 1988
13. Мастюкова Е.М. Комплексная психолого-логопедическая работа по предупреждению и коррекции школьной дезадаптации.- М.: АРКТИ, 2002.
14. Османова Г.А., Позднякова Л.А. Игры и упражнения для развития у детей общих речевых навыков –СПб: КАРО, 2007.
15. Парамонова Л.Г. Говори и пиши правильно. Устранение недостатков устной и письменной речи.- СПб «Дельта», 1996.
16. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех. – СПб. «Дельта», 1997.
17. Пожиленко Е.А. Волшебный мир звуков и слов.- М.: «ВЛАДОС», 1999.
18. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с ОНР. М.: Академия, 2003.
19. Селиверстов В.И. Игры в логопедической работе с детьми.- М.: П. 1987.
20. Смирнова Л.Н. Логопедия в детском саду .- М.: Мозаика-Синтез, 2008.
21. Смирнова Л.Н. Логопедия. Играем со звуками. М.: « Мозаика-Синтез», 2006
22. Смирнова Л.Н. Обучение дошкольников чтению.- М.: «Мозаика-Синтез», 2006.
23. Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом.- М. «Мозаика-Синтез», 1996
24. Успенская Л.П., Успенский М.Б. Учитесь правильно говорить.- М.: П., 1993.
25. Ушакова О.У. Развитие речи дошкольников- М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.
26. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М.:П., 1980.

#### **Специальный диагностический материал:**

1. Ануфриев А.Ф. Костромина С.Н. Диагностика развития наглядно-образного мышления (методика «Лабиринт»).
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб.пособие для студентов вузов/ Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 319 с.
3. Гаркуша Ю.Ф. Педагогическое обследование дошкольника. - М.: Научно-практический центр «Коррекция», 1992.
4. Даскалова Ф.Г. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста, как объект воздействия при обучении родному языку. //Лед. условия формирования соц. активности у детей дошкольного возраста. -М.: Прометей, 1989.
5. Диагностический комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов /Сост. Семаго Н. Я., Семаго М. М. – М.: АРКТИ, 2000

6. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003
7. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическое обследование детей на медико-педагогических комиссиях. - М.: П., 1981.
8. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. - Петрозаводск: Карельский научно-методический центр повышения квалиф. пед. кадров, 1992.
9. Марцинковская Т.Д. Диагностика психологического развития детей. Пособие по психологии. - М.: ЛИНКА -Пресс, 1997.
10. Методы обследования речи у детей./Под общей редакцией И.Т. Власенко, Г.В. Чиркиной. Сост. Т.П. Бессонова. - М.: Институт коррекционной педагогики, ИПКРО МО РФ, 1996.
11. Методика Эбингауза. Диагностика развития речи. Тест школьной зрелости. Руководство к применению. - Обнинск.: Городской психолого- физиологический центр детства, 1992.
12. Мишина Г.А., Разенкова Ю.А., Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: Методическое пособие//Приложение: «Наглядный материал для обследования детей» (под ред. Стребелевой Е.А.), М: «Просвещение», 2007
13. Отбор детей во вспомогательную школу. Сост. Т.А. Власова, К.С.Лебединская, В.Ф. Мачихина.- М.: П., 1983.
14. Павлова А.А. Диагностика и коррекция речевого развития детей. Современные модели психологии речи и психолингвистики.- М.: 1990.
15. Стребелева Е.А. Ранняя диагностика умственной отсталости.
16. Ткаченко Т.А. Альбом индивидуального обследования дошкольника. - М.: ООО «Изд-во Гном и Д»
17. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методики обследования речи дошкольников. М.: Рао. Исследовательский центр семьи и детства, 1997.
18. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.-2000г.
19. Цветкова Л.С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей.

### **Список дефектологической литературы:**

#### **Сенсорное и сенсомоторное развитие**

- Агранович З.Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников– С.-П., 2003
- Григорьева Л.П., Бернадская М.Э., Блинникова И.В., Солнцева О.Г Развитие восприятия у ребенка. – М., 2001
- Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет : Пособие для логопеда: В 2-х ч., Ч.1 : Формирование зрительно-предметного гнозиса и зрительно-моторной координации. - М: «Владос», 2003. Ч.2 : Формирование элементарного графического навыка. - М: «Владос», 2003.
- Метиева Л. А., Удалова Э. Я. Развитие сенсорной сферы детей, М: «Просвещение», 2009
- Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте.– М., 2007
- Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников.– М., 2002
- Шевлякова И.Н. Программа коррекции и развития зрительного восприятия и пространственного мышления у детей младшего школьного возраста.– М., 2003

