

**Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 167 общеразвивающего вида
с приоритетным осуществлением деятельности
по социально-личностному направлению развития детей»**

Рассмотрено на педагогическом совете
работников МАДОУ № 167
Протокол №1 от 30.08.2022г.



**АДАптированная основная образовательная
программа дошкольного образования
для детей с ТНР МАДОУ № 167**

Согласовано и принято:
Председатель родительского
комитета МАДОУ № 167

Содержание образовательной Программы

	ВВЕДЕНИЕ	4
1.	Целевой раздел	6
1.1	Пояснительная записка	6
1.1.1	<i>Цели и задачи реализации Программы</i>	6
1.1.2.	<i>Принципы и подходы к формированию Программы</i>	7
1.1.3.	<i>Значимые для реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста</i>	9
1.2.	Планируемые результаты освоения программы	37
1.2.1	<i>Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования</i>	38
1.3.	<i>Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе</i>	39
2.	Содержательный раздел	40
2.1.	Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, с учётом используемых вариативных примерных основных образовательных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания	40
2.1.1	<i>«Социально – коммуникативное развитие»</i>	40
2.1.2	<i>«Познавательное развитие»</i>	43
2.1.3.	<i>«Речевое развитие»</i>	47
2.1.4.	<i>«Художественно – эстетическое развитие»</i>	52
2.1.5.	<i>«Физическое развитие»</i>	54
2.2.	Взаимодействие взрослых с детьми	55
2.3.	Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников	59
2.4.	Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития ребенка	61
2.5.	Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов	99
2.6.	Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик	103
2.7.	Способы и направления поддержки детской инициативы	104
2.8.	Иные характеристики, наиболее существенные с точки зрения авторов	107

3.	Организационный раздел	109
3.1.	Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка	109
3.2.	Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды МБДОУ	110
3.3.	Кадровые условия реализации Программы	112
3.4.	Описание материально-технического обеспечения программы	113
3.5.	Обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания	113
3.6.	Распорядок и режим дня	113
3.7.	Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий	113
4.	Дополнительный раздел	114
	Приложения	117

ВВЕДЕНИЕ

Содержание и организацию образовательной деятельности в муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 167 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному направлению развития детей» (далее Организация) определяет адаптированная основная образовательная программа МАДОУ № 167 (далее – Программа), разработанная рабочей группой дошкольной образовательной организации. Данная адаптированная общеобразовательная Программа включает обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). Обязательная часть Программы соответствует комплексной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи с 3 до 7 лет под редакцией Н.В. Нищевой (ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018 г.) и примерной адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи.

Часть, формируемая участниками образовательных отношений, соответствует следующим парциальным программам, наиболее полно отвечающим цели и задачам деятельности Организации, а также запросам родителей (законных представителей) воспитанников:

- Нищева Н.В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018.

Основная образовательная программа Организации составлена в соответствии с:

1. Конвенцией о правах ребенка. Принятой резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года. – ООН 1990;

2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации» 3. Федеральный закон 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»;

3. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р о Стратегии развития воспитания до 2025 г.

4. Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, утверждённого приказом МОиН РФ № 1155 от 17.10.2013 г.;

5. Письмом Минобрнауки России «Комментарии к ФГОС ДО» от 28 февраля 2014 г. № 08- 249 // Вестник образования. – 2014. – Апрель. – № 7;

6. Санитарными правилами СП 2.4.3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи";

7. Приказом Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (Зарегистрирован в Минюсте России 6 октября 2010 г. № 18638

8. Письмом Минобрнауки России от 31 июля 2014 г. № 08-1002 «О направлении методических рекомендаций» (Методические рекомендации по реализации полномочий субъектов Российской Федерации по финансовому обеспечению реализации прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования)

9. Приказом МоиН от 30.08.2013 № 1014 «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования»;

10. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основной общеобразовательной программе – образовательной программе дошкольного образования».

11. Примерной основной образовательной программой дошкольного образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 20.05. 2015 г. № 2/15).

Программа разработана с целью психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития ребенка дошкольного возраста. Программа определяет содержание и организацию образовательной деятельности в Организации и обеспечивает развитие личности ребенка дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей. Программа реализуется на государственном языке Российской Федерации, содержание образования носит светский характер.

При разработке Программы учитывались:

- заключение ТПМПК по результатам обследования ребенка;
- интересы и потребности потребителей образовательных услуг (воспитанника) и заказчиков образовательных услуг (родителей (законных представителей) воспитанника) Организации;
- материально-технические, кадровые и финансовые возможности учреждения;
- сложившиеся в практике деятельности Организации культурно - образовательные традиции;
- имеющийся в учреждении опыт деятельности по осуществлению комплекса санитарно-гигиенических и профилактических мероприятий, коррекционной деятельности.

Программа определяет объём, содержание образовательной деятельности по пяти направлениям развития дошкольников 3-7 лет социально-коммуникативное, познавательное, речевое, физическое и художественно-эстетическое, а также планируемые результаты и организационно-педагогические условия осуществления образовательной деятельности.

Программа соответствует 12-часовому времени пребывания воспитанников в Организации. Программа реализуется на русском языке – государственном языке Российской Федерации.

Авторский коллектив разработчиков Программы: Семенов Н.Ю. (заведующий), Горшкова Я.В. (заместитель заведующего по ВМР), Пряничникова Е.С. (руководитель СП "Центр мониторинга выполнения образовательных стандартов"), Кулюкова И.М. (старший воспитатель), Соболева Е.В. (педагог-психолог), Макарова Н.В. (воспитатель), Галь О.Ю. (воспитатель), Сизова О.В. (воспитатель), Матвеева У.А. (учитель-логопед), Ручко Т.С. (учитель-логопед), Токарчук Е.В. (учитель-логопед).

1.1. Пояснительная записка

1.1.1. Цели и задачи реализации Программы

Цели Программы:

Адаптированная общая образовательная программа дошкольного образования разработана для детей с ТНР от 3 до 7 лет.

Цели данной Программы:

1. проектирование социальной ситуации развития, осуществление коррекционно-развивающей деятельности и развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающих позитивную социализацию, мотивацию и поддержку индивидуальности ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ), в том числе с инвалидностью, воспитанника с тяжёлыми нарушениями речи.

2. построение системы работы в группах комбинированной и компенсирующей направленности для детей с ОВЗ в возрасте с 3 до 7 лет, предусматривающей полную интеграцию действий всех специалистов дошкольной образовательной организации и родителей дошкольников.

3. сохранение и укрепление здоровья детей с туберкулезной интоксикацией.

Планирование работы во всех пяти образовательных областях учитывает особенности речевого и общего развития детей с ОВЗ.

Комплексность педагогического воздействия направлена на:

- выравнивание речевого и психофизического развития детей и обеспечение их всестороннего гармоничного развития;
- развитие физических, духовно-нравственных, интеллектуальных и художественно-эстетических качеств дошкольников.

Задачи Программы:

1. Реализация адаптированной основной образовательной программы;

2. Коррекция недостатков психофизического развития детей с ТНР;

3. Охранять и укреплять физическое и психическое здоровье ребенка с ТНР, в т.ч. его эмоциональное благополучие.

4. Обеспечить равные возможности для полноценного развития ребенка с ТНР в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей детей с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей.

5. Создать благоприятные условия развития ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала ребенка с ТНР как субъекта отношений с самим собой, др. детьми, взрослыми и миром.

6. Объединить обучение и воспитание в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

7. Формировать общую культуру личности ребенка с ТНР, в т. ч. ценности ЗОЖ, развивать его социальные, нравственные, эстетические, интеллектуальные, физические качества, инициативность, самостоятельность и ответственность ребенка, формировать предпосылки учебной деятельности.

8. Формировать социокультурную среду, соответствующую возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей с ТНР;

9. Обеспечить психолого-педагогическую поддержку семьи и повышать компетентность родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья ребенка с ТНР.
10. Обеспечивать оздоровительную направленность воспитательное - образовательного процесса.
11. Формировать способы усвоения социального опыта взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности.
12. Развивать компенсаторные механизмы становления психики.
13. Преодолевать и предупреждать у воспитанника с ТНР вторичные отклонения в развитии их познавательной сферы, поведения и личности в целом.
14. Овладение детьми самостоятельной, связной, грамматически правильной речью и коммуникативными навыками, фонетической системой русского языка, элементами грамоты, что формирует психологическую готовность к обучению в школе и обеспечивает преемственность со следующей ступенью системы общего образования.
15. Реализация общеобразовательных задач дошкольного образования с привлечением синхронного выравнивания речевого и психического развития детей с ТНР.
16. Создание благоприятных условий для развития детей с ТНР в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями.
17. Развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с как субъекта отношений с самим собой, с другими детьми, взрослыми и миром.
18. Способствование объединению обучения и воспитания в целостный образовательный процесс.
19. Создание условий для осуществления оздоровительной работы с детьми с туберкулезной интоксикацией.

Выполнение коррекционных, развивающих и воспитательных задач, поставленных Программой, обеспечивается благодаря комплексному подходу и интеграции усилий специалистов педагогического и медицинского профилей и семей воспитанников.

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы.

Программа разработана на основе культурно-исторического, деятельностного и личностного подходов, являющихся методологией ФГОС ДО.

Культурно-исторический подход рассматривает обучение с ориентацией на «зону ближайшего развития», как ведущую силу развития. Культурно-исторический подход предполагает передачу взрослым ребенку культурных образцов поведения, общения и деятельности. Но усвоение этих образцов в дошкольном возрасте происходит произвольно и непреднамеренно. Процесс приобретения знаний в дошкольном возрасте не является ни целенаправленным, ни систематическим, а совершается лишь в меру имеющихся у детей познавательных интересов, знания являются «побочным продуктом» различных видов деятельности ребенка. Общение со взрослым, овладение способами интеллектуальной деятельности задают ближайшую перспективу развития ребенка – «зону ближайшего развития». (по Л.С. Выготскому).

Деятельностный подход дает возможность детям не быть в роли пассивных слушателей, которым выдается готовая информация. Дети включаются в самостоятельный поиск новой информации, в результате которого происходит открытие нового знания и приобретение новых умений. Действия детей мотивируются игровой развивающей ситуацией, предложенной педагогом, которая позволяет дошкольникам определить свою «детскую» цель деятельности и идти к ее выполнению (по А.Н. Леонтьеву, Д.Б. Эльконину, А.В. Запорожцу, В.В. Давыдову).

Личностно-ориентированный подход предусматривает организацию образовательного процесса с учетом того, что развитие личности ребенка является главным критерием его эффективности. Механизм реализации личностно-ориентированного подхода – создание условий для развития личности на основе изучения ее задатков, способностей, интересов, склонностей с учетом признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Исходя из этого, предлагаемая ребенку деятельность должна быть для него осмысленной, только в этом случае она будет оказывать на него развивающее воздействие (по Л.С. Выготскому, А.Н. Леонтьеву, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконину, А.В. Запорожцу).

Общенаучный системный подход позволяет рассматривать Программу как систему, в которой все элементы взаимосвязаны. Один из главных признаков этой системы — её открытость. Программа не догма, а документ рамочного характера, в котором «возможны варианты» — изменения, дополнения, замены.

Программа построена с учётом основных принципов дошкольного образования:

- 1) полноценное проживание ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- 2) принцип индивидуализации, учёта возможностей, особенностей развития и потребностей каждого ребёнка;
- 3) содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- 4) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- 5) сотрудничество Организации с семьёй;
- 6) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- 7) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- 8) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- 9) учёт этнокультурной ситуации развития детей;
- 10) комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса;
- 11) развитие способности самоопределения, самоактуализации на основе воспроизведения, освоения, присвоения культурного опыта саморазвития человечества;
- 12) принцип практической применимости;
- 13) принцип вариативности предполагает создание вариативных условий для получения образования ребенка с ТНР;
- 14) принцип учета общих тенденций нормального и аномального развития ребенка с ТНР;
- 15) принцип развивающего характера коррекционного обучения;
- 16) принцип интеграции усилий специалистов;
- 17) принцип конкретности и доступности учебного материала, соответствия требований, методов, приёмов и условия образования индивидуальным и возрастным особенностям детей;
- 18) принцип систематичности и взаимосвязи учебного материала;
- 19) принцип постепенности подачи учебного материала;
- 20) принцип концентрического наращивания информации в каждой из последующих возрастных групп во всех пяти образовательных областях.

1.13. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей детей дошкольного возраста.

Возрастные особенности развития ребенка дошкольного возраста.

Образовательная деятельность осуществляется в соответствии с возрастными особенностями ребенка дошкольного возраста.

Приложение № 1.

Особенности детей с туберкулезной интоксикацией.

Приложение №2

В 2022-2023 учебном году в МАДОУ № 167 3 группы компенсирующей направленности для детей с ТНР, которые посещают 41 ребенок.

СП №1 – 20 детей, СП № 3 – 21 ребенок с ТНР имеют статус детей с туберкулезной интоксикацией.

Характеристика контингента детей, посещающих группы представлена в таблицах

Таблица 1

<i>Группа, возраст детей</i>	<i>Списочный состав</i>	<i>Туб. интоксикация</i>	<i>В том числе дети инвалиды</i>
СП № 1: Группа «Знайки»: 6 детей подготовительная группа (6-7 лет) 12 детей старшая группа (5-6 лет) 2 ребенка средняя группа (4-5 лет)	20 детей	-	1 ребенок
СП № 3: Группа «Солнечные полянка»: 7 детей подготовительная группа (6-7 лет) 3 ребенка старшая группа (5-6 лет) 1 ребенок средняя группа (4-5 лет)	11 детей	11 детей	
СП3: Группа «Юнга»: 9 детей подготовительная группа (6-7 лет) 1 ребенок средняя группа (4-5 лет)	10 детей	10 детей	

Характер речевой патологии группа «Знайки»

Таблица № 2

<i>Речевой диагноз</i>	<i>Количество детей</i>
<i>ОНР (общее недоразвитие речи)</i>	16
<i>Дизартрия</i>	16
<i>Недоразвитие всех компонентов речи</i>	1
<i>Моторная алалия</i>	3

Характер речевой патологии группа «Юнга»

Таблица № 3

<i>Речевой диагноз</i>	<i>Количество детей</i>
<i>ОНР (общее недоразвитие речи)</i>	7
<i>Дизартрия</i>	7
<i>Задержка речевого развития</i>	1

Характер речевой патологии группа «Солнечная полянка»

Таблица № 4

<i>Речевой диагноз</i>	<i>Количество детей</i>
<i>ОНР (общее недоразвитие речи)</i>	9
<i>Дизартрия</i>	8
<i>Моторная алалия</i>	1

Индивидуальные особенности развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Общая характеристика детей с ОНР (I уровень)

Активный словарь детей с тяжелыми нарушениями речи находится в зачаточном состоянии. Он включает звукоподражания, лепетные слова и небольшое количество общеупотребительных слов. Значения слов неустойчивы и недифференцированы.

Звуковые комплексы непонятны окружающим (пол - ли, дедушка - де), часто сопровождаются жестами. Лепетная речь представляет собой набор речевых элементов, сходных со словами (петух - уту, киска - тита), а также совершенно не похожих на произносимое слово (воробей - ки). В речи детей могут встречаться отдельные общеупотребительные слова, но они не достаточно 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 ОНР 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 ОНР 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 ОНР 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 ОНР недоступен. Они не могут выделить отдельные звуки в слове.

Общая характеристика детей с ОНР (II уровень)

Активный словарь детей расширяется не только за счёт существительных и глаголов, но и за счёт 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 мячика). Также аграмматично изменение имен существительных по числам (две уши). Форму прошедшего времени глагола дети нередко заменяют формой настоящего времени и наоборот (например, Витя ёлку 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 ёлка).

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'] и другие звуки.

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

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

Общая характеристика детей с ОНР (III уровень)

На фоне сравнительно развёрнутой 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 (пить — 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. Причём один и тот же предлог при выражении различных отношений может и опускаться, и заменяться. Это указывает на неполное понимание значений даже простых предлогов

У детей третьего уровня недостаточно сформированы грамматические формы. Они допускают ошибки в падежных окончаниях, в употреблении временных и видовых форм глаголов, в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются. Большое количество ошибок допускается при словоизменении, из-за чего

нарушается синтаксическая связь слов в предложениях: смешение окончаний существительных мужского и женского рода (висит ореха; замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительного женского рода (зеркало — зеркала, копыто — 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 звукослоговой структуры слова, что создает значительные трудности в овладении детьми звуковым анализом и синтезом.

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

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

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

Общая характеристика детей с ОНР (IV уровень)

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

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

Среди нарушений фонетико-фонематического характера наряду с неполной сформированностью звукослоговой структуры слова у детей отмечаются недостаточная внятность, выразительность речи, нечеткая дикция, создающие впечатление общей смазанности речи, смешение звуков, что свидетельствует о низком уровне сформированности дифференцированного восприятия фонем и является важным показателем незавершенного процесса фонемообразования. Дети этого уровня речевого развития имеют отдельные нарушения смысловой стороны языка. Несмотря на разнообразный предметный словарь, в нем отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных (филин, кенгуру), растений (кактус, вьюн), профессий людей (экскурсовод, пианист), частей тела (пятка, ноздри). Отвечая на вопросы, дети смешивают родовые и видовые понятия (деревья — березки, елки, лес).

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

В то же время для детей этого уровня речевого развития характерны достаточная сформированность лексических средств языка и умения устанавливать системные связи и отношения, существующие внутри лексических групп. Они довольно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, отражающих размер предмета (большой —

маленький), пространственную противоположность (далеко — близко), оценочную характеристику (плохой — хороший).

Дети испытывают трудности при выражении антонимических отношений абстрактных слов (бег — хождение, бежать, ходить, набег; жадность — нежадность, вежливость; вежливость — злой, доброта, невежливость), которые возрастают по мере абстрактности их значения (молодость — немолодость; парадная дверь — задок, задник, не передничек). Недостаточный уровень сформированности лексических средств языка особенно ярко проявляется в понимании и употреблении фраз, пословиц с переносным значением (румяный как яблоко трактуется ребенком как много съел яблок).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Программа строится на основе общих закономерностей развития детей дошкольного возраста с учетом сензитивных периодов в развитии психических процессов и учитывает уровень речевого развития, а также на индивидуально-типологических особенностях ребенка с ОВЗ.

Общая характеристика детей с дизартрией

Дети с дизартрией по своей клинико-психологической характеристике представляют крайне неоднородную группу. При этом нет взаимосвязи между тяжестью дефекта и выраженностью психопатологических отклонений. Дизартрия, и в том числе наиболее тяжелые ее формы, могут наблюдаться у детей с сохранным интеллектом, а легкие «стертые» проявления могут быть как у детей с сохранным интеллектом, так и у детей с олигофренией.

Двигательные нарушения обычно проявляются в более поздних сроках формирования двигательных функций, особенно таких, как развитие возможности самостоятельно садиться, ползать с попеременным одновременным выносом вперед руки и противоположной ноги и с легким поворотом головы и глаз в сторону вперед вынесенной руки, ходить, захватывать предметы кончиками пальцев и манипулировать с ними.

Эмоционально-волевые нарушения проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. На первом году жизни такие дети беспокойны, много плачут, требуют к себе постоянного внимания. У них отмечаются нарушения сна, аппетита, предрасположенность к срыгиванию и рвотам, диатезу, желудочно-кишечным расстройствам. Они плохо приспосабливаются к изменяющимся метеорологическим условиям.

В дошкольном возрасте дети двигательны беспокойны, склонны к раздражительности, колебаниям настроения, суетливости, часто проявляют грубость, непослушание. Двигательное беспокойство усиливается при утомлении, некоторые склонны к реакциям истероидного типа: бросаются на пол и кричат, добиваясь желаемого.

Другие пугливы, заторможены в новой обстановке, избегают трудностей, плохо приспосабливаются к изменению обстановки.

Несмотря на то, что у детей не наблюдаются выраженные параличи и парезы, моторика их отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, они неловки в навыках самообслуживания, отстают от сверстников по ловкости и точности движений, у них с задержкой развивается готовность руки к письму, поэтому долго не проявляется интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности, в школьном возрасте отмечается плохой почерк. Выражены нарушения интеллектуальной

деятельности в виде низкой умственной работоспособности, нарушений памяти, внимания.

Для многих детей характерно замедленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса.

Общая характеристика детей с моторной алалией

Моторная алалия представляет собой сложный синдром, комплекс речевых и неречевых симптомов, отношения между которыми являются неоднозначными. В структуре речевого дефекта при моторной алалии ведущими являются языковые нарушения.

Недоразвитие речи при моторной алалии носит системный характер, охватывая все ее компоненты: фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую стороны. По преобладающим признакам можно выделить группу детей с преобладающим фонетико-фонематическим недоразвитием (их меньшинство) и группу с преобладающим лексико-грамматическим недоразвитием. Предполагается, что первая из групп обусловлена ведущим поражением нижних отделов в центральной моторной области коры доминантного полушария, где концентрируются раздражения от мышц, связок, возникающие при выполнении артикуляционных движений, или в общей мускулатуре (при выполнении прочих движений). Вторая группа обусловлена поражением передних отделов моторной области коры мозга (нижние отделы моторно-премоторной зоны и активная речевая зона, располагающаяся в задних отделах нижней лобной извилины).

Развитие системы произношения у детей с алалией характеризуется качественным и количественным своеобразием, которое выявляется в той или иной мере у всех детей и на каждом из этапов речевого развития.

У ребенка с моторной алалией не формируются тонкие двигательные координации речевого аппарата. Нарушение аналитико-синтетической деятельности речедвигательного анализатора носит различный характер: оральная апраксия, нарушение последовательности, переключаемости и т. д. Наблюдаются поиски артикуляции, неумение выполнить определенное артикуляционное движение или действие (комплекс последовательных движений), трудности усвоения последовательности и переключаемости. Ведущим в этих случаях является нарушение Двигательного характера, оно и определяет речевое артикуляторное расстройство. При этом вследствие кинетической или кинестетической апраксии страдают фонетическая и фонематическая системы.

В нормальных условиях артикуляционные движения и связанные с ними кинестетические импульсы, идущие от речевого аппарата в кору головного мозга, играют значительную роль в процессе звукового анализа и синтеза, помогают уточнить звуковой состав слова, сохранить нужную последовательность звукового ряда. При моторной алалии ребенок не может найти правильную последовательность звуков в слове, слов во фразе, не может переключиться от одного слова к другому. Это ведет к обилию парафразий, перестановок, персеверации и свидетельствует о нарушении подвижности

основных нервных процессов, о застойных очагах возбуждения или торможения в речедвигательном анализаторе. Как следствие этого, у ребенка с моторной алалией при хорошем слухе и достаточном понимании речи, при отсутствии параличей и грубых парезов артикуляционной мускулатуры не развивается самостоятельная речь, долгое время она остается на уровне отдельных звуков, слов.

Нарушение в случаях моторной алалии тонких артикуляционных движений вследствие ослабления тонуса мозгового конца речедвигательного анализатора затрудняет или даже делает невозможным восприятие слабых и тонких кинестетических импульсов, воспринимаются и анализируются корой только более грубые кинестезии. Как результат этого, при моторной алалии иногда наблюдается недостаточное восприятие обращенной речи, замедленность и затрудненность понимания грамматических форм и развернутого текста.

При моторной алалии нарушена фонематическая реализация слов и высказываний, не формируются языковые оформления речи — звукослоговой и морфемный строй. Нарушение ритмической организации слова проявляется в замедленности речевого потока, в послоговом произнесении слов с паузированием между слогами и словами, с равно- и разноударностью. Речь носит характер скандированности (между одинаковыми по величине речевыми отрезками есть равной длительности паузы) или фрагментарности (разные речевые отрезки разрываются разновеликими интервалами). Несформированность ритмической структуры и слова, и фразы сопровождаются нарушением мелодики, темпа, ритма речи. Дети не улавливают ритм и не могут воспроизвести предложенный ритмический рисунок выстукиванием, похлопыванием.

При отраженном проговаривании ребенок продуцирует только приблизительный контур, неясный звуковой комплекс вместо слова, употребляет несколько вариантов искажения одного и того же слова: «пидора», «мидора» — помидор; «кубыка», «пузыка», «пузувиса», «кубиска» — пуговица; «фраль», «вираль», «фараль» — февраль и т. д. По мере увеличения словарного запаса трудности детей в овладении структурой слова становятся более заметными. Количество подобных искажений резко возрастает и на протяжении одного занятия, если ребенок утомляется. В речевом потоке много оговорок, на которые дети обращают внимание и исправляют ошибочно сказанное только при уже относительно развитой речи и контроле за ней.

Словарный запас у детей с моторной алалией развивается медленно, искаженно, используется в речевой практике неправильно. Бедность лексико-семантических средств приводит к разнообразным заменам по сходству, смежности, по контрасту (стирает — моет, топор — молоток, чашка — стакан и т. д.). Чаще выявляются замены по внешним признакам предмета, реже — основанные на функции (внутренних признаках). Замены слов по значению обычно характеризуют более высокий уровень развития речи ребенка.

Словарный запас детей ограничен рамками обиходно-бытовой тематики, качественно неполноценен (выявляется неправомерное расширение и сужение значений слов, отмечаются многочисленные ошибки в их употреблении), ребенок не может объяснить значение слов, не умеет пользоваться средствами словообразования.

Дети затрудняются при именном и глагольном управлении, при согласовании, не используют предлоги и союзы, в их речи нет четкости родовых и числовых окончаний и т. д. Неправильно используются смыслоразличительные приставки. Преобладают корневые слова, лишенные флексий, отмечается морфологическая неоформленность высказывания. У детей с алалией недостаточная вариативность в использовании грамматических средств; различение и употребление практически всех грамматических форм затруднено. Дети не могут наблюдать, анализировать и обобщать языковые явления, производить мыслительные операции над языковым материалом, понимать и правильно использовать языковой знак — соотносить определенную морфему, слово с конкретным предметом, или явлением. Они затрудняются при овладении числовыми формами существительных, глаголов, пользуются неизменяемыми словами, без форм и флексий («Книга, Таня!» и жест просьбы). Такие аморфные фразы, без оформления четких грамматических сочетаний, требующих флексий, союзов и других средств, делаются понятными только в определенной ситуации.

Процесс формирования предложений у детей с алалией выявляет ряд особенностей на всех этапах развития. Отмечаются разные виды аграмматизма (экспрессивный аграмматизм — нарушение грамматического строя собственной речи, импрессивный — затруднения при понимании грамматических конструкций): структурный аграмматизм, семантический аграмматизм и аграмматизм, связанный с неправильным оформлением связей слов в предложении.

Под структурным аграмматизмом понимается нарушение количества и динамической линейной последовательности слов в предложении, нарушение порядка слов. Чаще этот вид аграмматизма отмечается при более тяжелой речевой несформированности. Ребенок отвечает одним-двумя словами в сочетании с жестом. При недостаточности лексико-грамматических и фонетических средств у ребенка отмечается развитие ми-мико-жестикуляторной формы общения. Для выражения мысли он употребляет преимущественно номинативную форму существительного в правильном или искаженном падежном варианте. Грамматический строй развивается замедленно и неравномерно, отмечаются недостатки формообразования и формоизменения, не усваиваются грамматические категории, синтаксические конструкции отличаются примитивностью.

Характерным является сочетание бедности использования лексико-грамматической вариативности слов и грамматических конструкций. Отсутствие набора семантических эквивалентов и доступных грамматических средств приводит к смысловым замещениям, к ограниченности выбора из ряда слов и грамматических моделей, необходимых для данного контекста.

Несформированность структуры предложения является следствием незрелости внутренних речевых операций — операций выбора слов и построения плана высказывания. Кроме того, ребенка затрудняет и сам процесс реализации отдельных слов и их сочетаний. Несформированность речевых операций (замысел, программирование, отбор и синтез речевого материала) выражается в том, что ребенок не умеет лексически и грамматически правильно оформить мысль, лексико-семантическая и лексико-

грамматическая организация предложения неправильная, в ней отражается неполноценность предметных связей, воспринимаемых ребенком в окружающем. Это расценивается как семантический аграмматизм: диффузное расширение значения слова, замены ассоциативного характера и т. д.

Из-за ограничения возможностей овладения системой языковых знаков и дефицита самого инвентаря языковых средств различных уровней при моторной алалии страдают и номинативная, и предикативная функции речи, нарушается в целом коммуникативная деятельность, а также регулирующая и познавательная (когнитивная) функции. Речь не является полноценным средством коммуникации, организации поведения и индивидуального развития.

Значительные трудности выявляются у детей при объединении предложений в связные высказывания, у них обнаруживается несформированность умения строить контекст, который требует сложной аналитико-синтетической деятельности. Речь сбивчивая, непонятная, страдает временная и причинно-следственная связь.

Дети испытывают затруднения в овладении связной контекстной речью даже в случаях достаточного развития диалогической формы общения. В отличие от диалогической формы речи монологическая является инициативной, она требует от ребенка определенного уровня сформированности умственных действий необходимых для правильного отбора мыслей и языковых средств. Для овладения связной речью предполагается наличие у ребенка внутренней речи, в которой осуществляется отбор слов, расположение их в определенной системе, составление плана речевого сообщения.

Контекстная речь требует развития у ребенка не только внутренней, но и внешней речи: формирование высказывания начинается с мотивации (речевого импульса, побуждения к речи, мотива речевой деятельности), затем мотив подкрепляется замыслом как источником активности, через звено внутренней речи осуществляется внешнее развернутое высказывание. Формирование контекстной речи при алалии нарушено, в тяжелых случаях спонтанная речь полностью невозможна, в более легких — изложение лишено цельности, связности, последовательности.

На начальных этапах формирования речи у ребенка отсутствует потребность общения в связной форме, это обусловлено нарушением общей и речевой активности (мотивационной активности), не формируется весь подготовительный этап, необходимый для реализации монологической речи. Взамен отсутствующей речи используются паралингвистические средства: жест, мимика, пантомима, интонация. Дети прибегают к перефразировкам, не оканчивают фраз, затрудняются при выражении главной мысли. При более развитой речи причиной несформированности контекста является несформированность деятельности программирования, затруднения в операциях перевода мысли в развернутое высказывание. При передаче содержания последовательных картинок дети нарушают логическое продолжение рассказа: одни не могут их правильно разложить, другие затрудняются при оречевлении даже правильно расположенных.

Несформированность контекстной речи связана с неправильной реализацией внутреннего плана во внешнюю речь. Наблюдаются фрагментарность, разорванность

высказывания, нарушение линейной последовательности, пропуск одного или нескольких логических звеньев ситуации, разброс мысли.

Большие затруднения испытывает ребенок при овладении сложными логико-грамматическими конструкциями, отражающими пространственные отношения предметов. Выявляется хаотичность рассказа, бедность выразительности оформления, однотипность и примитивность средств связи. Дети не умеют отбирать факты, важные для раскрытия темы, находят нужные слова, застревают на второстепенных деталях, забывают основное содержание.

Таким образом, недоразвитие речи сочетается с несформированностью мотивации общения, с нарушением активности разных компонентов деятельности. Отсутствие стремления к общению связано с трудностями общения и усугубляет их.

Моторная алалия неоднородна по своим проявлениям: иногда отмечается преимущественная несформированность операций отбора языковых средств, т. е. фонематических, лексических и грамматических элементов, в других случаях преобладающее нарушение — несформированность операций комбинирования. Выявляется неравномерность нарушений языковой системы: алалии с преимущественной несформированностью фонематического или грамматического уровня языковой системы с относительно равномерной несформированностью всех языковых систем. Наблюдаются различия в возможностях речевой реализации тех языковых средств, которыми владеют дети.

Выявляется общая моторная неловкость детей, неуклюжесть, дискоординация движений, замедленность или расторможенность движений. Отмечается понижение моторной активности, недостаточная ритмичность, нарушение динамического и статического равновесия (не могут стоять и прыгать на одной ноге, ходить на носках и на пятках, бросать и ловить мяч, ходить по бревну и т. д.). Особенно затруднена мелкая моторика пальцев рук. Имеются данные о преобладании у детей с моторной алалией левшества и амбидекстрии. Одни дети расторможены, импульсивны, хаотичны в деятельности, гиперактивны, другие, наоборот, вялые, заторможенные, инертные, аспонтанные.

У детей отмечается недоразвитие многих высших психических функций (памяти, внимания, мышления и др.), особенно на уровне произвольности и осознанности.

При моторной алалии имеются особенности памяти: сужение ее объема, быстрое угасание возникших следов, ограниченность удержания словесных раздражителей и т. д. Особенно страдает вербальная память — произвольная, опосредованная, включающая память на слова, фразы, целостные тексты. Вербальная память является специфической человеческой памятью в отличие от двигательной, образной, эмоциональной. При зрительном подкреплении дети запоминают материал легче, речезрительная память оказывается более развитой. Трудности в подборе слов вместе с забыванием слов и затруднениями в воспроизведении их структуры резко ограничивают возможности произвольного высказывания ребенка. Отмечается снижение активной направленности в процессе припоминания сюжетной линии, последовательности событий, недостаточная

активность наблюдательности, дети как бы скользят взором по картинке, не видя, не улавливая существенных деталей.

В ряде случаев у них развиваются патологические качества личности, невротические черты характера. Как реакция на речевую недостаточность у детей отмечаются замкнутость, Негативизм, неуверенность в себе, напряженное состояние, повышенная раздражительность, обидчивость, склонность к слезам и т. д. Иногда дети пользуются речью только в эмоционально окрашенных ситуациях. Боязнь ошибиться и вызвать насмешку приводит к тому, что они стараются обойти речевую трудность, отказываются от общения речью, охотнее используют жесты.

Особенности личности ребенка связаны с недоразвитием центральной нервной системы и являются результатом того, что речевая неполноценность выключает ребенка из детского коллектива и с возрастом все больше травмирует его психику. Отмечаются трудности формирования гнозиса, праксиса, пространственного и временного синтеза, опосредованных речью, ограниченность и неустойчивость внимания, восприятия, продуктивной деятельности.

У детей отмечается бедность логических операций, снижение способности к символизации, обобщению и абстракции, нарушение орального и динамического праксиса, акустического гнозиса, т. е. у них снижены интеллектуальные операции, требующие участия речи. Снижение уровня обобщений проявляется в игровых действиях, несформированности ролевого поведения, навыков совместной (особенно сюжетно-ролевой) игры детей.

Импульсивность, хаотичность в деятельности, пассивность, утомляемость, особенности предметно-практической деятельности выражаются в том, что детям легче выполнить задание, если оно предлагается в наглядном, а не в речевом плане, не до словесной инструкции. У детей возникают трудности в формировании пространственно-временных отношений, нарушены восприятие и словесные обозначения временных и пространственных особенностей предметов, память, восприятие, мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщения), не сформирован достаточный уровень логического абстрактного мышления, но дети точно сохраняют заданный способ рассуждения, используют помощь в работе.

У детей отмечается психофизическая расторможенность или заторможенность, пониженная наблюдательность, недостаточность мотивационной и эмоционально-волевой сферы. Дети долго не включаются в выполнение задания, поверхностно оценивают проблемную ситуацию, имеют нестойкость интересов, интеллектуальную пассивность, пробелы в знаниях, связанные с отсутствием речевого опыта и ограниченной познавательной деятельностью, специфическое поведение и ряд других особенностей.

Общая характеристика детей с сенсорной алалией

Степени недоразвития речеслухового анализатора, как и речедвигательного, бывают различными, отсюда и многообразие проявлений недостатков понимания. В более грубых случаях ребенок совсем не понимает речь окружающих, относится к ней как к шуму, лишенному смысла, не реагирует даже на собственное имя, не дифференцирует

звуки речи и шумы неречевого характера, безразличен к любым речевым и неречевым звуковым раздражителям.

В других случаях ребенок понимает отдельные обиходные слова, но теряет их понимание на фоне развернутого высказывания. Иногда понимание изолированных слов затрудняет ребенка больше, чем понимание смысла фразы. Улавливая в обращении к нему не все слова и их оттенки, ребенок дает неправильную реакцию.

Встречаются дети, которые относительно легко выполняют требуемое простое задание, но при этом не понимают слов инструкции вне конкретной ситуации, т. е. общий смысл фразы воспринимается легче изолированных слов. Постепенно ребенок начинает прислушиваться к звукам, в том числе и речевым, но внимание его долгое время остается неустойчивым и истощаемым. Фонематическое восприятие развивается замедленно и надолго остается несформированным.

Большую роль для детей с сенсорной алалией играет ситуация. Дети часто понимают содержание высказываний только в определенном контексте. Их затрудняет понимание смысла слов при изменении форм и порядка слов, не воспринимается ими смысл грамматических конструкций.

В ряде случаев дети не понимают слегка усложненные задания, не отличают ошибочно сказанное от правильного варианта. Некоторые не понимают речь при изменении темпа высказывания, путают слова с однотипной акцентно-слоговой структурой, близкие по звучанию слова воспринимают как тождественные. Иногда дети просят повторить обращенную к ним речь и понимают только то, что проговаривается несколько раз, так как одноразовый раздражитель оказывается недостаточным для восприятия. При подкреплении слухового раздражителя процесс восприятия улучшается.

Отмечаются трудности включения, переключения и распределения внимания. Ребенок не сразу воспринимает звук, обращенную к нему речь, отвлекается внешними раздражителями и без них. Обращает на себя внимание замедленность слухового восприятия.

Не поняв что-то, ребенок может разобраться, если одно и то же будет повторено несколько раз в неизменном виде или пересказано другими словами. Иногда затруднено узнавание я знакомых слов. Встречаются дети, которые понимают только то, что могут проговорить сами, и понимают только после такого проговаривания. Проговаривание в момент восприятия приводит к улучшению понимания, видимо, потому что оно подкрепляется кинестезиями от собственного произнесения. Часто дети смотрят в лицо говорящего. В этом случае понимание улучшается за счет подкрепления слухового впечатления со стороны зрительного анализатора — чтения с лица; включение в восприятие зрительного раздражения усиливает акустические впечатления.

На всех этапах развития ребенка с сенсорной алалией у него отмечаются колебания слухового внимания и восприятия: трудности включения и концентрирования внимания, устойчивости и распределения его, повышенная отвлекаемость, истощаемость, прерывистость внимания.

У детей при отсутствии понимания становится невозможной или грубо искажается и собственная речь. В тяжелых случаях у безречевого непонимающего ребенка отмечается

двигательное беспокойство, имеются выраженные трудности поведения: ребенок играет, прыгает, кричит, стучит, хаотичен в деятельности. Но иногда такие дети бывают ласковыми, стеснительными, в какой-то мере осознающими свой дефект.

Дети пользуются для общения жестами, мимикой. Слушают музыку, избирательно относятся к мотивам. Тишина успокаивает детей, громкие же разговоры, крик раздражают. Они правильно реагируют на изменение интонации, не понимая при этом слов-обращений. Игру сопровождают модулированным лепетом. Постепенно лепет перерастает в активный словарь, но слова произносятся искаженно в звуковом и структурном отношении, понимание смысла слов затруднено.

Постепенно ребенок начинает прислушиваться к окружающим звукам, осмысливать некоторые из них, соотносить с определенными явлениями окружающей жизни. Как реакция на речевое окружение у ребенка с сенсорной недостаточностью появляются обрывки слов, эмоциональные восклицания, прямо не связанные с ситуацией, а свидетельствующие о его речевой активности. Затем в ходе развития постепенно появляется ситуационное, более устойчивое понимание и употребление отдельных слов и простых словосочетаний. В лепете различаются отдельные слова или их обрывки, междометия, которые продуцируются вне связи с ситуацией. Значение слов, проговариваемых ребенком, неустойчиво. Наличие слов в активном словаре превышает пассивный словарь.

При искажениях звуковой и слоговой структуры слов отмечаются многочисленные поиски, ребенок не уверен в своей речевой продукции, ищет адекватные кинестезии: слон — «сон», «вылон», «сылон», «салон» и т. д. Диффузное недифференцированное восприятие звуков приводит к недифференцированному проговариванию. Постепенно у ребенка вырабатывается осознание ошибок: «Нет, я не так сказал».

Иногда наблюдается бессвязное воспроизведение всех известных ребенку слов — своеобразная логоррея, отмечаются персеверации услышанного или произнесенного слова и словосочетания; повторяются слова, воспринимаемые в данное время или воспринятые ранее — эхолалия. Не улавливая смысла, ребенок проговаривает, отражая как эхо, слова и словосочетания. Эхолалически произнесенное не осмысливается и не закрепляется.

В словах отмечаются многочисленные ошибки ударения, соскальзывания со звуков, разнообразные звуковые замены, искажения структуры слов. В большинстве случаев искажения и замены носят не фиксированный характер, при каждом новом воспроизведении ребенок допускает новый вариант искажения. Эквиваленты слов (звуковые комплексы) не всегда соотносятся с предметами. Искажения в экспрессивной речи обусловлены неполноценностью восприятия собственной речи и речи окружающих.

При наличии собственной речи дети с сенсорной алалией говорят легко, плавно, без напряжения, не задумываются при подборе слов о точном выражении мысли и о построении предложений, не замечают допущенных ими ошибок. Речевая продукция детей остается вне их собственного контроля, встречается неадекватность высказываемого, проговариваются слова и обороты, не связанные с ситуацией, лишённые смысла. Отмечается фрагментарность речи, но это связано не с моторными затруднениями

ребенка, а с малым объемом восприятия, с трудностями поиска правильного варианта высказывания.

Высказывания ребенка не точны по содержанию и ошибочны по форме, часто бывает трудно понять, о чем так горячо и интонированно он говорит. Проговаривание характеризуется как бы приблизительностью, выявляется обилие парафразий (замен), элизий (пропусков звуков, частей слова) персевераций, контаминации (часть одного слова соединяется с частью другого слова). В целом речь ребенка с сенсорной алалией может быть охарактеризована как повышенная речевая активность на фоне пониженного внимания к речи окружающих и отсутствия контроля за своей речью. Грубо искаженная речь при сенсорной алалии не может ребенком использоваться как средство общения. Вне зависимости от степени нарушения понимания и собственной речи у ребенка с сенсорной алалией отмечаются нарушения личности; разнообразные трудности поведения, особенности эмоционально-волевой сферы, вторичная задержка умственного развития. Речь не является регулятором и саморегулятором поведения и деятельности такого ребенка.

Неустойчивость значений слов, нечеткость произношения приводят к тому, что дети действуют по словесной инструкции неуверенно, смотрят друг на друга, ищут помощи и поддержки при затруднениях в понимании. При выполнении заданий и при необходимом общении дети ориентируются на лексические значения и игнорируют грамматические. У них ограниченные возможности при организации ролевой игры, часто она сопровождается бессвязным проговариванием недифференцированных звуковых комплексов и неадекватно употребляемых слов и словосочетаний.

Дети не могут длительно слушать, когда им читают или рассказывают. Не понимая содержания, они теряют интерес и перестают слушать. Новые слова и структуры ребенок осваивает медленно. К речи не критичен, в поведении хаотичен, действует часто импульсивно.

