



Белоярский район
Ханты-Мансийский автономный округ – Югра

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
Белоярского района
«Центр развития ребенка - детский сад «Сказка» г. Белоярский»
(МАДОУ «Детский сад «Сказка» г. Белоярский»)

ПРИНЯТА:

На педагогическом совете
МАДОУ «Детский сад
«Сказка» г. Белоярский»
Протокол от 31.08.2023 г № 1

СОГЛАСОВАНА:

Советом родителей
МАДОУ «Детский сад
«Сказка» г. Белоярский»
Протокол от 25.08.2023 г № 2

УТВЕРЖДЕНА:

Заведующий МАДОУ «Детский сад
«Сказка» г. Белоярский»
В.В. Зими́на
Приказ № 310 от 31.08.2023 г.



Документ подписан
электронной подписью

Сертификат: 00A2 FAED 1D25 AADF 51C2 A52E 7335 8168 6F
Владелец: Зими́на Виктория Владимировна
Действителен: с 24 августа 2023г. по 16 ноября 2024г.

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА**

для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития
на 2023-2024 учебный год
в муниципальном автономном дошкольном образовательном
учреждении Белоярского района
«Центр развития ребенка - детский сад «Сказка» г. Белоярский»

Составители:

Сорокина Л.Н.
Учитель-логопед

г. Белоярский
2023 год

Содержание

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	3
1.1 Пояснительная записка.....	3
1.1.1 Цель, задачи Рабочей программы.....	4
1.2 Особенности психофизического развития и особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	4
1.2.1 Дети со снижением слуха.....	5
1.2.2 Дети со снижением зрения.....	5
1.2.3 Дети с тяжелыми нарушениями речи.....	5
1.2.4 Дети с интеллектуальной недостаточностью.....	10
1.2.5 Дети с РАС.....	11
1.2.6 Дети с НОДА.....	12
1.2.7 Дети с умственной отсталостью (тяжелой).....	15
1.3 Планируемые результаты освоения программы.....	17
2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	17
2.1 Содержание образовательной деятельности по образовательной области «речевое развитие».....	17
2.2 Взаимодействие с семьями воспитанников.....	18
2.3 Логопедическая работа с детьми, посещающими группу компенсирующей направленности.....	19
2.3.1 Цели и задачи коррекционной работы.....	19
2.3.2 Модель взаимодействия педагогов и специалистов.....	19
2.3.3 Перспективное планирование логопедической работы по периодам.....	20
2.4 Часть, формируемая участниками образовательных отношений.....	22
3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	23
3.1 Организация предметно-пространственной развивающей среды.....	23
3.2 Организация проведения занятий.....	23
3.3 Условия реализации коррекционно-развивающей программы.....	24
3.4 Методическое обеспечение.....	25
Приложение 1. Карта логопедического обследования ребенка, посещающего группу с ТМНР.....	27
Приложение 2. Тематическое планирование коррекционно-образовательной деятельности.....	29
Приложение 3. Комплексно – тематическое планирование в группах компенсирующей направленности для детей с ТМНР.....	31

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1 Пояснительная записка

Рабочая программа логопедического сопровождения дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) разработана в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) и с учетом Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования МАДОУ «Детский сад «Сказка» г. Белоярский» (далее – ФАОП ДО)

Нормативно-правовой основой для разработки Программы являются следующие нормативно-правовые документы:

- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»
- Федеральный закон от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»
- федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 г. № 955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264);
- федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования;
- Санитарные правила СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. № 28, зарегистрировано в Минюсте России 18 декабря 2020 г., регистрационный № 61573);
- Устав МАДОУ.

Категорию обучающиеся с ТМНР составляют дети, имеющие вариативные сочетания нескольких первичных нарушений (интеллектуальных, сенсорных, двигательных) различной степени тяжести. Первичные нарушения приводят к появлению сложной структуры вторичных и третичных нарушений социальной природы, образуя специфический феномен, проявляющийся в виде кумулятивного негативного влияния на все сферы психического развития ребенка. Реализация потенциальных возможностей в развитии и социализация детей с ТМНР могут быть достигнуты только в условиях особым образом организованного специального обучения и путем разработки отдельной рабочей программы для детей данной категории.

Реализация Программы предусматривает взаимодействие с разными субъектами образовательных отношений, осуществляется с учётом общих принципов дошкольного образования и специфических принципов и подходов для обучающихся с ТМНР.

Программа реализуется в течение 1 учебного года в период с сентября по май месяц. Программа составлена для детей с разной степенью речевого недоразвития. Если за год обучения у ребенка не отмечается положительной динамики в речевом развитии, то программа дублируется. При успешном усвоении ребенком программы, ему пересматривается речевой диагноз, и он продолжает заниматься по материалу следующего уровня.

1.1.1 Цель, задачи Рабочей программы

Цель рабочей программы: создание условий для коррекции речевого развития детей, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося дошкольного возраста с ТМНР, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

Задачи:

- ✓ коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с ОВЗ;
- ✓ охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия;
- ✓ обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с ОВЗ в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- ✓ создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ОВЗ как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;
- ✓ формирование общей культуры личности обучающихся с ОВЗ, развитие их социальных, нравственных, эстетических интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- ✓ формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с ОВЗ;
- ✓ создание предпосылок к развитию речи.
- ✓ развитие общих речевых навыков.
- ✓ формирование элементарных способов и средств взаимодействия с окружающими людьми, развитие потребности во взаимодействии со взрослыми и сверстниками и в речевой активности.
- ✓ формирование, уточнение и обогащение пассивного словаря детей.
- ✓ стимулирование звуковой и речевой активности;
- ✓ обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах речевого развития, охраны и укрепления здоровья обучающихся с ОВЗ;

1.2 Особенности психофизического развития и особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития

Особенности детей, имеющих сложную структуру дефекта, таковы:

- понимание речи ограничено или же грубо нарушено;
- нарушено слуховое восприятие;
- не сформировано фонематическое восприятие;
- плохо развита артикуляционная моторика;
- словарный запас не сформирован или ограничен и накапливание идет очень медленно;
- характерна слабая сформированность связной речи или ее отсутствие;
- нарушение звукопроизношения носят полиморфный характер;
- Нарушения речи носят очень стойкий характер.

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

1.2.1. Для детей со снижением слуха:

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

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

1.2.2. Для детей со снижением зрения:

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

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

1.2.3. Для детей с тяжелыми нарушениями речи

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.

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

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

Дети с тяжелыми нарушениями речи объединяют предметы под одним названием, ориентируясь на сходство отдельных частных признаков. Например, слово *лапа* обозначает лапы животных, ноги человека, колеса машины, то есть все, с помощью чего живые и неживые предметы могут передвигаться; слово *лед* обозначает зеркало, оконное стекло, полированную крышку стола, то есть все, что имеет гладкую блестящую поверхность.

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

Небольшой словарный запас отражает непосредственно воспринимаемые детьми предметы и явления. Слова, обозначающие отвлеченные понятия, дети с ТНР не используют. Они также не используют морфологические элементы для выражения грамматических значений. У детей отмечается преобладание корневых слов, лишенных флексий, или неизменяемых звуковых комплексов. Лишь у некоторых детей можно обнаружить попытки грамматического оформления с помощью флексий (*акой — открой*).

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

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

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

Способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова у детей не сформирована. Бедность словарного запаса не позволяет точно определить состояние

звукопроизношения у таких детей. При этом отмечается непостоянный характер звукового оформления одних и тех же слов: *дверь — теф, вефь, веть*. Произношение отдельных звуков лишено постоянной артикуляции.

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

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

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

Активный словарь детей расширяется не только за счет существительных и глаголов, но и за счет использования некоторых прилагательных (преимущественно качественных) и наречий. В результате коррекционной 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 обнаруживается выпадение звуков: *банка — бака*. Наибольшие затруднения вызывает у детей произнесение односложных и двусложных слов со стечением согласных В их речи часто наблюдается пропуск нескольких звуков (*звезда — вида*).

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

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

Общая характеристика детей 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 употреблении 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* — *зеркалы*, *копыто* — *копыты*); 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 слово образование 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 звуко-слоговой 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 звуко-слоговой структуре слов.

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

1.2.4. Для детей с интеллектуальной недостаточностью

Интеллектуальные нарушения являются следствием органического поражения центральной нервной системы на ранних этапах развития онтогенеза. Деструктивное влияние органического поражения ЦНС имеет системный характер, когда в паталогический процесс оказываются вовлеченными все стороны психофизического развития ребенка: мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно-двигательная, эмоционально-волевая сфера, а также мышление, деятельность, речь, поведение.