#### **Пространственно-временные отношения**

- Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и школьного возраста (М., 2007)
- Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте.– М., 2007

#### **Умственное развитие**

- Ишимова О. А., Худенко Е. Д., Шаховская С. Н. Развитие речемыслительных способностей детей, М: «Просвещение» 2007
- Тигранова Л.И. Развитие логического мышления детей с недостатками слуха.– М., 1991
- Яковлева Е.Л. Развитие внимания и памяти у школьников.– М.: Межд. пед. академ, 1995

#### **Формирование разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, обогащение словаря, развитие связной речи**

- Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи – М., 2001г.
- Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи – СПб, 1999
- Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.,1995
- Шевченко С.Г. Программа по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи– М., 2005

#### **Готовность к восприятию учебного материала, формирование необходимых для усвоения программного материала умений и навыков:**

- Программа Подготовки к школе детей с задержкой психического развития / Под общей редакцией С.Г. Шевченко – М., 2004
- Коррекционно-развивающее обучение: Начальные классы (I–IV). Подготовительный класс/ Под ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная пресса, 2004.
- Шевченко С.Г. Ознакомление с окружающим миром: Развитие мышления и речи детей 5-7 лет с ЗПР (комплект из 3-х тетрадей). - М.: Школьная пресса, 2004.
- Капустина Г.М. Подготовка к обучению математике детей с ЗПР 5-7 лет. - М.: Школьная пресса, 2004.
- Волкова И.Н., Цыпина Н.А. Почитаем – поиграем (комплект из 2-х тетрадей). - М.: Школьная пресса, 2004.
- Волкова И.Н. Подготовка к обучению письму детей с ЗПР 5-7 лет (комплект из 2-х тетрадей). - М.: Школьная пресса, 2004.
- Тригер Р.Д., Владимирова Е.В. Звуки речи, слова, предложения – что это? Учебник-тетрадь № 1, № 2, № 3. Смоленск: Ассоциация "XXI век", 2005.
- Тригер Р.Д., Владимирова Е.В., Мещерякова Т.А. Я учусь писать: Рабочая тетрадь Смоленск: Ассоциация "XXI век", 2005.

#### **Задержка психического развития**

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. / Под. ред. К.С. Лебединской. – М., 1982
2. Белополюская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития М: «Когито-Центр», 2009
3. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984.
4. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С. Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001.
5. Дробинская О.А. Ребенок с задержкой психического развития: Понять, чтобы помочь М: Школьная Пресса, 2005.
6. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). М.: изд. н/о Компенс-центр, 1993
7. Морозова С.С. Аутизм: Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: Пособие для учителя-дефектолога М: «Владос», 2007.
8. Костенкова Ю.А., Тригер Р.Д., Шевченко С.Г. Дети с ЗПР: особенности речи, письма, чтения. – М., 2004.
9. Фишман М.Н. Нейрофизиологические механизмы отклонений в умственном развитии у детей М: Экзамен, 2006

#### **Аутизм**

1. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение М: Теревинф, 2005
2. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Аутичный ребенок. Пути помощи М: Теревинф, 2005
3. Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе М: Чистые Пруды 2006
4. Питерс Т., Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию.- М: «Владос», 2002 г.
5. Питерс Т., Гилберт К., Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие М: «Владос», 2005

#### **ДЦП**

1. Левченко И.Ю., Приходько О.Г Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата М: «Академия», 2001
2. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И., Детский церебральный паралич Издательство: Институт общегуманитарных исследований, 2001
3. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И., Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата М: «Владос», 2004

#### **Сборники конспектов:**

1. Агранович З.Е.. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям. –СПб: «Детство-Пресс», 2002.
2. Гомзяк О.С. Говори правильно. Конспекты фронтальных занятий в подготовительной к школе группе - М. «ГНОМ и Д», 2007.
3. Картушина М.Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 6-7 лет (5-6, 4-5, 2-3 лет) .- М.: ТЦ Сфера, 2007.

4. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН.- М.: «ГНОМи Д», 2001
5. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с ОНР.- М.: «ГНОМ и Д», 2000
6. Лиманская О.Н. Конспекты логопедических занятий .- М.: ТЦ Сфера, 2009
7. Смирнова Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми с общим недоразвитием речи. –М.: «Мозаика- Синтез», 2002.

**Диски:** обучающие компьютерные игры (30 интерактивных программ); видеозаписи на CD, DVD-дисках фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий по формированию произношения, лексико-грамматических категорий, развитию связной речи.