Сенсорная алалия в чистом виде встречается сравнительно редко. Чаще в практике специальных дошкольных и школьных учреждений встречаются дети с сенсорно-акустической неполноценностью (синдром сенсорно-акустической недостаточности) как вторичным проявлением какой-либо другой речевой патологии. Например, при дислалии, ринологии, дизартрии, когда первичным является нарушение звуковой системы (фонетическая недостаточность). Из-за первично нарушенной экспрессивной речи оказывается недостаточно развитым и понимание, снижается уровень акустического внимания, восприятия и понимания.

Общая характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием

К этой категории относятся дети с нормальным слухом и интеллектом.

Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом.

Уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в

зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным.

Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается при нарушениях речевых кинестезии, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное слухопроизно-сительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития произношения. Имеет значение и низкая познавательная активность ребенка в период формирования речи, и ослабленное произвольное внимание.

При первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированное™ действия звукового анализа ниже, чем при вторичном.

Несформированность произношения звуков выражается вариативно. Так, звонкие заменяются глухими, рил звуками л' и йот (/), с и ш звуком ф и т. п. Некоторые дети всю группу свистящих и шипящих звуков, т. е. звуков фрикативных, заменяют более простыми по артикуляции взрывными звуками т, т', д, д'.

В других случаях процесс дифференциации звуков еще не произошел и вместо артикуляционно близких звуков ребенок произносит средний, неотчетливый звук, например: мягкий звук ш' вместо ш, вместо с — с', вместо ч — т' и т. п.

При обследовании речи ребенка необходимо самым тщательным образом установить, какие звуки нарушены в произношении и как именно.

Наиболее распространенной формой нарушения является искаженное произнесение звуков, при котором сохраняется некоторая сходность звучания с нормативным звуком. Обычно при этом восприятие на слух и дифференциация с близкими звуками не страдает.

Такая форма нарушения, как отсутствие звука или замена близким по артикуляции, создает условия для смешения соответствующих фонем и осложнений при овладении грамотой.

При смешении близких звуков у ребенка формируется артикуляция, но процесс фонемообразования еще не закончен. В таких случаях затрудняется различение близких звуков из нескольких фонетических групп, происходит смешение соответствующих букв.

В фонетико-фонематическом развитии детей выявляется несколько состояний:

- недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее легкая степень фонетико-фонематического недоразвития;
- недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо;
- при глубоком фонематическом недоразвитии ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, не способен выделить их из состава слова и определить последовательность.

Таким образом, недостатки звукопроизношения могут быть сведены к следующим характерным проявлениям:

- а) замена звуков более простыми по артикуляции, например: звуки с и ш заменяются звуком ф;
- б) наличие диффузной артикуляции звуков, заменяющей целую группу звуков;
- в) нестабильное использование звуков в различных формах речи;
- г) искаженное произношение одного или нескольких звуков.

Произносительные ошибки необходимо оценивать с точки зрения их значимости для речевой коммуникации.

Одни из них затрагивают лишь образование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, их неразличению. Последние являются более грубыми, так как нарушают смысл высказывания.

При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных («качиха» вместо «ткачиха»). Подобные отклонения в собственной речи детей также указывают на недостаточную сформированность фонематического восприятия.

Низкий уровень собственно фонематического восприятия с наибольшей отчетливостью выражается в следующем:

- а) нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи (в первую очередь глухих — звонких, свистящих — шипящих, твердых — мягких, шипящих — свистящих — аффрикат и т. п.);
- б) неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
- в) затруднение при анализе звукового состава речи.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нередко имеется определенная зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, т. е. чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков.

Так, например, ребенок может искаженно произносить 2—4 звука, а на слух не различать большее число, причем из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов. В таких случаях только применение специализированных заданий вскрывает сложную патологию.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдается общая смазанность речи, «сжатая» артикуляция, недостаточная выразительность и четкость речи. Это в основном дети с ринолалией, дизартрией и дислалией — акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

Для них характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем нормально говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью. Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием является необходимым условием для успешной коррекции недостатков в дошкольном возрасте и предупреждения нарушений письма.

После обследования детей с фонетико-фонематическим недоразвитием необходимо:

- сгруппировать дефектные звуки по степени участия органов артикуляции и вычленить нарушения: звуков раннего онтогенеза (м, п, б, т', г, х, с') и среднего онтогенеза (ы, твердые, мягкие, л', озвончение всех согласных);
- выделить смешиваемые звуки и звуки-субституты, встречающиеся и при нормальном речевом развитии (на определенном возрастном этапе);
- вычленить искаженные звуки за счет неправильного уклада органов артикуляции (р горловое и пр.);
- вычленить звуки, имеющие постоянные субституты, из числа более простых по артикуляции.

Общая характеристика детей с системным недоразвитием речи

У детей отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы.

Нарушения речи носят системный характер. У детей оказываются несформированными все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы и контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности.

В различной степени нарушены операции и уровни порождения речевого высказывания (смысловой, языковой, сенсомоторный уровни). Наиболее недоразвитыми оказываются высокоорганизованные, сложные уровни (смысловой, языковой), требующие высокой степени сформированности операций анализа, синтеза, обобщения. Сенсомоторный уровень речи страдает по-разному.

Нарушения речи разнообразны по своим проявлениям, механизмам, уровню и требуют дифференцированного подхода при их анализе. Симптоматика и механизм речевых расстройств у этих детей определяются не только наличием общего недоразвития мозговых систем, что обуславливает системное нарушение речи, но и локальной патологии со стороны систем, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще более усложняет картину нарушений речи при умственной отсталости.

У детей встречаются все формы расстройства речи (дислалия, ринолалия, дисфония, дизартрия, алалия, дислексия, дисграфия, заикание, афазия и др.). Преобладающим в структуре системного речевого нарушения является семантический дефект.

Нарушения речи характеризуются стойкостью. Они с большим трудом устраняются, сохраняясь вплоть до старших классов вспомогательной школы.

Общая характеристика детей с ринолалией

Ринолалия (от греч. *rhinos* — нос, *lalia* — речь) — нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата.

При открытой форме ринолалии ротовые звуки приобретают назальность. Наиболее заметно изменяется тембр гласных *и* и *у*, при артикуляции которых ротовая полость больше всего сужена. Наименьший назальный оттенок имеет гласный *а*, так как при его произнесении ротовая полость широко раскрыта.

Значительно нарушается тембр при произнесении согласных. При произнесении шипящих и фрикативных прибавляется хриплый звук, возникающий в носовой полости. Взрывные *п*, *б*, *д*, *т*, *к* и *г* звучат неясно, так как в ротовой полости не образуется необходимое воздушное давление вследствие неполного перекрытия носовой полости. Ринофонически звучат *л*, *к*, *р*. Воздушная струя в ротовой полости настолько слаба, что недостаточна для колебания кончика языка, необходимого для образования звука *р*.

Для определения открытой ринолалии существуют разные методы функционального исследования. Самый простой — так называемая проба Гутцмана. Ребенка заставляют попеременно повторять гласные *а* и *и*, при этом то зажимают, то открывают носовые ходы. При открытой форме наблюдается значительная разница в звучании этих гласных. С зажатым носом звуки, особенно *и*, заглушаются и одновременно пальцы логопеда чувствуют сильную вибрацию на крыльях носа.

Можно использовать фонендоскоп. Обследующий вводит одну «оливу» себе в ухо, другую в нос ребенка. При произнесении гласных, особенно *у* и *и*, слышится сильный гул.

Функциональная открытая ринолалия обусловлена разными причинами. Объясняется она недостаточным подъемом мягкого нёба при фонации у детей с вялой артикуляцией.

Одна из функциональных форм — «привычная» открытая ринолалия. Она наблюдается часто после удаления аденоидных разрастаний или, реже, в результате постдифтерийного пареза, из-за длительного ограничения подвижного мягкого нёба.

Функциональное обследование при открытой форме не выявляет каких-либо изменений твердого или мягкого нёба. Признаком функциональной открытой ринолалии служит более выраженное нарушение произношения гласных звуков. При согласных же нёбно-глоточное смыкание хорошее.

Органическая открытая ринолалия может быть приобретенной или врожденной.

Ринолалия, обусловленная врожденными расщелинами губы и нёба, представляет собой серьезную проблему для различных отраслей медицины и логопедии. Она является предметом внимания хирургов-стоматологов, ортодонтонтов, детских оториноларингологов, психоневрологов и логопедов. Расщелины принадлежат к наиболее частым и тяжелым порокам развития.

Расщелина лица — это пороки сложной этиологии, т. е. мультифакторные пороки. В их возникновении играют роль генетические и внешние факторы или их совместное действие в раннем периоде развития эмбриона.

Наличие врожденной расщелины губы или нёба является общим признаком для многих нозологических форм наследственных заболеваний.

У детей с врожденными расщелинами имеются серьезные функциональные расстройства (сосания, глотания, внешнего дыхания и др.), которые снижают сопротивляемость к различным заболеваниям. Они нуждаются в систематическом врачебном наблюдении и лечении.

По состоянию психического развития дети с расщелинами составляют весьма разнородную группу: дети с нормальным психическим развитием; с задержкой умственного развития; с олигофренией (разной степени). У некоторых детей имеются отдельные неврологические микропризнаки: нистагм, легкая асимметрия глазных щелей, носогубных складок, повышение сухожильных и перистальных рефлексов. В этих случаях ринолалия осложняется ранним поражением центральной нервной системы.

Характерным для детей с ринолалией является изменение оральной чувствительности в ротовой полости.

В устной речи отмечаются обедненность и аномальные условия протекания долингвистического развития детей с ринолалией. В связи с нарушением речедвигательной периферии ребенок лишается интенсивного лепета, артикуляционной «игры», тем самым обедняется этап подготовительной настройки речевого аппарата. Наиболее типичные лепетные звуки п, б, т, д артикулируются ребенком беззвучно или очень тихо в связи с утечкой воздуха через носовые ходы и тем самым не получают слухового подкрепления у детей. Активность лепета постепенно уменьшается.

Страдает не только артикуляция звуков, но и развитие просодических элементов речи.

Отмечается позднее начало речи, значительный временной интервал между появлением первых слогов, слов и фраз уже в ранний период, являющийся сензитивным для формирования не только звукового, но и смыслового ее содержания, т. е. начинается искаженный путь развития речи в целом. В наибольшей степени дефект проявляется в нарушении фонетической ее стороны.

В результате периферической недостаточности артикуляционного аппарата формируются приспособительные (компенсаторные) изменения уклада органов артикуляции при производстве звуков; высокий подъем корня языка и сдвиг его в заднюю зону ротовой полости; недостаточное участие губ при произнесении лабиализованных гласных, губно-губных и губно-зубных согласных; чрезмерное участие корня языка и гортани; напряжение мимической мускулатуры.

Наиболее существенными проявлениями дефектности фонетического оформления устной речи являются нарушения всех оральных звуков речи за счет подключения носового резонатора и изменения аэродинамических условий фонации. Звуки становятся назальными, т. е. изменяется характерный тон согласных.

Помимо этого выявляется специфическая окраска некоторых согласных звуков (чаще задненёбных) за счет подключения глоточного резонатора. Фарингализация, т. е. дополнительная артикуляция за счет напряжения стенок глотки, возникает как компенсаторное средство.

Встречаются также и явления дополнительной артикуляции в полости гортани, что придает речи своеобразный «щелкающий» призыв. Выявляется множество и других

более частных дефектов. Например: опускание начального согласного («ак, ам» — так, там), нейтрализация зубных звуков по способу образования, замена взрывных звуков фрикативными, свистящий фон при произношении шипящих звуков или наоборот (сш или шс); отсутствие вибранта р или замена звуком ы при сильном выдохе, наложение дополнительного шума на назализованные звуки (шипение, свист, придыхание, храп, гортанность и т. п.); перемещение артикуляции в более задние зоны (влияние высокого положения корня языка и малого участия губ при артикуляции). В некоторых случаях отмечаются явления гиперкоррекции, т. е. перемещение артикуляции в передние зоны. Например, звук с заменяется звуком ф без изменения способа артикуляции. Характерно понижение разборчивости звуков в стечении согласных в конечной позиции.

Взаимосвязь назализации речи и искажений в артикуляции отдельных звуков весьма разнообразна.

Нельзя установить прямого соответствия между величиной нёбного дефекта и степенью искажения речи. Слишком разнообразны компенсаторные приемы, которыми пользуются дети для производства звуков. Много зависит также от соотношения резонирующих полостей и от многообразия индивидуальных особенностей конфигурации ротовой и носовой полости. Имеются факторы, менее специфические, но также влияющие на степень внятности звукопроизношения (возрастные, индивидуально-психологические свойства, социально-психологические и др.).

Особенности устной речи детей с ринолалией во многих случаях являются причиной отклонения в формировании других речевых процессов.

Закрытая ринолалия образуется при пониженном физиологическом носовом резонансе во время произнесения звуков речи. Самый сильный резонанс у носовых *л, м', н, н'*. При нормальном их произнесении носоглоточный затвор остается открытым и воздух проникает прямо, в носовую полость. Если для назальных звуков носовой резонанс отсутствует, они звучат как ротовые *б, б', д, д'*. В речи исчезает противопоставление звуков по признаку назальный-неназальный, что влияет на ее разборчивость. Меняется также звучание гласных звуков из-за заглушения отдельных тонов в носоглоточной и носовой полостях. При этом гласные звуки приобретают в речи неестественный оттенок.

Передняя закрытая ринолалия наблюдается при хронической гипертрофии слизистой носа, главным образом, задних нижних раковин; при полипах в носовой полости; при искривлении перегородки носа и при опухолях носовой полости.

Задняя закрытая ринолалия у детей может быть следствием аденоидных разрастаний, реже носоглоточных полипов, фибромы или иных носоглоточных опухолей.

Функциональная закрытая ринолалия наблюдается у детей часто, но не всегда правильно распознается. Она возникает при хорошей проходимости носовой полости и ненарушенном носовом дыхании. Однако тембр назальных и гласных звуков при этом может быть нарушен сильнее, чем при органических формах.

Мягкое нёбо при фонации и при произношении назальных звуков сильно поднимается и закрывается доступ звуковым волнам к носоглотке. Это явление чаще наблюдается при невротических расстройствах у детей.

При органической закрытой ринолалии прежде всего должны быть устранены причины непроходимости носовой полости. Как только наступает правильное носовое дыхание, исчезает и дефект. Если же после устранения непроходимости (например, после аденотомии) ринолалия продолжает проявляться, прибегают к таким же упражнениям, как при функциональных нарушениях.

Общая характеристика детей с заиканием

Заикание — нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

К физиологическим симптомам относятся речевые судороги, нарушения ЦНС и физического здоровья, общей и речевой моторики. К психологическим — речевым запинки и другие нарушения экспрессивной речи, феномен фиксированности на дефекте, логофобии, уловки и другие психологические особенности.

Основным внешним симптомом заикания являются судороги в процессе речевого акта. Судороги различаются по форме (тонические, клонические и смешанные), по локализации (дыхательные, голосовые, артикуляционные и смешанные) и по частоте. При тонических судорогах наблюдается короткое толчкообразное или длительное спазматическое сокращение мышц — тонус: «т-ополь». При клонических судорогах наблюдается ритмическое, с менее резко выраженным напряжением повторение одних и тех же судорожных движений мышц — клонус: «то-то-тополь». Такими судорогами обычно поражается весь дыхательно-голосово-артикуляционный аппарат, так как его функция управляется целостно работающей центральной нервной системой и он, следовательно, в процессе речи работает как нерасчленимое целое. В зависимости от преобладания судорог в тех или иных органах речи различают дыхательные, голосовые и артикуляционные.

Отмечаются три формы нарушения дыхания при заикании: экспираторная (судорожный выдох), инспираторная (судорожный вдох, иногда со всхлипыванием) и респираторная (судорожные вдох и выдох, нередко с разрывом слова).

Судороги в голосовом аппарате характеризуются следующим образом: смыкательная (судорожно-сомкнутые голосовые складки не могут своевременно разомкнуться — голос внезапно прерывается, или же образуется клоническая или затяжная судорога — получается блеющий прерывающийся («А-а-аня») или толчкообразный гласный звук («а. а. а.»); размыкательная (голосовая щель остается открытой — при этом наблюдается полное безмолвие или шепотная речь); вокальная, свойственная детям. Дети протягивают гласные в словах.

В артикуляционном аппарате различаются судороги — губные, язычные и мягкого нёба. Чаще и резче они проявляются при произнесении согласных взрывных звуков (к, г, п, б, т, д); реже и менее напряженно — щелевых. На звонких, как более координационно сложных, судороги проявляются чаще, чем на глухих, особенно при их сочетании с гласными, а также в начале слова, возглавляющего фразу, синтагму или абзац. Следовательно, помимо затруднений, обусловленных фонетической природой самих трудных звуков, большую роль играют грамматические факторы: положение слова во

фразе, структура текста и т. п. При этом надо учитывать содержание высказывания, так как известно, что заикание усиливается по мере семантического и эмоционального усложнения произносимого: заикаются реже при простом повествовании о хорошо известных вещах, чем при трудных рассуждениях и спорах. Ученики меньше заикаются при пересказе хорошо подготовленного учебного материала. Известное значение в отношении частоты заикания имеет ритм речи.

Нарушаются словесное ударение, интонация, ритм. Речь прерывиста, с необоснованными паузами, повторениями, изменяются громкость и темп произношения, сила, высота и тембр голоса, связанные с речевым намерением, эмоциональным состоянием заикающегося.

В проявлениях заикания характерными являются такие различные нарушения речевой и общей моторики, которые могут быть насильственными (речевые судороги, тики, миоклонусы в мышцах лица, шеи) и произвольными уловками. К уловкам относятся вспомогательные движения, к которым прибегают заикающиеся, чтобы замаскировать или облегчить свою трудную речь.

Нередко отмечается общее моторное напряжение, скованность движений или двигательное беспокойство, расторможенность, дискоординация или вялость, переключаемость и пр. Некоторые исследователи указывают на связь заикания с амбидекстрией (леворукостью).

Одним из основных явлений, из которых развивается невротическое расстройство, является чувство собственной неполноценности. И чем больше фиксируется больным внимание на своем болезненном симптоме, тем более упорным он становится. Так образуется порочный круг, из которого больной никак не в состоянии выбраться: болезненный симптом заставляет его фиксировать на нем свое внимание, а вследствие этого симптом еще усиливается и еще более приковывает к себе внимание больного.

Понятие феномена фиксированности в данном случае можно определить так: это есть отражение объективно существующего речевого дефекта (речевых судорог) во всей психической деятельности заикающегося человека. Это результат процессов получения и переработки информации о речевых трудностях (или помехах) и связанных с ними неприятностях, трансформированных в психических процессах, состояниях и свойствах заикающегося и проявляющихся в его взаимодействии с окружающей социальной средой.

Важно найти критерии, которые характеризуют нарастающую сложность разных уровней (степеней) фиксированности на дефекте. В качестве такого критерия могут быть использованы 3 варианта эмоционального отношения заикающихся к своему дефекту (безразличное, умеренно-сдержанное и безнадежно-отчаянное) и 3 варианта волевых усилий в борьбе с ним (их отсутствие, наличие и перерастание в навязчивые Действия и состояния). В связи с этим оправдано введение рабочего термина «болезненная фиксация» для выделения соответственно трех групп заикающихся:

1. Нулевая степень болезненной фиксации: Дети не испытывают ущемления от сознания дефекта либо вовсе не замечают его. Отсутствуют элементы стеснения, обидчивости за свою неправильную речь, какие-либо попытки к преодолению дефекта.

2. Умеренная степень болезненной фиксации: старшие школьники и подростки переживают свой дефект, стесняются его, скрывают, прибегают к различным уловкам, стараются меньше общаться. Они знают о своем заикании, испытывают от этого ряд неудобств, стараются замаскировать свой недостаток.

3. Выраженная степень болезненной фиксации: у заикающихся переживания по поводу дефекта выливаются в постоянно тягостное чувство неполноценности, когда каждый поступок осмысливается через призму речевой неполноценности. Это чаще подростки. Они концентрируют внимание на речевых неудачах, глубоко переживают их, для них характерен уход в болезнь, болезненная мнительность, страх перед речью, людьми, ситуациями и пр.

Изучение феномена фиксированности заикающихся на своем дефекте позволило установить следующее:

1. Фиксированность является одним из основных факторов, усложняющих структуру дефекта и эффективность его преодоления.

2. Имеется прямая зависимость его от возраста детей (или стажа заикания). Это объясняется наличием неблагоприятных факторов окружающей среды, совершенствованием и усложнением психической деятельности в связи с формированием личности детей, появлением сдвигов в нервной и эндокринной системах, связанных с пубертатным периодом.

3. Отмечается связь с усложняющимся характером моторных нарушений. Тоническая судорога иногда может рассматриваться как попытка заикающегося бороться со своим недугом. Характер моторных нарушений у заикающихся обычно связан с эмоциональным отношением ребенка к дефекту.

4. Эффективность логопедической работы с заикающимися детьми находится в зависимости от разной степени их фиксированности на дефекте: чем больше фиксированность, тем ниже результаты логопедической работы, и наоборот.

Осознание речевого дефекта, неудачные попытки избавиться от него или хотя бы замаскировать порождают у заикающихся различные психологические особенности: уязвимость, незащитность, боязливость, робость, внушаемость и многое другое.

В зависимости от благоприятных социальных условий, в которых растет и воспитывается ребенок, а также от его преморбидных особенностей психические явления могут в разной степени и кратковременно проявляться или закрепляться и перерасти в стойкие психические состояния и свойства личности, определяя в целом уже психологические особенности заикающихся. Попытки замаскировать речевые трудности порождают у заикающихся различные неречевые и речевые уловки, которые наблюдаются в общей моторике (движения руками, ногами, корпусом, головой и др.); реже — в речевой моторике (покусывания кончика языка, нижней губы, облизывание губ, причмокивание, беззвучное артикулирование звуков и т. д.) в виде вспомогательных звуков их сочетаний или слов (эмболы): э, и ну, вот, да и т. д.

Различают три степени заикания: легкая — заикаются лишь в возбужденном состоянии и при стремлении быстро высказаться. В этом случае задержки легко преодолеваются, заикающиеся говорят, не стесняясь своего дефекта; средняя — в

спокойном состоянии и в привычной обстановке говорят легко и мало заикаются; в эмоциональном состоянии проявляется сильное заикание; тяжелая — заикаются в течение всей речи, постоянно, с сопутствующими движениями.

Выделяются следующие типы течения заикания: постоянный — заикание, возникнув, проявляется относительно постоянно в различных формах речи, ситуациях и т.д.; волнообразный — заикание то усиливается, то ослабевает, но до конца не исчезает; рецидивирующий — исчезнув, заикание появляется вновь, т.е. наступает рецидив, возврат заикания после довольно длительных периодов свободной, без запинки речи.

Общая характеристика детей с билингвизмом

Лексико-грамматическая правильность речи (на русском языке)

Высокий уровень. Ребенок допускает лексико-грамматические ошибки, но он сам их немедленно исправляет; умеет правильно выбрать необходимые предложно-падежные формы, использует в речи сложные грамматические структуры. Демонстрирует умение правильно согласовывать прилагательное с существительным в роде и числе, умение изменять глагол в настоящем времени по лицам. Простые по структуре высказывания грамматически правильны. Использует правильное интонационное оформление вопросов и ответов, просьб и восклицаний. Сформирован навык грамматической самокоррекции. Отдельные грамматические ошибки, встречающиеся в речи, не препятствуют общению.

Средний уровень. Лексико-грамматические ошибки в речи ребенка затрудняют диалог, но не разрушают его. Ребенок правильно использует разные формы повелительного наклонения глагола при грамматическом оформлении просьбы, соотносимые с темой и форматом беседы, но только в пределах заученной темы. Наблюдаются регулярные ошибки согласования и управления.

Низкий уровень. Встречается большое количество грамматических и синтаксических ошибок. Отмечается трудность в выборе правильной грамматической формы существительного, прилагательного и глагола. Ошибки повторяются почти в каждом высказывании. Навык грамматической самокоррекции не сформирован.

Фонетическое оформление речи

Высокий уровень. Произношение полностью соответствует нормативным требованиям, иногда встречаются незначительные артикуляционные ошибки, которые не мешают общению на русском языке. Речь достаточно выразительна и понятна окружающим, адекватно используется интонация и мелодика русской речи для выражения коммуникативных намерений.

К этому уровню также можно отнести детей, произношение которых в целом соответствует нормативным требованиям, но наблюдается использование звуков, не встречающихся в русском языке. Однако это не препятствует общению на русском языке с окружающими. Ребенок владеет ритмико-мелодической стороной русской речи, но его речь может быть недостаточно выразительной и не в полной мере выражает его коммуникативные намерения.

Средний уровень. У ребенка наблюдается правильное произношение некоторых звуков русского языка, характерны смешения оппозиционных звуков, неустойчивое их употребление в речи, заметна интерференция родного языка. Понимание русской речи ребенка возможно в контексте знакомой ситуации общения.

Низкий уровень. Отмечается нарушение произносительной стороны речи как на русском, так и на родном языке (искажения, замены, смешения, отсутствие звуков), выраженный акцент, затрудняющий восприятие речи. Простые по звуко-слоговой

структуре слова и фразы сильно искажены. Понимание речи ребенка вне ситуации затруднено.

Коммуникативно-речевая активность (на русском языке)

Высокий уровень. У ребенка почти нет проблем в понимании вопросов, он может поддерживать разговор на заданную тему, выражая свои мысли легко и свободно, использует широкий диапазон лексики при выражении своих мыслей, сложные предложения. Речевое поведение коммуникативно и когнитивно оправданно. Дошкольник может самостоятельно начать и закончить разговор, расспросить, дать информацию, побудить к действию, помочь собеседнику выразить свое мнение, спорить по различным вопросам и делать выводы; спонтанно реагировать на изменение речевого поведения партнера.

Также к этому уровню относятся дети, у которых отмечается достаточная беглость и внятность русской речи, объем высказываний соответствует программным требованиям детского сада. Ребенок использует разнообразную лексику, не употребляет иноязычные слова, демонстрирует хороший уровень понимания заданий, однако иногда приходится стимулировать речевую активность — повторять вопрос; повышать громкость голоса, замедлять темп речи. Речевое поведение коммуникативно оправданно, но ребенок не всегда спонтанно реагирует на изменение речевого поведения партнера.

Средний уровень. Характерно общее понимание вопросов и желание участвовать в коммуникативно-речевых ситуациях, но при этом ребенок использует чрезвычайно упрощенные лексико-грамматические структуры для выражения своих мыслей. Он может определить необходимость той или иной информации и выразить свое мнение, используя простейшие языковые формы. У ребенка очень ограниченный лексический запас, который достаточен для обсуждения хорошо знакомой ситуации или темы. Требуются объяснения и пояснения некоторых вопросов. Ребенок часто делает неоправданные паузы и меняет тему беседы. Иногда нелогичен в своих высказываниях, часто сбивается на заученный текст, речевые шаблоны.

Низкий уровень. Ребенок не может вести беседу на русском языке, лишь однословно отвечает на вопросы по очень простым бытовым темам, часто переспрашивает. Ответы его состоят из коротких фраз, в речевом высказывании используются заученные образцы. Ребенок владеет минимальным запасом русской лексики, но не умеет его коммуникативно приемлемо использовать в ответе. Речевое общение на русском языке не сформировано.

Проявления коммуникативно-речевой активности у детей с разным уровнем владения русским неродным языком имеют также свою специфику в зависимости от формы речевого дефекта, влияющего на формирование коммуникативной функции речи.

1.2. Планируемый результат освоения Программы.

Специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребёнка к концу дошкольного образования.

Целевые ориентиры:

- не подлежат непосредственной оценке;
- не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития детей;

- не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей;
- не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей;
- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

В приложении № 3 представлены целевые ориентиры усвоения содержания Программы в соответствии с возрастом ребенка (3-7 лет).

1.2.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования

Ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий участников по совместной деятельности; ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх.

Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты; ребёнок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребёнок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам; ребёнок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребёнка складываются предпосылки грамотности; у ребёнка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими; ребёнок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены; ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать.

Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, городу Красноярску и Красноярскому краю представления о социо-культурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках.

Целевые ориентиры выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей

дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

1.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе

Внутренняя оценка, самооценка образовательной деятельности, предусмотренная Программой, предполагает оценивание качества условий образовательной деятельности, обеспечиваемых Организаций, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические, управление Организацией. В МАДОУ № 167 разработано и функционирует Положение о внутренней системе оценки качества образования (Далее – ВСОКО <http://mbdou167.mmc24421.cross-edu.ru/p49aa1.html>)

Целью ВСОКО МАДОУ № 167 является установление соответствия качества дошкольного образования в ДОУ федеральным государственным образовательным стандартам дошкольного образования.

Диагностика психофизического развития ребенка.

Диагностика психофизического развития ребенка используется как профессиональный инструмент педагога с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми по Программе.

Оценка текущей (актуальной) ситуации в развитии детей, осуществляется на основе педагогического и медицинского мониторинга.

Педагогический мониторинг.

Предмет мониторинга: перечень навыков и умений по пяти образовательным областям; показатели (уровни) устойчивого проявления детьми основ ключевых компетентностей – личностных качеств, приобретаемых и проявляемых индивидуально и полученных в процессе и в результате сочетания множества факторов.

Формы мониторинга: педагогическое наблюдение, анализ продуктов детской деятельности.

Документирование результатов (в течение года):

- заполнение карт развития детей, которые представляют собой бланки для фиксации результатов наблюдений педагогом устойчивого начала проявления у ребенка того или иного признака развития по пяти образовательным областям: социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому, физическому (Диагностика педагогического процесса в средней группе (с 4 до 5 лет), в старшей группе (с 5 до 6 лет), в подготовительной группе (с 6 до 7 лет) дошкольной образовательной организации. Автор: Верещагина Н.В., Детство-Пресс, 2019г.);

Карты развития детей и журнал динамики развития детей заполняются на основе

анализа фактов, полученных в ходе целенаправленного, систематического педагогического наблюдения за детьми в повседневной жизни и в процессе совместной деятельности. Общая картина по группе позволяет выделить достижения детей группы, направления развития которым нужно уделить особое внимание, а также увидеть детей, которые нуждаются в особом внимании педагога и в отношении которых необходимо скорректировать, изменить способы взаимодействия.

- анализ детского портфолио. У каждого ребенка с первого дня до момента окончания детского сада появляется свое портфолио. Содержимое портфолио имеет четкую структуру и отражает достижения, маленькие открытия ребенка. Портфолио – это общее дело, над которым регулярно работают все вместе: ребенок, воспитатели, специалисты, родители. Таким образом, портфолио является важным инструментом профессионального педагогического наблюдения.

- *Программа предоставляет Организации право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей, в том числе его динамики.*

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

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

2.1.1 Социально-коммуникативное развитие:

- направлено на достижение целей позитивной социализации ребёнка, его всестороннего личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим дошкольному возрасту видам деятельности:

- присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;

- развитие общения и взаимодействие ребёнка с ТНР со взрослыми и сверстниками;

- развития коммуникативных и социальных навыков ребенка с ТНР;

- развития игровой деятельности;

- становление самостоятельности, саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, малой родине и Отечеству, представления о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках;

- накопление социального опыта жизни в городе Красноярске и Красноярскому краю, усвоение принятых норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры;

- *воспитание у детей чувства привязанности к городу Красноярску и Красноярскому краю, родному дому, проявлением на этой основе ценностных идеалов, гуманных чувств, нравственных отношений к окружающему миру и сверстникам;*

- *формирование потребности использовать накопленный опыт о Красноярске и Красноярскому краю в игровой деятельности, интереса и уважительного отношения к культуре и традициям города Красноярска и Красноярского края.*

<i>Парциальная программа</i>	<i>Методическое обеспечение</i>
<p>Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет. Парциальная программа. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Нищева Н. В. Карточки подвижных игр, упражнений, пальчиковой гимнастики — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. 2. Нищева Н. В. Подвижные и дидактические игры на прогулке. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2016. 3. Нищева Н. В. Играйка . Дидактические игры для развития речи дошкольников. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. 4. Нищева Н.В. Играйка . Дидактические игры для развития речи дошкольников. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. 5. Нищева Н. В. Играйка . Игры для развития речи дошкольников. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2010. 6. Нищева Н.В. Играйка . Собирайка. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. 7. Нищева Н. В. Играйка . — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. 8. Нищева Н. В. Играйка . Грамотейка. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. 9. Нищева Н.В. Играйка . Собирайка — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. 10. Нищева Н.В. Играйка . Читайка — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. 11. Нищева Н. В. Играйка . Различайка — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. 12. Нищева Н.В. Играйка . Считайка. Игры для развития математических представлений у старших дошкольников. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. 13. Нищева Н.В. Играйка . Игры для формирования представлений о времени у детей дошкольного возраста — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. 14. Нищева Н.В. Играйка . Маленькая хозяйка. Игры для развития речи, мышления, внимания. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. 15. Нищева Н.В. Играйка . Соображайка. Игры для развития математических представлений — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС,

	<p>2014.</p> <p>16. Нищева Н. В. Все работы хороши. Детям о профессиях. Серия демонстрационных картин с методическими рекомендациями. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>17. Нищева Н. В. Кем быть? Детям о профессиях. Серия демонстрационных картин с методическими рекомендациями. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014</p> <p>18. Нищева Н. В. Мамы всякие нужны. Детям о профессиях. Серия демонстрационных картин с методическими рекомендациями. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p> <p>19. Нищева Н. В. Наш детский сад. Серия демонстрационных картин с методическими рекомендациями. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>20. Нищева Н. В. Наш детский сад 2. Серия демонстрационных картин с методическими рекомендациями. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p> <p>21. Нищева Н. В. А как поступишь ты? Дошкольникам об этикете. Серии картинок и тексты бесед. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>22. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Защитники Отечества. Покорители космоса. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p> <p>23. Нищева Н. В. Москва — столица России. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>24. Нищева Н. В. Мои права. Дошкольникам о правах и обязанностях. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.</p> <p>25. Нищева Н. В. Карточка сюжетных картинок. Две столицы. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>26. Нищева Н. В. Ах, как вкусно! Меню. Плакат. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010.</p> <p>27. Нищева Н. В. Расписание занятий. Плакат. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.</p> <p>28. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в младшей группе</p>
--	--

	<p>— СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>29. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в средней группе — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>30. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в старшей группе — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>31. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в подготовительной к школе группе. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>32. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Младшая группа. Дидактический материал. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>33. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Средняя группа. Дидактический материал. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>34. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Старшая группа. Рабочая тетрадь. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>35. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Подготовительная к школе группа. Рабочая тетрадь. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>36. Гендерное воспитание дошкольника на современном этапе. /Сост. Н. В. Нищева – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>37. Александрова Г. А. Моя Россия. Патриотическое воспитание старших дошкольников. Рабочая тетрадь. – СПб, ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p>
--	---

2.1.2. Познавательное развитие:

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

и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира.

-формирование представлений о традиционной культуре города Красноярска и Красноярского края через ознакомление детей с его историей, символикой, достопримечательностями города и края; формирование целостного взгляда на природу и место человека в ней, экологической грамотности и безопасного поведения человека; воспитание уважение к людям, прославившим город и край.

<i>Парциальная программа</i>	<i>Методическое обеспечение</i>
<p>1. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию! Парциальная программа. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p>	<p>1. Нищева Н. В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 3 до 4 лет). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>2. Нищева Н. В. Рабочая тетрадь для развития математических представлений у дошкольников с ОНР (с 3 до 4 лет). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>3. Нищева Н. В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 4 до 5 лет и с 5 до 6 лет). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>4. Нищева Н. В. Рабочая тетрадь для развития математических представлений у дошкольников с ОНР (с 4 до 5 лет). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>5. Нищева Н. В. Рабочая тетрадь для развития математических представлений у дошкольников с ОНР (с 5 до 6 лет). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>6. Нищева Н. В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 6 до 7 лет). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>7. Нищева Н. В. Рабочая тетрадь для развития математических представлений у дошкольников с ОНР (с 6 до 7 лет). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>8. Нищева Н. В. Круглый год. Серия демонстрационных картин с методическими рекомендациями. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>9. Нищева Н. В. Мы едем, едем, едем... Виды транспорта. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>10. Нищева Н. В. Мир природы. Животные. — СПб.,</p>

	<p>ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>11. Нищева Н. В. Живая природа. В мире животных. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>12. Нищева Н. В. Живая природа. В мире растений. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.</p> <p>13. Нищева Н. В. Картотека предметных картинок. Фрукты, овощи. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.</p> <p>14. Нищева Н. В. Картотека предметных картинок. Деревья, кустарники, грибы. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>15. Нищева Н. В. Картотека предметных картинок. Транспорт. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>16. Нищева Н. В. Картотека предметных картинок. Животные наших лесов, домашние животные, их детеныши. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>17. Нищева Н. В. Картотека предметных картинок. Животные жарких и северных стран. Животный мир океана. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>18. Нищева Н. В. Картотека предметных картинок. Садовые и лесные ягоды. Комнатные растения. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>19. Нищева Н. В. Картотека предметных картинок. Первоцветы, полевые и луговые цветы. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>20. Нищева Н. В. Картотека предметных картинок. Домашние, перелетные, зимующие птицы. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>21. Нищева Н. В. Картотека предметных картинок. Аквариумные и пресноводные рыбы. Насекомые и пауки — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>22. Нищева Н. В. Картотека предметных картинок. Орудия труда, инструменты. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p> <p>23. Нищева Н. В. Картотека предметных картинок. Игрушки, школьные принадлежности. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС,</p>
--	--

	<p>2014.</p> <p>24. Нищева Н. В. Картоотека предметных картинок. Посуда, мебель. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2014.</p> <p>25. Нищева Н. В. Картоотека предметных картинок. Бытовая техника. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.</p> <p>26. Нищева Н. В. Календарь погоды. Плакат. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.</p> <p>27. Нищева Н. В. Волшебное дерево. Календарь природы. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>28. Организация опытно-экспериментальной работы в ДОУ. Тематическое и перспективное планирование работы в разных возрастных группах Выпуск 1 / Сост. Н. В. Нищева. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>29. Организация опытно-экспериментальной работы в ДОУ. Тематическое и перспективное планирование работы в разных возрастных группах Выпуск 2 / Сост. Н. В. Нищева. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>30. Проектный метод в организации познавательно-исследовательской деятельности в детском саду / Сост. Н. В. Нищева. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>31. Опытно-экспериментальная деятельность в ДОУ. Конспекты занятий в разных возрастных группах / Сост. Н. В. Нищева. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>32. Познавательно-исследовательская деятельность как направление развития личности дошкольника. Опыты, эксперименты, игры / Сост. Н. в. Нищева. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015</p> <p>33. Салмина Е. Е. Рабочая тетрадь по опытно-экспериментальной деятельности. Старший дошкольный возраст. Часть 1. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>34. Салмина Е. Е. Рабочая тетрадь по опытно-экспериментальной деятельности. Старший дошкольный возраст. Часть 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>35. Попова О. В. Рабочая тетрадь по опытно-экспериментальной деятельности — СПб., ДЕТСТВО-</p>
--	--

	<p>ПРЕСС, 2016.</p> <p>36. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию! Рабочая тетрадь для детей 3—4 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>37. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию! Рабочая тетрадь для детей 4—5 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>38. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию! Рабочая тетрадь для детей 5—6 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>39. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию! Рабочая тетрадь для детей 6—7 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>40. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию! Дневник занимательных экспериментов для детей 5—6 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>41. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию! Дневник занимательных экспериментов для детей 6—7 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>42. Литвинова О. Э. Конструирование с детьми младшего дошкольного возраста. Конспекты совместной деятельности с детьми 3-4 лет - СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>43. Литвинова О. Э. Конструирование с детьми среднего дошкольного возраста. Конспекты совместной деятельности с детьми с 4 до 5 лет - СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>44. Литвинова О. Э. Конструирование с детьми старшего дошкольного возраста. Конспекты совместной деятельности с детьми с 5 до 6 лет - СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>45. Лихачева Е. Н. Организация нестандартных занятий по конструированию с детьми дошкольного возраста. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p>
--	---

2.1.3. Речевое развитие:

- включает овладение дошкольниками конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми через решение следующих задач:

- развитие свободного общения со взрослыми и детьми;
- развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха и аналитико-синтетических способностей; связной речи – диалогической и монологической форм);
- практическое овладение нормами речи и их применение в различных формах и видах детской деятельности (знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы);
- коррекция нарушений устной речи.
- профилактика речевых нарушений и их системных последствий.
- *формирование интереса к фольклорным и литературным произведениям писателей и поэтов города Красноярска и Красноярского края;*

<i>Парциальная программа</i>	<i>Методическое обеспечение</i>
<p>1. Н.В. Нищева «Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи» - СПб: Детство-пресс, 2006</p> <p>2. Нищева Н. В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Парциальная программа. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p>	<p>1. Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в младшей группе для детей с ОНР — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>2. Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в средней группе для детей с ОНР — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>3. Нищева Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в старшей группе для детей с ОНР. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>4. Нищева Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе логопедической группе для детей с ОНР (часть I). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>5. Нищева Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе логопедической группе для детей с ОНР (часть II). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>6. Нищева Н. В. Мой букварь. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>7. Нищева Н. В. Развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>8. Нищева Н. В. Совершенствование навыков слогового анализа и синтеза у старших</p>

	<p>дошкольников — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>9. Нищева Н. В. Тетрадь для младшей логопедической группы детского сада — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>10. Нищева Н. В. Тетради для средней логопедической группы детского сада №1, № 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>11. Нищева Н. В. Тетрадь для старшей логопедической группы детского сада. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>12. Нищева Н. В. Тетрадь для подготовительной к школе логопедической группы детского сада — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>13. Нищева Н. В. Тетрадь по обучению грамоте детей дошкольного возраста № 1. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>14. Нищева Н. В. Тетрадь по обучению грамоте детей дошкольного возраста № 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>15. Нищева Н. В. Тетрадь по обучению грамоте детей дошкольного возраста № 3. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017.</p> <p>16. Нищева Н. В. Новые разноцветные сказки. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>17. Нищева Н. В. Развивающие сказки — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>18. Нищева Н. В. Карточки методических рекомендаций для родителей дошкольников с ОНР — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p> <p>19. Нищева Н. В. Карточка предметных и сюжетных картинок для автоматизации и дифференциации звуков. Выпуски 1, 2, 3, 4. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p> <p>20. Нищева Н. В. Тексты и картинки для автоматизации звуков. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС,</p>
--	--

	<p>2015.</p> <p>21. Нищева Н. В. Тетрадь-тренажер для автоматизации произношения и дифференциации звуков [Р], [Р']— СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>22. Нищева Н. В. Тетрадь-тренажер для автоматизации произношения и дифференциации звуков [Л], [Л'], дифференциации сонорных звуков и звука [Ј]— СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>23. Нищева Н. В. Тетрадь-тренажер для автоматизации произношения и дифференциации звуков [Ш], [Ж]— СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>24. Нищева Н. В. Тетрадь-тренажер для автоматизации произношения и дифференциации звуков [С], [З], дифференциации свистящих и шипящих звуков — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>25. Нищева Н. В. Тетрадь-тренажер для автоматизации произношения и дифференциации звуков [Ц], [Ч], [Ц] — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>26. Нищева Н. В. Тетрадь-тренажер для уточнения произношения звуков раннего онтогенеза — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>27. Нищева Н. В. Карточка заданий для автоматизации правильного произношения и дифференциации звуков разных групп — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>28. Нищева Н. В. Картинки и тексты для автоматизации звуков. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2015.</p> <p>29. Нищева Н. В. Веселая артикуляционная гимнастика. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>30. Нищева Н. В. Веселая артикуляционная гимнастика 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>31. Нищева Н. В. Веселая мимическая гимнастика. —</p>
--	---

	<p>СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>32. Нищева Н. В. Веселая дыхательная гимнастика. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p> <p>33. Нищева Н. В. Веселые дразнилки для малышей. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>34. Нищева Н. В. Веселые диалоги. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>35. Нищева Н. В. Веселые чистоговорки. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>36. Нищев В. М. Нищева Н. В. Веселые подвижные игры. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>37. Нищев В. М. Нищева Н. В. Веселая пальчиковая гимнастика. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2015.</p> <p>38. Нищев В. М. Веселая считалки. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>39. Нищева Н. В. Колыбельные для малышей и малышейек. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>40. Нищева Н. В. Серии картинок для обучения дошкольников рассказыванию. Выпуск 1. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>41. Нищева Н. В. Серии картинок для обучения дошкольников рассказыванию. Выпуск 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015</p> <p>42. Нищева Н. В. Четыре времени года. Цикл занятий по развитию речи старших дошкольников при рассматривании произведений пейзажной живописи. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2014.</p> <p>43. Нищева Н. В. Картотека предметных картинок. Образный строй речи дошкольника. Имена прилагательные. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p> <p>44. Нищева Н. В. Картотека сюжетных картинок. Глагольный словарь дошкольника. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p>
--	--

	<p>45. Нищева Н. В. Картоотека сюжетных картинок. Предлоги. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>46. Нищева Н. В. Картоотека сюжетных картинок. Предлоги 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>47. Нищева Н. В. Картоотека сюжетных картинок. Предлоги 3. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>48. Нищева Н. В. Формирование навыка пересказа у детей дошкольного возраста. Образовательные ситуации на основе текстов русских народных сказок. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2014.</p> <p>49. Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам. Выпуск 1. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>50. Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам. Выпуск 2. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>51. Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам. Выпуск 3. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>52. Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам. Выпуск 4. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p>
--	--

2.1.4. Художественно-эстетическое развитие:

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

- приобщение детей к музыкальному творчеству Красноярска и Красноярского края; воспитание любви к малой родине через слушание музыки, разучивание песен, хороводов, знакомство с традициями Красноярского края.