При любых видах интеллектуальной недостаточностью на первое место выходят

дефекты познавательной деятельности, связанные с нарушением или ограничением восприятия (слухового, зрительного, тактильного). Очень важно дифференцировать характер интеллектуальных трудностей: первичный, когда степень поражения ЦНС не позволяет обрабатывать, сохранять и использовать поступающую сенсорную информацию от сохранных анализаторных систем, или вторичный, когда дефекты анализаторных систем (например, недоразвитие глазного яблока или поражение зрительной зоны коры больших полушарий или приводящих нервных волокон, связывающих глаз и головной мозг) не обеспечивают сохранные мозговые системы достаточной и достоверной сенсорной информацией. При нарушении интеллекта нарушения перцептивно-мыслительной деятельности носят тотальный характер, т. е. наблюдается выраженное снижение всех параметров познавательной сферы (восприятия, памяти, внимания, мышления, фонематических процессов). К сожалению, без преемственности в работе специалистов и родителей достичь положительной динамики в развитии ребенка с интеллектуальной недостаточностью невозможно.

1.2.5. Для детей с расстройством аутистического спектра.

Характеристика детей с расстройством аутистического спектра базируется на выраженных в большей или меньшей степени основных специфических признаках: уход в себя, нарушение коммуникативных способностей, проявление стереотипии в поведении, различные страхи и сопротивление изменениям в окружающей обстановке, боязнь телесного (зрительного) контакта, характерное особое нарушение развития речи (эхолалия при ответах на вопросы, рассказ о себе в третьем лице, нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи), раннее проявление патологии психического развития.

О.С. Никольской в 1985 - 1987 годах выделены четыре основные группы раннего детского аутизма. Критериями деления избраны характер и степень нарушения взаимодействия с внешней средой — по существу, тип самого аутизма.

Первая группа - дети с отрешенностью от внешней среды.

Относящиеся к этой группе дети характеризуются наиболее тяжелыми нарушениями психического тонуса и произвольной деятельности. Они наиболее тяжелы в проявлениях аутизма: не имеют потребности в контактах, не овладевают навыками социального поведения. У них не наблюдаются стереотипные действия, нет стремления к поддержанию привычного постоянства окружающей среды. В первые годы жизни этих детей отличают следующие признаки: застывший взгляд, отсутствие ответа на улыбку матери, отсутствие чувства голода, холода, реакции на боль. Они не требуют внимания родителей, хотя полностью беспомощны, почти или совсем не владеют навыками самообслуживания, примитивной игрой. Нередко подозреваются в глухоте или слепоте из-за того, что не откликаются на зов, не оборачиваются на источник звука, не следят взглядом за предметом. Эти дети мучичны. В условиях интенсивной психолого-педагогической коррекции у таких детей могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания, но их социальная адаптация затруднена даже в домашних условиях.

Вторая группа - дети с отвержением внешней среды

Они более активны, чем дети 1-й группы: избирательно контактны со средой, реагируют на холод, голод, боль, им свойственны переживания удовольствия и неудовольствия. Страхи перед окружающим у них сильнее, чем у других детей с ранним детским аутизмом. При изменении привычной окружающей обстановки у таких детей наблюдаются аффекты, страхи, протест, плач. С тревогой и многочисленными

страхами могут бороться аутостимуляцией положительных ощущений при помощи многочисленных стереотипии: двигательных (прыжки, взмахи руками, раскачивания, перебежки и т. д.), речевых (скандирование слов, стихов, эхолалия), сенсорных (самораздражение зрения, слуха, трясение тряпочек, веревочек, закручивание шнурков и т. д.). Таким образом, они заглушают неприятные воздействия извне. У детей отмечается однообразие игры, задержка в формировании навыков самообслуживания, возможны двигательные возбуждения (вспышки агрессии, паническое бегство без учета опасности). Обычно малодоступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут. Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, речевые штампы. Часто наблюдается примитивная «симбиотическая» связь с матерью, основанная на необходимости ежеминутного ее присутствия. При адекватной длительной коррекции дети 2-й группы могут быть подготовлены к обучению во вспомогательной (иногда в массовой) школе.

Третья группа - дети с замещением внешней среды

Эти дети имеют более сложные формы защиты от переживаний и страхов, выражающиеся в формировании патологических влечений, в компенсаторных фантазиях. Их поведение ближе к психопатоподобному. Для них характерна более развернутая монологическая речь, однако к диалогу такие дети не способны. Низка способность к сопереживанию, эмоциональные связи с близкими недостаточны. Возможны вспышки агрессии как способ обратить на себя внимание: могут хватать за волосы, за лицо. Лучше адаптированы в быту, без больших затруднений осваивают навыки самообслуживания. Дети 3-й группы при активной медико-психолого-педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

Четвертая группа - дети со сверхтормозимостью окружающей средой.

У детей этой группы менее высок аутистический барьер, меньше патология аффективной и сенсорной сфер. Более выражены неврозоподобные расстройства: тормозимость, робость, пассивность, пугливость в контактах, сверхосторожность. Активно усваивают поведенческие штампы, формирующие образцы правильного социального поведения. Игра тихая и малоподвижная. Особенно чувствительны к отрицательному отношению взрослых, резкой форме замечаний. Их настроение и поведение зависят от эмоционального состояния близких. Уходят от контактов при изменении стереотипов. Любят природу, нежную музыку, мелодичные стихи. Дети именно этой группы часто обнаруживают парциальную одаренность. Дети 4-й группы могут быть подготовлены к обучению в массовой школе, а в небольшой части случаев - обучаться в ней и без предварительной специальной подготовки.

1.2.6. Характеристика детей с НОДА

Детский церебральный паралич (ДЦП) - это тяжелое заболевание нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности ребенка. ДЦП возникает в результате недоразвития или повреждения мозга в раннем онтогенезе. При этом наиболее тяжело страдают «молодые» отделы мозга — большие полушария, которые регулируют произвольные движения, речь и другие корковые функции. Детский церебральный паралич проявляется в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений. Ведущими в клинической картине детского церебрального паралича являются двигательные нарушения, которые часто сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, нарушениями функций других анализаторных систем (зрения, слуха, глубокой чувствительности), судорожными припадками. ДЦП не является прогрессирующим заболеванием. С возрастом и под действием лечения

состояние ребенка, как правило, улучшается.

Степень тяжести двигательных нарушений варьируется в большом диапазоне, где на одном полюсе находятся грубейшие двигательные нарушения, на другом — минимальные. Психические и речевые расстройства, так же как и двигательные, имеют разную степень выраженности, и может наблюдаться целая гамма различных сочетаний. Например, при грубых двигательных нарушениях психические расстройства могут отсутствовать или быть минимальными и, наоборот, при легких двигательных нарушениях могут наблюдаться грубые психические и речевые расстройства.

Разнообразие двигательных нарушений у детей с церебральным параличом обусловлено действием ряда факторов, непосредственно связанных со спецификой самого заболевания. Важнейшими из них являются следующие:

- Нарушения мышечного тонуса.
- Ограничение или невозможность произвольных движений (парезы и параличи)
- Наличие насильственных движений.
- Для многих форм ДЦП характерны насильственные движения, которые могут проявляться в виде гиперкинезов и тремора.
- Нарушения равновесия и координации движений.
- Нарушение ощущений движений.
- Недостаточное развитие цепных установочных выпрямительных (статокинетических) рефлексов.
- Синкинезии.
- Наличие патологических тонических рефлексов.

Выделяют пять форм детского церебрального паралича: спастическая диплегия, двойная гемиплегия, гемипаретическая форма, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма.

Спастическая диплегия. Спастическая диплегия — наиболее часто встречающаяся форма ДЦП. Ею страдают более 50% больных церебральным параличом.. При спастической диплегии поражены и руки, и ноги, причем нижние конечности затронуты в большей степени, чем верхние. Степень поражения рук различна — от выраженных парезов до минимальных нарушений в виде легкой моторной неловкости и нарушений тонких дифференцированных движений пальцев рук. Тяжесть речевых, психических и двигательных расстройств варьирует в широких пределах. При раннем начале коррекционно-логопедической работы речевые расстройства наблюдаются реже, и степень их выраженности значительно меньшая. Нарушения психики обнаруживаются у большинства детей. Наиболее часто они проявляются в виде задержки психического развития, которая может компенсироваться в дошкольном или младшем школьном возрасте под воздействием занятий по коррекции нарушений познавательной деятельности. Спастическая диплегия — прогностически благоприятная форма заболевания в плане преодоления психических и речевых расстройств и менее благоприятная в отношении становления двигательных функций. Ребенок, страдающий спастической диплегией, может научиться обслуживать себя, писать, овладеть рядом трудовых навыков. Степень социальной адаптации может достигать уровня здоровых людей при сохранном интеллекте и достаточном развитии манипулятивной функции рук.