### 3.7. Электронные ресурсы

<p><a href="http://www.edu.ru">http://www.edu.ru</a> –каталог образовательных интернет-ресурсов;</p> <p><a href="http://www.profile-edu.ru">http://www.profile-edu.ru</a> - сайт по профильному обучению;</p> <p><a href="http://www.auditorium.ru">http://www.auditorium.ru</a> -Российское образование – сеть порталов</p> <p><a href="http://www.teacher-edu.ru">http://www.teacher-edu.ru</a> – научно-методический центр кадрового обеспечения общего образования ФИРО МОН РФ</p> <p><a href="http://www.mon.gov.ru">http://www.mon.gov.ru</a> – сайт МОиН РФ</p> <p><a href="http://www.apkro.ru">http://www.apkro.ru</a> – сайт модернизации общего образования РФ</p> <p><a href="http://www.ed.gov.ru">http://www.ed.gov.ru</a> - сайт Министерства образования РФ</p> <p><a href="http://school.edu.ru">http://school.edu.ru</a> – российский образовательный портал</p> <p><a href="http://www.fio.ru">http://www.fio.ru</a> - Федерация Интернет-образования</p> <p><a href="http://gramota.ru">http://gramota.ru</a> – Портал по культуре речи</p> <p><a href="http://lit.1september.ru">http://lit.1september.ru</a> - Сайт газеты "Первое сентября. Литература" /методические материалы/</p> <p><a href="http://som.fsio.ru">http://som.fsio.ru</a> – Сетевое объединение методистов</p> <p><a href="http://rus.1september.ru">http://rus.1september.ru</a> - Сайт газеты "Первое сентября. Русский язык" /методические материалы/</p> <p><a href="http://www.km-school.ru">http://www.km-school.ru</a> - КМ-школа</p> <p><a href="http://it-n.ru">http://it-n.ru</a> – Сеть творческих учителей</p> <p><a href="http://www.lib.ru">http://www.lib.ru</a> - Электронная библиотека</p> <p><a href="http://www.virlib.ru">www.virlib.ru</a> – Виртуальная библиотека</p> <p><a href="http://www.rvb.ru">www.rvb.ru</a> – Русская виртуальная библиотека</p> <p><a href="http://www.litera.ru/stixiya">www.litera.ru/stixiya</a> -электронные тексты литературных произведений (поэзия)</p> <p><a href="http://www.kaverin.ru">http://www.kaverin.ru</a> (библиотека В. Каверина)</p> <p><a href="http://www.chtenie-21.ru">http://www.chtenie-21.ru</a> – сайт «Чтение - 21 век»</p> <p><a href="http://www.grammar.ru">http://www.grammar.ru</a> (сайт по русскому языку)</p> <p><a href="http://schoollibrary.ioso.ru">http://schoollibrary.ioso.ru</a> (школьная библиотека)</p> <p><a href="http://www.alleng.ru/edu/ruslang1.htm">http://www.alleng.ru/edu/ruslang1.htm</a> - Образовательные ресурсы Интернета. Русский язык</p> <p><a href="http://www.puscckoeslovo.ru">http://www.puscckoeslovo.ru</a> - Репетитор по русскому языку</p> <p><a href="http://www.standart.edu.ru">http://www.standart.edu.ru</a> - Новый стандарт общего образования</p> <p><a href="http://school-collection.edu.ru">http://school-collection.edu.ru</a> - единая коллекция цифровых образовательных ресурсов</p> <p><a href="http://www.academic.ru">http://www.academic.ru</a> - словари и энциклопедии</p> <p><a href="http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola">http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola</a> Проект «Национальная образовательная инициатива «НАША НОВАЯ ШКОЛА»»</p> <p><a href="http://fsu-expert.ru">http://fsu-expert.ru</a> – портал по учебникам (Общественно-государственная экспертиза учебников)</p> <p><a href="http://www.ug.ru">http://www.ug.ru</a> - Сайт Учительской газеты</p> <p><a href="http://www.fipi.ru">http://www.fipi.ru</a> – сайт Федерального института педагогических измерений</p> <p><a href="http://www.openclass.ru">http://www.openclass.ru</a> Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества.</p> <p><a href="http://www.grammar.ru">http://www.grammar.ru</a> - Культура письменной речи</p> <p><a href="http://www.imena.org">http://www.imena.org</a> – популярно об именах и фамилиях</p> <p><a href="http://slova.ndo.ru">http://slova.ndo.ru</a> - Крылатые слова и выражения</p> <p><a href="http://www.rusword.org">http://www.rusword.org</a> - Мир русского слова</p> <p><a href="http://www.lrc-lib.ru">http://www.lrc-lib.ru</a> - Рукописные памятники Древней Руси</p> <p><a href="http://www.philol.msu.ru/rus/galva-1">http://www.philol.msu.ru/rus/galva-1</a> - Русская фонетика: мультимедийный Интернет – учебник</p> <p><a href="http://character.webzone.ru">http://character.webzone.ru</a> - Русское письмо: происхождение письменности, рукописи, шрифты</p>	<p><a href="http://www.rusedu.ru/subcat_40.html">http://www.rusedu.ru/subcat_40.html</a>Образовательный портал. Архив учебных программ и презентаций.</p> <p><a href="http://www.metodkabinet.eu/">http://www.metodkabinet.eu/</a>Предметные области. Библиотека готовых материалов. Педагогическая библиотека. Тематические коллекции материалов к праздникам.</p> <p><a href="http://www.obruch.ru/">http://www.obruch.ru/</a>Иллюстрированный научно-популярный журнал для руководителей, методистов, воспитателей, учителей начальной школы и родителей.</p> <p><a href="http://www.doshvozzrast.ru/">http://www.doshvozzrast.ru/</a> Сайт ориентирован на воспитателей и методических работников детского сада.</p> <p><a href="http://logomag.ru/">http://logomag.ru/</a></p> <p><a href="http://logomag.ru/guild/">http://logomag.ru/guild/</a></p> <p><a href="http://www.fonema.ru/index.php">http://www.fonema.ru/index.php</a></p> <p><a href="http://www.logopedplus.org/index/">http://www.logopedplus.org/index/</a></p> <p><a href="http://www.logopedmaster.ru/">http://www.logopedmaster.ru/</a></p> <p><a href="http://www.logopunkt.ru/">http://www.logopunkt.ru/</a></p> <p><a href="http://logorina.rusedu.net/">http://logorina.rusedu.net/</a></p> <p><a href="http://academy.edu.by/sites/logoped/index.htm">http://academy.edu.by/sites/logoped/index.htm</a></p> <p><a href="http://adalin.mospsy.ru/">http://adalin.mospsy.ru/</a></p> <p><a href="http://azbukalogopeda.ucoz.ru/">http://azbukalogopeda.ucoz.ru/</a></p> <p><a href="http://defectolog.ru/">http://defectolog.ru/</a></p> <p><a href="http://defectus.ru/">http://defectus.ru/</a></p> <p><a href="http://depositfiles.com/ru/files/">http://depositfiles.com/ru/files/</a></p> <p><a href="http://festival.1september.ru/">http://festival.1september.ru/</a></p> <p><a href="http://goygnomiki.ucoz.ru/index/logopedija_dlija_vas/0-13">http://goygnomiki.ucoz.ru/index/logopedija_dlija_vas/0-13</a></p> <p><a href="http://logoburg.com/">http://logoburg.com/</a></p> <p><a href="http://logokons.ru/">http://logokons.ru/</a></p> <p><a href="http://logonevroz.ru/">http://logonevroz.ru/</a></p> <p><a href="http://logopedi.narod.ru/">http://logopedi.narod.ru/</a></p> <p><a href="http://logopediya.com/">http://logopediya.com/</a></p> <p><a href="http://logopedkoms.ucoz.ru/">http://logopedkoms.ucoz.ru/</a></p> <p><a href="http://logopedy.ru/portal/">http://logopedy.ru/portal/</a></p> <p><a href="http://logozavr.ru/">http://logozavr.ru/</a></p> <p><a href="http://www.logoped-sfera.ru/">http://www.logoped-sfera.ru/</a></p> <p><a href="http://www.logopedshop.ru/">http://www.logopedshop.ru/</a></p> <p><a href="http://www.logopedy.ru/portal/logopedy.html">http://www.logopedy.ru/portal/logopedy.html</a></p> <p><a href="http://www.logoped.org/">http://www.logoped.org/</a></p> <p><a href="http://www.logoped.ru/index.htm/">http://www.logoped.ru/index.htm/</a></p> <p><a href="http://www.logobaza.narod.ru/">http://www.logobaza.narod.ru/</a></p> <p><a href="http://www.logolife.ru/">http://www.logolife.ru/</a></p> <p><a href="http://www.boltun-spb.ru/">http://www.boltun-spb.ru/</a></p> <p><a href="http://www.krok.org.ua/logo-rus.php">http://www.krok.org.ua/logo-rus.php</a></p> <p><a href="http://www.labyrinth-shop.ru/?p=4539">http://www.labyrinth-shop.ru/?p=4539</a></p> <p><a href="http://www.ourkids.ru/">http://www.ourkids.ru/</a></p> <p><a href="http://www.pedlib.ru/">http://www.pedlib.ru/</a></p> <p><a href="http://www.stuttering.ru/">http://www.stuttering.ru/</a></p> <p><a href="http://www.zaikanie.ru/">http://www.zaikanie.ru/</a></p>
---	---