- ознакомление с творчеством художников, композиторов, музыкантов, исполнителей города Красноярска и Красноярского края.

<i>Парциальная программа</i>	<i>Методическое обеспечение</i>
<p>1. Дубровская Н. В. Цвет творчества. Парциальная программа художественно-эстетического развития дошкольника от 2 до 7 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016</p>	<p>1. Дубровская Н. В. Цвет творчества. Конспекты занятий. Старшая группа. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>2. Дубровская Н. В. Цвет творчества. Конспекты занятий. Подготовительная к школе группа. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>3. Дубровская Н. В. Коллаж. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p> <p>4. Дубровская Н. В. Мозаика. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.</p> <p>5. Дубровская Н. В. Аппликация из гофрированной бумаги. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p> <p>6. Шайдурова Н. В. Рисование транспорта по алгоритмическим схемам. — СПб, ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.</p> <p>7. Шайдурова Н. В. Рисование животных по алгоритмическим схемам. — СПб, ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.</p> <p>8. Шайдурова Н. В. Рисование растений по алгоритмическим схемам. — СПб, ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.</p> <p>9. Шайдурова Н. В. Рисование зданий по алгоритмическим схемам. — СПб, ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.</p> <p>10. Шайдурова Н. В. Рисование человека по алгоритмическим схемам. — СПб, ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.</p> <p>11. Нищева Н. В., Гавришева Л. Б. Новые логопедические распевки. Музыкальная пальчиковая гимнастика и пальчиковые игры. Выпуск 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>12. Нищева Н. В. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы в детском саду. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p>

	<p>13. Бартош Н. Т., Савинская С. П. Интегрированные развивающие занятия в логопедической группе. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012.</p> <p>14. Конкевич С. В. Путешествие в удивительный мир музыки. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p> <p>15. Судакова Е. А. Логопедические музыкально-игровые упражнения для дошкольников. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p> <p>16. Судакова Е. А. Логоритмические музыкально-игровые упражнения для дошкольников. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.</p> <p>17. Судакова Е. А. Где живет музыка. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>18. Судакова Е. А. Сказка в музыке. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.</p> <p>19. Судакова Е. А. Беседы к альбому Чайковского «Времена года». – СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2015.</p>
--	---

2.1.5. Физическое развитие:

включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.), развития представлений о своем теле и своих физических возможностях.

- воспитание физической выносливости, смекалки, ловкости через традиционные игры и забавы города Красноярска и Красноярского края.

<i>Парциальная программа</i>	<i>Методическое обеспечение</i>
1. Кириллова Ю. А. Физическое развитие детей с тяжелыми нарушениями речи в ДОО. Парциальная программа. — СПб.,	1. Кириллова Ю. А. Интегрированные физкультурно-речевые занятия для дошкольников с ОНР 4-7 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.

ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.	<p>2. Кириллова Ю. А. Комплексы упражнений (ОРУ) и подвижных игр на свежем воздухе для детей логопедических групп (ОНР) с 3 до 7 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p> <p>3. Кириллова Ю. А. Сценарии физкультурных досугов и спортивных праздников для детей от 3 до 7 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.</p> <p>4. Кириллова Ю. А. Растем, развиваемся, физкультурой занимаемся. – СПб, ДЕТСТВОПРЕСС, 2013.</p> <p>5. Кириллова Ю. А. О здоровье всерьез. Профилактика нарушений осанки и плоскостопия у дошкольников. – СПб, ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.</p>
----------------------	---

2.2. Взаимодействие взрослых с детьми

Характер взаимодействия со взрослыми.

Личностно-развивающее взаимодействие со взрослым предполагает индивидуальный подход к каждому ребенку с ТНР: учет его возрастных и индивидуальных особенностей, характера, привычек, предпочтений. При таком взаимодействии в центре внимания взрослого находится личность ребенка, его чувства, переживания, стремления, мотивы. Оно направлено на обеспечение положительного самоощущения ребенка, на развитие его способностей и расширение возможностей для их реализации. Это может быть достигнуто только тогда, когда в Организации или в семье создана атмосфера доброжелательности и доверия между взрослыми и детьми, когда каждый ребенок испытывает эмоциональный комфорт, имеет возможность свободно выражать свои желания и удовлетворять потребности. Такое взаимодействие взрослых с ребенком является важнейшим фактором развития эмоциональной, мотивационной, познавательной сфер ребенка, личности ребенка в целом.

Взаимодействие взрослых с детьми с ТНР является важнейшим фактором развития ребенка с нарушением речи и пронизывает все направления образовательной деятельности.

С помощью взрослого и в самостоятельной деятельности ребенок с ТНР учится познавать окружающий мир, играть, рисовать, общаться с окружающими. Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации, и прочим), приобретения культурных умений при взаимодействии со взрослыми и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения культурными практиками.

Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если взрослый выступает в этом процессе в роли партнера, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка с ТНР. Основной функциональной характеристикой партнерских отношений является равноправное относительно ребенка включение взрослого в процесс деятельности. Взрослый участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер.

Для *личностно-порождающего взаимодействия* характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Взрослый не подгоняет ребенка под какой-то определенный «стандарт», а строит общение с ним с ориентацией на индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его играх и занятиях. Взрослый старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми.

В области социально-коммуникативного развития основными задачами образовательной деятельности являются создание условий для дальнейшего развития общения ребенка со взрослыми и с другими детьми.

С этой целью много внимания уделяется стимулированию ребенка к общению на основе понимания речи и собственно речевому общению ребенка. Взрослые играют с ребенком с ТНР, используя различные предметы, речевые и жестовые игры при этом активные действия ребенка и взрослого чередуются; показывает образцы действий с предметами; создает предметно-развивающую среду для самостоятельной игры-исследования; поддерживает инициативу ребенка в общении и предметно-манипулятивной активности, поощряет его действия.

Взрослый способствует развитию у ребенка интереса и доброжелательного отношения к другим детям: создает безопасное пространство для взаимодействия детей, насыщая его разнообразными предметами, наблюдает за активностью детей в этом пространстве, поощряет проявление интереса детей друг к другу и просоциальное поведение, называя детей по имени, комментируя (вербализируя) происходящее. Особое значение в этом возрасте приобретает вербализация различных чувств детей, возникающих в процессе взаимодействия: радости, злости, огорчения, боли и т. п., которые появляются в социальных ситуациях. Взрослый продолжает поддерживать стремление ребенка к самостоятельности в различных повседневных ситуациях и при овладении навыками самообслуживания.

Педагоги предоставляют детям с ТНР возможность выражать свои переживания, чувства, взгляды, убеждения и выбирать способы их выражения, исходя из имеющегося у них опыта, в том числе средств речевой коммуникации. Эти возможности свободного самовыражения играют ключевую роль в развитии речи и коммуникативных способностей, расширяют словарный запас и умение логично и связно выражать свои мысли, развивают готовность принятия на себя ответственности в соответствии с уровнем развития.

Взрослые способствуют развитию у детей социальных навыков: при возникновении конфликтных ситуаций не вмешиваются, позволяя детям решить конфликт самостоятельно и помогая им только в случае необходимости. В различных социальных ситуациях дети учатся договариваться, соблюдать очередность, устанавливать новые контакты.

В сфере развития социальных отношений и общения со сверстниками взрослый наблюдает за спонтанно складывающимся взаимодействием детей между собой в различных игровых и/или повседневных ситуациях; в случае возникающих между детьми конфликтов не спешит вмешиваться; обращает внимание детей на чувства, которые появляются у них в процессе социального взаимодействия; утешает детей в случае обиды и обращает внимание на то, что определенные действия могут вызывать обиду.

В сфере развития игровой деятельности педагоги создают условия для свободной

игры детей, организуют и поощряют участие детей с ТНР в дидактических и творческих играх и других игровых формах; поддерживают творческую импровизацию в игре. У детей развивают стремление играть вместе со взрослыми и с другими детьми на основе личных симпатий. Детей знакомят с адекватным использованием игрушек, в соответствии с их функциональным назначением, воспитывая у них умение соблюдать в игре элементарные правила поведения и взаимодействия на основе игрового сюжета. Взрослые обучают детей с ТНР использовать речевые и неречевые средства общения в процессе игрового взаимодействия. Активно поощряется желание детей самостоятельно играть в знакомые игры. Взрослые стимулируют желание детей отражать в играх свой жизненный опыт, включаться в различные игры и игровые ситуации по просьбе взрослого, других детей или самостоятельно, расширяя их возможности использовать приобретенные игровые умения в новой игре. Используют дидактические игры и игровые приемы в разных видах деятельности и при выполнении режимных моментов.

Овладение речью (диалогической и монологической) детьми с ТНР не является изолированным процессом, оно происходит естественным образом в процессе коммуникации: во время обсуждения детьми (между собой или со взрослыми) содержания, которое их интересует, действий, в которые они вовлечены. Таким образом, стимулирование речевого развития является сквозным принципом ежедневной педагогической деятельности во всех образовательных областях.

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

Ребенок приучается думать самостоятельно, поскольку взрослые не навязывают ему своего решения, а способствуют тому, чтобы он принял собственное. Ребенок учится адекватно выражать свои чувства. Помогая ребенку осознать свои переживания, выразить их словами, взрослые содействуют формированию у него умения проявлять чувства социально приемлемыми способами.

Ребенок учится понимать других и сочувствовать им, потому что получает этот опыт из общения со взрослыми и переносит его на других людей.

Характер взаимодействия с другими детьми

Речевое развитие ребенка связано с умением вступать в коммуникацию с другими людьми, в том числе и со сверстниками, умением слушать, воспринимать речь говорящего и реагировать на нее собственным откликом, адекватными эмоциями, то есть тесно связано с социально-коммуникативным развитием. Полноценное речевое развитие помогает дошкольнику устанавливать контакты, делиться впечатлениями с другими детьми. Оно способствует взаимопониманию, разрешению конфликтных ситуаций между детьми, регулированию речевых действий. Речь как важнейшее средство общения позволяет каждому ребенку участвовать в беседах, играх, проектах, спектаклях, занятиях и др., проявляя при этом свою индивидуальность.

Если дети с нормальным речевым развитием в 3-4 года начинают чаще и охотнее вступать в общение со сверстниками ради участия в общей игре или продуктивной деятельности, то для детей с ТНР это является достаточно сложным.

У детей младшего возраста с ТНР можно наблюдать желание вступать в контакт со сверстниками, но им, в силу речевого нарушения, трудно, а часто, недоступно, даже элементарное ситуативно-деловое общение, включающее умение слушать собеседника. Чаще всего, они могут только с помощью взрослого выходить из конфликтных ситуаций.

Поэтому столь важно включать детей с ТНР в непосредственное игровое,

предметно-практическое взаимодействие с другими детьми для преодоления их речевого и неречевого негативизма. На начальном этапе взаимодействия детей с ТНР очень важна роль взрослого.

У детей с ТНР среднего дошкольного возраста начинают формироваться взаимосвязанные стороны коммуникативной способности. Они проявляют желание вступать в контакт с другими детьми. Они уже бывают способные организовывать общение, включающее умение слушать сверстника, умение выходить из конфликтных ситуаций. В определенном смысле дети с ТНР этого возраста начинают овладевать элементарными знаниями норм и правил, которым необходимо следовать при общении со сверстниками. Поэтому роль взрослого, являющегося коммуникатором, остается значительной и этот период.

Система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому

Важным для определения показателей целостного развития ребенка с ТНР является то, как у ребенка формируются отношение к миру, к другим людям, к себе самому. Любые отклонения в формирующейся «картине мира» ребенка могут приводить к возможным отклонениям в развитии. Они могут свидетельствовать о нарушениях развития.

Исходя из того, что Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с учетом сензитивных периодов в развитии, важно соотнести наиболее значимые показатели развития, которые формируют систему отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому. Степень реального развития этих характеристик и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьироваться у разных детей с ТНР в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

Взрослым важно наблюдать за ребенком, стремиться оказать ему помощь и поддержку при нарушениях, возникающих в этой системе отношений. Для детей с проблемами речевого развития наиболее характерными являются нарушения, связанные с вербализацией своих чувств, эмоций, пониманием особенностей эмоционального общения, общения на основе понимания речи, собственно речевого общения.

В ходе эмоционального общения ребенка закладываются потенциальные возможности дальнейшего его развития, создается основа для формирования таких личностных характеристик, как положительное самоощущение, инициативность, любознательность, доверие и доброжелательное отношение к окружающим людям.

Для формирования системы отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому значимо, чтобы ребенок проявлял настойчивость в достижении результата своих действий, проявлял самостоятельность в бытовых и игровых действиях, владел простейшими навыками самообслуживания.

Наиболее сложной для ребенка с ТНР младшего дошкольного возраста является вербализация своих действий, речевое общение, поэтому столь важно, чтобы ребенок с ТНР воспринимал смыслы в различных ситуациях общения со взрослыми, активно подражал им в движениях и действиях, умел действовать согласованно.

Необходимо стимулировать желание детей с ТНР во взаимодействии со взрослым проявлять интерес к сверстникам, наблюдать за их действиями и подражать им. Для формирования отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе важно чтобы взаимодействие с ровесниками было окрашено яркими эмоциями, в кратковременной игре он стремился воспроизводить действия взрослого, впервые осуществляя игровые замещения.

Взрослые создают условия для того, чтобы окружающий мир был представлен ребенку с ТНР во всем его многообразии, а этому будет способствовать слушание стихов,

песенок, коротких сказок, рассматривание картинок, слушание и движения под музыку. Для формирования «картины мира» ребенка важно, чтобы он проявлял эмоциональный отклик на эстетические впечатления, охотно включался в продуктивные виды детской деятельности, проявлял двигательную активность.

К концу дошкольного возраста происходят существенные изменения в эмоциональной сфере детей с ТНР. Продолжает развиваться способность детей понимать эмоциональное состояние другого человека - сочувствие - даже тогда, когда они непосредственно не наблюдают его эмоциональных переживаний. К концу дошкольного возраста у них формируются обобщенные эмоциональные представления, что позволяет им предвосхищать последствия своих действий. Это существенно влияет на эффективность произвольной регуляции поведения и речи. Благодаря таким изменениям в эмоциональной сфере поведение дошкольника с ТНР становится менее ситуативным и чаще выстраивается с учетом интересов и потребностей других людей.

В результате освоения Программы ребенок с ТНР, преодолевая речевые нарушения, овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в игре, общении, конструировании и других видах детской активности. Способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности. Он положительно относится к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства. Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты. Ребенок обладает воображением, которое реализуется в разных видах деятельности и прежде всего в игре. Ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, следует игровым правилам. Он достаточно хорошо, при необходимости взаимодействуя со взрослым, владеет устной речью, может высказывать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности.

2.3. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьей ребенка с ОВЗ

Цель: взаимодействие с семьей, вовлечение родителей (законных представителей) в образовательный процесс для формирования у них компетентной педагогической позиции по отношению к собственному ребенку.

Задачи:

1. выработка у педагогов уважительного отношения к традициям семейного воспитания детей и признания приоритетности родительского права в вопросах воспитания ребенка;
2. создание образовательной среды, которая обеспечивает условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности;
3. поддержка родителей (законных представителей) в воспитании ребенка, охране и укреплении его здоровья, вовлечение семьи непосредственно в образовательную деятельность, повышение родительской компетентности в вопросах воспитания и обучения детей;
4. взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи;

5. информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

Условия для проявления инициативы родителей:

- Увеличение совместных партнерских дел по инициативе самих родителей, повышение степени открытости работы детского сада.
- Признанию ценности их семейного опыта, установлению партнерских сотрудничающих отношений с родителями детей; предстоит перейти от противостояния и обвинений к объединению; от закрытости к доверию.

Структурно-функциональная модель взаимодействия с семьей состоит из трёх блоков:

- информационно-аналитический,
- практический.

Информационно-аналитический блок включает:

- сбор и анализ сведений о родителях и детях,
- изучение семей, их трудностей и запросов,
- выявление готовности семьи ответить на запросы дошкольного учреждения.

Формы и методы работы педагогов: опросы, анкетирование, патронаж, наблюдение, изучение медицинских карт и специальные диагностические методики, используемые психологом.

Данный блок включает работу с родителями по двум взаимосвязанным направлениям:

- просвещение родителей, передачу информации по тому или иному вопросу (лекции, индивидуальное и подгрупповое консультирование, информационные листы, листы-памятки);
- организация продуктивного общения всех участников образовательного пространства, т.е. обмен мыслями, идеями и чувствами.

Практический блок.

В рамках блока собирается информация, направленная на решение конкретных задач. К этой работе привлекаются медицинские работники, специалисты, педагоги и психологи. Их работа строится на информации, полученной при анализе ситуации в рамках первого блока.

Для того чтобы родители поняли необходимость обращения к специалисту, знали к кому конкретно идти, если им необходима консультация, в начале учебного года для родителей нужно провести ряд встреч, на которых они будут иметь возможность познакомиться и получить первичную информацию.

В МАДОУ существует система работы с родителями воспитанников с ОВЗ, в основе которой – изучение контингента родителей («Социальный паспорт семьи») и образовательных запросов: анкеты, опросные листы, портфолио ребенка, изучение медицинских карт и специальные диагностические методики, используемые психологом, листы-памятки, консультирование.

Структура взаимодействия:

- педагогическое просвещение родителей (дифференцированное соответствии с запросами и уровнем психолого-педагогической культуры) через родительские конференции, собрания, обучающие семинары-практикумы, районные интерактивные конференции, индивидуальные и групповые консультации в различной форме;
- информирование родителей о состоянии и перспективах работы ДОУ в целом и отдельных групп через информационные стенды, собрания, конференции, публичные отчеты;

- включение родителей в образовательную деятельность через Дни открытых дверей, праздники, конкурсы, выставки, социально значимые и экологические акции, демонстрацию личностных достижений детей и семьи;
- привлечение родителей к руководству ДОУ через их участие в работе Совета ДОУ, родительского комитета (делегирование родителям возможности частичной реализации некоторых функций).

2.4. Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития ребенка.

Программа коррекционной работы обеспечивает:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ТНР, обусловленных недостатками в их психофизическом и речевом развитии;
- осуществление индивидуально-ориентированной психолого- педагогической помощи воспитанникам с ТНР с учетом их психофизического, речевого развития, индивидуальных возможностей и в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии;
- возможность освоения детьми с ТНР адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования.

Задачи программы:

- определение особых образовательных потребностей детей с ТНР, обусловленных уровнем их речевого развития и степенью выраженности нарушения;
- коррекция речевых нарушений на основе координации педагогических, психологических и медицинских средств воздействия;
- оказание родителям (законным представителям) детей с ТНР консультативной и методической помощи по особенностям развития детей с ТНР и направлениям коррекционного воздействия.

Программа коррекционной работы предусматривает:

- проведение индивидуальной и подгрупповой логопедической работы, обеспечивающей удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ТНР с целью преодоления неречевых и речевых расстройств;
- достижение уровня речевого развития, оптимального для ребёнка, и обеспечивающего возможность использования освоенных умений и навыков в разных видах детской деятельности и в различных коммуникативных ситуациях;
- обеспечение коррекционной направленности при реализации содержания образовательных областей и воспитательных мероприятий;
- психолого-педагогическое сопровождение семьи (законных представителей) с целью ее активного включения в коррекционно-развивающую работу с детьми; организацию партнерских отношений с родителями (законными представителями).

Группа детей с ОВЗ:

- 1) ТНР:
 - ОНР (I, II, III, IV уровни)
 - Дизартрия
 - Алалия (моторная, сенсорная)
 - ФФН

- СНР
- Ринология
- Билингвизм
- Заикание

Содержание коррекционно-развивающего обучения воспитанника группы компенсирующей направленности планируются с учетом результатов его логопедического обследования, позволяющих выявить потенциальные речевые и психологические возможности ребенка с ОВЗ и соотносятся с задачами и содержанием Программы.

Специфика нарушения речи у ребенка с ОВЗ состоит в многообразии дефектов произношения различных звуков, в вариативности их проявлений в разных формах речи, что в целом обуславливает необходимость тщательной индивидуально ориентированной коррекции. В связи с этим в программе предусмотрены три типа коррекционно-развивающих занятий: индивидуальные, подгрупповые и фронтальные.

Основная цель индивидуальных *занятий* состоит в выборе и применении комплекса артикуляционных упражнений, направленных на устранение специфических нарушений звуковой стороны речи, характерных для речевой патологии. На индивидуальных занятиях логопед имеет возможность установить эмоциональный контакт с ребенком, активизировать контроль за качеством звучащей речи. На индивидуальных занятиях ребенок должен овладеть правильной артикуляцией каждого изучаемого звука и автоматизировать его в облегченных фонетических условиях, т. е. изолированно, в прямом и обратном слоге, словах несложной слоговой структуры. Таким образом, ребенок подготавливается к усвоению содержания подгрупповых занятий.

Основная цель *подгрупповых занятий* — воспитание навыков коллективной работы. На этих занятиях дети должны научиться адекватно оценивать качество речевых высказываний сверстников. Состав подгрупп является открытой системой, меняется по усмотрению логопеда в зависимости от динамики достижений дошкольника в коррекции произношения. Большую часть свободного времени ребенок может проводить в любом сообществе в соответствии с его интересами.

Важной особенностью индивидуальных и подгрупповых занятий является то, что они носят опережающий характер и готовят ребенка к усвоению более сложного фонетического и лексико-грамматического материала на фронтальных занятиях.

Фронтальные коррекционно-развивающие занятия предусматривают усвоение произношения ранее поставленных звуков в любых фонетических позициях и активное использование их в различных формах самостоятельной речи. Одновременно обеспечивается дальнейшее расширение речевой практики ребенка в процессе ознакомления с окружающим миром. Это позволяет реализовать коррекционную направленность обучения, предоставить ребенку благоприятные условия для овладения родным языком в индивидуальных и коллективных ситуациях общения.

На фронтальных занятиях организуются совместные игры дошкольников, обеспечивающие межличностное общение, разные виды деятельности для развития коммуникативной, планирующей и знаковой функции речи.

Работой по реализации образовательной области «Речевое развитие» руководит учитель-логопед, а другие специалисты подключаются к работе и планируют образовательную деятельность в соответствии с рекомендациями учителя-логопеда.

В работе по реализации образовательной области «Познавательное развитие» участвуют воспитатели, педагог-психолог, учитель-логопед. При этом

педагог-психолог руководит работой по сенсорному развитию, развитию высших психических функций, становлению сознания, развитию воображения и творческой активности, совершенствованию эмоционально-волевой сферы, а воспитатели работают над развитием любознательности и познавательной мотивации, формированием познавательных действий, первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира. Учитель-логопед подключается к этой деятельности и помогает воспитателям выбрать адекватные методы и приемы работы с учетом индивидуальных особенностей и возможностей ребенка и этапа коррекционной работы.

Основными специалистами в области «Социально-коммуникативное развитие» выступают воспитатели и учитель-логопед при условии, что остальные специалисты и родители дошкольников подключаются к их работе. Решение задач этой области осуществляется в ходе режимных моментов, в игровой деятельности детей, во взаимодействии с родителями.

В образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» принимают участие воспитатели, музыкальный руководитель и учитель-логопед.

Работу по реализации образовательной области «Физическое развитие» осуществляют инструктор по физическому воспитанию при обязательном подключении всех остальных педагогов и родителей дошкольников.

Таким образом, целостность Программы обеспечивается установлением связей между образовательными областями, интеграцией усилий специалистов и родителей дошкольника.

Исходя из характеристики контингента воспитанников с ОВЗ, Программы, коррекционная работа в ДОУ состоит из:

- логопедической коррекции;
- психолого-педагогической коррекции.

Программа логопедической коррекционно-развивающей работы на каждую группу компенсирующей направленности представлена в рабочих программах учителей - логопедов.

Программа психологической коррекционно-развивающей работы на каждую группу компенсирующей направленности представлена в рабочих программах педагогов - психологов .

Организация коррекционно-развивающей работы с ребенком ОНР (I уровня)

Логопедические занятия для ребенка с ОВЗ проводятся индивидуально или небольшими подгруппами. Это объясняется тем, что он не в полном объеме владеет пониманием речи, усваивает инструкции, обращенные только лично к нему, а также наличием имеющихся специфических особенностей психической деятельности. Поэтому первые занятия проводятся лишь в форме игры с привлечением любимых кукольных персонажей.

Содержание каждого занятия включает несколько направлений работы:

- развитие понимания речи;
- развитие активной подражательной речевой деятельности;
- развитие внимания, памяти, мышления детей.

Организация коррекционно-развивающей работы с ребенком ОНР (II уровня)

Логопедические занятия для ребенка с ОВЗ подразделяются на индивидуальные и подгрупповые. Учитывая неврологический и речевой статус дошкольников, логопедические занятия целесообразно проводить со всей группой, поскольку в таком случае степень усвоения учебного материала будет недостаточной.

В связи с этим индивидуальные занятия носят опережающий характер, так как основная их цель — подготовить детей к активной речевой деятельности на подгрупповых занятиях. На индивидуальных занятиях проводится работа по:

- 1 активизации и выработке дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата;
- 2 подготовке артикуляционной базы для усвоения отсутствующих звуков;
- 3 постановке отсутствующих звуков, их различению на слух и первоначальному этапу автоматизации на уровне слогов, слов.

Содержание логопедических занятий определяется задачами коррекционного обучения ребенка:

- развитие понимания речи;
- активизация речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка;
- развитие произносительной стороны речи;
- развитие самостоятельной фразовой речи.

Выделяются следующие виды подгрупповых логопедических занятий по формированию:

- 1 словарного запаса;
- 2 грамматически правильной речи;
- 3 связной речи;
- 4 звукопроизношения, развитию фонематического слуха и слоговой структуры.

Подгрупповые занятия проводятся логопедом в соответствии с расписанием, индивидуальные — ежедневно, в соответствии с режимом дня в данной возрастной группе дошкольного учреждения.

Организация коррекционно-развивающей работы с ребенком ОНР (III уровня)

Основными задачами коррекционно-развивающего обучения данного речевого уровня ребенка является продолжение работы по развитию устной речи:

1. понимания речи и лексико-грамматических средств языка;
2. произносительной стороны речи;
3. самостоятельной развернутой фразовой речи;
4. подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения.

На первом году обучения пятилетние дети с общим недоразвитием речи не могут полноценно овладеть учебным материалом на фронтальных занятиях со всей группой. Сказываются не только отставание в развитии речи, но и трудности концентрации внимания, памяти, быстрая истощаемость и утомляемость. Поэтому целесообразно для проведения фронтальных логопедических, а также частично и воспитательных занятий делить группу на две подгруппы с учетом уровня речевого развития.

Предусматриваются следующие виды занятий по формированию:

- связной речи;
- словарного запаса, грамматического строя;
- произношения.

Количество занятий, реализующих коррекционно-развивающие задачи, меняется в зависимости от периода обучения.

Организация коррекционно-развивающей работы с ребенком ОНР (IV уровня)

Целью работы в подготовительной группе является комплексная подготовка детей к школе. В связи с этим логопедическая работа направлена на решение задач, связанных с дальнейшим развитием и совершенствованием фонетического, лексико-грамматического строя языка, связной речи, также подготовкой детей к овладению элементарными навыками письма и чтения. При этом логопеду необходимо обладать четкими представлениями о:

- сохранных компонентах языка ребенка, которые послужат базой для дальнейшего совершенствования его речевого развития;
- степени и характере остаточных проявлений недоразвития речи ребенка;
- особенностях психического и моторного развития ребенка, важных для полноценного преодоления недоразвития речи.

В процессе логопедической работы особое внимание уделяется развитию у детей:

- способности к сосредоточению;
- умения войти в общий ритм и темп работы и удерживание его в течение занятия;
- умения следовать единому замыслу работы в процессе как индивидуальных, так совместных усилий;
- умения реализации замысла работы, доведения начатой деятельности до предполагаемого результата;
- возможности использования помощи партнера по работе.

Процесс усвоения языковых средств в условиях коррекционного воздействия ориентирован на осмысление детьми учебного материала, закрепления полученных знаний и умений в процессе тренировочных упражнений и упрочения соответствующих навыков в актах речевой коммуникации.

Направления коррекционно-развивающей работы:

2. совершенствование произносительной стороны речи;
3. совершенствование лексико-грамматической стороны речи;
4. развитие самостоятельной развернутой фразовой речи;
5. подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения.

Организация коррекционно-развивающей работы с ребенком при дизартрии

Система логопедического воздействия при дизартрии имеет комплексный характер: коррекция звукопроизношения сочетается с формированием звукового анализа и синтеза, развитием лексико-грамматической стороны речи и связного высказывания. Спецификой работы является сочетание с дифференцированным артикуляционным массажем и гимнастикой, логопедической ритмикой, а в ряде случаев и с общей лечебной физкультурой, физиотерапией и медикаментозным лечением.

Успех логопедических занятий во многом зависит от их раннего начала и систематичности проведения.

Работа над звукопроизношением строится с учетом следующих положений:

1. Зависимость от формы дизартрии, уровня речевого развития и возраста ребенка.
2. Развитие речевой коммуникации. Формирование звукопроизношения должно быть направлено на развитие коммуникации, школьной и социальной адаптации ребенка.
3. Развитие мотивации, стремления к преодолению имеющихся нарушений, развитие самосознания, самоутверждения, саморегуляции и контроля, чувства собственного достоинства и уверенности в своих силах.
4. Развитие дифференцированного слухового восприятия и звукового анализа.
5. Усиление перцепции артикуляционных укладов и движений путем развития зрительно-кинестетических ощущений.
6. Поэтапность. Начинают с тех звуков, артикуляция которых у ребенка более сохранная. Иногда звуки выбирают по принципу более простых моторных координации, но обязательно с учетом структуры артикуляционного дефекта в целом, в первую очередь работают над звуками раннего онтогенеза.
7. При тяжелых нарушениях, когда речь полностью не понятна для окружающих, работа начинается с изолированных звуков и со слогов. Если речь ребенка относительно понятна и в отдельных словах он может произносить дефектные звуки правильно, работа начинается с этих «ключевых» слов. Во всех случаях необходима автоматизация звуков во всех контекстах и в различных речевых ситуациях.
8. У детей с поражением центральной нервной системы важное значение имеет предупреждение тяжелых нарушений звукопроизношения путем систематической логопедической работы в доречевом периоде.

Логопедическая работа при дизартрии проводится поэтапно.

Первый этап, подготовительный — основные его цели: подготовка артикуляционного аппарата к формированию артикуляционных укладов, у ребенка раннего возраста - воспитание потребности в речевом общении, развитие и уточнение пассивного словаря, коррекция дыхания и голоса.

Важной задачей на этом этапе является развитие сенсорных функций, особенно слухового восприятия и звукового анализа, а также восприятия и воспроизведения ритма.

Методы и приемы работы дифференцируются в зависимости от уровня развития речи. При отсутствии речевых средств общения у ребенка стимулируют начальные голосовые реакции и вызывают звукоподражания, которым придают характер коммуникативной значимости.

Логопедическая работа проводится на фоне медикаментозного воздействия, физиолечения, лечебной физкультуры и массажа.

Второй этап — формирование первичных коммуникативных произносительных навыков. Основная его цель: развитие речевого общения и звукового анализа. Проводится работа по коррекции артикуляционных нарушений: при спастичности — расслабление мышц артикуляционного аппарата, выработка контроля над положением рта, развитие артикуляционных движений, развитие голоса; коррекция речевого дыхания; развитие

ощущений артикуляционных движений и артикуляционного праксиса. Работа по расслаблению мышц артикуляционного аппарата начинается с общего мышечного расслабления, расслабления шейной, грудной мускулатуры, мышц рук. Затем проводится расслабляющий массаж мышц лица.

Выработка контроля за положением рта. Отсутствие контроля за положением рта у детей с дизартрией значительно затрудняет развитие произвольных артикуляционных движений. Обычно рот у ребенка приоткрыт, выражено слюнотечение.

Первый этап работы — упражнения для губ, способствующие их расслаблению и усилению тактильных ощущений в сочетании с пассивным закрыванием рта ребенка. Внимание фиксируется на ощущении закрытого рта, ребенок видит это положение в зеркале.

На втором этапе закрывание рта производится пассивно-активным путем. Вначале ребенку легче закрыть рот в положении наклона головы и легче его открыть в положении слегка запрокинутой головы. На начальных этапах работы используются эти облегченные приемы. Переход от пассивных движений открывания рта к активным становится возможным через рефлексорное зевание.

На третьем этапе тренируют активное открывание и закрывание рта по словесной инструкции: «Открой рот широко», «Вытяни губы вперед», «Собери губы в трубочку и возврати их в исходную позицию».

Предлагаются различные задания по имитации положения рта, представленного на картинках. Постепенно упражнения несколько усложняются: ребенка просят дуть через расслабленные губы, производить вибрационные движения.

Артикуляционная гимнастика. При ее проведении большое значение имеет тактильно-проприоцептивная стимуляция, развитие статико-динамических ощущений, четких артикуляционных кинестезии.

На начальных этапах работу проводят с максимальным подключением других, более сохранных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного). Многие упражнения проводят с закрытыми глазами, привлекая внимание ребенка к проприоцептивным ощущениям. Артикуляционная гимнастика дифференцируется в зависимости от формы дизартрии и тяжести поражения артикуляционного аппарата.

Перед работой по развитию подвижности речевой мускулатуры проводят упражнения для мимических мышц лица. Уже с дошкольного возраста у ребенка развивают произвольность и дифференцированность мимических движений и контроль за своей мимикой. Ребенка учат по инструкции закрывать и открывать глаза, хмурить брови, надувать щеки, проглатывать слюну, закрывать и открывать рот.

Для развития достаточной силы мышц лица, губ используют специальные упражнения с сопротивлением, применяя стерильные салфетки, трубочки. Артикуляционная гимнастика языка начинается с воспитания активного прикосновения концом языка к краю нижних зубов. Затем развивают общие, менее дифференцированные движения языка вначале в пассивном плане, затем в пассивно-активном и, наконец, активные движения.

Стимуляция мышц корня языка начинается с их рефлекторных сокращений путем раздражения корня языка шпателем. Закрепление осуществляют произвольными покашливаниями.

Важным разделом артикуляционной гимнастики является развитие более тонких и дифференцированных движений языка, активизация его кончика, отграничение движений языка и нижней челюсти. Полезны упражнения по стимуляции движений кончика языка при открытом рте, неподвижной челюсти. Развитие артикуляционной моторики ведется систематически, длительно, используя общий комплекс и специфические упражнения. Работа облегчается использованием игр, которые подбираются в зависимости от характера и степени тяжести поражения артикуляционной моторики, а также с учетом возраста ребенка. С некоторой адаптацией могут быть использованы игры, опубликованные в литературе.

Развитие голоса. Для развития и коррекции голоса у детей с дизартрией используются различные орфофонические упражнения, направленные на развитие координированной деятельности дыхания, фонации и артикуляции.

Работа над голосом начинается после артикуляционной гимнастики и массажа, расслабления шейной мускулатуры, специальных упражнений по выполнению движений во все стороны головой (мышцы шеи расслаблены) с одновременным произнесением цепочек гласных звуков: и-э-о-у-а-ы.

Большое значение для коррекции голоса имеет активизация движений мягкого нёба: глотание капель воды, покашливание, зевота, произнесение гласного **а** на твердой атаке. Упражнения проводятся перед зеркалом, под счет. Используются следующие приемы: стимуляция задней части языка и нёба легкими похлопывающими движениями с помощью языкового депрессора; обучение произвольному глотанию: логопед из пипетки капает против задней стенки глотки капли воды, голова ребенка несколько откинута назад. Стимулируются кашлеподобные движения, зевание, нёбный и глоточный рефлекс. Для голосообразования большое значение имеют движения челюстей: открывание и закрывание рта, имитация жевания. Используют челюстной дрожательный рефлекс: легкие постукивающие ритмичные движения по подбородку вызывают движение нижней челюсти вверх.

Вырабатывают произвольный контроль за объемом и темпом выполнения движения, используя различные наглядные приемы (рисунок с изображением опускания ведра в колодец, шарик, привязанный к веревке, мимические картинки и т. д.). Затем эти упражнения выполняются по словесной инструкции с одновременным произношением различных звуковых сочетаний: дон-дон, кар-кар, ае-ав и т. д.

Для укрепления мышц нёбной занавески используются упражнения в чередовании ее расслабления и напряжения.

Коррекция речевого дыхания. Дыхательная гимнастика начинается с общих дыхательных упражнений, цель которых увеличить объем дыхания и нормализовать его ритм. Проводятся упражнения по тренировке носового выдоха. Используются упражнения с сопротивлением. Ребенок вдыхает через рот.

Развитие ощущений артикуляционных движений и артикуляционного праксиса. Для развития двигательно-кинестетической обратной связи необходимо проводить следующие упражнения. Потряхивание верхней и нижней губы; расправление щек (приподнимание их от зубной арки).

Опускание и поднятие нижней челюсти.

Помещение языка над нижними и верхними резцами. Необходима тренировка следующих артикуляторно-сенсорных схем: двугубная, губно-зубная, язычно-зубная, язычно-альвеолярная, язычно-нёбная.

Для развития артикуляционного праксиса большое значение имеет рано начатая логопедическая работа, расширение и обогащение речевого опыта ребенка, а также преобладание специальных слоговых упражнений над чисто артикуляционными. Подбираются серии слогов, которые требуют последовательной смены различных артикуляционных движений.

Коррекция звукопроизношения. Используется принцип индивидуального подхода. Способ постановки и коррекции звука выбирается индивидуально. При нарушениях произношения нескольких звуков важна последовательность в работе. В первую очередь для коррекции отбираются те фонемы, которые в определенных контекстах могут произноситься правильно, а также те, моторные координации которых наиболее просты. Или выбирается звук, наиболее легко поддающийся коррекции, например звук, который отражено произносится правильно.

Перед вызыванием и постановкой звуков важно добиваться их различия на слух. Моделируя ребенку тот или иной артикуляционный уклад, логопед стимулирует вызывание изолированного звука, затем его автоматизирует в слогах, словах и в контекстной речи. Необходима тренировка слухового восприятия, ребенок должен научиться слушать самого себя, улавливать разницу между своим произношением и нормализованным звуком.

Основными методами работы являются: двигательно-кинестетический и слухозрительно-кинестетический. В процессе логопедической работы устанавливаются межанализаторные связи между движением артикуляционных мышц и их ощущением, между восприятием звука на слух, зрительным образом артикуляционного уклада данного звука и двигательным ощущением при его произнесении. Все методы коррекционной работы основаны на закономерностях развития фонетико-фонематической системы языка в норме.

При формировании звукопроизносительных умений и навыков в различных ситуациях речевой коммуникации, предупреждении и преодолении вторичных нарушений речи логопед проводит работу по автоматизации и дифференциации звуков, формированию произносительных навыков в различных ситуациях общения. Звуки закрепляются в словах и предложениях.

Для автоматизации используется прием одновременного проговаривания звука и изображения его символа - писание и говорение. Эти упражнения способствуют усилению звука, обогащению его моторным действием.

Для детей, которые не могут писать, звук произносится одновременно с похлопыванием пальцами или постукиванием ногой.

Затем новый звук закрепляется в различных слогах.

Постепенно переходят от простых упражнений к более сложным, убыстряя темп упражнений.

При работе над звукопроизношением важно выявить сохранные компенсаторные возможности ребенка (сохранные звуки, артикуляционные движения, специальные звукосочетания и слова, в которых дефектные звуки произносятся правильно). Работа строится с опорой на эти сохранные звенья.

Коррекция звукопроизводительной стороны речи сочетается с работой над ее выразительностью. Работа проводится путем подражания. Ребенка учат ускорять и замедлять темп речи в зависимости от содержания высказывания, равномерно чередовать ударные и безударные слоги, выделять паузами или повышением голоса отдельные слова или группы слов.

Содержание и методы работы видоизменяются в зависимости от характера и тяжести дизартрии, от общего уровня речевого развития. При сочетании дизартрии с речевым недоразвитием осуществляется комплексная программа логопедических занятий, включающая фонетическую работу, развитие фонематического слуха, работу над словарем, грамматическим строем, а также специальные мероприятия, направленные на предупреждение или коррекцию нарушений письменной речи.

В других случаях проводится работа над звукопроизношением и уточнением фонематического слуха.

Во всех случаях основной задачей логопедической работы при дизартрии является развитие и облегчение речевой коммуникации, а не только формирование правильного произнесения звуков. Используются приемы игровой терапии в сочетании с индивидуальной работой над артикуляцией, дыханием, фонацией и коррекцией звукопроизношения, а также над личностью ребенка в целом. Наиболее часто встречается псевдо-бульбарная дизартрия, при которой важное значение имеет применение дифференцированного массажа (расслабляющего и укрепляющего) с учетом состояния мышечного тонуса в отдельных мышцах артикуляционного аппарата, а также артикуляционной гимнастики. Логопедическая работа включает развитие речевого дыхания, интонационно-методической стороны речи, фонематического восприятия.