Двойная гемиплегия. Это самая тяжелая форма ДЦП, при которой имеет место тотальное поражение мозга, прежде всего его больших полушарий. Двигательные расстройства выражены в равной степени в руках и в ногах, либо руки поражены

сильнее, чем ноги. Основные клинические проявления двойной гемиплегии — преобладание ригидности мышц, усиливающейся под влиянием сохраняющихся на протяжении многих лет интенсивных тонических рефлексов. Установочные выпрямительные рефлексы совсем или почти не развиты. Произвольная моторика отсутствует или резко ограничена. Дети не сидят, не стоят, не ходят. Функция рук практически не развивается. У всех детей отмечаются грубые нарушения речи по типу анартрии, тяжелой спастико-ригидной дизартрии (речь полностью отсутствует либо больной произносит отдельные звуки, слоги или слова) . Голосовые реакции скудные, часто недифференцированные. Речь может отсутствовать и в связи с тем, что у большинства детей (90%) отмечается выраженная умственная отсталость. Отсутствие мотивации к деятельности в значительной степени усугубляет тяжелые двигательные расстройства. Часто имеют место судороги (45 —60%) . Прогноз двигательного, психического и речевого развития неблагоприятный. Самостоятельное передвижение невозможно. Некоторые дети с трудом овладевают навыком сидения, но даже в этом случае тяжелые отклонения в психическом развитии препятствуют их социальной адаптации. В большинстве случаев дети с двойной гемиплегией необучаемы. Тяжелый двигательный дефект рук, сниженная мотивация исключают самообслуживание и простую трудовую деятельность. Диагноз «двойная гемиплегия» является основанием направления ребенка в учреждения.

Гемипаретическая форма. Эта форма характеризуется повреждением конечностей (руки и ноги) с одной стороны тела. Рука обычно поражается больше, чем нога. В зависимости от локализации поражения при этой форме могут наблюдаться различные нарушения. При поражении левого полушария часто отмечаются нарушения речи в форме моторной алалии, а также дислексия, дисграфия и нарушение функции счета. Каждое из этих расстройств может быть лишь частичным и проявляться только в трудностях освоения чтения, письма, счета. Поражение височных отделов левого полушария может сопровождаться нарушениями фонематического восприятия. При поражении правого полушария отмечается патология эмоционально-волевой сферы в виде агрессивности, инертности, эмоциональной уплощенности. Патология речи отмечается у 30—40 % детей, чаще по типу спастико-паретической дизартрии или моторной алалии. Степень интеллектуальных нарушений варьируется от легкой задержки психического развития до грубого интеллектуального дефекта. Причем снижение интеллекта не всегда коррелирует с тяжестью двигательных нарушений. Прогноз двигательного развития в большинстве случаев благоприятный при своевременном начале и адекватном лечении. Практически все дети ходят самостоятельно. Возможность самообслуживания зависит от степени поражения руки, речевых расстройств.

Гиперкинетическая форма ДЦП. Гиперкинетическая форма ДЦП связана с поражением подкорковых отделов мозга. Причиной является билирубиновая энцефалопатия (несовместимость крови матери и плода по резус-фактору) , а также кровоизлияние в область хвостатого тела, возникающее чаще в результате родовой травмы. Двигательные расстройства проявляются в виде непроизвольных насильственных движений — гиперкинезов. При гиперкинетической форме произвольная моторика развивается с большим трудом. Речевые нарушения наблюдаются почти у всех детей, чаще в форме гиперкинетической дизартрии. Психическое развитие нарушается меньше, чем при других формах церебрального паралича, интеллект в большинстве случаев развивается вполне удовлетворительно. Прогноз развития двигательных функций зависит от тяжести поражения нервной

системы, от характера и интенсивности гиперкинезов. Большинство детей обучается самостоятельно ходить, однако произвольные движения, в особенности тонкая моторика, в значительной степени нарушены. Прогностически это вполне благоприятная форма в отношении обучения и социальной адаптации.

Атонически-астатическая форма ДЦП. При данной форме церебрального паралича имеет место поражение мозжечка, в некоторых случаях сочетающееся с поражением лобных отделов мозга. Со стороны двигательной сферы наблюдаются: низкий мышечный тонус, нарушение равновесия тела в покое и при ходьбе, нарушение ощущения равновесия и координации движений, тремор, гиперметрия (несоразмерность, чрезмерность движений). У большинства детей отмечаются речевые нарушения в виде задержки речевого развития, атактической дизартрии; может иметь место алалия. При атонически-астатической форме ДЦП могут быть интеллектуальные нарушения различной степени тяжести. Важную роль в структуре психического дефекта играет основная локализация поражения мозга, от которой зависит степень снижения интеллекта. При поражении только мозжечка дети малоинициативны, у многих проявляется страх падения; задержано формирование навыков чтения и письма. Если поражение мозжечка сочетается с поражением лобных отделов мозга, у детей отмечается выраженное недоразвитие познавательной деятельности, некритичность к своему дефекту, расторможенность, агрессивность.

1.2.7. Для детей с умственной отсталостью (тяжелой)

Умственная отсталость - это выраженное, необратимое системное нарушение познавательной деятельности, которое возникает в результате диффузного органического повреждения коры головного мозга. Понятие умственной отсталости включает в себя такие формы нарушений, как олигофрения (особая форма психического недоразвития, возникающая вследствие различных причин: патологической наследственности, хромосомных aberrаций, природовой патологии, органического поражения центральной нервной системы во внутриутробном периоде или на самых ранних этапах постнатального развития) и деменция (стойкое ослабление познавательной деятельности, приводящее к снижению критичности, ослаблению памяти, уплощению эмоций).

Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является недоразвитие не только познавательной, но и других сторон психической деятельности: эмоционально-волевой сферы, речи, моторики и всей личности ребенка. Новые условные связи, особенно сложные, формируются значительно медленнее, чем у нормальных детей. Сформировавшись, они оказываются непрочными, хрупкими. Эта слабость замыкательной функции коры головного мозга, проявляющаяся в затрудненном формировании новых, особенно сложных условных связей, является важнейшей особенностью высшей нервной деятельности умственно отсталых детей. Именно этим объясняется крайне замедленный темп их обучения. При различных поражениях головного мозга возможно преимущественное ослабление одного из нервных процессов - возбуждения или торможения.

У умственно отсталых дошкольников на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден. Известно, что при умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания - восприятие. Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его

замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Отмечается узость объема восприятия: выхватываются отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия. В учебной деятельности это приводит к тому, что дети без стимулирующих вопросов педагога не могут выполнить доступное их пониманию задание. Также характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем.

Мышление является главным инструментом познания. Ярко проявляются специфические черты мышления у умственно отсталых в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто - по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства. Отличительной чертой мышления умственно отсталых является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Это особенно ярко проявляется у психически больных детей, у детей с поражением лобных отделов головного мозга и у имбецилов. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение - у умственно отсталых имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. Слабость памяти умственно отсталых проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом.

У детей с умственной отсталостью отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия - представлений, так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе.

Наряду с указанными особенностями психических процессов у умственно отсталых отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности: страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи и в результате, снижена потребность в речевом общении.

У умственно отсталых детей выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. Слабость произвольного внимания проявляется в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности.

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

1.3 Планируемые результаты освоения программы.

Система коррекционно-логопедических мероприятий с детьми дошкольного возраста с ТМНР в возрасте от 3 до 8 лет должна способствовать улучшению речевой деятельности, формированию коммуникативных умений и навыков в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Предполагается, что дети:

- Удерживают взгляд на лице педагога;
- Захватывают игрушку, вложенную в руку;
- Определяют направление звука (право-лево);
- Выполняют действия по простым речевым инструкциям («Дай», «На».)
- Воспроизводят последовательность из двух неречевых звуков;
- Берут мелкие предметы указательным типом хватания;
- Могут или пытаются выполнить действия по подражанию;
- Пользуются указательным жестом;
- Понимают значение предлогов и выполняют инструкцию, включающую предлоги: *на, в.*
- Звукоподражают;
- Выполняют игровые упражнения с пальцами с речевым сопровождением;
- Дифференцируют неречевые звуки;
- Выделяют предмет из группы по признаку;
- Могут осуществлять направленный выдох;
- Выполняют артикуляционные движения: улыбаться без напряжения, показывают верхние и нижние передние зубы, язык, вытягивают и сжимают губы, широко открывают рот.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1 Содержание образовательной деятельности по образовательной области «Речевое развитие»

Эффективность коррекционной работы определяется четкой организацией детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня, координацией и преемственностью в работе всех субъектов коррекционного процесса: логопеда, родителя, воспитателя и специалистов ДОУ. Содержание коррекционной логопедической работы обеспечивает вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса с учетом индивидуальных возможностей и потребностей детей.

Речевое развитие детей, согласно ФГОС ДО, включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие

артикуляционной моторики; активизацию собственной речи ребенка, развитие ручной моторики как предпосылки речевого развития.

Цель определена ФГОС ДО и она едина для детей с нормотипичным и нарушенным развитием - овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми.