При дизартрии требуется ранняя, длительная и систематическая логопедическая работа. Успех ее в значительной степени зависит от взаимосвязи в работе логопеда и врача-невропатолога или психоневролога, логопеда и родителей, а при явных двигательных нарушениях — логопеда и массажиста, специалиста по лечебной физкультуре.

Организация коррекционно-развивающей работы с ребенком при моторной алалии

Комплексный подход к формированию речи при алалии направляет внимание на становление всех функций речи, способствующих ее развитию и улучшению познавательной деятельности.

Ведется комплексная системная работа над речью и личностью в целом, при этом учитываются закономерности развития речевой функции в онтогенезе и закономерности строения языка.

Систематическая логопедическая работа направляется на восполнение пробелов в речевом развитии и подготовку к дальнейшему школьному обучению по специальным программам, или она ведется параллельно со школьным обучением в дополнение к нему. Преодоление речевого недоразвития строится так, чтобы в ходе работы возникла готовность к усвоению школьных знаний.

Работа направляется в первую очередь на создание механизмов речевой деятельности: формируется мотив, коммуникативное намерение, внутренняя программа высказывания, его лексическая разверстка, отбор лексико-грамматических средств, грамматическое структурирование. Для обогащения речевой практики развиваются умения в сознательном использовании знаний, вырабатывается овладение моделированием речевых операций.

В работе используются коррекционные возможности предметно-практической деятельности, практических действий, имеющих познавательное значение.

Недопустима стандартизация методических приемов; отбор языкового и дидактического материала, определение его последовательности - вариативны.

Речь совершенствуется в комплексе с развитием сенсорных и общедвигательных возможностей.

На начальных этапах работы формируется психофизиологическая основа речи, вырабатываются установки на деятельность и коммуникацию, ребенок подводится к необходимости общения, развивается потребность в нем. Важно сформировать у ребенка мотивационную основу высказывания, развивать речевую и психическую активность, функции подражательной деятельности и отраженной (репродуцированной) речи.

Воспитание мотива деятельности и организация программы высказывания создают необходимую базу, ключевые звенья для развития речи, которые сами у ребенка с алалией не формируются. Основными из этих звеньев являются развитие предикативной системы и овладение элементами грамматического строя.

Преодолеваются не только речевые, но и неречевые нарушения; развиваются процессы анализа, синтеза, внимания, восприятия, обобщения, противопоставления, которые в совокупности составляют необходимый фундамент для речевого развития. Ребенка учат различать, называть и систематизировать предметы по форме, величине, цвету, для этого используются различные игры. Ведется обучение выделению и называнию положения предмета по отношению к окружающим (вверху, посередине и т. д.). При преодолении несформированности зрительного восприятия и пространственного сличения, формировании временных и пространственных представлений используют игры с активным перемещением ребенка в пространстве, перестраивания, направленную ходьбу и т.д. Ведется работа по различению деталей фигур и их целостного облика, анализируются сложные фигуры с большим количеством элементов, развивается осмысление конструкций и способность конструировать. Операции анализа, синтеза, обобщения неречевого материала (сравнение, сопоставление, противопоставление,

выявление сходства и различия предметов, сравнение по признакам — цвет, величина, форма), установление причинно-следственных взаимоотношений создают необходимые предпосылки для формирования речи.

Эффективным для развития речи оказывается использование ритмики и логоритмики, когда музыка, слово и движение, сочетаясь в разных упражнениях, формируют двигательную и речедвигательную деятельность, память, обеспечивают восполнение пробелов в ритмическом, речевом и личностном развитии детей.

Для развития речи необходима практика общения на доступном для ребенка уровне: операции с отдельными словами (покажи, повтори, назови), с фразами, не объединенными смысловым контекстом (понимание вопросов, ответы на них в развернутой форме), с фразовым материалом, объединенным смысловым контекстом на фоне эмоциональной и семантически значимой для ребенка ситуации (попросить игрушку, выбрать вид занятий и т. д.), со знакомой картинкой, играми с использованием диалогической и затем монологической речи, с опорой на наглядность и без нее и т. д. Постепенно увеличиваются объем и трудность лексико-грамматического материала.

Работа над речью связана с предметно-практической деятельностью ребенка и опирается на нее. Вырабатывается осознание ребенком собственных действий (я сижу, иду, несу) и действий других (Вова сидит, идет, несет; мяч, упал; лампа горит). По мере развития речевых возможностей ребенка учат строить связные и полные объяснения по ходу выполняемых действий, по поводу выполненных (отчет) и предстоящих (планирование) действий.

Воспитывая активное внимание, понимание, логопед приучает ребенка внимательно дослушивать фразу до конца, понимать оттенки лексико-грамматических форм, вопросы, в которых скрыты разнообразные предметные отношения (Чем едят? Что едят? Из чего едят? Кто моет руки? У кого будут чистые руки? Зачем моют руки? Чем моют? и т. д.). У детей вырабатывается сознательная наблюдательность над употреблением лексико-грамматических форм, интонаций, закрепляется понимание флективных отношений, связи слов в разнообразных сочетаниях, последовательности словесных и грамматических структур.

Важным считается привлечение разных анализаторов — слухового, зрительного, тактильного. Ребенок должен пронаблюдать, прослушать название предмета или действия, изобразить жестом обозначения или назначения, назвать сам и т. д. В результате этого в сознании ребенка возникают дополнительные связи, материал закрепляется прочнее.

С опорой на деятельность многих анализаторов используются сопоставления и противопоставления, которые И.П. Павлов рекомендовал как основные методы формирования дифференцировок. В работе используются дополнительные опоры, в том числе символика и моделирование, знаково-символические средства.

Используется преимущественно игровая форма работы, так как она возбуждает интерес, вызывает потребность в общении, способствует развитию речевого подражания, моторики, обеспечивает эмоциональность воздействия, однако и игре в ряде случаев таких

детей приходится специально обучать, так как игровые действия у них могут быть не сформированы.

Эффективность работы зависит от оснащенности занятий наглядным материалом. Используются символика, материал окружающей среды, картинки, оречевления действий и т. д.

Вне зависимости от этапа работы воздействие направляется на всю систему речи: расширение, уточнение словаря, формирование фразовой и связной речи, коррекция звукопроизношения, но на каждом из этапов выделяются специфические задачи и особенности содержания работы.

На первом этапе работы основным является воспитание речевой активности, формирование пассивного и активного словаря, доступного пониманию и воспроизведению. Ведется работа над диалогом, небольшим простым рассказом, нераспространенными, затем распространенными предложениями, формируются психофизиологические предпосылки речевой деятельности и первоначальные навыки в ситуации общения.

На втором этапе формируется фразовая речь на фоне усложнения словаря и структуры фразы. Ведется работа над распространением предложений, их грамматическим оформлением, над диалогом и рассказом описательного характера формируются высказывания как основные единицы речевого действия.

На третьем этапе основным является формирование связной речи — особо сложной коммуникативной деятельности, коммуникативных умений, автоматизация грамматических структур. На каждом из этапов формируются все стороны речевой деятельности.

Путем практических упражнений дети подводятся к пониманию связи слов в предложении и учатся правильно отражать их в речи. При формировании речевых умений — морфологических, грамматических и фонематических обобщений и противопоставлений — важно, не допуская механических тренировок, для осознания связей, смысла больше внимания уделять анализу, учить наблюдать, анализировать и обобщать языковой материал разного уровня. Постепенно повышается уровень интеллектуализации речевых высказываний путем обозначения в речи действий, качеств, свойств предметов и их элементов, отношений и связей. Из наглядной ситуации ребенком выделяются предметы, действия и на этой основе сравниваются формы слов, конструируются различные предложения. Сначала сравниваются резко контрастные признаки предметов, а затем — более сходные.

Используются различные приемы словарной работы: натуральные (демонстрация предметов, действий, картинок, ситуации), словесные (соотнесение слова с известными словами по сходству, противоположности) и др. Накапливается словарь разных частей речи. Виды работы над словарем: подбор предметов к действию (кто летает, бегаёт), называние частей целого (колесо, фара), подбор однокоренных слов (лес — лесник), отгадывание предмета по описанию, подбор синонимов, антонимов, составление уменьшительно-ласкательных слов и т. д. Параллельно с усвоением словаря по темам (игрушки, овощи, семья и т. д.) вырабатывается умение употреблять определенную

грамматическую форму слов (единственное и множественное число, падежные формы и др.).

Выполняя действия с предметами, дети оречевляют их: лью молоко, наливаю молоко в бутылку, дую на молоко и т. д. У них вырабатывается умение отвечать на вопросы и задавать их, придумывать предложения по слову, опорным словам, по серии картинок, составлять загадки о предметах, давать сопоставительное описание двух или более предметов и т. д. Поощряется многообразие вариантов ответов, что способствует активному выбору необходимой грамматической формы подходящего слова, воспитывает интерес к слову и средствам речевой выразительности.

При формировании грамматических навыков используются разные виды упражнений: репродукция словосочетаний, имитационные, подстановочные и трансформационные упражнения. Такие упражнения носят коммуникативный характер, они близки к процессу общения. Для автоматизации грамматических структур последовательно отрабатываются разные модели предложений: им. п. и согласованный глагол (Вова сидит); им. п., согласованный глагол и прямое дополнение (Мальчик читает книгу); им. п., согласованный глагол и два зависимых падежа (Мама дала девочке книгу — дат и вин. п.); им. п., согласованный глагол и два других зависимых падежа (Девочка рисует дом карандашом) (вин. п. и тв. п.) и т. д.

Разумеется, ребенку не сообщается никаких сведений по грамматике, работа предусматривает практическое знакомство с наиболее частотными моделями словоизменения и словообразования, построения предложений. Общий порядок работы над любой грамматической категорией следующий: сначала ребенок наблюдает, как конструирует определенную модель логопед, затем включается в подражательную речевую деятельность, употребляя и изолированную грамматическую форму, и грамматическую форму в развернутой речи. Аграмматизм в собственной речи сглаживается при упреждающем преодолении импрессивного аграмматизма.

Процесс практического усвоения детьми грамматики имеет специфические особенности, так как формирование понятий осуществляется на основе особых форм анализа и синтеза, приводящих к абстракциям и обобщениям. Грамматические понятия характеризуются большей отвлеченностью, так как имеются в виду не отдельные слова и предложения, а то общее, что лежит в основе их образования, сочетания и изменения. Овладение грамматическим строем идет одновременно с обогащением словаря и практическим освоением предложения как единицы речи. Усвоение грамматического строя - это дифференциация (разделение, вычленение, расчленение) по слуху и запоминание языковых представлений о том, как и когда используются в речи определенные элементы (суффиксы, приставки, предлоги, окончания и т. д.). Используются беседы, наблюдения за предметом и действием, игры, опора на вербальный образец и т. д. Средствами обучения языку являются дидактический материал, языковой материал педагога, организация упражнений, выбор бытовых ситуаций для использования в целях развития практики общения детей, речевое общение при играх и др.

Постоянно имеется в виду основная задача работы - формирование процесса и средств общения у ребенка. От диалога в межличностном общении постепенно переходят

к монологической речи, развивая побуждения к монологической речи (сообщить важную новость, беседа о виденном и т. д.); используется интерес ребенка к окружающему, вырабатывается активное речевое поведение в ситуативном общении. При этом всегда учитывается уровень общей ориентировки ребенка в окружающем и степени развития речевых возможностей, развивается контактность и потребность в общении. Инициатива речевого общения постепенно переходит от логопеда к ребенку.

Обеспечение речевой практики предваряется работой по сознательному различению, выделению и обобщению морфологических элементов и синтаксических конструкций. Обращается внимание ребенка на изменение значения и звучания: погладь руку - погладь рукой, нарисуй карандаш. - нарисуй карандашом и др.

При работе над предложением выделяется главная мысль, логическое ударение, используется изменение его места, задания предусматривают ответы на вопросы, распространение и реконструирование предложений. Используя прием синонимизации, предлагают сказать по-другому, выразить ту же мысль, но иными языковыми средствами. Подобные упражнения вырабатывают у ребенка чувство языка, обеспечивают активизацию лексического запаса, закрепляют грамматико-синтаксические модели.

Работа над связной речью начинается с формирования мотива деятельности и организации развернутой программы высказывания. В качестве плана высказывания используются серии сюжетных картин, символика, подстановочные картинки с изображением отдельных эпизодов или отдельных предметов. Дети раскладывают картинки в нужной последовательности, отвечают на вопросы по отдельным эпизодам, составляют рассказ по опорным словам, сначала с помощью логопеда, затем самостоятельно. При формировании связной монологической речи закрепляется умение детей строить и отдельные предложения и целостный текст.

Сравнительно рано начинают обучать детей с алалией грамоте, это расширяет их речевые возможности. Прочитанный и записанный материал лучше закрепляется, обеспечивает формирование речевой деятельности. Грамота помогает ребенку осваивать структуру слов и фраз, через чтение и письмо он контролирует и корригирует свою речь. Обучение грамоте таких детей требует удлинения сроков и использования специальных приемов. При овладении письменной речью выявляется вторичная дисграфия и дислексия.

Логопедическая работа эффективна только при систематическом специфическом лечении ребенка.

Работа производится преимущественно в группе, при этом используется детская подражательность, создается эмоциональный фон, эффект соревнования, у детей формируется навык коллективной работы, что важно для предстоящего школьного обучения и социальной адаптации.

Организация коррекционно-развивающей работы с ребенком при сенсорной алалии

При сенсорной алалии логопедическое воздействие направляется на воспитание сознательного анализа состава речи, развитие фонематического восприятия, понимания речевых структур.

При обучении детей с сенсорной алалией применяются специальные методы, направленные на развитие деятельности, Формирование звукового и морфологического анализа и смысловой стороны речи. При этом учитывается уровень недоразвития понимания, собственной речи, познавательной деятельности, общих особенностей личности ребенка.

Основным принципом работы является последовательное и систематическое воздействие на все стороны речевой деятельности ребенка в их взаимосвязи. Работа оказывается результативной только при проведении врачом специфического лечения, нормализующего деятельность центральной нервной системы: стимулирующего созревание клеток коры головного мозга.

До начала работы целесообразно ознакомиться с условиями жизни, быта ребенка, его окружением, близкими людьми, игрушками, это поможет выявить круг его интересов и возможностей, наметить пути контакта и определить программу предстоящей работы.

Уточняются объем и характер обращений к ребенку, употребляемых в семье. Педагог и родители составляют список точно сформулированных (стандартизированных) инструкций-побуждений обиходно-бытового характера, которые употребляются в неизменном виде и на занятиях, и в повседневной жизни ребенка дома. Уточняется степень восприимчивости его к звукам неречевого характера в условиях полной тишины и при наличии шумового фона. Речевое общение на первых порах ограничивается, беспорядочная речь ребенка затормаживается.

Работа начинается со строгой организации звукового и речевого режима ребенка, так как излишняя беспорядочная слуховая нагрузка задерживает развитие понимания и самой речи. Детям предоставляют часы и дни отдыха, спокойствия, их ограждают от излишних обращений к ним окружающих. Из обихода исключаются звуковые аппараты: звонки, радио, телевизор и т. д. Создается щадящий звуковой режим, ограничивается поступление речевых и неречевых сигналов. Рекомендуется создавать вокруг ребенка не только тишину, но и ситуацию зрительного голода: не показывать картинок, игрушек и т. д. И только на фоне такого успокоения можно приступать к работе, это способствует повышению восприимчивости ребенка к звукам.

Постепенно уточняется состояние восприятия, понимания, после чего ведется целенаправленная работа по их развитию, расширению и углублению. Для привлечения внимания ребенка стараются попасть в поле его зрения, повернуть его к себе, взять за руку и т. д.

Основными задачами работы являются: пробуждение интереса к звукам окружающей жизни, к речевым звукам, развитие потребности, желания и возможности подражать им, дифференциации неречевых и речевых звуков.

Общепедагогическая работа направлена на формирование психофизиологической основы речи, ведущих основных видов деятельности, развитие произвольного внимания, зрительных и акустических установок и дифференцировок. Начинается работа не с речевых звуков, а с различения шумов, звуков неречевого характера. Но это становится доступным ребенку только тогда, когда он уже достаточно организован и у него есть элементарное сосредоточение и воспитана возможность продуктивной деятельности.

Для развития направленного внимания и работоспособности используют различные пособия: вкладки, разрезные картинки (простые и усложненные), палочки (выкладывание узоров, геометрических фигур из счетных палочек), мозаика - и действия с ними: сортировка, классификация раздаточного материала по цвету, форме, величине и т. д. Работа по восприятию звуков оказывается возможной только при достаточной организованности ребенка, концентрации его внимания, сформированности элементарных видов деятельности.

Уделяется внимание развитию деятельности на основе зрительной подражательности, сложность заданий постепенно возрастает. Речевое комментирование заданий исключается, так как ребенок обращенную речь на данном этапе развития не понимает.

На фоне воспитания деятельности и контроля за ней проводится работа по направленному формированию речевой деятельности: развитие потребности общения, его мотивационной основы. Ребенка учат фиксировать внимание на речи, расширяют и уточняют фонематическое восприятие.

При достаточном развитии внимания, подражательности и работоспособности ребенка переходят к обучению различению ряда неорганизованных звуков разного характера, начиная с более яркого, сильно выраженного звучания, с выработки более грубых дифференцировок: звон монет в кошельке, стук карандашей в стакане, звук от соприкосновения металлических предметов и т.д. Постепенно переходят к различению и более тихих, менее интенсивных звуков, более близких. Между собой: шум сминаемой бумаги, шуршание спичек в коробке и т.д. То есть постепенно переходят к выработке более тонких акустических дифференцировок.

Используются сигналы звучащих игрушек и инструментов. Полезно, чтобы ребенок подержал игрушку в руке, ощутил вибрацию в момент звучания. Сначала он наблюдает, как Педагог производит те или иные звуки, пробует вызвать их сам. Затем логопед жестом предлагает ребенку закрыть глаза или отвернуться (возможно помещение предметов, которые производят звуки, за экран, ширму), и ребенок только по звучанию должен различить соответствующие предметы - источники звуков.

В работе избегают хлопков в ладоши, топанья по полу, стучания по столу, так как в этих случаях воспринимается не звучание, а колебание, вибрация по костной проводимости.

Постепенно звуковой, шумовой ряд усложняется и разнообразится, в него включаются новые звуки, сначала далекие и непохожие, затем все более близкие, требующие тонкой акустической работы. Так расширяется и упорядочивается поле слышимости ребенка. По мере успешности этой работы в шумовой ряд вводится сильный речевой звук (*а, р, у* и др.), который связывается с предметом или явлением. Если ребенок быстро утомляется, становится отвлекаемым, повышено раздражительным, беспокойным или, затормаживаясь, начинает зевать, работа теряет свою продуктивность. Нужно дать ребенку отдохнуть или изменить виды деятельности. Такие упражнения проводятся на всем протяжении работы, но на каждом занятии необходимо строго дозировать акустическую нагрузку. Целесообразно несколько раз возвращаться на одном занятии к

подобным упражнениям, но проводить за один раз их в крайне ограниченном количестве, не допуская переутомления ребенка. Объем активного слухового внимания увеличивается медленно.

Параллельно с этой работой продолжается воспитательное воздействие, направленное на нормализацию поведения, работоспособности, деятельности ребенка: его учат правильно сидеть, смотреть, копировать, подчиняться неречевым инструкциям, учитывать реакцию (одобрения или неодобрения) педагога на выполнение им инструкций, доводить начатую работу до конца и т.д. Акустическое внимание и восприятие улучшаются по мере развития усидчивости, памяти, предметно-практической деятельности.

Каждый речевой звук, который ребенок начинает воспринимать, выделять, дифференцировать от неречевых, а затем и от других речевых звуков, связывается с предметом, картинкой, действием, с конкретной ситуацией, становится их обозначением. На начальных этапах работы для выработки условной связи звучания и предмета выбираются слова-эквиваленты, звуковые комплексы (*y* - паровоз, машина; *p* - самолет, рычащая собака; *my* - корова и т. д.) в одном из строго фиксированных значений, устанавливается и закрепляется связь звука или сочетаний звуков с предметом или его изображением.

После дифференциации некоторого количества звуков переходят к различению слогов, опять-таки в связи с конкретным предметом или действием, и простых слов со строгой предметной соотнесенностью. Наиболее легкими являются сочетания двух гласных, гласной и согласной - *ya*, *ay*, *am*, согласной и гласной в открытом слоге *ma*, *na*, *na*, *ta* и др. Проводится дифференциация изолированных гласных, затем гласных в начале слов. В работе избегают трудных для слухового опознания звукосочетаний и слов (два-три согласных в сочетании: *kt*, *te*, *stv* и т. д.). Слова, которые ребенок учится различать первыми, должны быть далекими, не похожими ни по смыслу, ни по структуре, ни по звучанию. Каждое слово при его восприятии получает двигательное, зрительное или тактильное подкрепление. Широко используются зрительный, зеркальный контроль, чтение с лица. Первые слова, воспринимаемые ребенком, произносятся с неизменной интонацией. Подчеркнутая интонация, опора на нее помогает ребенку ориентироваться в общении, интонационная окраска является ведущей опорой при определении смысла обращений к ребенку. Проводится планомерная работа по накоплению пассивного словаря, одновременно идет и развитие собственной речи.

По называнию ребенок показывает картинки, имитирует выполнение движений. Разучивается комплекс движений, которые ребенок постепенно привыкает выполнять сначала по заученному порядку при речевом сопровождении педагога, а позднее вразбивку по словесной инструкции: «Руки вверх, в стороны» и т. д.

На эмоционально-игровом фоне воспитывается интерес к звукам. Ребенок не только учится определять характер звука, показывая на соответствующий источник звучания, но и локализовывать его в пространстве, определять место, где спрятана звучащая игрушка. В играх ребенок постепенно приучается различать силу, длительность и интенсивность звукового сигнала, избирательно реагируя на определенные звуки.

При накоплении понимаемых ребенком слов важно, чтобы он одновременно слышал слово, видел, трогал предмет, произносил с ним какое-то действие. Связь между словом и предметом устанавливается при неоднократном совпадении слуховых и зрительных ощущений. Важным считается не подавлять реакции детей на то, что они видят, слышат, а усиливать их, проявлять удивление, интерес и т.д. Не только названия предметов, но и представления о них формируются легче, если ребенок имеет возможность манипулировать с ними. Для превращения слова в понятие, для приобретения словом обобщающего значения важна не просто повторяемость, а выработка возможно большего числа условных связей, преимущественно двигательных. Ребенок в ходе предметно-практических действий должен овладеть умением выполнять с предметом по словесной инструкции как можно больше заданий: выпей молоко, налей молоко из бутылки, подуй на молоко и т.д. Аналогичные упражнения на сопровождение речью действий учат ребенка усваивать грамматические стандарты родного языка.

По возможности раньше учат ребенка воспринимать словосочетания и фразы. Первые из них обычно бывают стандартизированными: слова произносятся в определенном порядке, с неизменной интонацией. Инструкции, с которыми обращаются к ребенку, носят обиходно-бытовой характер. Сначала он привыкает понимать только одного человека, а затем по мере нарастающих возможностей ребенка к этой работе привлекаются окружающие его взрослые.

Фраза понимается не сама по себе, а как часть более общего воздействия на нервную систему ребенка. Учитывается, что понимание фраз сначала только ситуационно, зависит от определенных деталей, поэтому и менять порядок слов, интонацию при проговаривании фраз не рекомендуется.

Ребенок учится понимать инструкции типа: «открой дверь», «возьми платок», «достань книгу» и другие, связанные с бытовыми ситуациями и с ходом занятия. Работа по обучению пониманию таких инструкций строится с опорой на мимику, жест, что помогает ребенку осознать всю комплексную наглядно-образно-действенную ситуацию в сочетании с речью.

Возможность восприятия развивается медленно, понимание становится возможным только после того, как оно будет подготовлено со стороны зрительного и тактильно-вибрационного анализатора: ощущение голосовых складок при фонации, силы и направленности выдыхаемой воздушной струи и т.д.

Постепенно уточняются слуховые и двигательные дифференцировки, воспитывается понимание и собственная речь ребенка. Первыми исчезают акустические неточности, позднее изживаются ошибки собственной речи. Формирование собственной речи становится возможным по мере развития фонематического восприятия, тонких акустических дифференцировок.

Основной акцент на протяжении всей работы делается на воспитании у ребенка сознательного анализа и синтеза речи.

Рекомендуется не повторять и не заучивать с ребенком слова, а постоянно ставить его в ситуации мыслительных задач, когда надо производить осознанный выбор. Работа проводится в условиях узких микротем, которые постепенно расширяются и

объединяются. Это приводит к осознанию ребенком собственной речевой продукции и речи других. После успехов с предметно-словесными комбинациями переходят к работе с рассказами и пересказами.

У ребенка формируется понимание логических, грамматических и тематических групп слов: посуда; мебель; мытье рук, мыло, полотенце, вода, мыть, вытирать; летит - летят и т. д. Ведется работа над пониманием постепенно усложняющихся фраз, детализированных заданий, инструкций, над сознательным анализом и синтезом состава собственной речи и речи окружающих. Ребенка учат дослушивать фразу до конца, вникать в ее содержание, а не действовать импульсивно, по первому, часто ошибочному впечатлению. Понимание ребенком речи долгое время зависит от ситуации, контекста, его общего состояния, эмоциональной настроенности на занятие и от ряда других факторов. Речевой поток при работе сначала расчленяется, а затем проговаривается целостно.

От обобщений в работе идут с конкретизации: цвет - красный, синий; вкус - кислый, сладкий и т. д. Выработка четких акустических дифференцировок (слушай-покажи) обеспечивает понимание грамматических конструкций, преодоление отчуждения смысла слов, различение близких по звучанию. При поиске ребенком правильной звуко-слоговой структуры слова идет сличение слышимого звукосочетания с тем эталоном слова, который закреплен в упражнениях. Воспитывается внимание к речи окружающих, контроль за своей речью, критическое отношение к ней.

В более легких случаях сенсорной неполноценности ребенок учится дифференцировать слова, близкие по звучанию, отличающиеся одной фонемой, слова с одинаковой ударностью, с одинаковыми опорными звукосочетаниями, с разным количеством слогов (слоговым размером), учится определять последовательность звуков в слове.

Слова и предложения закрепляются через их употребление ребенком в ходе создания соответствующих ситуаций общения. Используются различные тренировочные упражнения, направленные на совершенствование восприятия и дифференциацию звуков на слух и в собственном проговаривании.

Постоянно проверяется, правильно ли ребенок понял слово, фразу, смысл прослушанного рассказа. С этой целью используются различные картинки, графические схемы слов и предложений, цветные фишки для закрепления структурного и звукового состава речи, с помощью символики иллюстрируется изменение морфологического значения слова, структура предложений.

Дети с сенсорной алалией способны к овладению грамотой, хотя чтение и письмо их оказываются нарушенными. Грамоте начинают обучать детей по возможности раньше. Исследователи отмечают большую легкость овладения письменной речью и понимания ее ребенком по сравнению с речью устной, а также преобладание зрительного восприятия речи в таких случаях над слуховым. Через грамоту у ребенка расширяется и уточняется понимание, проводится работа по развитию собственных лексико-грамматических и фонетических возможностей. При обучении грамоте детей с сенсорной алалией эффективным оказывается не звукобуквенный путь, опирающийся на аналитико-синтетическую деятельность ребенка в связи со звуками, слогами, словами и предложениями, а глобальное чтение, овладев которым он расширяет свои ар-

тикуляционные и акустические возможности, а затем уже продолжается углубленная аналитико-синтетическая работа с воспринимаемой и произносимой речью.

Обучают грамоте ребенка и тогда, когда у него еще нет некоторых звуков, это, как показывают исследования и практический опыт, не является серьезным препятствием для запоминания букв и овладения техникой звукослияния. Прослушав звук, слог, слово, ребенок показывает букву или табличку со слогом, словом, складывает слог, слово из разрезной азбуки. Так постепенно у ребенка вырабатывается связь фонемы, графемы и артикулемы.

Организация коррекционно-развивающей работы с детьми при фонетико-фонематическом недоразвитии

Преодоление фонетико-фонематического недоразвития достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития.

Логопедическая работа включает формирование произносительных навыков, развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза.

Коррекционное обучение предусматривает также определенный круг знаний об окружающем и соответствующий объем словаря, речевых умений и навыков, которые должны быть усвоены детьми на данном возрастном этапе.

На материале правильного произношения звуков осуществляется:

- развитие внимания к морфологическому составу слов и изменению слов и их сочетаний в предложении.
- воспитание у детей умения правильно составлять простые распространенные и сложные предложения, употреблять разные конструкции предложений в связной речи;
- развитие связной речи, работа над рассказом, пересказом с постановкой какой-либо коррекционной задачи;
- развитие словаря детей путем привлечения внимания к способам словообразования, к эмоционально-оценочному значению слов;
- развитие произвольного внимания и памяти.

Осуществляя коррекционное обучение детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, логопед учитывает закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме, которые складываются путем постепенно вырабатывающейся дифференцировки в сфере различения характерных признаков речевых звуков.

Сложное взаимодействие функций, участвующих в формировании фонематических представлений, требует расчлененного поэтапного формирования как полноценного артикулирования звуков, так и их рецепции.

В первую очередь у детей должна быть уточнена артикуляционная основа для дальнейшего развития фонематического восприятия и звукового анализа. С этой целью используются сохранные звуки, при произношении которых дети чаще всего не испытывают артикуляционных затруднений. Звуки, следующие: а, о, у, э, ы, м, м', н, п', п, п', т, к, к', х, х', ф, ф', в, в', л', йот (j), б', д, г, г'. В то же время нельзя считать, что процесс формирования этих звуков закончен полностью. Нередко многие звуки произносятся

детьми в речевом потоке недостаточно отчетливо, с вялой артикуляцией, смешиваются между собой (к — х, в — б, ф — в, п — б и т. д.) или являются заместителями каких-либо еще не появившихся в речи звуков (т — свистящие и шипящие, л' — р и т. п.).

Ко второй группе относятся звуки, которые у большинства детей еще не сформировались, а при произношении некоторых закрепились неправильная, искаженная артикуляция. Это звуки р, р', п, свистящие и шипящие звуки. Сюда же можно отнести звук т', близкий по артикуляции к звукам ч и ц.

Фронтальные занятия по уточнению артикуляции, по развитию фонематического восприятия и по подготовке детей к анализу и синтезу звукового состава слова обязательно проводятся на звуках, правильно произносимых всеми детьми. Затем в определенной последовательности включаются поставленные к этому времени звуки.

Дифференциации звуков на всех этапах обучения уделяется большое внимание. Каждый звук, после того как достигнуто его правильное произношение, сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками (1-й этап дифференциации). Позднее, после усвоения артикуляции второго из пары взаимозаменяющихся в речи звуков, дифференциация производится не только на слух, но и в произношении (2-й этап дифференциации).

Такая последовательность работы позволяет очень рано включать упражнения в различении звуков, что способствует спонтанному появлению в речи детей новых звуков и значительно облегчает 2-й этап работы над дифференциацией. Благодаря развившемуся слуховому контролю этот этап завершается значительно быстрее.

Большое внимание уделяется гласным звукам, от четкости произношения которых в значительной мере зависит внятность речи. Кроме того, правильное произношение гласных играет большую роль при анализе звукового состава слова.

На основании уточненных произносительных навыков осуществляются наиболее простые формы фонематического восприятия, т. е. умение услышать заданный звук (в ряду других звуков); определить наличие данного звука в слове.

Постановка звуков осуществляется при максимальном использовании всех анализаторов.

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

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

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

С самого начала обучения необходимо опираться на осознанный анализ и синтез звукового состава слова. Умение выделять звуки из состава слова играет большую роль при восполнении пробелов фонематического развития.

Упражнения в звуковом анализе и синтезе, опирающиеся на четкие кинестетические ощущения, способствуют осознанному звучанию речи, что является базой для подготовки к обучению грамоте. С другой стороны, навыки звукобуквенного анализа, сравнение, сопоставление сходных и различных признаков звуков и букв, упражнения по анализу, синтезу способствуют закреплению навыков произношения и усвоению сознательного чтения и письма.

В системе обучения предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками и теми или иными формами анализа. В определенной последовательности проводятся упражнения, подготавливающие детей к обучению грамоте — вначале это выделение из слов отдельных звуков, затем анализ и синтез простейших односложных слов. И лишь позднее дети овладевают навыком звуко-слогового анализа и синтеза двух-трехсложных слов. Навыки речезвукового анализа и синтеза совершенствуются в процессе дальнейшего изучения звуков и обучения грамоте.

Работа начинается с уточнения артикуляции звуков у, а, и. Эти же звуки используются для наиболее легкой формы анализа — выделения первого гласного звука из начала слов. Детям дается первое представление о том, что звуки могут быть расположены в определенной последовательности. Четко артикулируя, они произносят указанные звуки, например, а, у или и, у, а, а затем определяют количество их и последовательность.

Далее осуществляется анализ и синтез обратного слога типа ап, ум, ок. Дети учатся выделять последний согласный из конца слова (кот, мак).

Затем они приступают к выделению начальных согласных и ударных гласных из положения после согласных (дом, танк).

После указанных упражнений дети легко овладевают анализом и синтезом прямого слога типа са.

Далее основной единицей изучения становится не отдельный звук в составе слова, а целое слово. Дети учатся делить слова на слоги. В качестве зрительной опоры используется схема, в которой длинной чертой или полоской бумаги обозначаются слова, короткими — слоги. Составляются из полосок (или записываются) схемы односложных, двусложных и трехсложных слов. Проводятся разнообразные упражнения для закрепления навыка деления слов на слоги.

Затем дети овладевают полным звуко-слоговым анализом односложных трехзвуковых (типа мак) и двусложных (типа зубы) слов, составляют соответствующие схемы, в которых обозначаются не только слова и слоги, но и звуки. Постепенно осуществляется переход к полному анализу и синтезу слов без помощи схемы.

Дальнейшее усложнение материала предусматривает анализ слов со стечением согласных в составе слога (стол, шкаф); двухсложных с одним закрытым слогом (кошка, гамак, клубок), некоторых трехсложных (канава), произношение которых не расходится с написанием. Вводятся упражнения в преобразовании слов путем замены отдельных звуков (лук — сук, мак — рак).

За это же время практически усваиваются термины: слог, предложение, согласные звуки, звонкие, глухие, твердые, мягкие, звуки.

Наряду с закреплением всех полученных навыков, ребенка необходимо познакомить с буквами, объединением букв в слоги и слова, умением охватить зрением одновременно две буквы, уяснением значения прочитанного.

Основным приемом при овладении чтением слова является чтение по следам анализа. При этом слог или слово после предварительного анализа складывается из букв разрезной азбуки, а затем, непосредственно за расположением слов на слоги и звуки, следует обратный процесс — соединение звуков в слоги и чтение слов по слогам. С самых первых упражнений в чтении надо стремиться к тому, чтобы ребенок читал слово по слогам. Постепенно у детей воспитывается навык одновременного восприятия двух, а позднее трех букв.

Необходимо следить за тем, чтобы дети понимали каждое прочитанное слово, а позднее — предложение. Для чтения используются буквы разрезной азбуки, слоговые таблицы, слоги и слова.

Обучение чтению тесно связано с обучением письму. Дети печатают или складывают после устного анализа, а позднее самостоятельно, слова, затем их читают.

Большое внимание уделяется всевозможным преобразованиям слов; например: каша — кашка — кошка — мошка. Внимание детей обращается на то, что изменение только одного звука в слове достаточно для образования нового слова.

К концу обучения дети должны овладеть сознательным послоговым чтением, уметь читать не только слова, но и простые предложения и тексты.

К моменту поступления в школу дети, прошедшие курс специального обучения, подготавливаются к усвоению программы общеобразовательной школы. Они умеют различать и дифференцировать на слух и в произношении все фонемы родного языка, осознанно контролировать звучание собственной и чужой речи, последовательно выделять звуки из состава слова, самостоятельно определять звуковые его элементы. Дети учатся распределять внимание между различными звуковыми элементами, удерживать в памяти порядок звуков и их позицию в слове.

Организация коррекционно-развивающей работы с детьми при системном недоразвитии речи

Коррекция нарушений звукопроизношения является длительным и сложным процессом. Работа осложняется характерной для этих детей слабостью замыкательной функции коры, трудностью образования новых условнорефлекторных связей, что обуславливает замедленность и длительность формирования нового звука. Инертность нервных процессов, резкое нарушение подвижности процессов возбуждения и торможения проявляются в упорном, стереотипном воспроизведении наиболее упроченных старых связей, в трудностях переключения на новые. Вследствие этого

неправильное произношение того или иного звука удерживается даже в том случае, если изолированное их произношение удастся ребенку сравнительно легко.

Наиболее длительным является введение звука в речь, т. е. этап автоматизации. Иногда достаточно бывает 3—5 занятий, чтобы поставить звук, но автоматизация его заканчивается лишь через 1—1,5 года. Основной причиной являются особенности высшей нервной деятельности умственно отсталых детей, отсутствие контроля за собственной речью, за правильностью произношения.

Коррекцию дефектов звукопроизношения необходимо связывать с развитием познавательной деятельности, формированием операций анализа, синтеза, сравнения. Так, на этапе постановки звука сравнивается правильное и неправильное произношение. На этапе автоматизации этот звук сравнивается с фонетически далекими. При дифференциации проводится сравнение обрабатываемого звука с фонетически близкими. В процессе коррекции сравнивается звуковой состав различных слов по количеству звуков, месте обрабатываемого звука в словах.

Большое внимание уделяется развитию общей и речевой моторики, воспитанию слухового восприятия, внимания, памяти, т.е. нормализации всех тех факторов, которые лежат в основе нарушений звукопроизношения и обуславливают особенности их проявления.

Коррекцию нарушений звукопроизношения связывают с развитием речевой функции в целом, т.е. с развитием фонематической стороны речи, словаря, грамматического строя языка, так как дефекты звукопроизношения у этих детей проявляются на фоне общего системного недоразвития речи.

Развитие артикуляторной моторики проводится в двух направлениях: развитие кинетической основы движения и кинестетической основы артикуляторных движений. При развитии кинестетических ощущений работа проводится без зеркала, ученик воспроизводит положение губ, языка после пассивного их перемещения логопедом по речевой инструкции. Детей учат различать на слух речевые единицы (игры «Угадай, кто кричит», «Узнай, откуда звук»), запоминать последовательность слов, сначала с опорой на картинки, затем без нее повторять слоги. На предварительном этапе осуществляется развитие элементарных форм звукового анализа и синтеза. Дети учатся выделять гласные и согласные звуки из ряда изолированных, ударный гласный из начала простого слова (*ой, ус, ах, ау, Оля*).

Особенностью этапа постановки звука будет максимальное использование полимодальных афферентаций: зрительного образа артикуляции, слухового образа звука, кинестетических, тактильных и тактильно-вибрационных ощущений. Постановка звука у умственно отсталых детей осуществляется с использованием смешанных способов.

Обязательным этапом логопедической работы является дифференциация звуков, что обусловлено особенностями симптоматики нарушений звукопроизношения.

В процессе коррекционно-логопедического воздействия ведется работа по обогащению словарного запаса, уточнению значения слов, по развитию семантики слова, формированию лексической системности и семантических полей. Особого внимания требуют предикативный словарь, глаголы и прилагательные.

Овладение прилагательными начинается со слов, обозначающих основные цвета, форму, величину. В дальнейшем отрабатываются слова, обозначающие высоту, толщину, длину, ширину, вкусовые качества, качества поверхности, вес.

Затем проводится работа над прилагательными, которые образуются от существительных с помощью суффиксов, а также над прилагательными, сложными по семантике (например, оценочными, обозначающими внутренние качества человека). Параллельно с развитием предикативного словаря продолжается работа по обогащению и

уточнению номинативного словаря. Особенно важным является работа по усвоению слов обобщающего характера (мебель, одежда и т. д.), которая способствует развитию операций обобщения, аналитико-синтетической деятельности детей. Обогащение словаря осуществляется и за счет местоимений, числительных, наречий и других частей речи. Работа по обогащению словаря у умственно отсталых детей предполагает и уточнение слов-синонимов.

Важное место отводится работе над значением слова с постепенным переходом от конкретного значения слова к усвоению его грамматического значения в словосочетании, предложении. Актуализации словаря способствует и работа по звуковому анализу слова, закреплению его слухового и кинестетического образов.

В процессе развития грамматического строя речи необходимо учитывать структуру речевого дефекта, несформированность грамматических значений, трудности дифференциации близких по семантике и оформлению грамматических форм.

Рекомендуется следующая последовательность логопедической работы над падежными формами: дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа, винительный падеж, родительный, дательный, творительный (беспредложные), предложно-падежные конструкции, падежные формы множественного числа. При согласовании прилагательного и существительного отрабатываются именительный падеж мужского и женского рода, затем именительный падеж среднего рода, а далее косвенные падежи словосочетания прилагательного с существительным.

Развитие функции словоизменения глагола проводится сначала в настоящем времени (единственное и множественное число), затем в прошедшем времени (изменение по родам, лицам и числам) и, наконец, в будущем времени, которое является наиболее сложной временной формой глагола.

При формировании структуры предложения особое внимание уделяется усвоению глубинно-семантических (предикативных) отношений внутри речевого высказывания (субъектных, объектных, локативных, атрибутивных), которые постепенно усложняются и последовательно включаются в структуру высказывания (предложения). Сначала предложение распространяется за счет простых объектных отношений. (*Девочка рвет цветы*), затем — локативных (*Дети идут в школу*), в дальнейшем — атрибутивных (*Это мамина сумка; Мама несет красную сумку*).

Рекомендуется следующая последовательность работы над предложениями: простые нераспространенные, распространенные, сложные предложения. Работа над связной речью сначала проводится на материале диалогической, ситуативной речи, а позднее — контекстной, монологической.

В процессе развития связной речи большое внимание уделяется формированию внутреннего (смыслового) программирования связных высказываний с постепенным их углублением и расширением. Необходимо проводить работу и над грамматическим оформлением связной речи. Рекомендуется следующая последовательность в работе над связным текстом: пересказ короткого текста с иллюстрациями, пересказ Длинного текста с опорой на наглядность, короткий рассказ по серии сюжетных картинок, более длинный по серии сюжетных картинок, по сюжетной картинке, самостоятельный на заданную тему.

Развитие связной речи должно быть теснейшим образом связано с развитием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, особенно при отработке операций внутреннего программирования.

Каждая из операций порождения связного высказывания вначале формируется самостоятельно, изолированно, на простых заданиях, постепенно операции объединяются в целостный процесс порождения связного текста.

Организация коррекционно-развивающей работы с ребенком при ринолалии

Коррекционное обучение детей, имеющих отклонение только с фонетической стороны, ведется по следующим направлениям: активизация деятельности артикуляционного аппарата (различными приемами в зависимости от состояния врожденного дефекта); формирование артикуляции звуков; устранение назального оттенка голоса; дифференциация звуков с целью предупреждения нарушения звукового анализа; нормализация просодической стороны речи; автоматизация приобретенных навыков в свободном речевом общении.

Коррекционное обучение детей, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие, включает перечисленные выше направления, а также систематические упражнения по коррекции фонематического восприятия, формированию морфологических обобщений, преодолению дисграфии.

Коррекционное обучение детей с общим недоразвитием речи направлено на формирование полноценной фонетической стороны речи, развитие фонематических представлений, овладение морфологическими и синтаксическими обобщениями, развитие связной речи. Все это можно осуществить в условиях специальной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Последовательность работы над звуками определяется подготовленностью артикуляционной базы языка. Наличие полноценных звуков одной группы является произвольным базисом для формирования следующих. Используются так называемые «опорные» звуки.

Подготовка артикуляционной базы звука проводится при помощи специальной артикуляционной гимнастики, которая сочетается с развитием речевого дыхания ребенка.

Содержание логопедических занятий по методике А. Г. Ипполитовой включает следующие разделы:

1. Формирование речевого дыхания при дифференциации вдоха и выдоха.
2. Формирование длительного ротового выдоха при реализации артикулом гласных звуков (без включения голоса) и фрикативных глухих согласных.
3. Дифференциация короткого и длительного ротового и носового выдоха при формировании сонорных звуков и аффрикат.
4. Формирование мягких звуков.

Устранение нарушений звуковой стороны речи базируется на тщательном логопедическом обследовании детей.

Система коррекционной работы по развитию фонетически правильной речи включает следующие разделы: развитие движений мягкого нёба, устранение назального оттенка, постановка звуков и развитие фонематического восприятия.

Содержание первого раздела меняется в зависимости от того, оперирован или нет ребенок. Если операция произведена, то большое внимание уделяется массажу мягкого нёба для сглаживания и большей эластичности послеоперационного рубца.

Существенной в послеоперационный период является работа по активизации мягкого нёба. Для этого применяют следующие упражнения.

Гимнастика для нёба; работа над дыханием; гимнастика для губ и щек; гимнастика для языка; голосовые упражнения.

При составлении индивидуального плана логопед должен придерживаться следующих направлений: нормализация звуковой стороны речи и устранение лексико-грамматического недоразвития.

Включается ряд специальных разделов:

I. Звуки, подлежащие постановке, коррекции, уточнению или дифференциации. Обращается внимание на нарушение собственно артикуляции звуков и на степень назализации при их произнесении.

II. Ритмико-слоговая структура. Вычленяются трудности произношения звуков в сложных позициях (типа ССГ), а также в многосложных словах и в конце фразы.

III. Фонематическое восприятие и состояние слухового контроля за собственной речью.

В первом периоде обучения в детском саду на индивидуальных занятиях проводится уточнение произношения гласных звуков а, э, о, у, ы и согласных п, п'; ф, ф'; в, в'; т, т'; постановка и первоначальное закрепление звуков: к, к'; х, х'; с, с'; г, г'; л, л'; б, б'.

Во втором периоде озвучиваются звуки: ц; д, д'; з, з'; ш; р.

В третьем периоде отрабатываются звук ж, аффрикаты и продолжается работа над уточнением артикуляции пройденных ранее звуков. Одновременно ведется интенсивная работа над устранением назального оттенка.

Большое место отводится дифференциации ротовых и носовых звуков: м — п; м' — п'; н — д; н — т; м — б; м' — б'.

В процессе коррекционной работы над нормализацией фонетической стороны речи необходимо контролировать эффективность логопедических упражнений.

Установлены следующие оценки речи:

1. Нормальная и близкая к норме, т. е. сформировано звукопроизношение и устранена назализация.
2. Значительное улучшение речи — сформировано звукопроизношение, имеется умеренная назализация.
3. Улучшение речи — сформирована артикуляция не всех звуков, имеется умеренная назализация.
4. Без улучшения - не сформирована артикуляция звуков, сохраняется гиперназализация.

Организация коррекционно-развивающей работы с детьми при билингвизме

Для того чтобы иноязычный ребенок научился говорить по-русски, ему необходимо не только преодолеть трудности фонетического и фонологического порядка, т.е. научиться правильно произносить звуки и сочетания звуков русского языка, но и понимать значения русскоязычных слов на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений.

Особую трудность составляет усвоение грамматического строя русского языка, который значительно отличается от родного (различие в составе и функциях падежей, отсутствие в родном языке предлогов, наличие в русском и отсутствие в родном языке категории грамматического рода).

Помимо этого, при оценке качества русской речи необходимо учитывать такие

психофизиологические особенности детей пяти-шести лет, как ограниченную работоспособность, наглядно-образный характер мышления и многое другое. На занятиях нужно систематически применять специальные методические приемы, предупреждающие чрезмерное утомление и перегрузку детей. Такого рода негативные явления затрудняют овладение русской разговорной речью.

При обучении русскому языку следует также учитывать психологические особенности речи.

Любое высказывание требует от человека выполнения особого речевого действия, которое, в свою очередь, всегда начинается с мотива, желания и намерения что-то сказать. При этом мотивы, побуждающие человека к высказыванию, лежат вне речи, в других видах человеческой деятельности — общении, труде, игре. В том случае, если речь оказывается психологически включенной в другую деятельность, возникают мотивы речевых действий, высказываний.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, как известно, является игра. Естественным источником мотивов, побуждающих детей к речи на русском языке, следует считать специально организованную игровую ситуацию. Поэтому игровая ситуация является основным методическим приемом, служащим для реализации предлагаемой программы.

Следует учитывать также возможности усвоения русского языка на основе использования всех режимных моментов. Необходимо способствовать тому, чтобы дети общались на русском языке вне занятий, стимулировать речевую активность детей, организуя для этого в течение дня развивающую речевую среду.

Логопед, обучающий иноязычных детей, должен обладать большим педагогическим тактом, корректно исправлять ошибки, связанные с интерференцией родного языка, предъявлять нормативный образец русской речи.

В логопедической работе по преодолению речевых нарушений у детей, овладевающих русским (неродным) языком, реализуются четыре группы задач.

I. В области формирования звуковой стороны речи:

- сформировать у детей правильное произношение всех звуков русского языка как в изолированной позиции, так и в составе слова;
- добиться овладения основными фонетическими противопоставлениями русского языка - твердостью-мягкостью и глухостью-звонкостью согласных, показать их смыслоразличительную роль;
- особое внимание обратить на формирование четкой и правильной артикуляции звуков, отсутствующих в фонематической системе родного языка;
- развивать навык различения на слух усвоенных в произношении звуков (в составе слова и изолированно) для подготовки к элементарному звуковому анализу русских слов;
- обучить интонационным навыкам русской речи в различных типах высказываний (просьба, вопрос и т.п.).

II. В области лексики русского языка:

- обеспечить постепенное овладение детьми с неродным русским языком лексическим объемом импрессивной и экспрессивной речи, предусмотренным в программе для детей с ОНР;
- активизировать употребление новых слов в различных синтаксических конструкциях, организуя соответствующие игровые ситуации.

III. В области грамматики:

- учить понимать речевые высказывания разной грамматической структуры;
- воспитывать у детей чуткость к грамматической правильности своей речи на русском языке (в пределах грамматических норм, предусмотренных программой);

- формировать практическое представление о грамматическом роде существительных;
- учить обозначать множественность предметов, используя окончания существительных;
- научить согласовывать прилагательные с существительными в роде и числе;
- учить детей выполнять просьбу, поручение, используя формы повелительного наклонения глагола;
- учить изменять глагол в настоящем времени по лицам;
- формировать способы выражения отрицания во фразовых конструкциях;
- учить употреблять предлоги для обозначения местонахождения предметов в сочетании с соответствующими падежными формами существительных;
- активизировать навыки правильного грамматического оформления высказываний на русском языке речи в играх и игровых ситуациях;
- закреплять грамматические навыки, предоставляя детям возможность использовать их на новом лексическом материале;
- добиваться формирования навыков грамматической самокоррекции, обращая внимание детей на то, что грамматическая ошибка ведет к искажению смысла высказывания, неверно отражает ситуацию;
- проверять устойчивость усвоенных грамматических навыков на новом лексическом материале, а также с опорой на новые ситуации.

IV. В области связной речи:

- учить детей самостоятельно строить фразы различной конструкции для описания различных ситуаций;
- формировать способы построения высказываний, служащих решению коммуникативных задач определенного типа (просьба, описание, отрицание и т. д.);
- развивать диалогическую речь детей на русском языке;
- создавать условия для максимального использования самостоятельной, неподготовленной связной речи детей на русском языке;
- создавать положительную мотивацию речи детей в игровых ситуациях.

Занятия проводит логопед 2 раза в неделю, желательно в первой половине дня. В первом периоде обучения проводятся индивидуальные занятия; во втором периоде обучения - в подгруппе из 3-5 человек.

В третьем периоде становится возможным включение детей в групповые занятия совместно с русскоязычными детьми (до 12 человек в группе).

Продолжительность занятий: в старшей группе - 20-25 мин, в подготовительной к школе группе - 30-35 мин.

Воспитатель способствует развитию русской разговорной речи и вне специальных занятий, т. е. в повседневной жизни.

Задачи развития речи в этих условиях заключаются в следующем:

- 1) закреплять те умения и навыки русской речи, которые дети уже усвоили на занятиях (в соответствии с планами логопедических занятий);
- 2) упражнять детей в правильном произношении отдельных звуков, слов, фраз;
- 3) проводить индивидуальную работу с детьми по заданию логопеда.

Эти задачи могут в той или иной степени решаться в различных видах детской деятельности - бытовой, игровой, трудовой.

Целесообразно особое внимание уделять тем видам деятельности, где дети могут свободно двигаться и говорить. Непосредственно на прогулках, в совместной со взрослыми деятельности создаются благоприятные условия для активизации навыков употребления новых слов в самостоятельной речи детей, в разных формах диалогического взаимодействия.

Закрепление навыков русской речи можно осуществлять и во время умывания, одевания, приема пищи. В процессе труда (дежурства по столовой, уход за животными и растениями и т.п.) также предоставляются широкие возможности для закрепления и активизации словаря, грамматических конструкций, интонации.

В итоге логопедической работы дети, овладевающие русским (неродным) языком, должны:

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

Организация коррекционно-развивающей работы с ребенком при заикании

Работа с детьми с заиканием строится на нарастании усложнений речевых упражнений в зависимости от разной степени речевой самостоятельности детей.

Н.А. Власова различает 7 видов речи, которые в порядке постепенности необходимо применять на занятиях с детьми-дошкольниками: 1) сопряженная речь, 2) отраженная речь, 3) ответы на вопросы по знакомой картинке, 4) самостоятельное описание знакомых картинок, 5) пересказ прослушанного небольшого рассказа, 6) спонтанная речь (рассказ по незнакомым картинкам), 7) нормальная речь (беседа, просьбы и т. д.).

Все занятия по перевоспитанию речи заикающихся детей распределены по степени нарастающей сложности на 3 этапа.

На первом этапе предлагаются упражнения в совместной и отраженной речи, в произношении заученных фраз, стихов. Широко используется декламация. На втором этапе дети упражняются в устном описании картинок по вопросам, в составлении самостоятельного рассказа по серии картинок или на данную тему, в пересказе содержания рассказа или сказки, которую прочитал логопед. На третьем, завершающем этапе детям предоставляется возможность закрепить приобретенные навыки плавной речи в обиходном разговоре с окружающими детьми и взрослыми, во время игры, занятий, бесед и в другие моменты детской жизни.

Последовательность речевых упражнений с заикающимися детьми усматривается в постепенном переходе от наглядных, облегченных форм речи к отвлеченным, контекстным высказываниям и включает в себя следующие формы: сопровождающую, завершающую, предваряющую.

Система последовательного усложнения речи предусматривает также постепенное усложнение объекта деятельности через увеличение числа отдельных элементов работы, на которые распадается весь трудовой процесс при изготовлении поделок.

Эта система преодоления заикания у детей включает в себя 5 периодов:

Пропедевтический. Основная цель — привить детям навыки организованного поведения, научить слышать немногословную, но логически четкую речь логопеда, ее нормальный ритм, временно ограничить речь самих детей.

Сопровождающая речь. В этом периоде допускается собственная речь детей по поводу одновременно совершаемых ими действий. Наибольшую ситуативность речи обеспечивает постоянная зрительная опора. При этом она усложняется в связи с изменением характера вопросов логопеда и соответствующим подбором поделок.

Завершающая речь — дети описывают уже выполненную работу или часть ее. Путем регулирования (постепенного увеличения) интервалов между деятельностью ребенка и его ответом по поводу сделанного достигается разная сложность завершающей речи. При постепенном уменьшении зрительной опоры на выполненную работу осуществляется последовательный переход к контекстной речи.

Предваряющая речь — дети рассказывают о том, что они намерены делать. У них развивается умение пользоваться речью вне наглядной опоры, планировать свою работу, заранее называть и объяснять то действие, которое им еще предстоит сделать. Усложняется фразовая речь: дети произносят несколько связанных по смыслу фраз, пользуются фразами сложной конструкции, самостоятельно строят рассказ. В этом периоде их учат логически мыслить, последовательно и грамматически правильно излагать свою мысль, употреблять слова в их точном значении.

Закрепление навыков самостоятельной речи предусматривает рассказы детей о всем процессе изготовления той или иной поделки, их вопросы и ответы о своей деятельности, высказывания по собственному желанию и т. д.

Коррекционные задачи первого квартала состоят в обучении навыкам пользования простейшей ситуативной речью на всех занятиях. Значительное место занимает словарная работа: расширение словаря, уточнение значений слов, активизация пассивного словарного запаса. Предполагается особая требовательность к речи самого логопеда: вопросы конкретные, речь состоит из коротких точных фраз в разных вариантах, рассказ сопровождается показом, темп неторопливый.

Коррекционные задачи второго квартала заключаются в закреплении навыков пользования ситуативной речью, в постепенном переходе к элементарной контекстной речи в обучении рассказыванию по вопросам логопеда и без вопросов. Большое место занимает работа над фразой: простая, распространенная фраза, конструирование фраз, их грамматическое оформление, построение сложноподчиненных предложений, переход к составлению рассказа. Изменяется последовательность изучения программного

материала. Если в первом квартале на всех занятиях дети знакомятся с одними и теми же предметами, то во втором — предметы не повторяются, хотя и выбираются объекты, близкие по признаку общности темы и назначению.

Коррекционные задачи третьего квартала состоят в закреплении навыков пользования усвоенными ранее формами речи и в овладении самостоятельной контекстной речью. Значительное место отводится работе над составлением рассказов: по наглядной опоре, по вопросам логопеда, самостоятельного рассказа. Увеличивается практика детей в контекстной речи. В третьем квартале исчезает необходимость замедленного изучения программы, характерного для первых этапов обучения, и занятия приближаются к уровню массового детского сада.

Коррекционные задачи четвертого квартала направлены на закрепление навыков пользования самостоятельной речью различной сложности. Большое место занимает работа над творческими рассказами. Наряду с этим продолжается накопление словаря, совершенствование фразы, начатые на предыдущих этапах обучения. В речи дети опираются на вопросы логопеда, на собственные представления, высказывают суждения, делают выводы. Наглядный материал почти не применяется. Вопросы логопеда относятся к процессу предстоящей работы, задуманной самими детьми. Коррекционное обучение направлено на соблюдение логической последовательности передаваемого сюжета, на умение давать дополнительные разъяснения, уточнения.

Система комплексной работы с заикающимися детьми 2—7 лет состоит из следующих разделов: 1) методика игровой деятельности (система игр), 2) логоритмические занятия, 3) воспитательные занятия, 4) воздействие на микросоциальную среду детей.

Система игр, составляющая собственно содержание логопедических занятий, включает следующие виды игр: дидактические, игры с пением, подвижные, с правилами, игры-драматизации на основе стихотворного и прозаического текста, игры в настольный теннис, пальчиковый театр, творческие игры по предложению логопеда и по замыслу детей. На занятиях с детьми в первую очередь реализуется принцип игровой деятельности.

Условно выделяются следующие этапы: обследование, ограничение речи детей, сопряженно-отраженное произношение, вопросо-ответная речь, самостоятельное общение детей в разнообразных ситуациях (различных творческих играх, на занятиях, в семье, программного материала детского сада (с изменением последовательности прохождения тем) и направлено на осуществление коррекционных, развивающих и воспитательных целей. Занятие строится в едином сюжете таким образом, чтобы все его части отражали программное содержание.

Коррекционная направленность занятий воспитателя

В задачу воспитателя детского сада для детей с нарушениями речи входит обязательное выполнение требований образовательной программы дошкольного образования, а также решение коррекционных задач в соответствии с программой логопедической работы, направленной на устранение недостатков в

сенсорной, аффективно-волевой, интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями речевого дефекта. Воспитатель направляет свое внимание на обогащение представлений об окружающем, но и на дальнейшее развитие и совершенствование деятельности сохранных анализаторов. Этим создается основа для благоприятного развития компенсаторных возможностей ребенка, что в конечном итоге влияет на эффективное овладение речью.

В детском саду для ребенка с нарушением речи воспитателю предоставлены все возможности для всестороннего формирования личности ребенка с речевым дефектом.

Компенсация речевого недоразвития ребенка, его социальная адаптация и подготовка к дальнейшему обучению в школе диктуют необходимость овладения теми же видами деятельности, которые предусмотрены обязательной частью Программы.

В процессе овладения этими видами деятельности воспитатель должен учитывать индивидуально-типологические особенности детей с нарушениями речи, способствовать развитию восприятия, мнестических процессов, мотивации, доступных форм мышления.

Особое внимание должно уделяться развитию познавательных интересов детей. При этом необходимо учитывать своеобразное отставание в формировании познавательной активности, которое складывается у детей под влиянием речевого нарушения, сужения коммуникативных контактов с окружающими, неправильных приемов семейного воспитания и других причин.

В задачу воспитателя входит также создание доброжелательной обстановки в детском коллективе, укрепление веры в собственные возможности, снятие отрицательных переживаний, связанных с речевой неполноценностью, формирование интереса к занятиям. Реализация указанных задач возможна на основе хороших знаний возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей детей.

Воспитатель должен уметь анализировать различные негативные проявления поведения ребенка, вовремя замечать признаки агрессивности, конфликтности или повышенной утомляемости, истощаемости, пассивности и вялости, в связи с этим предъявлять различные требования, осуществляя лично ориентированный подход к речи и поведению ребенка. Правильно организованное психолого-педагогическое воздействие воспитателя в значительном большинстве случаев предупреждает появление стойких нежелательных отклонений в поведении, формирует в группе коллективные, социально приемлемые отношения.

Речевое развитие.

Основные задачи воспитателя коррекционной работы с детьми с ОВЗ:

1 расширение и активизация речевого запаса детей на основе углубления представлений об окружающем;

2 развитие у детей способности применять сформированные умения и навыки связной речи в различных ситуациях общения;

3 автоматизация в свободной самостоятельной речи детей усвоенных навыков правильного произношения звуков, звуко-слоговой структуры слова, грамматического оформления речи в соответствии с программой логопедических занятий.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется в различных направлениях в зависимости от задач, поставленных логопедом. Во многих случаях она предшествует логопедическим занятиям, обеспечивая необходимую познавательную и мотивационную базу для формирования речевых умений, в других случаях воспитатель сосредоточивает свое внимание на закреплении достигнутых на занятиях логопеда результатов.

В задачу воспитателя также входит повседневное наблюдение за состоянием речевой деятельности детей в каждом периоде коррекционного процесса. Воспитатель наблюдает за проявлениями речевой активности детей, за правильным использованием поставленных или исправленных звуков в собственной речи дошкольников, усвоенных грамматических форм и т. п. В случае необходимости воспитатель в тактичной форме исправляет речь ребенка. Исправляя ошибку, не следует повторять неверную форму или слово, указав на сам факт ошибки, нужно дать речевой образец и предложить ребенку произнести слово правильно. Важно, чтобы дети под руководством воспитателя научились слышать грамматические и фонетические ошибки в своей речи и самостоятельно исправлять их, для этого воспитатель привлекает внимание ребенка к его речи, побуждает к самостоятельному исправлению ошибок. Если диалог воспитателя с ребенком носит ярко эмоциональный характер, не всегда целесообразно прерывать речь ребенка для исправления ошибок, предпочтительнее использовать «отсроченное исправление». Речь воспитателя должна служить образцом для детей с речевыми нарушениями: быть четкой, предельно внятной, хорошо интонированной, выразительной. Следует избегать при обращении к детям сложных инвертированных конструкций, повторов, вводных слов, усложняющих понимание речи.

В обязанности воспитателя входит хорошее знание индивидуальных особенностей детей с недоразвитием речи, по-разному реагирующих на свой дефект, на коммуникативные затруднения, на изменение условий общения.

Особое внимание воспитателя должно быть обращено на детей, имеющих в анамнезе четко выраженную неврологическую симптоматику и отличающихся психофизиологической незрелостью. В этих случаях возможно при переходе на более сложные формы речи возникновение запинок, на которых не следует фиксировать внимание детей. О таких проявлениях необходимо незамедлительно сообщить логопеду.

Воспитание мотивации к занятиям по развитию речи имеет особое корригирующее значение. Наряду со специальной логопедической работой интерес к языковым явлениям, к соответствующему речевому материалу, к различным формам занятий содействует успешному развитию ребенка, преодолению недостатков речи, закреплению достигнутых результатов.

Воспитатель должен уделять внимание формам работы, стимулирующим инициативу, речевую активность, способствовать снятию отрицательных переживаний, связанных с дефектом.

Таким образом, воспитатель обязан хорошо знать реальные и потенциальные способности дошкольников, тщательно изучать, что ребенок умеет делать сам, а что может сделать с помощью взрослого.

Процесс усвоения родного языка, совершенствования формируемых на логопедических занятиях речевых навыков тесным образом связан с развитием познавательных способностей, эмоциональной и волевой сферы ребенка. Этому способствует умелое использование всех видов активной деятельности детей: игры, посильный труд, разнообразные занятия, направленные на всестороннее (физическое, нравственное, умственное и эстетическое) развитие.

В процессе воспитания важно организовать возможность межличностного общения детей, совместные игры и занятия. У дошкольников при этом формируются и закрепляются не только коммуникативные умения, но и создается положительный фон для регуляции речевого поведения.

Основой для проведения занятий по развитию речи служат постепенно расширяющиеся знания детей об окружающей жизни в соответствии с намеченной тематикой

(«Помещение детского сада», «Профессии», «Одежда», «Посуда», «Продукты питания», «Игрушки», «Осень», «Овощи», «Фрукты» и т. д.).

В дидактических играх с предметами дети усваивают названия посуды, одежды, постельных принадлежностей, игрушек. Дошкольники ведут элементарные наблюдения за явлениями природы, выделяют характерные признаки времени года.

Собственно речевым навыкам предшествуют практические действия с предметами, самостоятельное участие в различных видах деятельности, активные наблюдения за жизненными явлениями. Каждая новая тема начинается с экскурсии, рассматривания или беседы по картинке.

Необходимым элементом при прохождении каждой новой темы являются упражнения по развитию логического мышления, внимания, памяти. Широко используется сравнение предметов, выделение ведущих признаков, группировка по ситуации, по назначению, по признакам и т. д., выполнение заданий по классификации предметов, действий, признаков (с помощью картинок).

Формирование лексического запаса и грамматического строя на занятиях воспитателя осуществляется поэтапно:

а) дети знакомятся непосредственно с изучаемым явлением;

б) дети с помощью отчетливого образца речи воспитателя учатся понимать словесные обозначения этих явлений;

в) воспитатель организует речевую практику детей, в которой закрепляются словесные выражения, относящиеся к изучаемым явлениям.

Значимость перечисленных этапов различна в каждом периоде обучения. Сначала ведущими являются такие формы работы, как ознакомление с художественной литературой, рассматривание картин и беседы по вопросам, повторение рассказов-описаний, использование воспитателем дидактических игр. Особое внимание уделяется обучению детей умению точно отвечать на поставленный вопрос (одним словом или полным ответом). Усложнение речевых заданий соотносится с коррекционной работой логопеда.

При изучении каждой темы намечается совместно с логопедом тот словарный минимум (предметный, глагольный, словарь признаков), который дети должны усвоить сначала в понимании, а затем и в практическом употреблении. Словарь, предназначенный для понимания речи, должен быть значительно шире, чем для активного использования в речи. Необходимо уточнить с логопедом, какие типы предложений должны преобладать в соответствующий период обучения, а также уровень требований, предъявляемых к самостоятельной речи детей.

Развитие речи в процессе формирования элементарных математических представлений.

В процессе усвоения количества и счета дети учатся согласовывать в роде, числе и падеже существительные с числительными (одна машина, две машины, пять машин). Воспитатель формирует умение детей образовывать существительные в единственном и множественном числе (гриб — грибы). В процессе сравнения конкретных множеств дошкольники должны усвоить математические выражения: больше, меньше, поровну. При усвоении порядкового счета различать вопросы: С к о л ь к о?, К о т о р ы й?, К а к о й?, при ответе правильно согласовывать порядковые числительные с существительным.

При знакомстве с величиной дети, устанавливая размерные отношения между предметами разной длины (высоты, ширины), учатся располагать предметы в

возрастающем или убывающем порядке и отражать порядок расположения в речи, например: шире — уже, самое широкое — самое узкое и т. д.

На занятиях дети усваивают геометрические термины: круг, квадрат, овал, треугольник, прямоугольник, шар, цилиндр, куб, учатся правильно произносить их и определять геометрическую форму в обиходных предметах, образуя соответствующие прилагательные (тарелка овальная, блюдце круглое и т. п.).

Воспитатель уделяет совершенствованию умения ориентироваться в окружающем пространстве и понимать смысл пространственных и временных отношений (в плане пассивной, а затем активной речи): слева, справа, вверху, внизу, спереди, сзади, далеко, близко, день, ночь, утро, вечер, сегодня, завтра. В связи с особенностями психофизического

развития детей с нарушениями речи необходимо специально формировать у них умение передавать в речи местонахождение людей и предметов, их расположение по отношению к другим людям или предметам (Миша позади Кати, перед Наташей; справа от куклы сидит заяц, сзади — мишка, впереди машина и т. п.). Воспитатель закрепляет умение понимать и правильно выполнять действия, изменяющие положение того или иного предмета по отношению к другому (справа от шкафа — стул). При определении временных отношений в активный словарь детей включаются слова-понятия: сначала, потом, до, после, раньше, позже, в одно и то же время.

Развитие речи при проведении НОД по конструированию и изобразительной деятельности, аппликации, лепке.

НОД проводятся в соответствии с объемом требований, предусмотренных для детского сада общего типа. Для детей, плохо владеющих необходимыми навыками, целесообразно в начале обучения придерживаться требований, предъявляемых к средней группе.

Характер организации учебной деятельности и отбор лексического материала на занятиях по конструированию и изобразительной деятельности, аппликации, лепке позволяет воспитателю активизировать и обогащать словарь приставочными глаголами, предлогами и наречиями, качественными и относительными прилагательными.

Физическая культура.

Формирование полноценных двигательных навыков, активная деятельность в процессе конструирования, сюжетной игры, трудовой деятельности, овладение тонко координированными и специализированными движениями рук является необходимым звеном в общей системе коррекционного обучения.

В процессе правильно организованной НОД необходимо устранить некоординированные, скованные, недостаточно ритмические движения.

Обращается специальное внимание на особенности психомоторного развития детей, которые должны учитываться в процессе НОД (дети с речевой патологией, имеющей органическую природу нарушения, обычно различаются по состоянию двигательной сферы на возбудимых с явлениями отвлекаемости, нетерпеливости, неустойчивости и заторможенных с явлениями вялости, адинамичности).

Дети с общим недоразвитием речи, с дизартрией, имеющие, как правило, остаточные проявления органического поражения центральной нервной системы в виде стертых парезов, приводящих к двигательной неловкости, малому объему движений, недостаточному их темпу и переключаемости.

Графические навыки.

Овладение графическими навыками — обязательный элемент готовности к обучению письму. Продолжительность выполнения графических заданий не должна превышать 3 минуты.

Развитие графических умений происходит постепенно, по мере совершенствования у детей с нарушениями речи зрительного, зрительно-пространственного восприятия, моторных и зрительно-моторных функций.

При выполнении графических заданий от леворуких детей не следует требовать быстрых движений из-за отклонений в развитии зрительно-моторной координации. Воспитатель должен убедиться, что ребенок хорошо понял инструкцию, осознает цель задания. Следует позитивно оценивать правильность выполнения графического задания и не подчеркивать проявления моторной неловкости, нарушений кинестетического и зрительного контроля.

Развитие речи в связи с усвоением навыков самообслуживания и элементов труда.

При формировании у детей навыков самообслуживания, культурно-гигиенических навыков и элементов труда целесообразно использовать различные речевые ситуации для работы по пониманию, усвоению и одновременно прочному закреплению соответствующей предметной и глагольной лексики (вода, мыло, щетка, полотенце, одежда, умываться, мылить, вытирать, надевать, завязывать — развязывать, грязный — чистый, мокрый — сухой и др.).

При осуществлении тех или иных видов деятельности у детей можно сформировать представление о том, какую пользу приносит аккуратность, как складывать одежду, чтобы ее потом легко надеть, в какой последовательности это делать; дать детям представление о понятиях «нижнее белье», «верхняя одежда» и т. д., закрепляя при этом в активной речи необходимый словарный минимум.

Не менее важную роль в развитии речи детей играет формирование навыков самообслуживания и элементов труда — дежурства детей, сервировка стола, уборка посуды после еды, раздача материалов и пособий, приготовленных воспитателем для занятия и т. д. Так, при сервировке стола в процессе беседы с детьми нужно постепенно вводить в их речь новые слова, уточнять и закреплять уже знакомые слова и словосочетания, обозначающие посуду, столовые приборы и другие предметы сервировки (тарелка, ложка, вилка, чашка, чайник, скатерть, салфетка и др.). Следует включать задания на преобразование слов с помощью суффикса (сахар — сахарница, хлеб — хлебница). При уборке постелей надо вырабатывать у детей умение в правильной последовательности складывать одеяло, застилать покрывало, ставить подушку и т. д. Кроме того, воспитатель вводит в лексику детей слова-антонимы: застелил — расстелил, быстро — медленно, хорошо — плохо, учит детей обращаться друг к другу за помощью, просить недостающие предметы. Обращается внимание на правильное построение предложений. При подготовке к занятиям полезно давать детям поручения, требующие хорошей ориентировки в пространстве, точное понимание пространственных отношений, обозначаемых предлогами (в — на — под; за — из — до; через — между — из-под — из-за и т. п.) и наречиями (сверху, сбоку, вперед и т. д.) с опорой на наглядность, а затем и без нее.

Дети должны назвать необходимые предметы, составить правильную фразу, используя предикативную лексику, соответствующую данной речевой ситуации. Если дети затрудняются, воспитатель должен им помочь актуализировать ранее изученную тематическую лексику. Также важно использовать производимые ребенком действия для употребления соответствующих глаголов, определений, предлогов. Воспитатель стимулирует переход от словосочетаний и предложений к постепенному составлению детьми связных текстов.

Одно из основных мест в развитии речи детей занимает ручной труд в детском саду. Дети изготавливают различные поделки, игрушки, сувениры и т. д. В процессе работы в непринужденной обстановке воспитатель побуждает их пользоваться речью: называть материал, из которого изготавливается поделка, инструменты труда, рассказывать о назначении изготавливаемого предмета, описывать ход своей работы. Ребенок учится различать предметы по форме, цвету, величине.

Развитие речи в связи с экологическим воспитанием.

Наблюдения за причинно-следственными связями между природными явлениями, расширение и уточнение представлений о животном и растительном мире является хорошей базой для развития речи и мышления.

Так, при наблюдении и уходе за комнатными растениями закрепляется правильность и точность употребления слов природоведческой тематики (растения садовые, комнатные, стебель, лист, цветок, поливать, ухаживать и др.), а также использование в самостоятельной речи падежных и родовых окончаний существительных, прилагательных и глаголов. Эту работу надо строить так, чтобы дети имели возможность поделиться своим опытом с другими детьми.

При формировании у детей навыков экологически грамотного поведения в природных условиях (во время прогулок, экскурсий и в процессе повседневной жизни), необходимо обучать детей составлению сюжетных и описательных рассказов, подбирать синонимы и антонимы, практически использовать навыки словообразования (образование относительных и притяжательных прилагательных). Воспитатель должен создавать ситуации, заставляющие детей разговаривать друг с другом на конкретные темы на основе наблюдений за природными явлениями (условия жизни растений и животных, сезонные изменения в природе и т. д.). Коммуникативная функция речи, таким образом, обогащается в непринужденной обстановке, но на заданную тему. Это позволяет учить детей способам диалогического взаимодействия в совместной деятельности, развивать умение высказываться в форме небольшого рассказа: повествования, описания, рассуждения.

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

Построение образовательного процесса должно основываться на адекватных возрасту формах работы с детьми. Выбор форм работы осуществляется педагогом самостоятельно и зависит от контингента воспитанников, оснащенности дошкольного учреждения, культурных и региональных особенностей, специфики дошкольного учреждения, от опыта и творческого подхода педагога.

для детей дошкольного возраста (3 года — 7 (8) лет) - ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка. (Вариативные формы организации образовательной деятельности представлены в [Приложении № 4](#))

Методы реализации Программы.

Отражая двуединый характер образовательного процесса, методы являются одним из тех механизмов, которые обеспечивают эффективное взаимодействие педагога и ребенка в ходе реализации Программы. С учётом особенностей социализации дошкольников и механизмов освоения социокультурного опыта, а также вышеназванных классификаций методов можно выделить следующие группы методов реализации Программы:

методы мотивации и стимулирования развития у ребенка первичных представлений и приобретения им опыта поведения и деятельности;

методы создания условий, или организации развития у ребенка первичных представлений и приобретения детьми опыта поведения и деятельности;

методы, способствующие осознанию ребенком первичных представлений и опыта поведения и деятельности.

Гораздо более эффективными и мягкими являются косвенные, непрямые методы, к которым можно отнести образовательные ситуации, игры, соревнования, состязания и др. при их правильной организации со стороны педагога именно в них осуществляется тонкая настройка, развитие и саморегуляция всей эмоционально-волевой сферы ребёнка, его любознательность и активность, желание узнавать и действовать.

- Методы создания условий или организации развития у ребенка первичных представлений и приобретения детьми опыта поведения и деятельности.

- Метод приучения имеет наибольшую эффективность на ранних этапах развития ребенка к положительным формам общественного поведения. Смысл приучения состоит в том, что ребенок в самых разных ситуациях побуждают поступать в соответствии с нормами и правилами, принятыми в обществе (здороваться и прощаться, благодарить за услугу, вежливо разговаривать, бережно обращаться с вещами). Приучение основано на подражании детей действиям значимого взрослого человека, повторяемости определённых форм поведения и постепенной выработке полезной привычки. Приучение эффективно при соблюдении следующих условий: соблюдение режима; наличие доступных, понятных детям правил поведения; единство требований всех взрослых, положительная поддержка и пример взрослых.

- Упражнение как метод реализации Программы представляет собой многократное повторение детьми положительных действий, способов и форм деятельности ребёнка и его поведения. Педагоги должны помнить, что развитие личности ребёнка в

деятельности достигается через приобретение определённого опыта этой деятельности во всей совокупности её компонентов. Его применение в процессе реализации Программы имеет одно существенное ограничение — это должно быть повторение без повторения! Взрослый должен организовать таким образом процесс реализации Программы, чтобы у ребёнка была возможность совершения, например, одного и того же действия в каком-либо виде деятельности, но в разных ситуациях, условиях, обстоятельствах.

- Образовательные ситуации — это преднамеренно созданные педагогом или естественно возникшие в ходе реализации Программы жизненные обстоятельства, ставящие ребёнка перед необходимостью выбора способа поведения или деятельности.

- Образовательные ситуации общих дел, взаимопомощи, взаимодействия с младшими по возрасту детьми, проявления уважения к старшим и прочие помогают дошколятам осваивать новые нормы и способы поведения и деятельности, закреплять уже освоенные.

Методы, способствующие осознанию ребёнком первичных представлений и опыта поведения и деятельности.

Данная группа методов базируется на положении о единстве сознания и деятельности, в неё входят рассказ взрослого, пояснение, разъяснение, беседа, чтение художественной литературы, обсуждение, рассматривание и обсуждение, наблюдение и др. Данная группа методов является традиционной и хорошо знакома практикам.

Необходимо отметить, что выделение данных групп методов весьма условно. Каждый метод можно использовать в зависимости от потребностей реализации Программы в целях стимулирования деятельности ребёнка, создания условий для приобретения им опыта или осознания этого опыта. То есть методы реализации Программы, так же, как и формы реализации, являются системными, интегративными образованиями.

Наглядный

- наглядно-зрительные приемы (показ физических упражнений, использование наглядных пособий, имитация, зрительные ориентиры);

- наглядно-слуховые приемы (музыка, песни);

- тактильно-мышечные приемы (непосредственная помощь воспитателя);

- наблюдения (кратковременные, длительные, определение состояния предмета по отдельным признакам, восстановление картины целого по отдельным признакам);

- рассматривание картин, демонстрация фильмов

- непосредственное наблюдение и его разновидности (наблюдение в природе, экскурсии);

- опосредованное наблюдение (изобразительная наглядность: рассматривание игрушек и картин, рассказывание по игрушкам и картинам);

- сопровождение музыкального ряда изобразительным, показ движений;

Словесный

- объяснения, пояснения, указания;

- подача команд, распоряжений, сигналов;

- вопросы к детям;

- образный сюжетный рассказ, беседа;

- словесная инструкция;

- рассказ;

- беседа;

- чтение и рассказывание художественных произведений;

- заучивание наизусть;

- пересказ;
- рассказывание без опоры на наглядный материал;
- пение;
- придумывание сказок.

Практический

- повторение упражнений без изменения и с изменениями;
- проведение упражнений в игровой форме;
- проведение упражнений в соревновательной форме.
- игра (дидактические игры (предметные, настольно-печатные, словесные, игровые упражнения и игры-занятия) подвижные игры, творческие игры, музыкальные игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды, хороводные игры).
- труд в природе (индивидуальные поручения, коллективный труд);
- элементарные опыты;
- разучивание песен, танцев, воспроизведение мелодий.
- приучение к положительным формам общественного поведения;
- показ действий;
- пример взрослого и детей;
- организация интересной деятельности (общественно-полезный характер);
- разыгрывание коммуникативных ситуаций;

Средства реализации программы:

- для двигательной деятельности (оборудование для ходьбы, бега, ползания, лазанья, прыгания, занятий с мячом и др.);
- для игровой деятельности (игры, игрушки);
- для коммуникативной деятельности (дидактический материал);
- для чтения (восприятия) художественной литературы (книги для детского чтения, в том числе аудиокниги, иллюстративный материал);
- для познавательно-исследовательской деятельности (натуральные предметы для исследования и образно-символический материал, в том числе макеты, карты, модели, картины и др.);
- для трудовой деятельности (оборудование и инвентарь для всех видов труда);
- для продуктивной деятельности (оборудование и материалы для лепки, аппликации, рисования, конструирования, ручного труда, в том числе строительный материал, конструкторы, природный и бросовый материал);
- для музыкально-художественной деятельности (детские музыкальные инструменты, дидактический материал и др.).

Средства реализации содержания социально-личностного воспитания: эстетическое общение; природа; искусство; окружающая предметная среда; самостоятельная художественная деятельность детей; разнообразные виды игр; разные виды труда детей в детском саду.

Приложение № 5 «Описание образовательных технологий»

Средства реализации программы должны носить не рецептивный (простая передача информации с помощью ТСО), а интерактивный характер (в диалоговом режиме, как взаимодействие ребёнка и соответствующего средства обучения), поскольку наличие обратной связи повышает эффективность реализации Программы.

2.6. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик

Культурные практики – это ситуативное, автономное, самостоятельное, инициируемое взрослым или самим ребенком приобретение и повторение различного опыта общения и взаимодействия с людьми в различных группах, командах, сообществах и общественных структурах с взрослыми, сверстниками и младшими детьми. Это также освоение позитивного жизненного опыта сопереживания, доброжелательности и любви, дружбы, помощи, заботы, альтруизма, а также негативного опыта недовольства, обиды, ревности, протеста, грубости. От того, что именно будет практиковать ребенок, зависит его характер, система ценностей, стиль жизнедеятельности. Это обычные для ребёнка (привычные, повседневные) способы самоопределения и самореализации, тесно связанные с содержанием его бытия и события с другими людьми.

Чтобы воспитание и обучение стали результативными, надо параллельно создавать условия для развертывания системы многообразных свободных практик ребенка, которые обеспечивают его самостоятельное, ответственное самовыражение

В культурных практиках воспитателем создается атмосфера свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей.

Педагогом организуются разнообразные культурные практики, ориентированные на проявление детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности.

Совместная игра воспитателя и детей (сюжетно-ролевая, режиссерская, игра-драматизация, строительно-конструктивные игры) направлена на обогащение содержания творческих игр, освоение детьми игровых умений, необходимых для организации самостоятельной игры.

Ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта носят проблемный характер и включают в себе жизненную проблему близкую детям дошкольного возраста, в разрешении которой они принимают непосредственное участие. Такие ситуации могут быть реально-практического характера (оказание помощи малышам, старшим), условно-вербального характера (на основе жизненных сюжетов или сюжетов литературных произведений) и имитационно-игровыми. В ситуациях условно-вербального характера воспитатель обогащает представления детей об опыте разрешения тех или иных проблем, вызывает детей на душевный разговор, связывает содержание разговора с личным опытом детей. В реально-практических ситуациях дети приобретают опыт проявления заботливого, участливого отношения к людям, принимают участие в важных делах («Мы сажаем рассаду для цветов», «Мы украшаем детский сад к празднику» и пр.). Ситуации могут планироваться воспитателем заранее, а могут возникать в ответ на события, которые происходят в группе, способствовать разрешению возникающих проблем.

Творческая мастерская предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений. Мастерские разнообразны по своей тематике, содержанию, например, занятия рукоделием, приобщение к народным промыслам («В гостях у народных мастеров»), просмотр познавательных презентаций, оформление художественной галереи, книжного уголка или библиотеки («Мастерская книгопечатания», «В гостях у сказки»), игры и коллекционирование. Начало мастерской — это обычно задание вокруг слова, мелодии, рисунка, предмета, воспоминания. Далее следует работа с самым разнообразным материалом: словом, звуком, цветом, природными материалами, схемами и моделями. И обязательно включение детей в рефлексивную деятельность: анализ своих чувств, мыслей, взглядов (чему удивились? что узнали? что порадовало? и пр.). Результатом работы в творческой мастерской является создание книг-самоделок, детских журналов, составление

маршрутов путешествия на природу, оформление коллекции, создание продуктов детского рукоделия и пр.

Музыкально-театральная и литературная гостиная - форма организации художественно-творческой деятельности детей, предполагающая организацию восприятия музыкальных и литературных произведений, творческую деятельность детей и свободное общение воспитателя и детей на литературном или музыкальном материале.