Речевое развитие детей со сложной структурой дефекта реализуется в двух направлениях:

- 1) Развитие общеязыковых навыков.
- 2) Расширение пассивного и активного словаря детей.

Содержание логопедической работы:

- Развитие общей и мелкой моторики (логоритмические упражнения, упражнения на развитие общей и мелкой моторики)
- Развитие мимики и эмоций. (Формирование мимических поз по картинкам: радость, удивление, печаль, обида)
- Развитие слухового восприятия и фонематического слуха.
- Развитие артикуляционной моторики, просодии.
- Работа по формированию смысловой стороны речи.
- Работа по формированию, уточнению и обогащению словаря по лексическим темам.
- Работа над слоговой структурой слова.
- Формирование лексико-грамматических средств языка.
- Развитие навыков связной речи.

Основное значение придается стимулированию речевой активности. Необходимо сформировать мотивационный компонент речевой деятельности, развивать когнитивные предпосылки речевой деятельности: восприятие, внимание, память, мышление.

Осуществлять формирование вербализованных представлений об окружающем мире, дифференцированного восприятия предметов и явлений, элементарных обобщений в сфере предметного мира является одной из важных задач.

Детей необходимо научить понимать название предметов, действий, признаков, с которыми они встречаются в повседневной жизни. Дети должны научиться выполнять словесные инструкции, выраженные различными по сложности синтаксическими конструкциями.

Формирование импрессивной речи направлено на пополнение речевого запаса, на дифференциацию понятий лексических значений слов и грамматических форм.

Необходимо развивать у детей сенсомоторные функции, формировать механизмы речевой деятельности, стимулировать звукоподражания и общения с помощью аморфных слов корней, формировать первые формы слов.

Для формирования коммуникативных способностей ребенка с интеллектуальной недостаточностью учителю-логопеду важно определить, насколько та или иная предметно-игровая ситуация будет стимулировать доступные ему средства общения (вербальные и невербальные). Учитель-логопед в ходе логопедических занятий, а воспитатели в ходе реализации задач образовательной области «Речевое развитие», учитывают особенности развития игровой деятельности каждого ребенка.

2.2. Система работы с семьями воспитанников.

Для успешной работы логопеду и воспитателям необходимо поддерживать тесный контакт с семьей ребенка. В коррекционной работе важно сделать родителей не только своими союзниками, но и грамотными помощниками.

Цель: активизировать родителей, привлечь их внимание к тем коррекционным и педагогическим задачам, которые осуществляются в работе с детьми, сделав воспитание ребенка в семье и в детском саду более последовательным, а их взаимопонимание более

эффективным.

п/п	N	Направления взаимодействия	Формы реализации
1		Изучение семьи и ее образовательных потребностей	Беседы.
2		Информирование	Родительские собрания. Практикумы. Наглядно - текстовые материалы (стенды, папки- передвижки).
3		Консультирование	Индивидуальные консультации.

2.3. Логопедическая работа с детьми, посещающими группу компенсирующей направленности.

2.3.1 Цели и задачи логопедической работы.

Целью логопедической работы является создание организационно-педагогических условий, способствующих профилактике, своевременной диагностике, коррекции и дальнейшему развитию и совершенствованию сенсомоторных функций, психологических предпосылок и коммуникативной составляющей обучения.

Задачи:

1. Формирование психологической базы речи: зрительного, слухового, пространственного, осязательного восприятия; мышления; памяти; устойчивости внимания; накопление представлений об окружающем мире; воображения; наблюдательности, особенно к языковым явлениям; развитие общей и мелкой моторики.
2. Формирование у детей невербальных форм коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению, выполнять предметно-игровые действия со сверстником, пользоваться жестом, понимать и выполнять инструкции «дай», «на», «возьми», понимать и использовать указательные жесты.
3. Воспитание у детей потребности в речевом высказывании с целью общения со взрослыми и сверстниками.
4. Создание у детей предпосылок к развитию речи и формированию языковых способностей детей.
5. Обучение нахождению слов, обозначающие предмет (имя существительное), действие предмета (глагол), признак предмета (имя прилагательное).

2.3.2. Модель взаимодействия педагогов в реализации программы.

Эффективность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от преемственности в работе всех специалистов. И прежде всего, логопеда и воспитателей.

Учитель-логопед осуществляет работу в образовательной области «Речевое развитие», а другие педагоги подключаются и планируют образовательную деятельность в соответствии с разделами адаптированной программы и рекомендациями специалиста.

<p style="text-align: center;">Учитель –логопед</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие импрессивной и экспрессивной - речи каждого ребенка - развитие лексического запаса и грамматического строя речи - работа с родителями воспитанников (консультации, информация на стенде) - работа с воспитателями 	<p style="text-align: center;">Формы работы</p> <ul style="list-style-type: none"> -подражательные действия с многократными повторениями; -утрированная артикуляция; -превышение степени эмоционального эффекта от появления игрушки или предмета; -многократные повторы речевой и неречевой информации в различных ситуациях бытового и познавательного плана; -многочисленная и разнообразная наглядность при ознакомлении с одним предметом или объектом окружающего мира (полисенсорность обучения).
<p style="text-align: center;">Педагог – психолог</p> <p>Основной задачей психолого-педагогического сопровождения ребенка с комплексным дефектом является решение вопроса изоляции его от окружающего мира;</p> <p>создать условия для эмоционального комфорта, сохранения физического и психического здоровья воспитанника</p>	<p style="text-align: center;">Формы работы</p> <p>Индивидуальная, подгрупповая.</p>
<p style="text-align: center;">Воспитатели</p> <ul style="list-style-type: none"> - учет лексической темы при проведении всех видов взаимодействия с детьми, -закрепление у каждого ребенка сформированных умственных действий на разнообразном материале -обучение, закрепление и совершенствование социальных навыков у каждого ребенка (самообслуживание, навыки опрятности, соблюдение режимных моментов, признание - приоритета взрослого, правила бесконфликтного поведения в группе), -совершенствование понимания обращенной речи каждым ребенком в быту и игровых ситуациях 	<p style="text-align: center;">Формы работы</p> <p>обеспечение гибкого, щадящего двигательного режима, содействие реализации коррекционно-образовательных и развивающих задач (по заданию дефектолога), обучение и закрепление навыков продуктивной деятельности и социальных навыков, работа с родителями.</p>

2.3.3. Перспективное планирование логопедической работы по периодам

Учебный год в группе компенсирующей направленности длится с 1 сентября по 31 мая и условно делится на три периода:

1 период обучения: сентябрь, октябрь, ноябрь

2 период обучения: декабрь январь, февраль

3 период обучения: март, апрель, май

1 период:

Сентябрь, октябрь, ноябрь – направление работы:

- диагностика (обследование и заполнение речевых карт, наблюдение за детьми в различных ситуациях: во время режимных моментах, игровых ситуациях, при общении со взрослыми и сверстниками), индивидуальная работа с детьми, а также составление плана работы.

Направление работы с детьми:

- Работа над правильным физиологическим и речевым дыханием.
- Развитие слухового внимания на материале неречевых звуков (звучащие игрушки, хлопки).
- Формировать умение фиксировать взгляд на лице взрослого.
- Подготовка артикуляционного аппарата с помощью пассивной артикуляционной гимнастики.
- Формирование пассивного словаря.
- Развитие мелкой моторики.
- Вести работу над пониманием обращенной речи.

2 период:

Декабрь, январь, февраль – направление работы:

- Продолжать работать над физиологическим и речевым дыханием.
- Продолжать вести работу над пониманием обращенной речи.
- Воспитание слухового внимания при восприятии тихо и громко звучащих игрушек, предметов.
- Продолжать развивать артикуляционный аппарат.
- Вызывать гласные во время проведения дыхательной гимнастики.
- Формировать пассивный словарь
- Продолжать развивать умение удерживать взгляд на лице взрослого.
- Формировать ориентировку в схеме собственного тела.
- Развитие мелкой моторики.
- Учить понимать простые предлоги «на», «в».
- Стимулировать звуковое подражание.

3 период:

Март, апрель, май - направление работы:

- Продолжать работу над пониманием обращенной речи
- Закреплять правильное речевое и физиологическое дыхание
- Продолжать работу над вызыванием гласных во время проведения дыхательной гимнастики.
- Продолжать развивать слуховое внимание, побуждая определять направление звука (право-лево).
- Продолжать работу над развитием пассивного словаря, закреплять уже знакомые слова.
- Продолжать учить понимать простые предлоги «на», «в».
- Закреплять ориентировку в схеме собственного тела.
- Стимуляция звукового подражания

- Продолжать работать над развитием мелкой моторики, используя пальчиковые игры, игры с мелкими предметами, мозаикой и пр.
- Диагностика.

2.4. Часть, формируемая участниками образовательных отношений.

Коррекционно – развивающее обучение и воспитание в детском саду: программа для дошкольников с нарушением интеллекта. Е.И. Екжановой, Е.И. Стребелевой.

Цель: создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка и формирование позитивных личностных качеств.

Задачи:

- Создавать у детей предпосылки к развитию речи, формировать языковые способности детей.
- Учить отвечать на вопросы о себе и ближайшем окружении.
- Воспитывать интерес к собственным высказываниям и высказываниям сверстников о наблюдаемых явлениях природы и социальных явлениях.
- Формировать грамматический строй речи, стимулируя использование детьми знакомых и новых речевых конструкций.
- Расширять и закреплять понимание предлогов, учить выполнять инструкции с предлогами.
- Расширять понимание детьми значения слов.
- Формировать у детей умение регулировать свою деятельность и поведение посредством речи.
- Развивать фонематический слух.
- Поощрять речевые высказывания детей в различных видах деятельности.
- Развивать ручную и мелкую моторику пальцев рук.
- Развивать зрительно-двигательную координацию.
- Формировать активную позицию ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающего мира (рассматривать со всех сторон, действовать, спрашивать *Что с ним делать?*)

Программно - методический комплекс для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет Н. В. Нищевой.

Данный программно - методический комплекс позволяет построить систему коррекционно - развивающей работы на основе полного взаимодействия и преемственности педагогов, специалистов и родителей.

Цель: обеспечение условий для коррекции речевого развития у детей с тяжелым нарушением речи от 3 до 7 лет (до начала обучения в школе).

Задачи:

1. Создание условий для полноценного речевого развития дошкольников с тяжелым нарушением речи.
2. Способствовать гармоничному развитию ребенка с тяжелым нарушением речи посредством организации разных видов детской деятельности.
3. Расширять представления об окружающем мире, формировать способы познания мира у детей с тяжелым речевым недоразвитием.
4. Способствовать физическому развитию детей с речевым недоразвитием, становлению у них представлений о здоровом образе жизни.
5. Развивать художественно - эстетическую направленность личности детей в аспекте изобразительного искусства, музыкального творчества и др.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Организация предметно-пространственной развивающей среды.

Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства кабинета, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития детей с ОВЗ в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

Развивающая предметно-пространственная среда в кабинете логопеда содержательно – насыщенная, трансформируемая, полифункциональная, вариативная, доступная и безопасная.

- ✓ Насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию программы.
 - ✓ Трансформируемое пространство предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.
 - ✓ Полифункциональность материалов предполагает: возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды.
 - ✓ Вариативность среды предполагает: периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.
 - ✓ Доступность среды предполагает: свободный доступ детей к игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности.
- Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

3.2 Организация проведения занятий

Занятия проводятся индивидуально 2 раза в неделю, продолжительностью от 5 до 20 минут в зависимости от возраста и возможностей ребенка. На индивидуальных занятиях логопед имеет возможность установить эмоциональный контакт с ребенком, активизировать контроль за качеством импрессивной и экспрессивной речи.

Примерная структура логопедического занятия

Каждое логопедическое занятие включает в себя следующие этапы:

- Развитие умения концентрировать внимание и реагировать на обращение логопеда.
- Работа по формированию умения слушать, прислушиваться, различать звуки окружающей действительности.
- Развитие мелкой моторики.
- Развитие речевой моторики.
- Развитие дыхания: плавного спокойного выдоха, длительного выдоха без участия голоса.
- Развитие элементарных произносительных навыков.
- Развитие понимания обращённой речи.
- Снятие психоэмоционального напряжения через организацию динамической паузы или релаксации.

- Развитие активной речи.
- Подведение итога занятия с целью получения обратной связи от детей, которая предполагает эмоциональную и познавательную оценку приобретённых знаний, умений и навыков.

Выбор тематики занятий определяется календарно-тематическим планированием, степенью выраженности речевого дефекта детей с особыми образовательными потребностями и подбором наиболее эффективных методов коррекционной работы. Выбор метода определяется характером речевого нарушения, целями и задачами логопедического воздействия, этапом работы, особенностями ребенка.

3.3 Условия реализации коррекционно-развивающей программы

Материально-техническое обеспечение реализации коррекционно-образовательной программы.

Занятия по реализации данной программы проводятся в логопедическом кабинете. Кабинет оснащен большой библиотекой методических пособий и книг для занятий с детьми, учебно-дидактическим материалом, современными пособиями:

- **для развития слухового восприятия:** различные музыкальные инструменты, звучащие игрушки, «шумовые» коробочки, записи с различными звуками природы, голосами домашних животных и птиц, записи с голосами знакомых людей и т.д.;
- **для развития зрительного восприятия:** яркие игрушки, различные по цвету, форме, величине, разрезные картинки, матрешки, разборные игрушки и т.д.;
- **для развития дыхания:** дудочки, вертушки, мыльные пузыри, игры и пособия;
- **для развития артикуляционной моторики:** зонды, шпатели, соски;
- **для развития мелкой моторики:** игры и пособия, различные доски Сегена, пирамидки, кубики, «шнуровки», «цветные таблички», «разноцветные полянки», «геометрические сортировки», мозаика и т.д.;
- **для развития импрессивной и экспрессивной речи:** наборы разрезной азбуки, кубики с буквами, карточки для работы с неговорящими детьми, наборы предметных и сюжетных картинок по всем лексическим темам, настольно-печатные игры, игрушки и дидактические пособия.

Дидактический наглядный материал, игрушки и игры на занятиях предъявляются в соответствии с возрастными требованиями, особенностями психофизического развития и речевыми возможностями детей. В коррекционно-развивающей работе с детьми используются современные здоровьесберегающие технологии (специальное оборудование: гимнастические мячи, сенсорные игрушки).

Технические средства обучения: магнитофон, персональный компьютер.

Специальное оборудование: индивидуальные зеркала; набор зондов для постановки звуков, шпатели, спирт, вата, бинт, соски.

В рамках реализации программы по коррекции речевого развития детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью используются различные виды методической продукции.

3.4 Учебно-методическое обеспечение

«Программа логопедической работы по преодолению ОНР у детей»	Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова	2010
«Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей»	Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина	2010
Программа «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием»	Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина	2002
Программа «Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи»	Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина	1991
«Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР»	З.Е. Агранович	2006
«Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников»	З.Е. Агранович	2005
Альбом для логопеда	О.Б. Иншакова	2000
Альбом по развитию речи	В.С. Володина	2007
Артикуляционная гимнастика в стихах и картинках	Т.А. Куликовская	2005
Будем говорить правильно	Н.В. Нищева	2002
Волшебный мир звуков и слов	Е.А. Пожиленко	2002
Дидактический материал для коррекции нарушений звукопроизношения	Л.Н. Павлова, М.Н. Теречева	2004
Домашний логопед	Е.М. Косинова	2008
Дошкольная олигофренопедагогика	А.А. Катаева, Е.А. Стребелева	2001
Зондовый массаж. Коррекция звукопроизношения	Е.В. Новикова	2000
Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения	В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко	2001
Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ.	Под ред. М.С. Старовой	2013
Инновации в логопедическую практику	О.Е. Громова	2008
Конспекты подгрупповых логопедических занятий в средней группе детского сада для детей с ОНР.	Н.В. Нищева	2007
Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР	И.А. Смирнова	2007
Логопедические занятия с детьми 4-5 лет	Н.В. Рыжова	2015

Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики.	Г.А.Волкова	2005
Методические рекомендации по постановке у детей звуков.	Е.А.Пожиленко	2009
Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития	Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина	2004
Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников	Под редакцией Т.В. Волосовец	2007
детей дошкольного и младшего школьного возраста.	С.В.Коноваленко	2000
Экспресс обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу	В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко	2000
«Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей»	З.Е. Агранович	2005
«Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР» в 4-х частях	Н.Э.Теремкова	2007
«Логопедический альбом для обследования лиц с выраженными нарушениями произношения»	И.А. Смирнова	2010

Карта логопедического обследования ребенка, посещающего группу с ТМНР.