Сенсорный и интеллектуальный тренинг - система заданий, преимущественно игрового характера, обеспечивающая становление системы сенсорных эталонов (цвета, формы, пространственных отношений и др.), способов интеллектуальной деятельности (умение сравнивать, классифицировать, составлять сериационные ряды, систематизировать по какому-либо признаку и пр.). Сюда относятся развивающие игры, логические упражнения, занимательные задачи.

Детский досуг - вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для игры, развлечения, отдыха.

Коллективная и индивидуальная трудовая деятельность носит общественно полезный характер и организуется как хозяйственно-бытовой труд и труд в природе. Трудовая деятельность способствует формированию ценностно-значимых качеств личности: стремление помочь товарищу, радоваться его успехам; бережно и уважительно относиться к результатам чужого труда.

2.7. Способы и направления поддержки детской инициативы.

Инициативность дошкольников проявляется во всех видах деятельности, но ярче всего в предметной деятельности, общении, игре, экспериментировании. Инициативность является важнейшим условием и показателем развития всей познавательной деятельности ребенка.

Формы поддержки детской инициативы:

Совместная деятельность взрослого с детьми, основанная на поиске вариантов решения проблемной ситуации, предложенной ребенком;

Проектная деятельность;

Совместная познавательно – исследовательская деятельность - опыты и экспериментирование;

Наблюдение и элементарно – бытовой труд;

Совместная деятельность взрослого и детей по преобразованию предметов рукотворного мира и живой природы;

Создание условий для самостоятельной деятельности детей в центрах развития.

3-4 года

Приоритетная сфера инициативы – продуктивная деятельность.

Деятельность воспитателя по поддержке детской инициативы: создавать условия для реализации собственных планов и замыслов каждого ребёнка; рассказывать детям об их реальных, а также возможных в будущем достижениях; отмечать и публично поддерживать любые успехи детей; всемерно поощрять самостоятельность детей и расширять её сферу; помогать ребёнку найти способ реализации собственных поставленных целей.

Поддерживать стремление научиться делать что-то и радостное ощущение возрастающей умелости.

В ходе занятий и в повседневной жизни терпимо относиться к затруднениям ребёнка, позволять ему действовать в своём темпе.

Не критиковать результаты деятельности детей, а также их самих. Использовать в роли носителей критики только игровые персонажи, для которых создавались эти продукты. Ограничить критику исключительно результатами продуктивной деятельности.

Учитывать индивидуальные особенности детей, стремиться найти подход к застенчивым, нерешительным, конфликтным, непопулярным детям.

Уважать и ценить каждого ребенка независимо от его достижений, достоинств и недостатков.

Создавать в группе положительный психологический микроклимат, в равной мере проявляя любовь и заботу ко всем детям: выражать радость при встрече; использовать ласку и теплое слово для выражения своего отношения к ребенку; проявлять деликатность и тактичность.

4 – 5 лет

Приоритетная сфера инициативы – познание окружающего мира.

Деятельность воспитателя по поддержке детской инициативы:

Поощрять желание ребёнка строить первые собственные умозаключения, внимательно выслушивать все его рассуждения, проявлять уважение к его интеллектуальному труду.

Создавать условия и поддерживать театрализованную деятельность детей, их стремление переодеваться («рядиться»).

Обеспечить условия для музыкальной импровизации, пения и движений под популярную музыку. Создавать в группе возможность, используя мебель и ткани, строить «дома», укрытия для игр.

Негативные оценки можно давать только поступкам ребенка и только один на один, а не на глазах у группы. Недопустимо диктовать детям, как и во что они должны играть; навязывать им сюжеты игры. Развивающий потенциал игры определяется тем, что это самостоятельная, организуемая самими детьми деятельность.

Участие взрослого в играх детей полезно при выполнении следующих условий: дети сами приглашают взрослого в игру или добровольно соглашаются на его участие; сюжет и ход игры, а также роль, которую взрослый будет играть, определяют дети, а не педагог; характер исполнения роли также определяется детьми.

Привлекать детей к украшению группы к праздникам, обсуждая разные возможности и предложения. Побуждать детей формировать и выражать собственную эстетическую оценку воспринимаемого, не навязывая им мнения взрослых.

Привлекать детей к планированию жизни группы на день.

5-6 лет

Приоритетная сфера инициативы - внеситуативно-личностное общение.

Деятельность воспитателя по поддержке детской инициативы:

- Создавать в группе положительный психологический микроклимат, в равной мере проявляя любовь и заботу ко всем детям: выражать радость при встрече; использовать ласку и теплое слово для выражения своего отношения к ребенку.

- Уважать индивидуальные вкусы и привычки детей.

- Поощрять желание создавать что-либо по собственному замыслу; обращать внимание детей на полезность будущего продукта для других или ту радость, которую он доставит кому-то (маме, бабушке, папе, другу).

- Создавать условия для разнообразной самостоятельной творческой деятельности детей.

- При необходимости помогать детям в решении проблем организации игры.

- Привлекать детей к планированию жизни группы на день и на более отдаленную перспективу. Обсуждать выбор спектакля для постановки, песни, танца и т.п.

- Создавать условия и выделять время для самостоятельной творческой или познавательной деятельности детей по интересам.

6-7 лет

Приоритетная сфера инициативы – научение.

Деятельность воспитателя по поддержке детской инициативы:

Вводить адекватную оценку результата деятельности ребенка с одновременным признанием его усилий и указанием возможных путей и способов совершенствования продукта.

Спокойно реагировать на неуспех ребенка и предлагать несколько вариантов исправления работы: повторное исполнение спустя некоторое время, доделывание; совершенствование деталей и т. п. Рассказывать детям о трудностях, которые вы сами испытывали при обучении новым видам деятельности.

Создавать ситуации позволяющие ребенку реализовывать свою компетентность, обретая уважение и признание взрослых и сверстников.

Обращаться к детям с просьбой, показать воспитателю и научить его тем индивидуальным достижениям, которые есть у каждого.

Поддерживать чувство гордости за свой труд и удовлетворения его результатами.

Создавать условия для разнообразной самостоятельной творческой деятельности детей.

При необходимости помогать детям в решении проблем при организации игры.

Привлекать детей к планированию жизни группы на день, неделю, месяц. Учитывать и реализовывать их пожелания и предложения.

Создавать условия и выделять время для самостоятельной творческой или познавательной деятельности по интересам.

Большое значение в поддержке инициативы приобретает обеспечение участия детей в жизни группы. Участвовать - значит вносить свой вклад в совместную работу, выражать своё мнение по поводу происходящего, делиться своими планами и решениями по вопросам, затрагивающим твою жизнь и жизнь группы, совместно находить решения вопросов и задач, брать на себя ответственность за какое-то дело, или не принимать участие в делах (если не хочешь). Культура участия (соучастия) детей формируется воспитателем группы через использование в ежедневной практике работы следующих приёмов работы и технологий:

1. "Проектно тематическое планирование" - проводится один раз квартал, на базе СП2 Модульный план проектно-тематической образовательной деятельности Образовательная технология «Модель трёх вопросов» Инструмент визуализации задач проекта "Говорящая стена" , Гибкое расписание занятий.

2. Социальная АКЦИЯ (авт. Н.П. Гришаева) развивает гражданскую позицию у дошкольников, являясь средством и способом, позволяющим объединить всех участников процесса. Призывают ребенка «выйти за рамки» детского

3.«Рефлексивный круг» (авт. Н.П. Гришаева). В «Кругу» решаются вопросы: чем детям хочется заниматься? что интересного произошло? О чем хотят узнать? Дети выступают на одном уровне с воспитателем, что очень важно, то, что именно решением детей в группе утверждаются правила. Он включает в себя разговор с детьми в течение 5-10 минут. Желательно, чтобы круг, образованный детьми, находился в одном и том же месте, чтобы впоследствии дети самостоятельно могли обсуждать свои проблемы в кругу.

- Способствует сплочению коллектива;

- Обсуждая планы на день, неделю, месяц, развиваем умения выражать свои чувства и переживания публично.

- Помогает формированию общей позиции относительно разных аспектов жизни в группе.

- Формируется умение слушать и понимать друг друга.

4. Дети-волонтеры (авт. Н.П. Гришаева) разновозрастное общение между детьми, помощь старших дошкольников младшим.

- Развивается навык общения в разновозрастном коллективе;
- Создается такая ситуация развития, при которой формирование игровой деятельности и передача игрового опыта происходит в естественной среде;
- Развивается самостоятельность и ответственность.

5. "Юный квантошка" Детский мини-технопарк представляет собой единое образовательное пространство, включающий технолаборатории расположенные в подразделениях ОК "ДеТвоРа". Построение и содержание программ обучения в лабораториях позволяет системно выстроить работу по организации деятельности детей на протяжении всего дошкольного возраста, поддержать детскую инициативу в освоении увлекательного мира технического творчества, дает возможность детям адаптироваться к учебной деятельности, делая переход от игры к учебе более увлекательным и эффективным, обеспечивает преемственность дошкольного и школьного образования. Лаборатория «ЛЕГО-дизайн», Лаборатория «Промдизайн», Лаборатория «Простая наука».

6. Мини-Библиотека "Кото-комната" (с учетом индивидуальных возможностей детей, а также для детей с ОВЗ. материалы для работы созданы в медиатеке, имеются книги на аудио - носителях, написанные шрифтом Брайля". Дети всех зданий имеют возможность приходить и не только заниматься, но и общаться с детьми других возрастных групп зданий.

7. "Туристический калейдоскоп" - Практика имеет два направления:

1.Использование инфраструктурного потенциала Организации. В данном направлении на каждой из пяти территорий создаются определенные локации. Дети с воспитателями и родителями двигаясь по определённому маршруту, посещают локации, погружаясь в различные виды деятельности.

2.Путешествие по микрорайону. Детям предоставляется возможность знакомства с различными его достопримечательностями.

8. "Воспитание юного горожанина средствами музейной педагогики" - условия для развития гражданско – патриотических КАЧЕСТВ личности юного горожанина у детей дошкольного возраста в процессе партнерской деятельности семьи и ДОУ средствами музейной педагогики.

9. "Джуманджи" инфраструктурная уличная площадка создаёт благоприятные условия для того, чтобы ребёнок сначала с помощью взрослых мог осваивать деятельность, затем в коммуникации друг с другом и соответственно самостоятельно проявляя инициативу, создавая новые разнообразные правила и виды игр.

2.8. Иные характеристики, наиболее существенные с точки зрения авторов

В реализации образовательной программы с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, участвуют научные, медицинские, культурные, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой.

Использование сетевой формы реализации образовательной программы осуществляется на основании договора между организациями.

Развитие социальных связей дошкольного образовательного учреждения с культурными и научными центрами дает дополнительный импульс для духовного развития и обогащения личности ребенка с первых лет жизни. Одновременно этот процесс способствует росту профессионального мастерства всех специалистов детского сада, работающих с детьми, поднимает статус учреждения, указывает на особую роль его социальных связей в развитии каждой личности и тех взрослых, которые входят в

ближайшее окружение ребенка. Что в конечном итоге ведет к повышению качества дошкольного образования. Социальными партнерами в воспитании и развитии детей стали:

<i>№</i>	<i>Социальный партнёр</i>	<i>Задачи взаимодействия</i>	<i>Характер и содержание деятельности</i>
1.	Детская библиотека им А.С. Пушкина	Приобщение детей и родителей к культуре чтения художественной литературы и бережного отношения к книгам; воспитания в детях грамотного читателя	Проведение литературных встреч, бесед с детьми, организация выставок, лекционно-просветительская работа
2.	Художественная галерея имени В.И. Сурикова	Знакомство детей с музеем, а также с историей и искусством родного края.	Экскурсии, посещение выставок, участие в тематических выставках
3.	Парк флоры и фауны «Роев ручей»	Формирование экологической культуры в семье, любви к малой Родине, экологического сознания детей старшего дошкольного возраста и их родителей	Организация совместной досуговой деятельности (детско-родительского клуба выходного дня «Эко-мир, Эко-мы, Эко-я)
4.	Гимназия № 7	Осуществление преемственности между дошкольным и общим начальным образованием	Организация совместных спортивных мероприятий, посещение детьми подготовительной к школе группы праздничной линейки, посвященной началу учебного года
5.	КГБУК "Красноярская краевая спецбиблиотека"	Приобщение детей и родителей к культуре чтения художественной литературы и бережного отношения к книгам, с учетом индивидуальных особенностей в развитии детей с нарушением зрения.	Проведение литературных встреч, бесед с детьми, организация выставок, обмен книгами.
6.	МБДОУ № 109 г. Сочи	Реализация программы по правилам дорожной безопасности детей "Внимание! Маленький пешеход"	Проведение занятий мероприятий, обмен опытом, on-lain проведение консультаций семинаров, праздников.
7.	Социальный проект Безопасная дорога	Формирование у детей дошкольного возраста культуры безопасного поведения на дорогах, на информационную поддержку и вовлечение родителей в решение проблемы профилактики детского	ОО реализует программу образовательного курса «Безопасная дорога» строго в соответствии с Тематическим планом и с учетом основной образовательной программы дошкольного образования. ОО

		дорожно-транспортного травматизма.	вправе самостоятельно выбирать дополнительные мероприятия и даты их проведения, предусмотренные
--	--	------------------------------------	---

Организация комплекса лечебно-оздоровительных и профилактических мероприятий и процедур

Специфика состава воспитанников обуславливает особенности организации образовательно-воспитательного процесса.

Основной особенностью выступает использование лечебной, реабилитационной педагогики, скоординированная деятельность всех субъектов образовательных отношений. Образовательный процесс характеризуется как образовательно-оздоровительный, здоровьесохраняющий, при этом здоровьесформирование рассматривается в качестве ведущего условия осуществления процессов образования и воспитания.

Комплекс лечебно-оздоровительных мероприятий, проводимых в ДОУ, направлен на укрепление иммунного статуса детей с туберкулезной интоксикацией.

Комплекс лечебно-оздоровительных мероприятий для детей с туберкулезной интоксикацией. Приложение № 6

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с ТНР

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих образование ребенка с ТНР в соответствии с его особыми образовательными потребностями.

1. **Личностно-порождающее взаимодействие взрослых с детьми**, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку с ТНР предоставляется возможность выбора деятельности, партнера, средств и жизненных навыков; учитываются обусловленные структурой нарушенного речезыкового развития особенности деятельности (в том числе речевой), средств ее реализации, ограниченный объем личного опыта.

2. **Ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности**, то есть сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка с ТНР, стимулирование самооценки.

3. **Формирование игры как важнейшего фактора развития ребенка с ТНР**, с учетом необходимости развития вербальных и невербальных компонентов развития ребенка с ТНР в разных видах игры.

4. **Создание развивающей образовательной среды**, способствующей физическому, социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому развитию ребенка с ТНР и сохранению его индивидуальности.

5. **Сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и**

продуктивной (производящей субъективно новый продукт) деятельности, то есть деятельности по освоению культурных форм и образцов и детской исследовательской, творческой деятельности; совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности с учетом особенностей развития и образовательных потребностей ребенка с ТНР.

6. Участие семьи как необходимое условие для полноценного развития ребенка дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

3.2. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды МБДОУ

Развивающая предметно-пространственная среда - система материальных объектов для деятельности ребенка, способствующих развитию его личности. Развивающая предметно-пространственная среда в Организации является частью образовательной среды. Образовательная деятельность предполагает передвижение воспитанников не только в пределах своего группового помещения, но и по всему зданию. Детям доступны помещения, в которых осуществляется образовательный процесс, и иные функциональные пространства Организации. Доступ в помещения для взрослых (в методический кабинет, кухню или прачечную, медицинский кабинет и пр.) ограничен, но не закрыт, что обеспечивает решение образовательных задач, связанных с приобретением детьми представлений о некоторых видах профессий.

Развивающая предметно-пространственная среда является не только развивающей, но и развивающейся, изменяющейся в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, изучаемой темы, образовательных задач. Формирование развивающей предметно-пространственной среды требует консолидации усилий педагогического коллектива и родителей (законных представителей) воспитанников Организации.

Развивающая предметно-пространственная среда в Организации соответствует критериям к содержательной насыщенности, полифункциональности, вариативности, трансформируемости, доступности и безопасности и выполняет обучающую, стимулирующую, организационную, коммуникационную, социализирующую и другие функции.

Основные принципы организации развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации (РППС ДОО). Принципы конструирования предметно-пространственной среды в МАДОУ № 167 основаны на психолого-педагогической концепции современного дошкольного образования, которая сводится к созданию социальной ситуации развития ребенка. В соответствии с ФГОС ДО и общеобразовательной программой ДО развивающая предметно-пространственная среда создана педагогами для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, обеспечения активной жизнедеятельности ребенка, становления его субъектной позиции, развития творческих проявлений всеми доступными, побуждающими к самовыражению средствами.

РППС в МАДОУ является:

- содержательно-насыщенной – включает средства обучения (в том числе технические), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех категорий детей, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность самовыражения детей;
- трансформируемой – обеспечивает возможность изменений РППС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов и возможностей детей;
- полифункциональной – обеспечивает возможность разнообразного использования составляющих РППС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;
- доступной – обеспечивать свободный доступ воспитанников (в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья) к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;
- безопасной – все элементы РППС соответствуют требованиям по обеспечению надёжности и безопасности их использования, такими как санитарно - эпидемиологические правила и нормативы и правила пожарной безопасности.

Оборудование помещений МБДОУ отвечает требованиям безопасности, здоровьесбережения и эстетической привлекательности. Мебель соответствует росту и возрасту детей, игрушки — обеспечивают развивающий эффект.

Развивающая предметно-пространственная среда насыщена, пригодна для совместной деятельности взрослого и ребенка и самостоятельной деятельности детей.

Пространство группы организовано в виде хорошо разграниченных зон («центры активности»), оснащенные большим количеством развивающих материалов (книги, игрушки, материалы для творчества, развивающее оборудование и пр.). Все предметы доступны детям.

Подобная организация пространства позволяет воспитанникам выбирать интересные для себя занятия, чередовать их в течение дня, а педагогу дает возможность эффективно организовывать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей.

Оснащение уголков меняется в соответствии с тематическим планированием образовательного процесса.

В качестве центров активности выступают:

- центр для сюжетно-ролевых игр;
- центр ряжения (для театрализованных игр);
- книжный центр;
- центр настольно-печатных игр;
- выставка (детского рисунка, детского творчества, изделий народных мастеров и т. д.);
- центр природы (наблюдений за природой);
- спортивный центр;
- центр для игр с песком;
- центры для разнообразных видов самостоятельной деятельности детей конструктивной, изобразительной, музыкальной и др.;

- игровой центр с крупными мягкими конструкциями (блоки, домики, тоннели и пр.) для легкого изменения игрового пространства;
- игровой центр (с игрушками, строительным материалом).

Развивающая предметно-пространственная среда выступает как динамичное пространство, подвижное и легко изменяемое. Она обеспечивает доступ к объектам природного характера; побуждает к наблюдениям на участке детского сада за ростом растений, участию в элементарном труде, проведению опытов и экспериментов

Развивающая предметно-пространственная среда организовывается как культурное пространство, которое оказывает воспитывающее влияние на детей.

3.3. Кадровые условия реализации Программы

Воспитание и обучение дошкольников с ТНР осуществляют специально подготовленные высококвалифицированные кадры: учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатель знающие психофизические особенности детей с ТНР и владеющие методиками дифференцированной коррекционной работы. В рамках работы с педагогическим коллективом предусматривается повышение информированности педагогов о детях с ТНР; формирование педагогической позиции; профилактику синдрома профессионального выгорания; обучение педагогов специальным методам и приемам коррекционной работы через постоянную систему консультирования и специальных курсов повышения квалификации.

Требования к квалификации учителя-логопеда

Специалист, получивший квалификацию учитель-логопед, соблюдает права и свободы обучающихся, содержащиеся в Законе Российской Федерации «Об образовании», Конвенции о правах ребенка. Систематически повышает свою профессиональную квалификацию. Выполняет правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты. Обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся в период образовательного процесса.

Деятельность учителя-логопеда направлена на психолого-педагогическое обеспечение процесса обучения, воспитания и социальной адаптации детей с ТНР.

Учитель-логопед должен знать:

Конституцию Российской Федерации, решения Правительства Российской Федерации и органов управления образованием по вопросам образования, Конвенцию о правах ребенка, основы общих и специальных дисциплин в объеме, необходимом для решения профессиональных задач.

Учитель-логопед владеет:

- умением проводить психолого-педагогическое обследование с целью определения хода психического развития, соответствия возрастным нормам;
- методами дифференциальной диагностики для определения типа нарушений;
- методами консультирования детей и взрослых с отклонениями в развитии, их родителей и педагогов по проблемам обучения, развития, жизненного и профессионального самоопределения;
- методами психопрофилактической работы, направленной на создание благоприятного психологического климата в образовательной организации, семье;
- методами воспитания детей с ТНР;
- знаниями о профилактике и методах коррекции привычек, наносящих ущерб здоровью, способах защиты от неблагоприятного влияния социальной среды;
- способами оказания психологической помощи в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального происхождения;

- навыками организации и проведения научно-исследовательской работы.

Видами профессиональной деятельности специалиста являются: преподавательская; диагностико-аналитическая; консультативная; воспитательная; психопрофилактическая; коррекционно-развивающая; просветительская; научно-исследовательская.

3.4. Описание материально-технического обеспечения программы

(Описание материально-технического обеспечения Программы представлено в Приложении № 7)

3.5. Обеспеченность методическими материалами, средствами обучения и воспитания

В целях эффективной реализации Программы созданы методические условия:

- для профессионального развития педагогических и руководящих работников, в том числе их дополнительного профессионального образования;
- консультативной поддержки педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам образования и охраны здоровья детей;
- организационно-методического сопровождения процесса реализации программы, в том числе во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

(Программно-методическое обеспечение к Образовательной Программе дошкольного образования в Приложении № 8 к Образовательной Программе дошкольного образования МАДОУ № 167).

3.6. Распорядок и режим дня образовательная нагрузка в соответствии с СанПиН 2.4.1.3049-13 п.11.11. (Распорядок и режим дня представлены в Приложении № 9)

(Комплексно тематическое планирование, лексическое планирование представлено в Приложении № 10)

3.7. Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий

Содержание традиционных событий, праздников, мероприятий с детьми планируется педагогами (воспитателями, музыкальными руководителями, инструкторами по физической культуре и другими специалистами) в зависимости от комплексно – тематического планирования. Данное планирование составлено с учётом текущих программных задач, времени года, возрастных особенностей детей, интересов и потребностей дошкольников, традиционных для семьи, общества, государства праздничных событий, сезонных явлений.

В системе комплексно-тематического планирования образовательного процесса традиционные события, праздники, мероприятия могут быть организованы как итоговое мероприятие с детьми.

Данные мероприятия служат для организации культурного отдыха детей, их эмоциональной разрядки; развития детского творчества в различных видах деятельности и культурных практиках; создают условия для творческого взаимодействия детей и взрослых; обогащают личный опыт детей разнообразными впечатлениями, расширяют их кругозор средствами интеграции содержания различных образовательных областей, а так же формируют у детей представление об активных формах культурного отдыха, воспитание потребности в их самостоятельной организации.

При реализации Программы учитываются следующие традиции ДОУ:

- «**Мамина школа**»; Встречи, беседы, консультации, психолого-педагогическое сопровождение родителей для наиболее легкого пути приспособления детского организма

к новым условиям социального существования, к новому режиму сопровождается изменением поведенческих реакций ребенка, расстройством сна, аппетита. необходимо обеспечить постепенный переход ребенка из семьи в дошкольное учреждение.

- «**Апрельские встречи**» преемственность между дошкольным и начальным образованием (встречи с педагогами, педагогами-психологами школ микрорайона и родительской общественности на базе МБДОУ);

- «**Зарница**» **военно – патриотическая игра** посвящена празднованию победы в Великой Отечественной войне, «9 мая – День Победы».

В игре воспитанники всех возрастных групп группы и их родители имеют возможность проявить свои способности и получить полезные навыки.

- "**Коробка**" фестиваль между педагогами и родителями. Становление эмоционального контакта между педагогами, родителями, детьми. Привлечь родителей к активному участию в спортивной жизни детского сада; развивать интерес к спортивным мероприятиям, пропагандировать здоровый образ жизни;

- "**Праздник РОЗ**" АКЦИЯ, направленная на формирование социального интереса, как основы интеграции человека в общество, готовности к вкладу в общую деятельность, к сотрудничеству и включенности. Развитие коммуникационных навыков и толерантной позиции. Развитие креативности, парадоксальности мышления, становление активной личности, способной к творческой самореализации.

- "**Веревочка**" - семейный фестиваль развития спорта.

- "**Джуманджи**" - *спортивно познавательная игра*, не просто с физической нагрузкой, совершенствование физических способностей одновременно в двигательном, эмоциональном и интеллектуальном направлениях. И это средство для решения жизненных задач! Основным моментом в том, что через физическую культуру возможно осознание себя и мира. Этому она посвящена спортивная площадка "**Джуманджи**" с нетрадиционным инвентарем, превращается в один из способов движения на развитие сотрудничества со всеми явлениями, которые вокруг нас есть".

- "**Цирк**" — это традиция о цирковом искусстве для развития самоконтроля, уравновешенности для совершенствования внутренних способностей. В "**Цирке**" участниками являются и дети, и их родители.

4. Дополнительный раздел.

Уважаемые родители, в нашем ОУ для вашего ребенка разработана адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования (далее по тексту – Программа) разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Программа направлена на разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей на основе индивидуального подхода и специфичных для ребенка с ОВЗ видов деятельности.

Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований Стандарта (п.2.9. ФГОС ДО). Основная часть Программы разработана в соответствии с ФГОС ДО.

Цель Программы, формируемая участниками образовательных отношений:

Компенсация и коррекция отклонений в развитии ребенка с ОВЗ.

Задачи Программы, формируемые участниками образовательных отношений:

1. Развивать компенсаторные механизмы становления психики;
2. Преодолевать и предупреждать у воспитанника вторичные отклонения в развитии их познавательной сферы, поведения, речи и личности в целом;
3. Реализация адаптированной программы.

Программа определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты образования ребёнка в виде целевых ориентиров дошкольного образования п. 1.2.1., 1.2.2.), требования к условиям реализации Программы.

Программа направлена на создание условий развития ребёнка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками и соответствующими возрасту видами деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности); на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений написана с учётом приоритетного направления работы и традиций образовательной организации, интересов и возможностей участников образовательных отношений.

Содержание Программы обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей ребенка в различных видах деятельности и охватывает следующие направления развития и образования детей (образовательные области): социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Особенностью взаимодействия педагогического коллектива с семьей ребенка является создание в детском саду необходимых условий для развития ответственных и взаимозависимых отношений, обеспечивающих целостное развитие личности дошкольника.

В связи с вышесказанным работа по взаимодействию детского сада с семьей направлена на:

изучение отношений педагогов и родителей к различным вопросам воспитания, обучения, развития ребенка, условиям организации разнообразной деятельности в детском саду и семье;

информирования друг друга об актуальных задачах воспитания и обучения детей на разных возрастных этапах их развития и о возможностях детского сада и семьи в решении данных задач;

создание в детском саду условий для разнообразного по содержанию и формам сотрудничества, способствующего развитию конструктивного взаимодействия педагогов и родителей с детьми, возникновению чувства единения, радости, гордости за полученные результаты;

привлечение семьи к участию в совместных с педагогами мероприятиях, организуемых в районе, городе, крае.

Как участники образовательных отношений, вы можете принять участие в реализации Программы, через совместные детско-взрослое проектирование, акции, совместные тематические выставки, совместную подготовку и проведение экскурсий, родительских клубов по интересам, праздничных концертов, конкурсах, КВНах.

Повысить свою педагогическую компетентность Вы сможете, участвуя в:

Днях открытых дверей;
Круглых столов;
Совместных педагогических советах;
Общих и групповых родительских собраниях;
«Неделе здоровья»;
Консультациях;
Родительский клуб «Умка»;
«Апрельских встречах»

На сайте МАДОУ № 167 mbdou167.mmc24421.cross-edu.ru

В основу совместной деятельности семьи и дошкольного учреждения заложены следующие принципы:

- единый подход к процессу воспитания ребёнка;
- создание единого пространства развития ребёнка;
- открытость дошкольного учреждения для родителей;
- взаимное доверие во взаимоотношениях педагогов и родителей;
- уважение и доброжелательность друг к другу;
- ответственность родителей и педагогов проявлять понимание, деликатность, терпимость и такт, учитывать точку зрения родителей.

Информацию о результатах образовательного процесса Вы можете узнать:

Через сайт дошкольного учреждения, информационные стенды;

Из индивидуальных бесед с педагогами.

С текстом образовательной программы можно ознакомиться на сайте МАДОУ № 167 mbdou167.mmc24421.cross-edu.ru

Авторский коллектив разработчиков Программы: Семененко Н.Ю. (заведующий), Горшкова Я.В. (заместитель заведующего по ВМР), Пряничникова Е.С. (руководитель СП "Центр мониторинга выполнения образовательных стандартов"), Куюкова И.М. (старший воспитатель), Соболева Е.В. (педагог-психолог), Макарова Н.В. (воспитатель), Галь О.Ю. (воспитатель), Сизова О.В. (воспитатель), Матвеева У.А. (учитель-логопед), Ручко Т.С. (учитель-логопед), Токарчук Е.В. (учитель-логопед).

Возрастные особенности развития детей дошкольного возраста.

Возрастные особенности детей третьего года жизни.

На третьем году ребёнок овладевает всеми видами основных движений: ходьбой, бегом, лазаньем, бросанием, прыжками. У ребёнка совершенствуется нервная система, поэтому его работоспособность заметно увеличивается, период бодрствования достигает 6–6,5 часа в день.

Существенной особенностью раннего детства является взаимосвязь и взаимозависимость состояния здоровья, физического и нервно-психического развития детей. Крепкий, физически полноценный ребёнок не только меньше подвергается заболеваниям, но и лучше развивается психически. Но даже незначительные нарушения в состоянии здоровья малыша влияют на его эмоциональную сферу. Для каждого здорового ребёнка в первые три года жизни характерна высокая степень ориентировочных реакций на всё окружающее. Эта возрастная особенность стимулирует так называемые сенсомоторные потребности. Доказано, что, если дети ограничены в получении информации и переработке её в соответствии с возрастными возможностями, темп их развития более замедленный. Поэтому важно, чтобы жизнь малышей была разнообразной, богатой впечатлениями. Сенсорные (чувственные) потребности вызывают и высокую двигательную активность ребёнка, а движение – естественное состояние малыша, способствующее его интеллектуальному развитию. Особое значение в раннем детстве приобретают эмоции, так необходимые при проведении режимных процессов – при кормлении, бодрствовании ребёнка, формировании его поведения и навыков, обеспечении его всестороннего развития. Интерес к окружающему в раннем детстве является произвольным и в значительной степени обусловлен социально. Заставить малыша смотреть или слушать невозможно, однако заинтересовать его можно многим, поэтому в обучении детей раннего возраста особую роль играют положительные эмоции. К концу третьего года жизни малыш становится младшим дошкольником. Это период, когда особенно ясно выступает связь поведения и развития ребёнка со второй сигнальной системой, ребёнок осознаёт себя как личность. Взрослый оценивает достижения ребёнка, одобрение и похвала рождает у малыша чувство гордости – личностное новообразование раннего детства. Под влиянием оценки взрослого ребёнок начинает осознавать критерии успешности или неуспешности своей деятельности. Хотя предметная деятельность по-прежнему занимает ведущее место в развитии ребёнка, но приобретает новые черты: с каждым днём он становится всё более самостоятельным и умелым. Стремление к самостоятельности – это ведущая тенденция в развитии ребёнка третьего года жизни. Ребёнок сам ставит перед собой задачу, но её исполнение пока невозможно без помощи взрослого, который помогает удерживать цель, выполнять действия, а к концу третьего года формируется целеустремлённость – способность удерживать поставленную задачу, соотносить полученный результат с тем, что хотел получить.

Между двумя и тремя годами становится особенно заметным значительный скачок в общем развитии ребёнка, связанный с овладением речью. Общение становится не только

предметно-действенным, но и речевым, слово становится регулятором поведения ребёнка, с помощью слова он обозначает предметы, действия, качества, связывает слова в предложения. В общении с ребёнком в контексте предметной деятельности может проявляться отношение малыша к предметному миру. Идёт интенсивное сенсорное развитие (узнавание цветов, форм, величин и т.д.), восприятие является ведущим познавательным процессом. На основе сенсорного и речевого развития происходит умственное развитие малыша, развивается наглядно-действенное мышление. От 2,5 до 3 лет интенсивно развивается воображение. В процессе общения со взрослыми развивается сюжетно-отобразительная игра, в которой ребёнок использует предметы-заместители, действует «как будто», «понарошку». То есть ребёнок начинает действовать в воображаемой ситуации. Роль опыта, приобретаемого детьми в раннем возрасте, очень значима для дальнейшего психического развития: овладение предметной деятельностью, речью, общением со взрослыми и сверстниками закладывает основы наглядно-образного мышления, умения действовать во внутреннем плане, творческого воображения и фантазии, овладения социальными навыками, появления новых познавательных и коммуникативных потребностей, способствует формированию более глубоких знаний о себе. Задачи развития и воспитания детей третьего года жизни.

Содействовать развитию личности ребёнка: создавать условия для развития его самостоятельности, чувства собственного достоинства, самоуважения.

Воспитывать доброжелательное отношение к окружающим, эмоциональную отзывчивость.

Обеспечивать познавательное развитие детей, обогащать представления об окружающих предметах и явлениях, развивать любознательность.

Обеспечивать речевое развитие: обогащение активного и пассивного словаря.

Развивать предметную деятельность: культурно нормированные, специфические и орудийные действия, развивать наглядно-действенное мышление и познавательную активность, формировать целенаправленность и настойчивость действий ребёнка.

Воспитывать основы эстетического отношения к окружающему миру, развивать элементарные виды творческой деятельности: художественной, музыкальной, художественно-речевой.

Укреплять здоровье ребёнка, развивать основные виды движения: ходьбу, бег, бросок, ловлю, прыжки. Способствовать освоению элементарных навыков личной гигиены.

Возрастные особенности детей четвертого года жизни.

Младший дошкольный возраст характеризуется высокой интенсивностью физического и психического развития. Повышается активность ребёнка, усиливается её целенаправленность; более разнообразными и координированными становятся движения. С 3–4 лет происходят существенные изменения в характере и содержании деятельности ребёнка, в отношениях с окружающими: взрослыми и сверстниками. Ведущий вид деятельности в этом возрасте – предметно-действенное сотрудничество. Наиболее важное достижение этого возраста состоит в том, что действия ребёнка приобретают целенаправленный характер. В разных видах деятельности: игре, рисовании, конструировании, а также в повседневном поведении – дети начинают действовать в соответствии с заранее намеченной целью, хотя в силу неустойчивости внимания, несформированности произвольности поведения ребёнок быстро отвлекается, оставляет

одно дело ради другого. У малышей этого возраста ярко выражена потребность в общении со взрослыми и сверстниками. Особенно важную роль приобретает взаимодействие со взрослым, который является для ребёнка гарантом психологического комфорта и защищённости. В общении с ним малыш получает интересующую его информацию, удовлетворяет свои познавательные потребности. На протяжении младшего дошкольного возраста развивается интерес к общению со сверстниками. В играх возникают первые «творческие» объединения детей. В игре ребёнок берёт на себя определённые роли и подчиняет им своё поведение. В этом проявляется интерес ребёнка к миру взрослых, которые выступают для него в качестве образца поведения, обнаруживается стремление к освоению этого мира. Совместные игры детей начинают преобладать над индивидуальными играми и играми рядом. Открываются новые возможности для воспитания у детей доброжелательного отношения к окружающим, эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию. В игре, продуктивных видах деятельности (рисовании, конструировании) происходит знакомство ребёнка со свойствами предметов, развиваются его восприятие, мышление, воображение. Трёхлетний ребёнок способен уже не только учитывать свойства предметов, но и усваивать некоторые общепринятые представления о разновидностях этих свойств – сенсорные эталоны формы, величины, цвета и др. Они становятся образцами, мерками, с которыми сопоставляются особенности воспринимаемых предметов. Преобладающей формой мышления становится наглядно-образное. Ребёнок оказывается способным не только объединять предметы по внешнему сходству (форма, цвет, величина), но и усваивать общепринятые представления о группах предметов (одежда, посуда, мебель). В основе таких представлений лежит не выделение общих и существенных признаков предметов, а объединение входящих в общую ситуацию или имеющих общее назначение. Резко возрастает любознательность детей. В этом возрасте происходят существенные изменения в развитии речи: значительно увеличивается запас слов, появляются элементарные виды суждений об окружающем, которые выражаются в достаточно развёрнутых высказываниях. Достижения в психическом развитии ребёнка создают благоприятные условия для существенных сдвигов в характере обучения. Появляется возможность перейти от форм обучения, основанных на подражании действиям взрослого, к формам, где взрослый в игровой форме организует самостоятельные действия детей, направленные на выполнение определённого задания. Основные задачи развития:

Развитие потребности в активной двигательной деятельности, своевременное овладение основными видами движений, освоение элементарных навыков личной гигиены.

Обеспечение познавательного развития детей, обогащение представлений об окружающих предметах и явлениях, развитие любознательности.

Воспитание доброжелательного отношения к окружающим, эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, общению.

Обогащение опыта самопознания дошкольников.

Обучение детей различным способам действий в условиях предметно-действенного сотрудничества.

Возрастные особенности детей пятого года жизни.

Пятый год жизни является периодом интенсивного роста и развития организма ребёнка. Происходят заметные качественные изменения в развитии основных движений детей. Эмоционально окрашенная двигательная деятельность становится не только средством физического развития, но и способом психологической разгрузки детей, которых отличает довольно высокая возбудимость. Возникает и совершенствуется умение планировать свои действия, создавать и воплощать определённый замысел, который, в отличие от простого намерения, включает представление не только о цели действия, но также и способах её достижения. Особое значение приобретает совместная сюжетно-ролевая игра. Существенное значение имеют также дидактические и подвижные игры. В этих играх у детей формируются познавательные процессы, развивается наблюдательность, умение подчиняться правилам, складываются навыки поведения, совершенствуются основные движения. Наряду с игрой у детей пятого года жизни интенсивно развиваются продуктивные виды деятельности, особенно изобразительная и конструктивная. Намного разнообразнее становятся сюжеты их рисунков и построек, хотя замыслы остаются ещё недостаточно отчётливыми и устойчивыми. Восприятие становится более расчленённым. Дети овладевают умением обследовать предметы, последовательно выделять в них отдельные части и устанавливать соотношение между ними. Важным психическим новообразованием детей среднего дошкольного возраста является умение оперировать в уме представлениями о предметах, обобщённых свойствах этих предметов, связях и отношениях между предметами и событиями. Понимание некоторых зависимостей между явлениями и предметами порождает у детей повышенный интерес к устройству вещей, причинам наблюдаемых явлений, зависимости между событиями, что влечёт за собой интенсивное увеличение вопросов к взрослому: как? зачем? почему? На многие вопросы дети пытаются ответить сами, прибегая к своего рода опытам, направленным на выяснение неизвестного. Если взрослый невнимателен к удовлетворению познавательных запросов дошкольников, во многих случаях дети проявляют черты замкнутости, негативизма, упрямства, непослушания по отношению к старшим. Иными словами, нереализованная потребность общения со взрослым приводит к негативным проявлениям в поведении ребёнка. На пятом году жизни дети активно овладевают связной речью, могут пересказывать небольшие литературные произведения, рассказывать об игрушке, картинке, о некоторых событиях из личной жизни.

Задачи развития и воспитания

1. Дальнейшее укрепление психофизического здоровья, развитие двигательной активности детей.
2. Развитие познавательной активности через обогащение опыта деятельности, самопознания, представлений об окружающем.
3. Формирование гуманных отношений между детьми и дружеских взаимоотношений в совместных играх и занятиях.
4. Воспитание самостоятельности и инициативы на основе освоения разнообразных способов действий и развития стремления к самоутверждению.

5. Развитие творческих проявлений в художественной, изобразительной и игровой деятельности.

Возрастные особенности детей шестого и седьмого года жизни.

В старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие интеллектуальной, нравственно-волевой и эмоциональной сфер личности. Развитие личности и деятельности характеризуется появлением новых качеств и потребностей: расширяются знания о предметах и явлениях, которые ребёнок не наблюдал непосредственно. Детей интересуют связи, существующие между предметами и явлениями. Проникновение ребёнка в эти связи во многом определяет его развитие. Переход в старшую группу связан с изменением психологической позиции детей: они впервые начинают ощущать себя самыми старшими среди других детей в детском саду. Воспитатель помогает дошкольникам понять это новое положение. Он поддерживает в детях ощущение «взрослости» и на его основе вызывает у них стремление к решению новых, более сложных задач познания, общения, деятельности. Опираясь на характерную для старших дошкольников потребность в самоутверждении и признании их возможностей со стороны взрослых, воспитатель обеспечивает условия для развития детской самостоятельности, инициативы, творчества. Он постоянно создаёт ситуации, побуждающие детей активно применять свои знания и умения, ставит перед ними всё более сложные задачи, развивает их волю, поддерживает желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца, нацеливает на поиск новых, творческих решений. Важно предоставлять детям возможность самостоятельного решения поставленных задач, нацеливать их на поиск нескольких вариантов решения одной задачи, поддерживать детскую инициативу и творчество, показывать детям рост их достижений, вызывать у них чувство радости и гордости от успешных самостоятельных действий. Развитию самостоятельности способствует освоение детьми умений поставить цель (или принять её от воспитателя), обдумать путь к её достижению, осуществить свой замысел, оценить полученный результат с позиции цели. Задача развития данных умений ставится воспитателем широко, создаёт основу для активного овладения детьми всеми видами деятельности. Высшей формой самостоятельности детей является творчество. Задача воспитателя – пробудить интерес к творчеству. Этому способствуют создание творческих ситуаций в игровой, театральной, художественно-изобразительной деятельности, в ручном труде, словесное творчество. Всё это – обязательные элементы образа жизни старших дошкольников в детском саду. Именно в увлекательной творческой деятельности перед дошкольником возникает проблема самостоятельного определения замысла, способов и форм его воплощения. Воспитатель поддерживает творческие инициативы детей, создаёт в группе атмосферу коллективной творческой деятельности по интересам. Серьёзное внимание уделяет воспитатель развитию познавательной активности и интересов старших дошкольников. Этому должна способствовать вся атмосфера жизни детей. Обязательным элементом образа жизни старших дошкольников является участие в разрешении проблемных ситуаций, в проведении элементарных опытов (с водой, снегом, воздухом, магнитами, увеличительными стёклами и пр.), в развивающих играх, головоломках, в изготовлении игрушек-самоделок, простейших механизмов и моделей. Воспитатель своим примером побуждает детей к самостоятельному поиску ответов на

возникающие вопросы: он обращает внимание на новые, необычные черты объекта, строит догадки, обращается к детям за помощью, нацеливает на экспериментирование, рассуждение, предположение. Старшие дошкольники начинают проявлять интерес к будущему школьному обучению. Перспектива школьного обучения создаёт особый настрой в группе старших дошкольников. Интерес к школе развивается естественным путём: в общении с воспитателем, через встречи с учителем, совместные дела со школьниками, посещение школы, сюжетно-ролевые игры на школьную тему. Главное – связать развивающийся интерес детей к новой социальной позиции («Хочу стать школьником») с ощущением роста своих достижений, с потребностью познания и освоения нового. Воспитатель стремится развить внимание и память детей, формирует элементарный самоконтроль, способность к саморегуляции своих действий. Этому способствуют разнообразные игры, требующие от детей сравнения объектов по нескольким признакам, поиска ошибок, запоминания, применения общего правила, выполнения действий с условиями. Такие игры ежедневно проводятся с ребёнком или с подгруппой старших дошкольников. Организованное обучение осуществляется у старших дошкольников преимущественно в форме подгрупповых занятий и включает занятия познавательного цикла по математике, подготовке к освоению грамоты, по ознакомлению с окружающим миром, по развитию художественно-продуктивной деятельности и музыкально-ритмических способностей. В самостоятельной деятельности, в общении воспитателя с детьми создаются возможности для расширения, углубления и широкого вариативного применения детьми содержания, освоенного на занятиях. Условием полноценного развития старших дошкольников является содержательное общение со сверстниками и взрослыми. Воспитатель старается разнообразить практику общения с каждым ребёнком. Вступая в общение и сотрудничество, он проявляет доверие, любовь и уважение к дошкольнику. При этом он использует несколько моделей взаимодействия: по типу прямой передачи опыта, когда воспитатель учит ребёнка новым умениям, способам действия; по типу равного партнёрства, когда воспитатель – равноправный участник детской деятельности, и по типу «опекаемый взрослый», когда педагог специально обращается к детям за помощью в разрешении проблем, когда дети исправляют ошибки, «допущенные» взрослым, дают советы и т.п. Важным показателем самосознания детей 5–7 лет является оценочное отношение к себе и другим. Положительное представление о своём возможном будущем облике впервые позволяет ребёнку критически отнестись к некоторым своим недостаткам и с помощью взрослого попытаться преодолеть их. Поведение дошкольника, так или иначе, соотносится с его представлениями о самом себе и о том, каким он должен или хотел бы быть. Положительное восприятие ребёнком собственного «я» непосредственным образом влияет на успешность деятельности, способность приобретать друзей, умение видеть их положительные качества в ситуациях взаимодействия. В процессе взаимодействия с внешним миром дошкольник, выступая активно действующим лицом, познаёт его, а вместе с тем познаёт и себя. Через самопознание ребёнок приходит к определённому знанию о самом себе и окружающем его мире. Опыт самопознания создаёт предпосылки для становления у дошкольников способности к преодолению негативных отношений со сверстниками, конфликтных

ситуаций. Знание своих возможностей и особенностей помогает прийти к пониманию ценности окружающих людей.