Фамилия, имя ребенка _____

Дата рождения _____ Группа _____

Дата обследования _____

№ п/п	Основные линии развития	Актуальный уровень		Зона ближайшего развития		Ниже зоны ближайшего развития	
		начало года	конец года	начало года	конец года	начало года	конец года
Состояние моторных функций							
1.	Общая моторика						
1.1	Бросает мяч						
1.2	Ловит мяч						
1.3	Прыгает на двух ногах						
1.4	Самостоятельно поднимается (спускается) по лестнице						
2.	Мелкая моторика						
2.1	Надевает деталь пирамидки на штырь						
2.2	Запускает пальцами волчки						
2.3	Катает каждым пальцем бусины, шарики						
3.	Графический праксис						
3.1	Умеет держать карандаш (ведущая рука)						
3.2	Рисует вертикальные и горизонтальные линии						
3.3	Рисует круг						
Импрессивная речь							
1.	Уровень развития понимания обращенной речи						
1.1	Реагирует на свое имя						
1.2	Изучение словарного запаса ребенка (существительные, глаголы) «Покажи картинку»						

2.	Умения выполнять словесные инструкции различной сложности						
2.1	Понимает и выполняет простые речевые инструкции («встань», «сядь», «возьми», «дай» и др.)						
2.2	Понимает и выполняет сложные речевые инструкции («закрой дверь и иди сюда», «сядь за стол и возьми карандаш» и др)						
3.	Уровень сформированности понимания простых предлогов (на, в, под)						
3.1	Принятие и понимание задания. «Спрячь игрушку»						
Экспрессивная речь							
1	Произносит отдельные звуки						
2	Произносит слоги, звукокомплексы						
3	Произносит слова						
4	Произносит простые предложения						
5	Произносит фразы из 2-3-х предложений						

Логопедическое заключение _____

Примечание: предложенные выше задания надо проводить с ребенком индивидуально и предлагать их ему не на одном занятии, а на протяжении нескольких дней (например, 3-4 дня). После проведения обследования результаты анализируются и отмечаются способы выполнения каждого из предложенных заданий. Если задание выполнено самостоятельно, то в таблице фиксируется **актуальный уровень**, после выполнения задания ребенком по показу или по подражанию в таблице отмечается тот факт, что уровень выполнения задания находится в **зоне ближайшего развития**. В тех случаях, когда ребенок не может выполнить задание ни по подражанию, ни по показу, отмечается, что уровень его находится **ниже зоны ближайшего развития**. Выявленные данные фиксируются в таблице в виде знаков «+» или «-».

**Тематическое планирование коррекционно-образовательной деятельности в группе
для детей с ТМНР**

Месяц	Неделя	Тема
Сентябрь	01.09-08.09	Диагностика
	11.09-22.09	Детский сад/Игрушки
	25.09-29.09	Осень. Признаки осени
Октябрь	02.10-06.10	Овощи. Труд людей в огородах
	09.10-13.10	Фрукты. Труд людей в садах
	16.10-20.10	Овощи. Фрукты
	23.10-27.11	Одежда
Ноябрь	30.10-03.11	Обувь
	07.11-10.11	Каникулы
	13.11-17.11	Моя семья
	20.11-24.11	День мамы
	27.11-01.12	Зима. Природа зимой
Декабрь	04.12-08.12	Зимние забавы
	11.12-15.12	Дикие животные
	18.12-22.12	Домашние животные
	25.12-29.12	Новый год у ворот (каникулярный период)
Январь	09.01-12.01	Человек (части тела)
	15.01-19.01	Я и мое тело
	22.01-26.01	Посуда
	29.01-02.02	Продукты питания
Февраль	05.02-09.02	Транспорт
	12.02-16.02	Транспорт
	19.02-22.02	День защитника Отечества
	26.02-01.03	Профессии
Март		Международный женский день.

	04.03-07.03	(каникулярный период)
	11.03-15.03	Весна. Изменения в природе
	18.03-22.03	Птицы домашние
	25.03-29.03	Птицы дикие
Апрель	01.04 -05.04	Дом (мебель)
	08.04 -12.04	Космос
	15.04 - 19.04	Обитатели подводного мира
	22.04 -26.04	Животные
Май	29.04 – 10.05	День Победы. Добрый мир (диагностический период)
	13.05 -17.05	Насекомые
	20.05 - 24.05	Цветы
	27.05 - 31.05	Времена года. Лето.

Комплексно – тематическое планирование в группах компенсирующей направленности для детей с ТМНР

№ /п	Дата	Тема	Развитие мелкой моторики	Дыхательные упражнения	Развитие артикуляционной моторики	Развитие понимания речи	Развитие речевого подражания	Развитие слухового внимания	Развитие неречевых психических процессов
1	01.09 – 08.09	ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД.							
2	11.09 – 22.09	Детский сад/Игрушки	«Заводная машинка» Совсем не нужен ей водитель («крутить» в руках воображаемый руль). Ключом ее вы заведете (указательный палец левой руки – «ключик» — вставить в «замочек» — кулак правой руки — и сделать несколько поворотов). Колесики начнут крутиться (обеими руками изобразить колесики, сложив пальцы в виде колечек), Поставьте и она помчится: (положить на стол слегка выгнутые кверху ладони и двигать ими по столу). Би-би-би!	«Поиграй со щенком» (подуть на бумажный мячик. Педагог игрушкой-щенком ловит мяч)	«Игрушки» Таня с куклою играет. Кукла «мама» повторяет (по слогам, широко открывая рот, несколько раз произнести слово «мама»). Буратино улыбается, Даже если удивляется. А улыбка до ушей, Хоть завязочки пришей. (несколько раз широко улыбнуться). Вот воздушные шары. Шары большие, надувные. Вот такие... (надуть щеки и подержать их так несколько секунд). Стала Танечка играть, Куклам шарики кидать. Буратино шар поймал, Только носом шар порвал. (надуть щеки, а затем стукнуть по ним кулачками так, чтобы воздух с шумом вырвался наружу). Шарик лопнул: «ой-ой-ой!» Стал совсем-совсем худой! (из	Игра «Поручение» (учить находить названную игрушку среди 2-3 игрушек (инструкции: покажи, дай. покачай, покорми...))	Побуждают ребенка к повторению звукоподражаний, относящихся к данным игрушкам (би-би, ав-ав, и-го-го и др).	«Колокольчики» Большой колокольчик поет вот так: дон-дон, Маленький: динь-динь. Покажи, какой колокольчик поет? Или компьютерная игра «Учимся говорить правильно» Колокольчики».	Игра «Чего не стало?» с этими игрушками. (игрушки в двойном экземпляре или соответствующие картинки. Ребенок показывает кто пропал)

					<p>ротовой полости всосать в себя воздух и втянуть щеки внутрь). Посадила Таня Буратино на лошадку. Начал быстро он скакать, Его лошадь не догнать (цокать языком).</p> <p><i>Количество предлагаемых упражнений зависит от возможностей ребенка.</i></p>				
3	25.09 – 29.09	Осень. Признаки осени	<p>«Дождик» Дождик-дождик, полно лить, малых детушек Мочить! (Подушечки правой (левой) руки прижать к столу. Попеременно постукивать ими по поверхности стола (как игра на пианино))</p>	<p>Игра «Ветерок» с листочками вырезанными из бумаги. Положить листик на ладошку и сдуть его. «Ветер с листьями играет, Листья с веток обрывает».</p>	<p>«Хомячок-толстячок» Покажи какие толстые щеки у хомячка, который несет в норку запасы. (надуть щеки). Хомячок высыпал зерно в норке. (Втянуть щеки).</p>	<p>Рассматривание иллюстраций на тему «Осень». Формировать представление о признаках осени.</p>	<p>Осенью некоторые животные уходят в спячку. медведица положила медвежонка спать и стала укачивать «А-А-А». (Широко открываем рот и поем А-А-А). Как мама-медведица укачивала малыша? Побуждают ребенка к повторению</p>	<p>Давай послушаем звуки осени: ветер дует у-у-у (показываем картинку ветра), дождик льет кап-кап-кап (картинка), листья шуршат под ногами шур-шур (соответствующая картинка) Покажи, что звучит.</p>	<p>Игра «Большие и маленькие грибочки» Формировать представление о величине.</p>
4	02.10 - 06.10	Овощи.	<p>«Пирожки» Испекли всем пирожки (хлопать одной ладонью по другой), Мышонку с картошкой (сжать кулачки), Зайчонку с морковкой (отставить указательный и средний пальцы, а</p>	<p>Игра «Соберем урожай» (бумажное пособие «Овощи на грядке» Нужно сдуть овощи с грядки.</p>	<p>«Сладко и горько» Как зайчишка, ловко погрызем морковку. (улыбнуться, пощелкать зубами). А того, чьи зубки крепки, Угостим мы спелой репкой (надуть щеки), Выросла у нас на грядке Круглая да сладкая</p>	<p>Показ овощей на картинках или муляжи. Игра «Покорми зайчика» (учить находить названный овощ)</p>	<p>Жил-был зайчик. У зайчика была морковка. Пошел зайчик гулять с морковкой и уронил ее в глубокую яму. Заплакал</p>	<p>«Покажи, что звучит» (бубен, барабан, колокольчик)</p>	<p>Игра «Отбери овощи» (по цвету, форме, величине).</p>

			<p>остальные сжать в кулачок), Котенку с капустой (соединить подушечки пальцев). Ешьте, будет вкусно.</p>		<p>(улыбнуться). Можно губки облизать (облизать губы). И спасибо всем сказать. А бывают овощи горькие. Это лук и чеснок (поморщиться).</p>		<p>зайчик: округляем губы и громко поем «О-О-О». Ворона достала морковку: «На, зайчик. Не плачь». Как плакал зайка? Побуждают ребенка к повторению</p>		
5	09.10 – 13.10	Фрукты.	<p>«Фруктовая ладошка» Этот пальчик – апельсин, Он, конечно, не один. Этот пальчик – слива, Вкусная, красивая. Этот пальчик – абрикос, Высоко на ветке рос. Этот пальчик – груша, Просит «Ну, ка, скушай!» Этот пальчик ананас, фрукт для вас и для нас. (загибаем поочередно пальчики сначала на одной., потом на другой руке)</p>	<p>Игра «Прожорливые фрукты» (на бумажных стаканчиках наклеены изображения фруктов. Внизу вырезано отверстие – рот. Нужно покормить фрукты – дуть на шарики из бумаги или ваты и постараться попасть в рот фрукту.</p>	<p>«Яблоко» Вот яблоко (изобразить круг руками). Мы кусочек откусили (пощелкать зубами, широко открывая и закрывая рот). Пожевали: та-та-та («пожевать зубами кончик языка, приговаривая та-та-та). Проглотили: «ам» (произнести звукоподражание, широко открывая рот). Очень вкусно нам (почмокать губами). Ароматно (поднести ладони к лицу, глубоко вдохнуть, затем выдохнуть, произнося «ах»). Удивительно приятно! (облизать губы круговым движением языка).</p>	<p>Показ фруктов на картинках или муляжи. Игра «Магазин» (учить находить названный фрукт)</p>	<p>Едет поезд и везет много фруктов в магазин. Поезд едет и гудит: «У-У-У». Я по рельсам убегу: «У-У-У». Как гудит поезд? Побуждают ребенка к повторению</p>	<p>«Не ошибись» Движения под разную громкость бубна. тихо играет – идем, громко-прыгаем)</p>	<p>Игра «Третий лишний» (по картинкам или муляжам фруктов + игрушка).</p>

6	16.10 – 20.10	Фрукты-овощи	Закрепление пройденного материала.	Закрепление пройденного материала.	Закрепление пройденного материала.	Закрепление пройденного материала.	Закрепление пройденного материала.	Закрепление пройденного материала.	Закрепление пройденного материала.
7	23.10 – 27.10	Одежда.	«Перчатка» Я перчатку надеваю, Я в нее не попадаю. (<i>Сжимать пальцы</i>) Сосчитайте-ка, ребятки, Сколько пальцев у перчатки. (<i>Хлопать в ладоши</i>) Начинаем вслух считать: «Раз, два, три, четыре, пять!» (<i>Загибать на счет пальцы</i>)	«Пожалеем Катю» Шила Катя платье и уколола пальчик. Давай пожалеем Катю и подуем ей на пальчик. (с куклой)	«Мама шила» Села мама платье шить и достала иголочку (показать длинный язычок). Вставила иголку в швейную машину и застучала машинка : д,д,д. Сшила мама платье с замочком. Замочек растягивается (улыбнуться, показать зубки) и застегивается (сомкнуть губы).	Игра с бумажными куклами «Оденем куклу на прогулку», Кукла в магазине» Уточнить и развивать понимание слов (название одежды)	Катя уколола пальчик и крикнула: Ой, ой! Как крикнула Катя? Побуждают ребенка к повторению.	Угадай что делаю (за ширмой): хлопаю или топаю? Покажи.	Игра «Постираем одежду» Нужно разложить одежду по цвету, соответствующему стиральной машине.
8	30.10 - 03.11	Обувь	«Обувь» Обуваем ножки бегать по дорожке. (<i>Двумя пальцами обеих рук: указательным и средним постукиваем по столу</i>) Повторяй за мной слова (<i>Сжимаем и разжимаем пальцы</i>) Ножка-раз, ножка-два! (<i>Хлопаем в ладоши</i>) Папа, мама, брат и я - (<i>Сжимаем и разжимаем пальцы</i>) Любит обувь вся семья. (<i>Двумя пальцами обеих рук: указательным</i>	«Подари кукле обувь» (Бумажное пособие: ниточки с картинками обуви) Ребенок надевает ниточку с картинкой на пальчик и дует на нее.	«Ботинок» Нос курносый у ботинка. На носу сидит снежинка. (вытянуть губы вперед «хоботок»). Улыбается ботинок – он в восторге от снежинок! (Улыбнутся)	Игра «Обувной магазин» (Используем бумажные куклы или обычные с несколькими парами обуви) Предлагаем ребенку подобрать для куклы обувь. Уточнить и развивать понимание слов (название обуви)	Маша гуляла на улице и порвала ботинки (сандалии). Ай- Ай- Ай - сказала мама. Как сказала мама? Побуждают ребенка к повторению.	«Что звенит?» Найди звучащую игрушку (ребенку предлагаются музыкальные и немusicalные игрушки. Нужно выбрать игрушки издающие звук)	Ребенку предлагаются карточки с одеждой и обувью. Нужно разложить их в две группы. (одежда отдельно, обувь отдельно)

			<i>и средним постукиваем по столу)</i>						
			Шнуровка «Кроссовки» Ребенку предлагается вставить шнурок в кроссовки.						
9	07.11 - 10.11	КАНИКУЛЫ							
10	13.11 - 17.11	Моя семья	«Семья» Этот пальчик — дедушка, Этот пальчик — бабушка, Этот пальчик — папочка, Этот пальчик — мамочка, Этот пальчик — я, Вот и вся моя семья. (поочередно гладить пальцы от основания к кончику, начиная с большого на обеих руках по очереди).	Игра «Воздушный футбол» Забей гол в ворота. (подуть на ватный мячик)	«Семья» Папа, мамочка и я — вместе дружная семья. Папа улыбается, мама улыбается, улыбаюсь я (широко улыбнуться, обнажив зубы). Папа удивляется, мама удивляется- удивляюсь я. (поднять брови, губы сложить как при произнесении звука (о). Папочка ругается, мамочка ругается (погрозить указательным пальцем, нахмурить брови, губы поджать). Извиняюсь я (сделать виноватое лицо, закусить нижнюю губу).	Рассматривание сюжетной картины «Семья» или семейные фото детей. - Покажи маму, папу, дедушку, бабушку... Уточнить и развивать понимание слов.	Мама погоняет лошадь Но! Но! Но!. Как мама погоняет лошадь? Побуждают ребенка к повторению	«Угадай, кто говорит?» (компьютерная программа «Учимся говорить правильно»)	Используя сюжетную картину «Семья». Покажи, у кого красная кофта, зеленое платье? и т.д.
11	20.11 - 24.11	День мамы	«Бусы для мамы» Предложить ребенку сделать бусы. (одевание бусин на леску)	Игра «Цветочки» (На столе раскладываются бумажные цветочки. Предлагаем ребенку «собрать букет» не используя рук. Нужно	Кто милее всех на свете? (широко улыбнуться, обнажив зубы). Кого очень любят дети? (вытягивать губы трубочкой, посылаем «воздушные поцелуи») На вопрос	Рассматривание сюжетной картины и семейных фото детей. Формировать умение находить на фото маму. Беседа о любви мамы к	Побуждают ребенка к повторению слова - мама.	«Угадай, кто говорит?» (компьютерная программа «Учимся говорить правильно»)	Игра «Мама и малыш» Формировать представление о животных и их детенышах.

				подуть на них.	ответу прямо: -Всех милее наша МАМА. (медленно и четко произнести слово - мама)	своим детям. Уточнить и развивать понимание слов.			
12	27.11 - 01.12	Зима. Природа зимой.	«Зимние истории» В коробку насыпается манка (снег). Дети пальчиком рисуют свои «зимние истории (узоры)».	Игра «Подуем на снежинки». (снежинки вырезанные из салфеток для развития дыхания)	«В лесу» Были мы в лесу. Видели за елкой пробегали волки. Зарычал волчище — показал зубищи (длительно произносить звук (ы), рот открыть, зубы оскалить, губы выдвинуть вперед рупором). А потом клыками: шелк, чтобы знали, кто здесь волк (поцелкать зубами). Под сосной дремал медведь. Как проснулся, стал реветь (длительно произносить звук (э), губы слегка выдвинуть вперед). Услыхал его зайчишка. Задрожал в кустах трусишка. Он сидит и еле дышит, Даже ушком не колышит (вдох через нос, выдох через рот).	После рассказывания сказки «Рукавичка» предложить ответить на вопросы (покажи): Кто первый пришел в теремок? Кто пришел за мышкой? Где зайчик? и т.д.	Холодно в лесу зимой: Ой! Ветер дует ледяной: Ой! Побуждают ребенка к повторению.	Угадай что звучит? Познакомить ребенка со звучанием предметов (дудочка, неваляшка, машинка. Количество предметов зависит от возможностей ребенка) За ширмой звучать одним из предметов, ребенок должен показать, что звучит. (необходимо два набора предметов)	Педагог показывает 2-3 картинку на тему «зима», затем раскладывает все приготовленные картинки (например с другим временем года). Ребенок должен показать те картинки, которые были предложены в начале.
13	04.12 - 08.12	Зимние забавы	«Поиграем в снежки» (С массажными мячиками) Я снежок в руке катаю и туда- сюда гоняю. Я сожму снежок в ладошке, как сжимает лапу	Игра « Гонка лыжников» На стол кладутся два бумажных лыжника. Ребенок и взрослый соревнуются, чей лыжник быстрее доедет до края стола.	«Зимние забавы» По снежку на санках дети мчатся с горки, словно ветер. (язык высовываем из рта и прячем) Кто боится в снег свалиться (поджали нижнюю губу) Пусть на санки	Рассматривание иллюстраций на тему «Зимние забавы». Уточнить и развивать понимание слов: санки, лыжи, коньки, горка,	Снег да метели – Ух! Смех да веселье – Ух! Лыжи да коньки – Ух! Попробуй догони – Ух!	Познакомить детей со «Звучащими коробочками». В одной манка, в другой горох. Покажи, что	Игра «Найди две одинаковые рукавички» Развивать зрительное внимание, мышление.