Задачи развития и воспитания:

1. Укрепление и обогащение здоровья, дальнейшее развитие двигательной и гигиенической культуры детей.
2. Воспитание культуры общения, эмоциональной отзывчивости и доброжелательности к людям.
3. Развитие эстетических чувств детей, эмоционально-ценностных ориентаций, приобщение детей к художественной культуре.
4. Развитие познавательной активности, познавательной мотивации, интеллектуальных способностей детей.
5. Формирование готовности к школьному обучению, к новой социальной позиции школьника.
6. Развитие детской самостоятельности и инициативы, воспитание у каждого ребёнка чувства собственного достоинства, самоуважения, стремления к активной деятельности и творчеству.

Особенности детей с туберкулезной интоксикацией

Туберкулезная интоксикация представляет собой частую форму заболевания детей туберкулезом (Аркин Е.А.). Этот вид интоксикации характеризуется целым рядом проявлений, которые в дошкольные годы складываются в определенную клиническую картину. Основные черты этой картины составляют: 1) отставание в росте и в весе; 2) упадок питания; 3) длинная, узкая, плоская грудь; 4) увеличение и уплотнение лимфатических желез; 5) нервная возбудимость, чувствительность, быстрая утомляемость, головные боли; 6) плохой аппетит; 7) небольшие повышения температуры 37-37,4 градусов; 8) положительные туберкулезные реакции; 9) уменьшенное количество гемоглобина и красных кровяных шариков.

Спецификой обладает и *психическое состояние* ослабленного туберкулезной интоксикацией ребенка. Эмпирические наблюдения показывают, что детям данной категории свойственны капризность, подавленность, повышенная тревожность, хроническое эмоциональное напряжение, неуверенность в себе, заторможенность, зависимость от чужого мнения, редко аутизм. При этом многие эффекты туберкулезной интоксикации имеют *психосоматическую* природу. Психологами доказано, что соматические заболевания замедляют физическое развитие, а затем начинают влиять и на психику (Зейгарник Б.В., Николаева В.В.)

Методика проведения занятий с ослабленными дошкольниками значительно отличается от методики проведения занятий со здоровыми детьми. В процессе занятий дети с ослабленным здоровьем быстро устают, легко утомляются. Учитывая затруднения, которые испытывают ослабленные дошкольники в усвоении учебного материала, а также неустойчивость и рассеянность их внимания в процессе их обучения весь педагогический процесс должен предусматривать максимальное использование наглядных средств обучения, систематическое применение элементов дидактических игр, более частое повторение и подробное объяснение учебного материала.

Наблюдения показывают, что ослабленные дошкольники во время учебных занятий стеснительны, малоактивны, нерешительны, медлительны. Им присущи неустойчивость внимания, низкая физическая работоспособность. Имеются случаи, когда ослабленные дошкольники отказываются выполнять задания на занятиях по физической культуре из-за отсутствия двигательного умения и навыка. Поэтому на занятиях ослабленным дошкольникам необходимо помочь выполнять упражнения, требующие проявления решительности, смелости и координации движений. Для ослабленных детей следует давать облегченные задания, помогая выполнять более трудные упражнения, сокращая их объем, интенсивность, а также более часто используя паузы отдыха между повторениями заданий. В работе с такими детьми необходимо использовать методы поощрения, отмечая их даже самые незначительные успехи и удаchi (Е.А. Аркин, М.Н. Алиев).

В процессе занятий по физической культуре особое внимание следует уделять дозировке физической нагрузки. Используя дозированные по объему и интенсивности физические упражнения (бег, ходьба, метания, лазания, эстафеты и подвижные игры), надо соблюдать большую осторожность, строго обеспечивая индивидуально-дифференцированный подход, систематически осуществляя врачебно-педагогический контроль над влиянием этих упражнений на их организм. Такая методика проведения занятий по физической культуре целесообразна и эффективна в плане предупреждения утомления и перегрузки организма ослабленных детей (М.Н.Алиев, А.М.Шаниязов, В.И.Морозова).

Планируемые результаты освоения ООП ДО на этапе дошкольного образования

К завершению 3-го года жизни	
<i>Целевые ориентиры (ФГОС ДО)</i>	<i>Показатели достижения целевых ориентиров</i>
<p>Ребёнок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечён в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий</p>	<p>Под влиянием взрослого ребёнок обращает внимание на результат своих действий, стремится к получению правильного результата. Проявляет интерес и активность в использовании движущихся игрушек (каталок, тележек, автомобилей, мячей) и различных движений для решения игровых и практических задач. В двигательной деятельности проявляет личностные качества (эмоциональность, самостоятельность, инициативность, компетентность), стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих двигательных действий. В самостоятельных занятиях, играх руководствуется замыслом, представлением о конечном результате действия. Проявляет настойчивость и самостоятельность при достижении цели.</p>
<i>Целевые ориентиры (ФГОС ДО)</i>	<i>Показатели достижения целевых ориентиров</i>
<p>Использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчёски, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении</p>	<p>Охотно обслуживает себя сам, бережно обращается с вещами и игрушками, знает их место. Проявляет интерес к созданию совместно со взрослым условий для движений: приносит и раскладывает предметы. Стремится играть в подвижные игры с простым содержанием, несложными движениями (ходьба, бег, бросание, катание, ползание).</p>
<i>Целевые ориентиры (ФГОС ДО)</i>	<i>Показатели достижения целевых ориентиров</i>
<p>Владеет активной и пассивной речью, включённой в общение; может обращаться с</p>	<p>Строит диалог с партнёром, планирует дальнейшие действия. В активном и</p>

<p>вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек</p>	<p>пассивном словаре владеет некоторыми терминами, например, связанными с выполнением движений: названиями предметов и физкультурного оборудования, действий и упражнений (наклониться, присесть, поднять руки вверх, опустить, покружиться, встать в пары, в круг и др.). Поддерживает общение со взрослым во время занятий по развитию движений.</p>
<p><i>Целевые ориентиры (ФГОС ДО)</i></p>	<p><i>Показатели достижения целевых ориентиров</i></p>
<p>Стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребёнок воспроизводит действия взрослого</p>	<p>Инициативен по отношению ко взрослому – стремится привлечь его внимание к своим действиям, обращается за помощью и оценкой своих действий; Настойчиво требует от него соучастия в своих делах. Чувствителен к отношению взрослого, к его оценке, умеет перестраивать своё поведение в зависимости от поведения взрослого, тонко различает похвалу и порицание; Охотно подражает взрослому, выполняет его просьбы и инструкции. Доверчиво и открыто относится к посторонним взрослым; Активно подражает взрослому, в играх воспроизводит действия взрослых – качает куклу, танцует с ней и т.п. В совместной деятельности по указанию педагога меняет направление и характер движения во время ходьбы и бега. Создаёт знакомый образ с помощью простейших действий (прыгает, как зайчик, как мячик; бежит, как мышка; скачет, как лошадка).</p>
<p><i>Целевые ориентиры (ФГОС ДО)</i></p>	<p><i>Показатели достижения целевых ориентиров</i></p>
<p>Проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им.</p>	<p>Включается в эмоциональную игру: играя друг рядом с другом, дети могут обмениваться игрушками, подражать действиям сверстника. Овладевает ролевым</p>

	поведением, предполагающим сознательное наделение себя и партнёра той или иной ролью.
<i>Целевые ориентиры (ФГОС ДО)</i>	<i>Показатели достижения целевых ориентиров</i>
Ребёнок обладает интересом к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинок, стремится двигаться под музыку; проявляет эмоциональный отклик на различные произведения культуры и искусства.	Эмоционально откликается на чтение взрослого, исполнение песенок, попевок, передавая игровыми действиями действия их персонажей в соответствии с текстом. Проявляет интерес к двигательной деятельности, желание выполнять физические упражнения. Испытывает положительные эмоции при выполнении двигательных действий.
<i>Целевые ориентиры (ФГОС ДО)</i>	<i>Показатели достижения целевых ориентиров</i>
У ребёнка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.).	Осваивается ряд основных движений – ходьба, бег, подпрыгивание; расширяется репертуар танцевальных движений (вращение кистями рук, пружинка, притопы и прихлопы и др.). Развивается способность сохранять устойчивое положение тела, координационные способности, гибкость, ориентировка в пространстве относительно своего тела. Стремится управлять своим телом, приспосабливать движения к препятствиям (перешагнуть через препятствие, регулируя ширину шага; подлезть, не задев, и т.д.). Может перемещаться мягко в ходьбе, беге, прыжках, бросать большие и маленькие предметы. Может выполнять во взаимодействии со взрослым ползание, лазанье, разнообразные действия с мячом.

<i>Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования 1</i>	<i>(ФГОС ДО) Показатели результатов освоения ООП ДО</i>
3–4 года	
<p>Ребёнок овладевает основными культурными способами действий, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.</p>	<p>Умеет объединяться со сверстниками для игры в группу из 2–3 человек на основе личных симпатий, выбирать роль в сюжетно-ролевой игре. Проявляет умение взаимодействовать и ладить со сверстниками в непродолжительной совместной игре. Принимает цель в игре.</p> <p>Владеет игровыми действиями с игрушкой и предметами-заместителями. Разворачивает игровой сюжет из нескольких эпизодов. Проявляет эмоциональный отклик на различные произведения культуры и искусства. Появляется выразительная и эмоциональная передача в образно-игровых движениях игровых и сказочных образов. Приобрёл первичное умение ролевого поведения.</p> <p>Способен самостоятельно выполнять элементарные поручения, преодолевать небольшие трудности. В случае проблемной ситуации обращается за помощью. Овладевает навыками предметно-действенного сотрудничества со взрослыми и сверстниками.</p>
<p>Ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается</p>	<p>Проявляет активный интерес к словам и действиям взрослых, окружающим предметам и явлениям, миру взрослых, выступающим в качестве образца поведения. Проявляет эмоциональную отзывчивость на состояние окружающих, гуманные чувства и внимание к окружающим его взрослым и сверстникам, желание поддержать друга, заботиться о нём. Доброжелательно относится к близким людям, любит родителей, испытывает привязанность и доверие к воспитателю. Умеет налаживать</p>

<p>разрешать конфликты.</p>	<p>контакты со сверстниками, основываясь на общих интересах к действиям с предпочитаемыми игрушками, предметами и возникающей взаимной симпатией. Обнаруживает стремление к оказанию помощи взрослому и сверстнику. Бережно относится к результатам труда взрослых и сверстников. Благодарен за заботу о себе. В повседневном поведении способен действовать в соответствии с намеченной целью. Умеет делиться с товарищем. Имеет опыт правильной оценки хороших и плохих поступков.</p>
<p>Ребёнок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности и прежде всего в игре; ребёнок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться различным правилам и социальным нормам.</p>	<p>Активно осваивает способы ролевого поведения: называет свою роль и обращается к сверстнику по имени игрового персонажа.</p>
<p>Ребёнок довольно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребёнка складываются предпосылки грамотности.</p>	<p>Содержание текстов привлекает внимание ребёнка к разным сторонам действительности, вызывает определённое отношение к ним. Отвечает на вопросы взрослого по услышанному тексту, рассказывает о содержании. Демонстрирует практическое владение нормами речи, применяет их в различных формах и видах детской деятельности, а именно наблюдаются: –внятная и понятная для окружающих дикция; – правильное речевое дыхание; – умение отличать и воспроизводить интонацию, силу и высоту голоса; – умение производить тонкие дифференцированные движения пальцами рук, удерживать статическую позу, чередовать динамику и статику; – использование в речи обиходной лексики, названий посуды, овощей, фруктов,</p>

	<p>растений, продуктов, зверей и птиц, предметов мебели, одежды, времён года, основных цветов, названий признаков предметов, действий;</p> <ul style="list-style-type: none"> – употребление в речи одно-, двух- сложных слов (в отдельных случаях трёхсложных); – владение простыми способами изменения слов, согласования слов в словосочетаниях; – использование в речи простых предложений; – умение выразить свою просьбу, жалобу, вопрос, ответить на вопрос; – умение принять участие в бытовом общении со взрослыми и сверстниками; – умение принять участие в диалоге и коллективном рассказе; – в ряде случаев умение кратко рассказать о себе, об игрушке, домашнем любимце и пр.; – использование в речи отдельных простых предлогов (на, в, под, из); – представление о некоторых звуках; – умение производить простой звуковой анализ.
<p>Ребёнок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасности поведения и личной гигиены.</p>	<p>Освоил основы культуры гигиены (личная гигиена, культура еды, опрятность) в соответствии с образцом взрослого.</p> <p>Умеет замечать беспорядок в одежде и устранять его при небольшой помощи взрослых.</p> <p>Владеет элементарными навыками культуры поведения и положительного взаимодействия со взрослыми и сверстниками (здороваться и прощаться, называть по имени [отчеству], благодарить за оказанную помощь).</p> <p>Имеет простейшие навыки организованного поведения в детском саду, дома, на улице.</p>
<p>Ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать,</p>	<p>Задаёт много вопросов о людях, животных и их действиях.</p> <p>Говорит о себе в первом лице, хорошо знает свои имя, фамилию, пол, возраст. Определяет внешние признаки различия и сходства себя со сверстниками (кто я? какой я?), свои</p>

<p>экспериментировать.</p> <p>Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных сферах действительности.</p>	<p>предпочтения. Положительно оценивает себя, проявляет доверие к миру. Имеет представления о семье и ближайшем социальном окружении</p>
<p>4–5 лет</p>	
<p>Ребёнок овладевает основными культурными способами действий, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.</p>	<p>Активно включается в игры и занятия – как самостоятельно, так и по предложению других (взрослых и детей), отражая социальные роли через образ взрослого. Предлагает несложные сюжеты для игр. Во взаимоотношениях со сверстниками проявляет избирательность, которая выражается в предпочтении одних детей другим. Появляются постоянные партнёры по играм. Умеет подбирать предметы и атрибуты для сюжетно-ролевых игр. Проявляет самостоятельность в выборе и использовании предметов-заместителей. При создании построек из строительного материала может участвовать в планировании действий, договариваться, распределять материал, согласовывать действия и совместными усилиями достигать результата. Способен принять игровую проблемную ситуацию, развить её, изменить собственное ролевое поведение, ориентируясь на поведение партнёров. Проявляет инициативу в выборе роли, сюжета, средств перевоплощения в театрализованных играх. Способен вести ролевой диалог с игрушкой-партнёром. Умеет самостоятельно находить интересное для себя занятие.</p>

	<p>Достаточно активно проявляет себя в практической деятельности: самостоятельно выбирает книгу для чтения-слушания, музыкальные инструменты для сопровождения музыкальной деятельности, движения для передачи музыкального образа и т.п.</p>
<p>Ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты.</p>	<p>Приветлив. Понимает отдельные ярко выраженные эмоциональные состояния. Способен видеть и передавать их проявление в мимике, жестах или интонации голоса. Проявляет сочувствие к близким людям, привлекательным персонажам художественных произведений. Доброжелателен в общении с партнёром по игре, находит способы примирения с друзьями. Адекватно откликается на радостные и печальные события в ближайшем социуме; на переживания персонажей сказок, мультфильмов, художественных фильмов и пр. Чувствует отношение к себе сверстников, проявляет чувство собственного достоинства. Проявляет потребность в общении со сверстниками. Сформированы основы эмоциональной отзывчивости на чтение книги, музыку и др., наблюдается эмоционально-положительное отношение к миру. Пытается договориться с другими детьми с какой-либо целью</p>
<p>Ребёнок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребёнок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться различным правилам и социальным нормам.</p>	<p>В играх наблюдается разнообразие сюжетов. Активно включается в игру сверстника в соответствии с гендерной ролью. Начинает различать реальную и воображаемую игровые ситуации. Пробует самостоятельно придумывать выразительные движения, разыгрывать действия, подсказанные характером музыки или поэтическим текстом, пытается эмоционально-выразительно исполнять музыкально-</p>

	игровые упражнения («кружатся листочки» и т.п.)
<p>Ребёнок довольно хорошо владеет устной речью, может выразить свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах; у ребёнка складываются предпосылки грамотности.</p>	<p>Может говорить о возможном содержании художественного и музыкального произведения, делиться своими впечатлениями от него. С интересом слушает рассказы педагога, участвует в обсуждении услышанного. Демонстрирует практическое владение нормами речи, применяет их в различных формах и видах детской деятельности, а именно наблюдаются:</p> <ul style="list-style-type: none"> – внятная дикция; – использование в речи выразительных средств (интонации, темпа, ритма, высоты и силы голоса); – использование в активной речи тематической лексики, названий признаков предметов (цвет, форма, величина, вкус и пр.), действий; – употребление в речи одно-, двух- и трёхсложных слов; – умение воспроизводить и изменять фонетический и морфологический рисунок слова; – наличие умения согласовывать слова в словосочетаниях и предложениях; – использование в речи распространённых простых и сложносочинённых (в ряде случаев – сложноподчинённых) предложений; – умение дать развёрнутые ответы на вопросы; свободно изложить свою позицию, сообщить информацию в диалоге, в беседе, в общении со взрослыми и сверстниками; – умение принять участие в повседневном общении со взрослыми и сверстниками; – умение составлять подробные рассказы с опорой на схему и самостоятельные короткие рассказы, пересказывать сказки по серии картинок и короткие рассказы; – использование в речи простых (в

	<p>некоторых случаях – сложных) предлогов; –представление о гласных и согласных, твёрдых и мягких согласных звуках; –умение производить звуковой и слоговой анализ слов.</p>
<p>У ребёнка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими.</p>	<p>Способен передать в движении изменения темпа, изменения динамики, изменения характера музыки. Может двигаться ритмично, легко, свободно в соответствии с поставленной задачей. Обращает внимание на качество выполнения движений.</p>
<p>Ребёнок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасности поведения и личной гигиены.</p>	<p>Способен регулировать собственное поведение на основе усвоенных норм и правил, проявлять волевые усилия в ситуациях выбора. В случае совершения действий, оцененных взрослым негативно, старается не повторять их вновь; стремится к справедливости. Самостоятельно выполняет знакомые правила в различных жизненных ситуациях. Самостоятельно одевается, раздевается, складывает и убирает одежду, с помощью взрослого приводит её в порядок. Выполняет обязанности дежурного по столовой. Готовит к занятиям своё рабочее место, убирает материалы по окончании работы.</p>
<p>Ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребёнок способен к принятию собственных</p>	<p>Проявляет интерес к общественной жизни. Задаёт вопросы о прошлом и будущем, о себе, родителях, детском саде, школе, профессиях взрослых и пр. Способен себя идентифицировать по особенностям внешности, гендерным и возрастным проявлениям. Проявляет интерес к игровому экспериментированию с предметами и материалами. На многие вопросы пытается ответить сам,</p>

решений, опираясь на свои знания и умения в различных сферах действительности.	экспериментирует. Овладевает приёмами простейшего анализа, сравнения.
--	---

<i>Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования (ФГОС ДО)</i>	<i>Показатели результатов освоения ООП ДО</i>
5–6 лет	
<p>Ребёнок овладевает основными культурными способами действий, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, конструировании и др.;</p> <p>способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.</p>	<p>Использует различные источники информации, способствующие обогащению игры (кино, литература, экскурсии и др.). Ставит цель, планирует способы её достижения, оценивает полученный результат.</p> <p>Вариативно использует соответствующие игре игрушки, атрибуты, предметы (например, если не хватает куклы для роли бабушки в игре в дочки-матери, повязывает платочек на грибок и говорит: «Это – бабушка» и т.п.).</p> <p>Умеет распределять их между детьми в соответствии с социальными ролями. Делится и обменивается ими при необходимости с другими детьми.</p> <p>Развивает сюжет на основе имеющихся знаний.</p> <p>Согласовывает свои действия с действиями партнёров по игре в подавляющем большинстве случаев.</p> <p>В сюжете игры отображает бытовые действия и трудовые процессы взрослых, события сказок или мультфильмов, фантастических событий.</p> <p>В играх с готовым содержанием и правилами действует в точном соответствии с игровой задачей и правилами, добивается запланированного результата.</p> <p>Контролирует свои действия и действия других играющих, самостоятельно</p>

	<p>исправляет ошибки. Знает несколько игр и умеет их организовать. Умеет самостоятельно находить интересное для себя занятие.</p> <p>Способен быть инициатором игровой деятельности, понятно и отчётливо объяснять правила игры и роли участников игры. Знает и использует в речи маркеры вежливости.</p> <p>Владеет основными жанрами речевого этикета (приветствие, обращение, прощание, просьба, приглашение, поздравление), использует их в реальном общении и в сюжетно-ролевых играх.</p> <p>Умеет пользоваться средствами выразительности устной речи (интонация, темп речи, громкость звучания, тембр и т.д.).</p> <p>Овладевает языком танцевальных движений как средством общения и выражения эмоций, самостоятельно выбирает для этого пластические движения.</p> <p>Имеет собственные замыслы, желание разнообразить применяемые средства выразительности в игре на музыкальных инструментах.</p>
<p>Ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх.</p> <p>Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты.</p>	<p>Владеет способами эмоциональной поддержки сверстника и взрослого, проявляет эмпатию и толерантность.</p> <p>Умеет выражать свои чувства и понимать чувства другого.</p> <p>Делится своими переживаниями. Испытывает гордость за собственные успехи и достижения.</p> <p>Задаёт вопросы морального содержания.</p> <p>Проявляет уверенность в общении со взрослыми и сверстниками, владеет самоконтролем.</p> <p>Участвует в совместных действиях в музыкально-художественной и игровой деятельности. Понимает другого, осознаёт его ценность.</p> <p>Распределяет роли до начала игры и строит своё поведение, придерживаясь роли.</p> <p>Если при распределении ролей в игре</p>

	<p>возникают конфликты, связанные с субординацией ролевого поведения, решает спорные вопросы и улаживает конфликты с помощью речи: убеждает, доказывает, объясняет.</p> <p>Анализирует конфликты, находит конструктивное решение.</p> <p>В кризисной ситуации общения способен избегать ссоры, готов к примирению, аргументировано выражает своё согласие или несогласие с коммуникантом.</p> <p>Использует конгруэнтные (не противоречащие смыслу высказывания) невербальные средства при выражении чувств и эмоций.</p> <p>Стремится осмысленно использовать словесные средства, отражающие нравственные категории и представления о нравственных качествах людей, их эмоциональных состояниях.</p>
<p>Ребёнок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребёнок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться различным правилам и социальным нормам</p>	<p>В сюжете игр отражает и преломляет окружающую действительность; использует высказывания и ролевую беседу с другими детьми. Индивидуальные желания соотносит с содержанием общей игры и взятой на себя ролью.</p> <p>Обладает самоконтролем, саморегуляцией своих действий. Стремится к сотрудничеству и партнёрству в совместной деятельности. Самостоятельно организует предметно-игровую среду.</p> <p>Умеет разворачивать содержание игры в зависимости от количества играющих детей.</p> <p>В дидактических играх оценивает свои возможности и без обиды воспринимает проигрыш.</p> <p>Объясняет правила игры сверстникам. После просмотра спектакля может оценить игру актёра (актёров), используемые средства художественной выразительности и элементы художественного оформления постановки.</p> <p>Имеет в творческом опыте несколько ролей,</p>

	<p>сыгранных в спектаклях в детском саду и домашнем театре.</p> <p>Умеет оформлять свой спектакль, используя разнообразные материалы (атрибуты, подручный материал, поделки).</p> <p>Любит участвовать в инсценировках, при этом легко включается в образное пространство произведения, проявляя воображение и творчество.</p> <p>Имеет собственные замыслы при отражении услышанного в рисунках, включает элементы драматизации в процесс чтения-слушания, слушания музыки.</p> <p>Стремится преодолевать психологический барьер, возникающий при общении с разными собеседниками в различных речевых ситуациях.</p> <p>Способен ярко и понятно описать воображаемую речевую ситуацию.</p>
<p>Ребёнок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребёнка складываются предпосылки грамотности.</p>	<p>Пытается делиться со взрослыми своими впечатлениями по поводу услышанных текстов и увиденных картин.</p> <p>Высказывает своё отношение к прочитанной книге, к картине, музыке, в том числе к её характеру, образу, переданному в ней.</p> <p>Применяет элементарные сведения о книге, картине, музыке при рассказе о своих впечатлениях от увиденного и услышанного.</p> <p>Осознаёт роль невербальных средств в устном общении, умеет контролировать свои эмоции в зависимости от коммуникативной ситуации.</p> <p>Умеет адекватно и уместно словесно и невербально (в ситуации, когда невозможно говорить вслух) выражать свои желания, чувства. Способен видеть в слове не только средство общения, но и оружие, влияющее на собеседника как положительно, так и негативно. Проявляет речевую активность в диалоге с опорой на литературные произведения и фольклор, на собственный личный опыт. Демонстрирует практическое</p>

владение нормами речи, применяет их в различных формах и видах детской деятельности, а именно наблюдаются:

- чистое произношение звуков родного языка;
- использование в речи выразительных средств (интонации, темпа, ритма, высоты и силы голоса);
- использование в активной речи тематической лексики, названий признаков предметов, действий;
- употребление в речи одно-, двух- и трёхсложных (в ряде случаев – четырёхсложных) слов;
- умение воспроизводить и изменять фонетический, слоговой и морфологический рисунок слова;
- наличие умения согласовывать слова в словосочетаниях и предложениях;
- использование в речи распространённых простых, сложносочинённых и сложноподчинённых предложений;
- опыт свободного общения со взрослыми и сверстниками в беседе и диалоге в контексте различных ситуаций (в быту, при знакомстве, по телефону, на улице, на игровой площадке и т.д.);
- знание и соблюдение речевого этикета в общении с окружающими;
- умение составлять подробные рассказы с опорой на схему, на опорные картинки; придавать рассказу индивидуальную окраску, наполняя его вступительным и заключительным предложениями; излагать свои впечатления о каком-либо событии (фильме, подарке, домашнем любимце и др.), пересказывать сказки по серии картинок;
- использование в речи простых и сложных предлогов;
- представление о гласных и согласных, твёрдых и мягких согласных звуках, звонких и глухих;
- знание гласных и некоторых согласных

	<p>букв;</p> <p>–умение производить сложный звуковой и слоговой анализ слов, различать слова по звуковому и слоговому составу;</p> <p>–наличие достаточно развитой тонкой моторики пальцев рук.</p>
<p>У ребёнка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими.</p>	<p>Накоплен запас основных и танцевальных движений.</p> <p>Движения становятся более устойчивыми, точными и координированными.</p>
<p>Ребёнок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасности поведения и личной гигиены.</p>	<p>Обладает устойчивыми культурно-гигиеническими привычками, заботится о своём здоровье и здоровье окружающих. Следует усвоенным нормам поведения, проявляет ответственность за свои действия. Принимает общую цель, включается в совместное планирование; взаимодействует в процессе работы; договаривается со сверстниками о том, кто какую часть работы будет выполнять; участвует в обсуждении совместных результатов.</p> <p>Может сам или с небольшой помощью взрослого оценивать свои поступки и поступки сверстников.</p> <p>Соблюдает элементарные общепринятые нормы поведения в детском саду, на улице. Самостоятельно одевается и раздевается, сушит мокрые вещи, ухаживает за обувью.</p> <p>Выполняет обязанности дежурного по столовой, правильно сервирует стол. Поддерживает порядок в группе и на участке детского сада.</p> <p>Выполняет поручения в уголке природы. Проявляет стремление радовать взрослых хорошими поступками.</p>
<p>Ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам,</p>	<p>Участвует в решении проблемных ситуаций, экспериментировании. Рассуждает, делает</p>

<p>интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать.</p> <p>Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных сферах действительности.</p>	<p>умозаключения. Проявляет активность в получении подробной информации.</p> <p>Положительно оценивает себя на основе выделения собственных отдельных достоинств и некоторых перспектив развития.</p> <p>Осознаёт собственные возможности и особенности, социальный статус.</p> <p>Проявляет уважение к семье и ближайшему социальному окружению, заботу о них.</p>
<p>6–7 (8) лет</p>	
<p>Ребёнок овладевает основными культурными способами действий, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.</p>	<p>Способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности). В случаях затруднений обращается за помощью к взрослому.</p> <p>Может создавать условия для организации какой-либо деятельности в ДОО и в повседневной жизни, организовывать самостоятельную двигательную деятельность, подвижные игры и упражнения со сверстниками и более младшими детьми, провести утреннюю гимнастику с группой детей.</p> <p>Выражает индивидуальное предпочтение тому или иному виду игровой деятельности. Предпочитает совместную, коллективную игру индивидуальной.</p> <p>В зависимости от ситуации способен выбрать наиболее эффективный вид общения: контактный или дистантный (по телефону), межличностный (обращение к ровеснику или взрослому) или групповой и т.д.</p>
<p>Ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно</p>	<p>Откликается на эмоции близких людей и друзей.</p> <p>Сопереживает персонажам сказок, историй, рассказов.</p>

<p>взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты.</p>	<p>Проявляет интерес к внутреннему миру людей, особенностям их взаимоотношений. Умеет слушать взрослого и выполнять его инструкции, работать по правилу и по образцу.</p> <p>Умеет договариваться, согласовывать действия совместно со сверстником, контролировать свои действия и действия партнёра, исправлять свои и его ошибки.</p> <p>Имеет близкого друга (друзей), с которым с удовольствием общается, участвует в общих делах, обсуждает события, делится своими мыслями, переживаниями, мечтами.</p> <p>Владеет конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве).</p> <p>Способен выбрать верную линию поведения по отношению к людям разного возраста, проявлять уважение к старшим.</p> <p>Владеет морально-нравственными навыками: самостоятельно находит выход из конфликтной ситуации, проявляет отзывчивость, терпимость, дружелюбие, взаимопомощь и др.</p> <p>Приобретает навыки одновременных или поочерёдных действий, понимая необходимость осуществления совместных действий.</p> <p>Бережно относится к произносимому слову в реальных коммуникативных ситуациях; понимает, что слово не только средство общения, но и оружие, влияющее на собеседника как положительно, так и негативно.</p> <p>Осмысленно использует словесные средства, отражающие нравственные категории и представления о нравственных качествах людей, их эмоциональных состояниях, уместно использует эти словесные единицы и выражения в устной речи в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации.</p>
--	---

	<p>Способен в зависимости от ситуации совершать речевые поступки (успокоить, пожалеть, подбодрить и т.п.).</p> <p>Готов оказывать помощь; поддерживать (словом и делом) ровесника или младшего, близких и др. в различных критических ситуациях.</p> <p>Готов к оценке речевого поступка с точки зрения нравственных ценностей, норм речевого этикета.</p>
<p>Ребёнок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребёнок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться различным правилам и социальным нормам.</p>	<p>В сюжетно-ролевой игре разыгрывает события из личной жизни, дополняя и приукрашивая действительность желаемым. Выполняет роль, соответствующую его гендерной принадлежности.</p> <p>В процессе чтения-слушания включает творческое воображение.</p> <p>Переживаемые эмоции воплощает в игре, в творческой деятельности.</p> <p>Понимает, что социальные роли человека (ребёнок–взрослый, дети–родители, продавец–покупатель и т.д.) определяют его речевые роли, и умеет регулировать их в конкретной ситуации общения.</p> <p>Способен с помощью адекватных речевых средств представить воображаемую коммуникативную ситуацию, описать и объяснить речевое поведение участников коммуникации.</p> <p>Соблюдает правила речевого общения.</p>
<p>Ребёнок довольно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения; может выделять звуки в словах; у ребёнка складываются предпосылки грамотности.</p>	<p>Способен содержательно, грамматически правильно и последовательно излагать свои мысли.</p> <p>Речь живая, непосредственная, выразительная.</p> <p>Ясно излагает свои чувства, мысли по поводу увиденного, услышанного, прослушанного произведения.</p> <p>Даёт чёткие, образные ответы на вопросы взрослого об услышанном, увиденном. Умеет использовать средства художественной выразительности в самостоятельном</p>

высказывании.

Владеет диалогической и монологической речью, может поделиться своими впечатлениями, обосновать собственное мнение и т.п.

Владеет культурой слушания: внимательно воспринимает и понимает звучащие речь или текст, не перебивает говорящего (читающего), но невербально реагирует.

Понимает роль невербальных средств (интонационная окраска, уровень громкости речи, взгляд, улыбка, поза) в общении; способен не только адекватно использовать их для выражения чувств, желаний и т.п., но оценивать применение их в речи участников коммуникации.

Демонстрирует практическое владение нормами речи, применяет их в различных формах и видах детской деятельности, а именно наблюдаются:

- чистое произношение всех звуков родного языка;
- использование в речи выразительных средств (интонации, темпа, ритма, высоты и силы голоса);
- использование в активной речи тематической лексики, названий при- знаков предметов, действий;
- употребление в речи одно-, двух-, трёх- и четырёхсложных (в ряде случаев – пятисложных) слов;
- умение воспроизводить и изменять фонетический, слоговой и морфологический рисунок слова;
- умение согласовывать слова в словосочетаниях и предложениях;
- использование в речи распространённых простых, сложносочинённых и сложноподчинённых предложений;
- опыт повсеместного общения со взрослыми и сверстниками в беседе и диалоге в контексте различных ситуаций;

	<ul style="list-style-type: none"> – знание и соблюдение речевого этикета в общении; – умение проявлять инициативу в общении с окружающими; – умение составлять подробные рассказы с опорой на схему и без опоры на наглядность; придавать рассказу индивидуальную окраску; излагать свои мысли, чувства, впечатления, пересказывать сказки; – использование в речи простых и сложных предлогов; – представление обо всех звуках русского языка, их классификации; – знание всех букв алфавита; – умение производить сложный звуковой и слоговой анализ слов; – наличие развитой тонкой моторики пальцев рук.
<p>У ребёнка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими.</p>	<p>Владеет и использует в физкультурном зале и естественных условиях разные способы ходьбы, бега, прыжков, ползания, метания, действия с большим и малым мячом и др. пособиями с учётом условий выполнения и двигательной задачи.</p> <p>Различает мышечные ощущения, вес и фактуру предметов.</p> <p>Способен управлять своим телом: сохранять и восстанавливать равновесие, точно передавать направление при движениях различными частями тела; выполнять разные по координации движения, действовать с разным напряжением, амплитудой, в разном темпе.</p> <p>Может планировать своё двигательное поведение, выбирать способ с учётом своих физических возможностей, физического «я»: антропометрических данных (веса, роста), развития физических качеств (силы, быстроты, ловкости, выносливости).</p> <p>Способен предварительно программировать пространственные и времен.</p> <p>Владеет и использует в физкультурном зале и</p>

естественных условиях разные способы ходьбы, бега, прыжков, ползания, метания, действия с большим и малым мячом и др. пособиями с учётом условий выполнения и двигательной задачи.

Различает мышечные ощущения, вес и фактуру предметов.

Способен управлять своим телом: сохранять и восстанавливать равновесие, точно передавать направление при движениях различными частями тела; выполнять разные по координации движения, действовать с разным напряжением, амплитудой, в разном темпе.

Может планировать своё двигательное поведение, выбирать способ с учётом своих физических возможностей, физического «я»: антропометрических данных (веса, роста), развития физических качеств (силы, быстроты, ловкости, выносливости). Способен предварительно программировать пространственные и временные параметры движения.

Осуществляет текущий контроль за точностью двигательного действия не только на базе зрительного анализатора, но и мышечных ощущений.

После выполнения движения может анализировать результаты и проводить корректировки.

Может быстро достигать высокого результата и точности выполнения сложных движений при соответствующем обучении.

Хорошо ориентируется в различном темпе при ходьбе, беге, поскоках, в различных танцевальных движениях, что позволяет достичь выразительности в их исполнении и находить оригинальные решения параметров движения.

Осуществляет текущий контроль за точностью двигательного действия не только на базе зрительного анализатора, но и

	<p>мышечных ощущений.</p> <p>После выполнения движения может анализировать результаты и проводить корректировки.</p> <p>Может быстро достигать высокого результата и точности выполнения сложных движений при соответствующем обучении.</p> <p>Хорошо ориентируется в различном темпе при ходьбе, беге, прыжках, в различных танцевальных движениях, что позволяет достичь выразительности в их исполнении и находить оригинальные решения.</p>
<p>Ребёнок способен к волевым усилиям; может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками; может соблюдать правила безопасности поведения и личной гигиены.</p>	<p>Способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности), в случаях затруднений обращается за помощью ко взрослому; владеет конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве), способен выбрать верную линию поведения по отношению к людям разного возраста, проявлять уважение к старшим.</p> <p>Умеет соотнести свои поступки с нормами и правилами поведения.</p> <p>Поведение устойчиво, положительно направлено.</p> <p>Развивается способность к соподчинению мотивов поступков, к произвольной регуляции своих действий.</p> <p>Умеет соотнести свои поступки с нормами и правилами поведения. Формируются задатки произвольного поведения. В поведении и взаимоотношениях учитывает свой прошлый опыт, нравственные представления и оценки, мнение окружающих. Наблюдаются волевые проявления: может сдержаться, проявить терпение, настойчивость.</p> <p>Терпим к людям независимо от их социального происхождения, национальной и расовой принадлежности, языка, пола,</p>

	<p>возраста, личностного и поведенческого своеобразия.</p> <p>Регулирует своё поведение в соответствии с местом нахождения и ситуацией. Соблюдает правила поведения на улице (дорожные правила), в общественных местах (транспорте, магазине, поликлинике, театре и др.).</p> <p>Овладел основными культурно-гигиеническими навыками, соблюдает правила пользования бытовыми предметами. Постоянно проявляет самоконтроль и самооценку.</p> <p>Способен наблюдать за речевым поведением и речевыми поступками окружающих, оценивать их и делать выводы.</p> <p>Стремится оказывать помощь, поддерживать (словом и делом) ровесника или младшего в различных критических ситуациях.</p> <p>Способен договариваться, строить дружеские, доброжелательные отношения, учитывая интересы и чувства других, соблюдает коммуникативно-нравственные и речевые нормы.</p> <p>Вступая в коммуникацию, отчётливо представляет, какова цель общения (зачем вступаешь в контакт), кто адресат (к кому обращаешься), что говоришь (о чём сообщаем, делишься впечатлениями или убеждаешь, уговариваешь, просишь и т.п.) и как говоришь (вербальные и невербальные средства).</p> <p>Способен адекватно оценить ситуацию и избежать небезопасных контактов с незнакомыми людьми (например, разговор по телефону, общение на улице и т.п.).</p>
<p>Ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать,</p>	<p>Идентифицирует себя с тем или иным полом, умеет описывать свою внешность, некоторые черты характера, рассказывать о своих увлечениях, переживаниях, любимых друзьях.</p> <p>Задаёт вопросы о книге, картине, музыке,</p>

экспериментировать.

Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных сферах действительности.

ассоциирует свои переживания с их содержанием, пытается мотивировать свои предпочтения при прослушивании, перечитывании.

Способен вступать в диалог с ровесником и взрослым, понятно и корректно формулировать вопрос, вежливо отвечать на поставленный вопрос.

Проявляет потребность к беседам на личностные темы; желание делиться своими чувствами, впечатлениями. Знает своё имя, отчество, фамилию, домашний адрес; имя, отчество, профессии родителей, ближайших родственников; семейные традиции; гордится своей семьёй.

Проявляет интерес к будущей позиции школьника имеет представления о малой и большой Родине, её природе, достижениях людей.

Владеет знаниями о своём городе (селе), достопримечательностях, музеях, театрах, памятниках культуры и народным героям.

Имеет первоначальные представления о государстве (президент, армия и т.д.), его символах (герб, флаг, гимн), государственных праздниках; многонациональном составе населения России; народной и национальной культуре, предметах быта, игрушках и играх. Самостоятельно придумывает и вносит новые правила в игру.

Может преобразовывать способы решения игровых задач (проблем).

Демонстрирует речевую активность (задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями), достаточно легко вступает в контакт с разными собеседниками (ровесник, взрослый и др.).

Способен анализировать собственное речевое поведение и речевое поведение другого, делать выводы (так говорить можно – так говорить нельзя; так верно выражена мысль –

так неверно выражена мысль; так хорошо звучит речь – так плохо звучит речь и т.п.) и избегать ошибок в реальном общении. Имеет начальные представления в разных областях знания, о работе органов и систем своего организма, правилах здоровьесберегающего поведения.

Способен понимать и устанавливать причинно-следственные связи, обосновывать выбор способа действия, решения познавательной, исследовательской, двигательной задачи.