			кошка. Я снежком смету с ладошки мои маленькие крошки. Кидай! <i>(Выполняем действия в соответствии со словами)</i>	(дуем на лыжников)	не садится (высовываем язык и качаем им от одного уголка рта к другому).	снежки и др. Игра «Покажи где?»	Побуждат ь ребенка к повторени ю.	шумит.	
14	11.12 - 15.12	Дикие животные	«Сидит белка на тележке» Сидит белка на тележке, Продает она орешки. (стучим кулачек об кулачек) Лисичке- сестричке, воробью, синичке, Мишке косолапому, зайнке усатому. (правой рукой загибать по очереди пальцы на левой руке, а затем наоборот)	«Звери пошли гулять» (подуть на бумажных зверей).	«В лесу» Побывали мы в лесу, повстречали там лису. У лисы мордочка острая длинная, вот такая... (вытянуть губы трубочкой и подержать их в таком положении несколько секунд). Под сосной дремал медведь. Как проснулся, стал реветь (длительно произносить звук (э), при этом рот открыть, губы слегка выдвинуть вперед). Услыхал его зайчишка и стал грызть корень — кочерыжку (поднять верхнюю губу, пощелкать зубами). А по веткам скок- поскок, белка — рыженький зверек. Угостим ее орешком. Смотрите, белка орешек за щеку кладет, а потом за другую. Вот так... (кончиком языка упираться то в правую, то в левую щеку, оттопыривая ее изнутри).	Игра «Где мишка?», «Где волк?» и т. д. (ребенок показывает игрушку). Уточнить и развивать понимание слов.	Кашку ешь, хороший мальчик: - НУ! Ждет тебя любимый зайчик: - НУ! Ждет тебя твоя лисичка: - НУ! И пушистый бурый мишка: - НУ!	«Кто как играет?» Мишка играет на барабане «бом-бом, зайчик играет на дудочке «ду-ду!», лиса играет на пианино «ля-ля». Покажи, кто играет: ду-ду, ля- ля, бом- бом? (следует показывать и звуки и движения)	Игра «Спрячь игрушку в ладонках » на формиров ание представл ений о величине. (большая и маленькая белка).
15	18.12	Домашние	«Лошадки»	«Поиграй с	«Кошка»	Игра	Козочка	«Кто как	Игра

	- 22.12	животные	(все пальцы «скачут» по столу) По дороге белой, гладкой Скачут пальцы, как лошадки: Цок-цок-цок, цок-цок-цок, Скачет резвый табунок.	котенком» Побуждать ребенка сдуть бумажный бантик, взрослый игрушкой котенком ловит его.	Кошка очень любит молоко, она лакает его из блюдца вот так: высунуть изо рта широкий язык и совершать им лакательные движения. Кошка молоко лакала, после ротик облизала, вот так. (круговым движением языка облизать губы).	«Найди пару» (по 2 разных игрушки коровы, кошки, собаки, лошади, свиньи). Уточнить и развивать понимание слов.	пришла, молочка принесла: МЕ - МЕ. Киска, Сторожишь ты мышку тут? - МЯУ! Киска, хочешь молока? - МЯУ! А в приятели щенка? - ФРРР!	голос подает?» В деревне живут разные домашние животные: лошадь, собака, корова и т. д. Все они поют свои любимые песенки. Угадай, кто поет? (Му, и-го-го, бе, хрю-хрю) и т. д. (с игрушками и) или компьютерная игра «Учимся говорить правильно. Скотный двор».	«Сложи картинку» на формирование зрительного внимания, памяти, мышления. (сложить разрезную картинку домашнего животного из 2-х, 3-х или 4-х частей. В зависимости от возможностей ребенка)
16	25.12 - 29.12	КАНИКУЛЫ							
17	09.01 - 12.01	Человек (части тела)	В коробке с манкой «Рисуем человечка» Точка, точка, запятая, (указательным пальцем это нарисовать), Вышла рожица кривая (нарисовать ротик в виде дуги), Ручки, ножки (нарисовать это указательными пальцами в виде полос), огуречик (нарисовать овал), Получился человечек.	«Дети катаются с горки» (бумажное пособие для развития дыхания: нарисована горка, к ней ниточками прикреплены фигурки детей на санках).	«Водичка-водичка» Водичка-водичка, Умой мое личико (потереть лицо ладонями), Чтобы глазки блестели (потереть глаза кулачками), Чтобы щечки покраснели (потереть ладонями щеки), Чтоб смеялся роток (широко улыбнуться) И кусался зубок (поцеловать зубами).	Рассматривание плаката «Части тела», закрепление частей тела на кукле. Игра «Покажи где» Уточнить и развивать понимание слов (части тела).	Заблудились мы в лесу и кричим: «АУ! АУ!».	Игра «Не ошибись» Когда играет колокольчик, движение руками хлоп-хлоп; играет бубен – ножками топ- топ.	Игра «Сложи картинку» (человек) на формирование зрительного внимания, памяти, мышления. (сложить разрезную картинку: голова, туловище, ноги)
18	15.01 -	Я и мое тело	«Части тела» У меня есть	«Чистим зубки»	«Водичка-водичка»	Игра «Найдем	Наш малыш	Игра «Не ошибись»	Логопед показывает

	19.01		голова, (указываем на соответствующую часть тела, поглаживаем их) грудь, живот, а там спина, Ножки – чтобы поскákatь, Ручки – чтобы поиграть.	(Бумажное пособие «улыбающееся лицо человека или отдельно рот» На зубы кладутся конфетти, ребенку предлагается сдуть их (можно использовать трубочку для коктейля)	Водичка-водичка, Умой мое личико (потереть лицо ладонями), Чтобы глазки блестели (потереть глаза кулачками), Чтобы щечки покраснели (потереть ладонями щеки), Чтобы смеялся роток (широко улыбнуться) И кусался зубок (поцеловать зубами).	хозяина»: уточнить понимание слов, обозначающих части тела. Локти нужны руками, пятки нужны ногам, волосы нужны голове, пальцы нужны ладошкам, колени нужны ножкам.	кричит с утра: «УА! УА!»	Когда играет колокольчик, движение руками хлоп-хлоп; играет бубен – ножками топ- топ.	т 2-3 картинки из общей стопки, затем он раскладывает все приготовленные картинки, а ребенок должен показать те картинки, которые ему были предъявлены вначале (изображения людей).
19	22.01 - 26.01	Посуда	«Посуда» Из тарелок как один, (Ладони вместе перед собой «тарелка») Суп мы ложками едим. (Изображаем ложку, едим) Вилкой кушаем котлеты (Указательный и средний палец изображают вилку) Ножик режет нам омлеты («режем» ребром ладони вперед – назад)	«Горячий чай» (бумажное пособие для развития дыхания: к бумажной чашке приклеена бумага разрезанная на полоски. Нужно дуть на эти полоски)	«Кувшин и самовар» Давай покажем кувшин с широким горлышком (открываем широко рот), а теперь с узким горлышком. (вытягиваем губы трубочкой). Покажем самовар (надуть обе щеки)	Рассматривание картинок с изображением посуды. Игра «Накроем на стол» Уточнить и развивать понимание слов.	К нам в гости пришла кукла Наташа. Давай угостим ее чаем. Нальем в чашку и дадим: «На!» Побуждают ребенка повторению	Угадай, чем стучу, ложками или чашками. (за ширмой стук железной ложки об ложку и стеклянной (фарфоровой) чашки об чашку) Покажи.	Игра «Большие и маленькие» на формирование представления о величине. Ребенку предлагаются картинки с посудой большого и маленького размера. (или игрушечная посуда: большие и маленькие чашки и т.д.) Нужно разложить посуду в две группы по размеру.