Руководствуется знаниями и умениями в различных видах деятельности и переносит на решение новых задач.

Вариативные формы организации образовательной деятельности:

Формы активности детей	Вариативные формы реализации программы
<p>Игровая деятельность – форма активности ребенка, направленная не на результат, а на процесс действия и способы осуществления, характеризующаяся принятием ребенком условной (в отличие от его реальной жизненной) позиции.</p>	<p><i>Творческие игры:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -режиссерские (на основе готового содержания, предложенного взрослым); -по мотивам литературных произведений; -с сюжетами, самостоятельно придуманными детьми; -сюжетно-ролевые; - игры-драматизации; -театрализованные; -игры со строительным материалом (со специально созданным материалом: напольным и настольным строительным материалом, строительными наборами, конструкторами и т. п.; -игры с природным материалом; -игры с бросовым материалом; -игра-фантазирование; -импровизационные игры - этюды. <p><i>Игры с правилами:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - дидактические (по содержанию: математические, речевые, экологические; по дидактическому материалу: игры с предметами, настольно-печатные, словесные (игры-поручения, игры-беседы, игры- путешествия, игры предположения, игры-загадки); - подвижные (по степени подвижности: малой, средней и большой подвижности; по преобладающим движениям: игры с прыжками, с бегом, лазаньем и т.п.; по предметам: игры с мячом, с обручем, скакалкой и т.д.); - квесты; - развивающие; - музыкальные; - игры краеведческого содержания, в том числе игры народов, населяющих Красноярск и Красноярский край.
<p>Познавательно исследовательская деятельность - форма активности ребенка, направленная на познание свойств и связей объектов и явлений, освоение способов познания, способствующая формированию целостной картины мира.</p>	<p>Организация деятельности ребенка в центрах активности</p> <p>Проблемная ситуация;</p> <p>Создание презентаций по исследуемой теме</p> <p>Детско-взрослое проектирование.</p> <p>Детское экспериментирование и исследовательская деятельность.</p> <p>Коллекционирование.</p> <p>Создание книг по материалам детской исследовательской деятельности.</p> <p>Моделирование.</p>

	<p>Экскурсии, которые сопровождаются анализом увиденного. Тематические досуги.</p>
<p>Коммуникативная деятельность - форма активности ребенка, направленная на взаимодействие с другим человеком как субъектом, потенциальным партнером по общению, предполагающая согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата</p>	<p>Ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта. Организация проживания детьми опыта участия в каких-либо делах. Тематические вечера «Вечерком за чайком» (рассказы родителей об особенностях своей профессии; представление своего хобби); <i>Участие в социально-значимых акциях, различной направленности;</i> Общение детей младшего и старшего дошкольного возраста через вовлечение их в совместную деятельность (игры, театрализованная деятельность, совместные развлечения); Социо-игры; Детские мастер-классы; <i>Праздники.</i></p>
<p>Двигательная деятельность - форма активности ребенка, позволяющая ему решать двигательные задачи путем реализации двигательной функции.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Утренняя гимнастика. - Физкультурные занятия в помещении. - Физкультурные занятия на свежем воздухе. - Пробуждающая гимнастика; - Прогулки с включением подвижных игр. - Физкультминутка. - Динамические паузы. - Музыкально-ритмические занятия. - Оздоровительный бег. - Физкультурный досуг - Физкультурный праздник - Неделя здоровья - Самостоятельная двигательная деятельность детей - Спортивные эстафеты - Теннисный турнир - Зимний лыжный кросс - Зимняя Олимпиада - Летняя Олимпиада.
<p>Самообслуживание и элементарный бытовой труд –это форма активности ребенка, требующая приложения усилий для удовлетворения физиологических и моральных потребностей и приносящая конкретный результат, который можно</p>	<ul style="list-style-type: none"> - самообслуживание; - труд в природе; - ручной труд; - общественно-полезный труд, в том числе – дежурства; организация и уборка рабочего места при продуктивной деятельности; - помощь малышам.

<p>увидеть /потрогать/ почувствовать</p>	
<p>Продуктивная деятельность - форма активности ребенка, в результате которой создается материальный или идеальный продукт. Эта форма активности развивает у ребёнка пространственное мышление, формирует способность предвидеть будущий результат, даёт возможность для развития творчества, обогащает речь.</p>	<p>Конструирование по образцу, модели, схеме, условиям, теме, замыслу, показу:</p> <ul style="list-style-type: none"> - из строительных материалов; - из деталей конструктора; - из бросовых материалов; - из природных материалов; - из бумаги и картона. <p>Изобразительная деятельность:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Рисование (предметное, сюжетное, декоративное) - Лепка, декоративная лепка; - Аппликация; - Художественный труд; - Квиллинг; - Тестопластика; - изготовление украшений, декораций, подарков, предметов для игр, в том числе изготовление моделей предметов быта и элементов костюма народов Красноярского края. <p>Посещение художественной галереи им. В.Сурикова. Тематические досуги. Выставки детских творческих работ.</p>
<p>Музыкальная деятельность - это форма активности ребенка, дающая ему возможность выбирать наиболее близкие и успешные в реализации позиции: слушателя, исполнителя, сочинителя.</p>	<p>Исполнительство (вокальное, инструментальное):</p> <ul style="list-style-type: none"> - пение; - музыкально-ритмические движения; - игра на детских музыкальных инструментах (сольно и в оркестре); - шумовой оркестр; - музыкально-театрализованная деятельность; - Концерт-импровизация; - Восприятие музыки, в том числе фольклорных произведений народов Красноярского края и красноярских исполнителей.
<p>Восприятие художественной литературы - форма активности ребенка, предполагающая не пассивное созерцание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, «мысленном действии», в результате чего</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Чтение (слушание), в том числе произведений красноярских авторов и сказок народов Красноярского края; - обсуждение (рассуждение); - рассказывание (пересказывание), - литературные гостиные; - разучивание; - ситуативный разговор; - детское сочинительство; - инсценирование наиболее понравившихся моментов при чтении книги; - тематические выставки: «Книга с которой я не

возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях.	расстаюсь», «Книжки-малышки» своими руками, «Рассказы о Красном Яре».
---	---

Образовательные технологии, используемые в образовательной деятельности

1. Здоровьесберегающие образовательные технологии

Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании – технологии, направленные на решение задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья детей в детском саду.

Цель этих технологий - становление осознанного отношения ребёнка к здоровью и жизни человека, накопление знаний о здоровье и развитие умения оберегать, поддерживать и сохранять его, обретение валеологической компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи.

Здоровьесберегающая деятельность в нашем детском саду осуществляется в следующих формах:

· ***Медико-профилактическая***

Медико-профилактическая деятельность обеспечивает сохранение и приумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала ДОУ в соответствии с медицинскими требованиями и нормами с использованием медицинских средств.

Задачи этой деятельности:

- организация мониторинга здоровья детей и разработка рекомендаций по оптимизации детского здоровья;
- организация и контроль питания детей, физического развития, закаливания;
- организация профилактических мероприятий, способствующих резистентности детского организма (например, иммунизация, принятие кислородного коктейля, щадящий режим в период адаптации и т.д.);
- организация контроля и помощи в обеспечении требований санитарно-эпидемиологических нормативов – Сан ПиНов;
- организация здоровьесберегающей среды в ДОУ.

· ***Физкультурно-оздоровительная***

Физкультурно-оздоровительная деятельность направлена на физическое развитие и укрепление здоровья ребенка.

Задачи этой деятельности:

- развитие физических качеств
- контроль двигательной активности и становление физической культуры дошкольников,
- формирование правильной осанки, профилактика нарушений опорно-двигательного аппарата;
- воспитание привычки повседневной физической активности;
- оздоровление средствами закаливания. Физкультурно-оздоровительная деятельность осуществляется инструктором по физической культуре на занятиях по физическому воспитанию, а также педагогами - в виде различных гимнастик, физкультминуток, динамических пауз и пр.

· ***Социально-психологического благополучия ребенка***

Задача этой деятельности – обеспечение эмоционального комфорта и позитивного психологического самочувствия ребенка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду, семье; обеспечение социально-эмоционального благополучия дошкольника, т.к. эмоциональный настрой, психическое благополучие, бодрое настроение

детей является важным для их здоровья. В данной системе взаимодействуют диагностическое, консультативное, коррекционно-развивающее, лечебно-профилактическое и социальное направления.

2. Интерактивная технология в ДОУ, технология ИКТ.

Использование ИКТ является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации обучения детей, развития у них творческих способностей и создания благоприятного эмоционального фона. А также позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок принимает активное участие в данной деятельности. Это способствует осознанному усвоению новых знаний. Обучение для детей становится более привлекательным и захватывающим. В работе с интерактивной доской у детей развиваются все психические процессы: внимание, мышление, память; речь, а также мелкая моторика. У старшего дошкольника лучше развито непроизвольное внимание, которое становится более концентрированным, когда ему интересно, изучающий материал отличается наглядностью, яркостью, вызывает у ребенка положительные эмоции.

В рамках реализации программы развития детей с использованием интерактивных технологий мы поставили перед собой **цель:** Повышение эффективности образовательного уровня детей дошкольного возраста методом приобретения ими навыков использования информационных технологий; создание стимулирующей среды обучения, способствующей социальному и когнитивному развитию детей.

Информационно-коммуникационные технологии с использованием мультимедийных презентаций, клипов, видеофильмов дают возможность педагогу выстроить объяснение с использованием видеосфрагментов.

Основные требования при проведении занятий с использованием компьютеров:

- образовательная деятельность должна быть четко организована и включать многократное переключение внимания детей на другой вид деятельности;
- на образовательной деятельности дети должны не просто получить какую-то информацию, а выработать определенный навык работы с ней или — получить конечный продукт (продукт должен быть получен за одно занятие, без переноса части работы, так как у детей происходит ослабление мотивации в процессе длительной работы);
- на образовательной деятельности не рекомендуется использовать презентации и видеоматериалы, пропагандирующие применение физической силы к персонажам, программный продукт, с одной стороны, должен критически реагировать на неправильные действия ребенка, а с другой — реакция не должна быть очень острой;
- перед образовательной деятельностью должна быть проведена специализированная подготовка — социально-ориентированная мотивация действий ребенка.

3. Проблемно-диалогическая технология

Проблемно-диалогическое обучение — это обучение, основанное на получении новых знаний, посредством решения теоретических и практических проблем, задач, в создающихся для этого проблемных ситуациях. Ребёнок под руководством взрослого открывает новые знания: учится самостоятельно мыслить, систематизировать, анализировать и подбирать недостающие факты — так можно охарактеризовать проблемно-диалогическую технологию.

Главное условие применения данной технологии: систематическое проведение специальных диалогов (упражнений), направленных на усвоение программного

материала. От того, насколько грамотно используется технология проблемно-диалогического обучения, зависит дальнейшее успешное обучение ребёнка в школе.

Наличие неожиданного препятствия вызывает у детей удивление и способствует появлению вопроса. Появляется вопрос – начинает работать мышление. Нет удивления – нет диалога. Если не удастся удивить ребёнка, то может не получиться проблемной ситуации, и ребёнок останется равнодушным к тому, что происходит на занятии.

Технология проблемно-диалогического общения – это метод введения новых знаний. Основными целями проблемно-диалогического обучения является приобретение знаний, умений, навыков, усвоение способов самостоятельной деятельности и развитие познавательных и творческих способностей ребёнка.

Проблемно-диалогическая технология:

- Всегда направлена на результат;
- Дети активно вовлечены в процесс на протяжении всей деятельности;
- Вносит свой вклад в формирование готовности к творческой деятельности;
- Учит обобщать, группировать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи;
- Способствует развитию познавательной активности;
- Предупреждает появление формализма, бездумности;
- Более прочное усвоение знаний;
- Делает деятельность детей более привлекательной
- Для успешного применения данной технологии необходимо выполнение следующих **основных условий:**

- Снятие факторов, тормозящих общение педагога с детьми;
- Восприимчивость к чужому мнению, стремление не оценить, а услышать и принять мнение ребёнка;
- Владение педагогом технологией организации предметного диалога
- Основные **психологические** условия для успешного применения проблемно-диалогического общения:
- Проблемные ситуации должны отвечать целям формирования системы знаний;
- Быть доступными для воспитанников;
- Должны вызывать собственную познавательную деятельность и активность;
- Задания должны быть таковыми, чтобы дети могли выполнить их, опираясь на уже имеющийся опыт
- Для успешного применения данной технологии необходимо, чтобы была создана проблематизация учебного материала, активность ребёнка и обеспечение связи обучения с жизнью ребёнка, игрой, трудом.

4. Игровая технология.

Игра – это ведущий вид деятельности ребенка. В игре он развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будет зависеть успешность его социальной практики.

Главной и ведущей деятельностью дошкольного возраста являются творческие игры.

Педагогическая технология организации сюжетно-ролевых игр - одна из творческих игр. В сюжетно-ролевой игре дети берут на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят (или моделируют) деятельность взрослых и отношения между ними. В такой игре наиболее интенсивно формируются все психические качества и особенности личности ребенка.

Педагогическая технология организации режиссёрских игр детей: Для развития игровых умений создаётся полифункциональный игровой материал. Целесообразно

использовать сказочные сюжеты, длительность организации игры может длиться 2-3 месяца.

Педагогическая технология организации народных игр с куклами, потешками, хороводами, играми-шутками. Используя в педагогическом процессе народные игры, воспитатели не только реализуют обучающие и развивающие функции игровых технологий, но и различные воспитательные функции: они одновременно приобщают воспитанников к народной культуре. Это важное направление регионального компонента образовательной программы детского сада.

Педагогическая технология организации театральных игр обогащает детей в целом новыми впечатлениями, знаниями, умениями, развивает интерес к литературе, театру, формирует диалогическую, эмоционально-насыщенную речь, активизирует словарь, способствует нравственно-эстетическому воспитанию каждого ребенка.

Этапы технологии:

1 этап: обогащение игрового опыта содержанием на основе организации художественного восприятия сказки.

2 этап: развитие сюжетосложения на основе использования полифункционального игрового материала по сюжетам новой или знакомых сказок. Полифункциональный материал представляет собой «смысловое поле», на котором разворачиваются игровые события.

3 этап: развитие сюжетосложения на основе самостоятельного создания полифункционального игрового материала и придумывания новых приключений героев сказки.

На развитие образного и логического мышления направлены многие дидактические игры. Логическое мышление формируется в процессе обучения ребенка умению рассуждать, находить причинно-следственные связи, делать умозаключения.

С помощью игровых технологий развиваются и творческие способности ребенка. В том числе, речь идет о развитии творческого мышления и воображения. Использование игровых приемов и методов в нестандартных, проблемных ситуациях, требующих выбора решения из ряда альтернатив, у детей формируется гибкое, оригинальное мышление. Например, на занятиях по ознакомлению детей с художественной литературой (совместный пересказ художественных произведений или сочинение новых сказок, историй) воспитанники получают опыт, который позволит им играть затем в игры - придумки, игры – фантазирования.

Комплексное использование игровых технологий разной целевой направленности помогает формированию мотивационной и эмоционально-волевой готовности к школе. Каждая игровая ситуация общения дошкольника со взрослыми, с другими детьми является для ребенка «школой сотрудничества», в которой он учится и радоваться успеху сверстника, и спокойно переносить свои неудачи; регулировать свое поведение в соответствии с социальными требованиями, одинаково успешно организовывать подгрупповые и групповые формы сотрудничества.

5. Технология продуктивного чтения-слушания

Технология продуктивного чтения — это образовательная технология, обеспечивающая полноценное восприятие текста читателем, активную читательскую позицию по отношению к тексту и его автору.

Чтение как рецептивный вид речевой деятельности.

Под чтением дошкольников мы понимаем НЕ УМЕНИЕ ОЗВУЧИВАТЬ печатное слово, а ВОСПРИЯТИЕ текста НА СЛУХ и его ПОНИМАНИЕ (извлечение смысла,

содержания) – технология чтения-слушания.

Технология продуктивного чтения-слушания

Цель: восприятие текста на слух, его понимание.

Средства: особые приёмы на каждом этапе чтения текста.

Три этапа работы с текстом

1) До чтения.

Предположение, о ком или о чём будем читать (по названию иллюстрациям).

Результат: прогнозирование и мотивация к чтению.

2) Во время чтения.

Взрослый читает вслух и делает остановки для того, чтобы:

прокомментировать прочитанное, усилить эмоциональное восприятие;

задать вопросы автору;

включить воображение детей;

привлечь внимание к чему-то и пр.

Результат: включение эмоций, воображения, реакция на содержание, сопереживание героям.

3) После чтения.

Вопросы и задания для выявления первичного восприятия, обсуждение прочитанного творческие задания.

Результат: эстетическое удовольствие, понимание текста, выражение своего отношения к героям.

Сферы читательской деятельности

1. Эмоциональная сфера (от 2 лет).

2. Сфера воссоздающего и творческого воображения (4–5 лет).

3. Сфера реакции на содержание (5–7 лет).

4. Сфера реакции на художественную форму (с 7 лет).

Сферы читательской деятельности	Возраст детей	Приёмы работы
Эмоциональная сфера	от 2 лет	Выразительное чтение, совместное скандирование, сопоставление литературного произведения с другими видами искусства, оживление личных впечатлений по ассоциации с текстом и др.
Сфера воссоздающего и творческого воображения	4–5 лет	Рисование, творческий пересказ, инсценирование, изготовление карт, схем, макетов, костюмов и др.
Сфера реакции на содержание	5–7 лет	Рассказ о герое, событии, обсуждение поступка героя, выборочный пересказ, постановка вопросов по тексту, ответы на вопросы и др.
Сфера реакции на художественную форму.	с 7 лет	Наблюдение над звукописью, ритмом, рифмой.

6. Технология проектирования

Проектирование – это комплексная деятельность, участники которой автоматически осваивают новые понятия и представления о различных сферах жизни: производственных, личных, социально-политических., где отношения «ребенок-взрослый» уникальны, строятся на соучастии в деятельности, — это общение на равных. В проектной деятельности ребенок сталкивается с необходимостью проявлять свою «самостоятельность», когда, отстаивая свою точку зрения перед другими дошкольниками, взрослыми; ищет компромисс, согласовывая свою цель, установки с другими. Педагог ведет ребенка к соучастию постепенно: от наблюдений за его деятельностью к эпизодическому участию в ней. Затем к партнерству, и, наконец, к сотрудничеству.

В процессе проектирования ребенок может выступать не только как заказчик и исполнитель, но и как эксперт. Педагог ведет детей, опираясь на возрастные и типологические особенности развития, осуществляя лично ориентированное взаимодействие и индивидуально - дифференцированный подход. Так, в младшем возрасте ребенок преимущественно наблюдает за деятельностью взрослых, в среднем - эпизодически участвует и вступает в партнерские отношения, в старшем - сотрудничает с детьми и взрослыми.

В совместной деятельности коллективные переживания сближают детей друг с другом и со взрослыми, способствуют улучшению микроклимата в группе Воспитатели, активно использующие проектную технологию, отмечают, что в этих условиях можно лучше узнать воспитанников, проникнуть в их внутренний мир, выстроить наиболее тесное сотрудничество с родителями детей.

В результате общения со взрослыми ребенок удовлетворяет свои потребности в новых впечатлениях, информации, проявляя поисковое поведение в разных ситуациях.

Схема организации проектной деятельности:

Определение проблемы. Реализация технологии проектирования в дошкольном образовательном учреждении начинается с определения актуальной и интересной для дошкольников проблемы, разрешение которой посылно детям, а также соответствует материально-техническим возможностям.

Примерами могут служить проекты «Интересное рядом» (о необычных свойствах привычных вещей), «Знакомые незнакомцы» (об удивительных особенностях жизнедеятельности знакомых детям животным и свойствах растений), «Мультфильм своими руками» и др.

Мотивирующее начало проекта.

Речь идет о цели, поставленной детьми перед собой, а не навязанной извне. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь дошкольникам сделать выбор самостоятельно, осознать, сформулировать, уточнить цели, желания, проблемы. Мотивация усиливается благодаря творческому характеру детской деятельности, самостоятельности, ответственности ребенка перед героями любимых сказок, сверстниками и взрослыми, благодаря знакомству с различными точками зрения субъектов совместной деятельности, возможности высказать и обосновать свою позицию на те или иные явления.

Поиск форм реализации проекта.

Педагог готовит предварительный план решения проблемы. Дети по ходу реализации проекта или в процессе планирования вносят свои предложения. Таким образом, дети становятся подлинными субъектами образовательной деятельности, реализуют право на саморазвитие.

Технология дает возможность реализовать функции воспитателя как организатора детской продуктивной деятельности: авторитетного источника информации, консультанта, эксперта.

Этап организации работы над проектом связан с подготовкой необходимых

материалов, распределением ролей между участниками, составлением развернутого плана. Огромное значение приобретает организация развивающей, познавательной, предметной среды.

Успешность реализации детьми многих проектов (в первую очередь исследовательских и информационных) определяется возможностью обратиться к источникам знания. В пространстве групповой комнаты взрослые сосредоточивают документы на различных носителях информации: книги для чтения, видеofilмы, аудиокассеты, позволяющие детям активно осваивать различные способы познания окружающего мира.

Среда должна стать активизирующей.

Реализация проекта.

- «информационный запрос» (на начальной стадии реализации проекта дети чаще всего ощущают нехватку знаний и умений для достижения поставленной цели). В ответ на возникающий у дошкольников «информационный запрос» организуется работа по поиску необходимой информации, ее анализу, освоению определенных навыков.

- практическая деятельность по реализации проекта (здесь открываются широкие возможности в организации совместной познавательной деятельности).

Технология проектирования ориентирована на совместную деятельность участников образовательного процесса в различных сочетаниях:

1. совместная деятельность воспитателя и ребенка над проектом;
2. совместная деятельность детей;
3. совместная деятельность детей с родителями.

Возможны следующие формы коллективной деятельности взрослых и детей: совместно-индивидуальная, совместно-взаимодействующая, совместно-последовательная. Постепенное усложнение форм организации коллективной деятельности – от совместно-индивидуальной и совместно-взаимодействующей (в паре и небольшой подгруппе) в среднем дошкольном возрасте к совместно-последовательной и совместно-взаимодействующей (в группе) деятельности в старшем возрасте стимулирует развитие умения согласовывать совместные действия детей (обсуждать содержание, распределять обязанности, помогать друг другу).

Технология проектирования позволяет в достаточной мере реализовать принцип индивидуализации образовательного процесса, обеспечивая каждому ребенку признание собственной важности и необходимости в коллективе. Каждый видит результаты своих усилий, свой вклад в работу сначала группы, а затем всего коллектива. Ребенок понимает, что и другие участники процесса замечают его вклад в общее дело, поэтому стремится не отстать от других.

Вместе с тем на данном этапе необходимо периодически знакомить детей с промежуточными результатами для коррекции и регулирования выполняемой работы.

6. *Презентация проекта* имеет специфику для различных видов проектной деятельности.

Практико-ориентированные венчают выполнение намеченного дела.

Творческие – показ спектакля, мультипликационного или видеofilма.

Исследовательские – сообщение о ходе и результатах исследования.

Информационные – демонстрация и использование собранной информации.

Таким образом, результатами проектирования становятся:

- *Полученный продукт*

Результатом работы для дошкольников могут быть рисунок, поделка, аппликация, альбом, сочиненная сказка, концерт, спектакль, урожай овощей и пр.

- *Культурное развитие ребенка*

Дошкольник приобретает способность самостоятельно выдвигать темы проектов; у него развивается логика, способность определять свою позицию, понимание того, что на сложный вопрос нет простых ответов, что явление необходимо исследовать с разных сторон. Ребенок начинает осознавать значение совместных усилий при работе в творческой группе; понимать свои возможности и значение; у него развивается подлинная активность и самостоятельность.

- Развитие взаимоотношений ребенка с воспитывающими взрослыми

В ходе совместной с детьми работы над проектом педагоги содействуют восхождению к культуре, т. е. совершению воспитанниками самого наивысшего, на что они способны, — быть добрее, смелее, решительнее, внимательнее и пр. Улучшается микроклимат в детском саду. Присматриваясь к каждому дошкольнику, пытаюсь понять его, общаясь с ним, педагог также создаст культурное поле в самой его личности. В этом поле больше возможностей для самопознания и самоопределения ребенка, для личностного роста и раскрытия индивидуальности. Внимательное и доброжелательное отношение к ребенку успешно формирует у него чувство доверия к Миру взрослых и безопасности.

- Участие родителей в совместном с воспитателями введении ребенка в контекст культуры

Родитель принимает активное участие в создании культурных традиций детского сада как реальный, а не декларируемый субъект образовательного процесса. Участие родителей в создании и реализации проектов пробуждает интерес к познанию самих себя и детей, повышает их культурную компетентность в области воспитания дошкольника.

7. Рефлексивно-оценочный этап проекта. Сильной стороной метода проектов является не только достижение детьми высоких практических и учебных результатов, но и осознание способов продвижения к успеху, отслеживание принципов деятельности. Именно поэтому на этапе осмысления итогов проекта необходимо обсудить с детьми не только чему они научились, но и как они достигли поставленных целей.

Основным критерием успешности проектной деятельности, помимо достижения задуманного результата, можно признать рост степени самостоятельности детей на каждом этапе проектной деятельности.

Комплекс лечебно-оздоровительных мероприятий с детьми с туберкулезной интоксикацией

№	Содержание	Группа	Периодичность выполнения	Ответственный	Время
1	Оптимизация режима				
	Организация жизни детей в адаптационный период, создание комфортного режима	1-8	Ежедневно	Воспитатели, педагог-психолог	В течение года
	Определение оптимальной нагрузки на ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей	1-8		Психолог, врач	В течение года
	Разработка индивидуального маршрута психолого-медико-педагогического сопровождения	1-8	3 раза в год	Руководитель ПМПК	октябрь, январь, май
2	Организация двигательного режима				
	Физкультурные занятия	1-8	2 раза в неделю	Инструктор по ФИЗО	В течение года
	Физкультурное занятие на улице	3-8	1 раз в неделю	Инструктор по ФИЗО	В течение года
	Остеопатическая гимнастика после сна	1-8	Ежедневно	Воспитатели	В течение года
	Утренняя гимнастика	1-8	Ежедневно	Инструктор по ФИЗО	В течение года
	Подвижные игровые упражнения на воздухе	1-8	Ежедневно 2 раза в день	Воспитатели	В течение года
	Музыкально-ритмические занятия	1-8	2 раза в неделю	Музыкальный руководитель	В течение года
	Физкультурные досуги	2-8	1 раз в месяц	Инструктор по ФИЗО	В течение года
	Физкультурные праздники	2-8	1 раз в квартал	Инструктор по ФИЗО	В течение года
	Физкультминутки	1-8	Во время занятий	Воспитатели	В течение года
	Ходьба на лыжах	4-8	2 раза в неделю	Инструктор по ФИЗО	Ноябрь-февраль
	Дозированная ходьба	2-6	Ежедневно	Воспитатели	В течение года
	Оздоровительный бег	2-6	Ежедневно	Воспитатели	В течение года

МАДОУ № 167 АДАптированная основная образовательная программа дошкольного образования

	Секция «Фитнес-аэробика»	4-8	1 раз в неделю	Инструктор по ФИЗО	В течение года
	Секция «Русские шашки»	6-8	2 раза в неделю	Инструктор по ФИЗО	В течение года
	Секция «Йога»	4-8	2 раза в неделю	Инструктор по ФИЗО	В течение года
	Секция «Веселый мяч»	6-8	1 раз в неделю	Инструктор по ФИЗО	В течение года
3	Охрана психического здоровья				
	Использование приемов релаксации: минуты тишины, музыкальные паузы	1-8	Ежедневно	Воспитатели, специалисты	В течение года
	Занятия с педагогом-психологом	1-8	2 раза в неделю	Педагог-психолог	по показаниям
	Занятия в мультисенсорной комнате	1-8	2 раза в неделю	Педагог-психолог	В течение года
4	Профилактика заболеваемости				
	Пальчиковая гимнастика	1-8	3-4 раза в день	Воспитатели, логопеды	В течение года
	Гимнастика для глаз	1-8	Во время занятий, на физминутках	Воспитатели тифлопедагог	В течение года
	Дыхательная гимнастика в игровой форме	1-8	3 раза в день во время утренней зарядки, на прогулке, после сна	Воспитатели	В течение года
	Профилактика гриппа	1-8	С согласия родителей 1 р.	Медработники	Ноябрь-декабрь
5	Оздоровление фитонцидами				
	Чесочно - луковые закуски	1-8	Перед обедом	Старшая медсестра	В течение года
	Ароматизация помещений (чесночные букетики)	1-8	В течение дня ежедневно	Младшие воспитатели	Октябрь-апрель
6	Закаливание, с учетом состояния здоровья ребенка				
	Воздушные ванны	1-8	Ежедневно	Воспитатели	В течение года
	Облегченная одежда, одежда соответствует сезону года	1-8	Ежедневно	Воспитатели	В течение года

	Прогулки на воздухе	1-8	2 раза в день	Воспитатели	В течение года
	Хождение босиком по траве	1-8	Ежедневно	Воспитатели	Июнь – август
	Хождение босиком по «дорожке здоровья»	1-8	Ежедневно во время гимнастики	Воспитатели, инструктор по ФИЗО	В течение года
	Обширное умывание	1-8	Ежедневно, после дневного сна	Воспитатели	В течение года
	Игры с водой	1-8	Во время прогулки, занятий	Воспитатели	Июнь-август
	Полоскание зева кипяченой охлажденной водой	1-8	После каждого приема пищи	Воспитатели, младшие воспитатели	В течение года
7	Лечебно-оздоровительная работа				
7.1	Витаминотерапия				
	Настойка шиповника	1-8	По 1 разу в день 3 раза в неделю	Медсестра	Октябрь, ноябрь, январь, март
	Витаминизация третьего блюда	1-8	Ежедневно	Медсестра	В течение года
	Витаминные фиточаи	1-8	Ежедневно	Медсестра	В течение года
7.2	Физиопроцедуры				
	Ингаляции фито	1-8	По показаниям	физиомедсестра	Оздоров. курс
	Солевые ингаляции	1-8	По показаниям	физиомедсестра	Оздоров. курс
	УВЧ	1-8	По показаниям	физиомедсестра	Оздоров. курс
	Кварц общий	1-8	По показаниям	физиомедсестра	Оздоров. курс
	Тубус-кварц	1-8	По показаниям	физиомедсестра	Оздоров. курс
	Тепловые прогревания лампой «Соллюкс»	1-8	По показаниям	физиомедсестра	Оздоров. курс
	Д'Арсенваль	1-8	По показаниям	физиомедсестра	Оздоров. курс
	Электрофорез общетерапевтический	1-8	По показаниям	физиомедсестра	Оздоров. курс

	Ароматерапия	1-8	По показаниям	физиомедсестра	Оздоров. курс
8	Работа с детьми, имеющими плоскостопие, нарушение осанки				
	Корригирующая гимнастика	2-8	2 раза в неделю после дневного сна	Инструктор по ФИЗО	В течение года
9	Работа с детьми, имеющими неврологические заболевания				
	Электрофорез неврологический	1-8	По показаниям	физиомедсестра	Оздоров. курс
	Амплипульс неврологический	1-8	По показаниям	физиомедсестра	Оздоров. курс
10	Работа с детьми, имеющими соматические заболевания				
	Электрофорез урологический	1-8	По показаниям	Физиомедсестра	Оздоров. курс
11	Фтизиатрическая работа				
	Клиническое излечение туберкулеза				
11.1	Химиопрофилактика (фтивазид, изониозид) на фоне витаминотерапии	1-8	По назначению фтизиатра	Медсестра	Сезонная по 3 месяца 2 раза в год
	Туберкулезный контакт				
11.2	Химиопрофилактика (фтивазид, изониозид) на фоне витаминотерапии	1-8	По назначению фтизиатра	Медсестра	Сезонная по 3 месяца 2 раза в год
	Инфицирование туберкулезной инфекцией				
11.3	Химиопрофилактика (фтивазид, изониозид) на фоне витаминотерапии	1-8	По назначению фтизиатра	Медсестра	3 месяца 1 раз в год
	Диагностика				
	Клиническое излечение туберкулеза				
11.4	Рентгено-томографическое обследование	1-8	по назначению фтизиатра	КППТД	2 раза в год
11.5	RM с 2 ТЕ	1-8	по назначению фтизиатра	КППТД	2 раза в год
11.6	Анализ крови, мочи	1-8	во время лечения	КППТД	1 раз в месяц
	Туберкулезный контакт				
11.7	Рентгено-томографическое обследование	1-8	по назначению фтизиатра	КППТД	2 раза в год

МАДОУ № 167 АДАптированная основная образовательная программа дошкольного образования

11.8	РМ с 2 ТЕ	1-8	по назначению фтизиатра	КГПТД	2 раза в год
11.9	Анализ крови, мочи	1-8	во время лечения	КГПТД	1 раз в месяц
Инфицирование туберкулезной инфекцией					
11.10	Рентгено-томографическое обследование	1-8	по назначению фтизиатра	КГПТД	1 раз в год
11.11	РМ с 2 ТЕ	1-8	по назначению фтизиатра	КГПТД	2 раза в год
11.12	Анализ крови, мочи	1-8	во время лечения	КГПТД	1 раз в месяц

Описание материально-технического содержания Программы
Материально-техническая оснащенность групповой комнаты

Группа «Солнечная полянка»		
№ п\п	Наименование	Количество, шт.
1.	Столы детские шестиместные	5
2.	Стулья детские	33
3.	Стул воспитательский	2
4.	Кроватки детские 3-х ярусные	10
5.	Природный уголок (полка)	1
6.	Природный уголок (стенд)	1
7.	Игровой модуль «Кухня»	1
8.	Игровой модуль «Магазин»	1
9.	Игровой модуль «Парикмахерская»	1
10.	Игровой набор «Дом» (стол, стулья)	1
11.	Стенка для пособий и игрушек	1
12.	Шкаф для игрушек «Паровоз» (5 элементов)	1
13.	Шкаф для пособий	1
14.	Мягкая мебель детская (диван, 2 кресла)	1
15.	Стол письменный	1
16.	DVD плеер	1
17.	Облучатель ОБН	1
18.	Доска настенная магнитная	1
19.	Доска передвижная магнитная	1
20.	Шкафчики для раздевания	29
21.	Шкаф для раздевания одностворчатый	1
22.	Тумба для хранения материала продуктивной деятельности	1
23.	Скамейка	2
24.	Столик игровой	2
25.	Полка (лаборатория)	1
26.	Стенд для родителей	1
27.	Стол для рисования песком	1
Группа «Юнга»		
№ п\п	Наименование	Количество, шт.
1	Столы детские четырехместные	4
2	Столы детские шестиместные	1
3	Стулья детские	16
4	Стул воспитательский	4
5	Стол письменный	2
6	Книжная полка	1
7	Полка под телевизор	1
8	Стенка для пособий	1
9	Полка для театров	1
10	Ленточный стол (речевой центр)	1
11	Полка для творчества	1

МАДОУ № 167 АДАптированная основная образовательная программа дошкольного образования

12	Полки для конструктора	4
13	Кроватки детские 3-х ярусные	6
14	Природный уголок (полка)	1
15	Природный уголок (стенд)	1
16	Игровой модуль «Кухня»	1
17	Игровой модуль «Магазин»	1
18	Игровой модуль «Парикмахерская»	1
19	Игровой набор «Дом» (стол, стулья)	1
20	Стенка для пособий и игрушек	1
21	Шкаф для игрушек	1
22	Шкаф для пособий	1
23	Мягкая мебель детская (диван, 2 кресла)	1
24	DVD плеер	1
25	Облучатель ОБН	1
26	Доска настенная магнитная	1
27	Доска передвижная магнитная	1
28	Шкафчики для раздевания	17
29	Шкаф для раздевания одностворчатый	1
30	Тумба для хранения материала продуктивной деятельности	1
31	Скамейка	2
32	Столик игровой	2
33	Полка (лаборатория)	1
34	Стенд для родителей	1
34	Стол для рисования песком	1
Группа «Знайки»		
№ п\п	Наименование	Количество, шт.
1	Столы детские шестиместные	4
2	Стулья детские	20
3	Стул воспитательский	1
4	Кроватки детские 3-х ярусные	7
5	Природный уголок	1
6	Игровой модуль «Кухня»	1
7	Игровой модуль «Магазин»	1
8	Игровой модуль «Парикмахерская»	1
10	Тумбы для пособий и игрушек	1
11	Шкаф для дидактического материала и пособий	1
12	Полки для игрушек	1
13	Тумба для хранения материала продуктивной деятельности	1
14	Речевой центр	1
15	Мягкая мебель детская (диван, 2 кресла)	1
16	Стол письменный	1
17	Компьютер	1
18	Тумба для книг	1
19	Книжный уголок	1
20	DVD плеер	1
21	Облучатель ОБН	1
22	Стол игровой, табуретки	1

МАДОУ № 167 АДАптированная основная образовательная программа дошкольного образования

23	Доска передвижная магнитная	1
24	Шкафчики для раздевания	20
25	Шкаф для раздевания одностворчатый	1
26	Скамейка	2
27	Столик игровой	2
28	Полка (лаборатория)	1

МАДОУ № 167 АДАптированная основная образовательная программа дошкольного образования

Кабинет учителя-логопеда		
№ п\п	Наименование	Количество, шт.
1.	Зеркало настенное	1
2.	Стенка для пособий и игрушек	1
3.	Шкаф для пособий	1
4.	Стол детский	2
5.	Стол письменный	1
6.	Доска магнитная	1
7.	Компьютер	1
8.	Принтер	1
9.	Колонки	1
10.	Стулья для детей	3
11.	Стул для логопеда	2

Кабинет учителя-дефектолога		
№ п\п	Наименование	Количество, шт.
1.	Стенка для пособий и игрушек	1
2.	Шкаф для пособий	1
3.	Стол детский	2
4.	Стулья для детей	3
5.	Стул для дефектолога	2

Кабинет педагога-психолога		
№ п\п	Наименование	Количество, шт.
1.	Бизиборд «Домик»	1
2.	Шкаф для пособий и игрушек	1
3.	Стол детский	2
4.	Стулья детские	12
5.	Фиброоптический душ	2
6.	Воздушно – пузырьковая колонна	1
7.	Стол для рисования песком	1
8.	Сухой бассейн	1
9.	Тактильная дорожка	1
10.	Зеркальный шар	1
11.	Прожектор	1
12.	Проектор	1

Программно-методическое обеспечение образовательного процесса

2.1.1 Социально-коммуникативное развитие:

1. Нищева Н. В. Картотеки подвижных игр, упражнений, пальчиковой гимнастики — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
2. Нищева Н. В. Подвижные и дидактические игры на прогулке. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.
3. Нищева Н. В. Играйка 1. Дидактические игры для развития речи дошкольников. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.
4. Нищева Н.В. Играйка 2. Дидактические игры для развития речи дошкольников. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.
5. Нищева Н. В. Играйка 3. Игры для развития речи дошкольников. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2010.
6. Нищева Н.В. Играйка 4. Собирайка. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
7. Нищева Н. В. Играйка 5. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.
8. Нищева Н. В. Играйка 6. Грамотейка. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.
9. Нищева Н.В. Играйка 7. Собирайка — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.
10. Нищева Н.В. Играйка 8. Читайка — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.
11. Нищева Н. В. Играйка 9. Различайка — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010.
12. Нищева Н.В Играйка 10. Считайка. Игры для развития математических представлений у старших дошкольников. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.
13. Нищева Н.В Играйка 11. Игры для формирования представлений о времени у детей дошкольного возраста — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.
14. Нищева Н.В Играйка 12. Маленькая хозяйка. Игры для развития речи, мышления, внимания. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.
15. Нищева Н.В Играйка 13. Соображайка. Игры для развития математических представлений — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
16. Нищева Н. В. Все работы хороши. Детям о профессиях. Серия демонстрационных картин с методическими рекомендациями. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
17. Нищева Н. В. Кем быть? Детям о профессиях. Серия демонстрационных картин с методическими рекомендациями. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014

18. Нищева Н. В. Мамы всякие нужны. Детям о профессиях. Серия демонстрационных картин с методическими рекомендациями. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
19. Нищева Н. В. Наш детский сад. Серия демонстрационных картин с методическими рекомендациями. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
20. Нищева Н. В. Наш детский сад 2. Серия демонстрационных картин с методическими рекомендациями. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
21. Нищева Н. В. А как поступишь ты? Дошкольникам об этикете. Серии картинок и тексты бесед. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
22. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Защитники Отечества. Покорители космоса. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
23. Нищева Н. В. Москва — столица России. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
24. Нищева Н. В. Мои права. Дошкольникам о правах и обязанностях. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
25. Нищева Н. В. Карточка сюжетных картинок. Две столицы. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
26. Нищева Н. В. Ах, как вкусно! Меню. Плакат. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010.
27. Нищева Н. В. Расписание занятий. Плакат. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.
28. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет. Парциальная программа. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
29. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в младшей группе — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
30. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в средней группе — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
31. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в старшей группе — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
32. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в подготовительной к школе группе. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
31. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Младшая группа. Дидактический материал. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

32. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Средняя группа. Дидактический материал. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
33. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Старшая группа. Рабочая тетрадь. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
34. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности. Подготовительная к школе группа. Рабочая тетрадь. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
35. Гендерное воспитание дошкольника на современном этапе. /Сост. Н. В. Нищева – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
36. Александрова Г. А. Моя Россия. Патриотическое воспитание старших дошкольников. Рабочая тетрадь. – СПб, ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

2.1.2 Познавательное развитие:

1. Нищева Н. В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 3 до 4 лет). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
2. Нищева Н. В. Рабочая тетрадь для развития математических представлений у дошкольников с ОНР (с 3 до 4 лет). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
3. Нищева Н. В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 4 до 5 лет и с 5 до 6 лет). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
4. Нищева Н. В. Рабочая тетрадь для развития математических представлений у дошкольников с ОНР (с 4 до 5 лет). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
5. Нищева Н. В. Рабочая тетрадь для развития математических представлений у дошкольников с ОНР (с 5 до 6 лет). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
6. Нищева Н. В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 6 до 7 лет). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
7. Нищева Н. В. Рабочая тетрадь для развития математических представлений у дошкольников с ОНР (с 6 до 7 лет). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
8. Нищева Н. В. Круглый год. Серия демонстрационных картин с методическими рекомендациями. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
9. Нищева Н. В. Мы едем, едем, едем... Виды транспорта. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
10. Нищева Н. В. Мир природы. Животные. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
11. Нищева Н. В. Живая природа. В мире животных. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
12. Нищева Н. В. Живая природа. В мире растений. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.

13. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Фрукты, овощи. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.
14. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Деревья, кустарники, грибы. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
15. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Транспорт. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
16. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Животные наших лесов, домашние животные, их детеныши. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
17. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Животные жарких и северных стран. Животный мир океана. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
18. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Садовые и лесные ягоды. Комнатные растения. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
19. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Первоцветы, полевые и луговые цветы. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
20. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Домашние, перелетные, зимующие птицы. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
21. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Аквариумные и пресноводные рыбы. Насекомые и пауки — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
22. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Орудия труда, инструменты. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
23. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Игрушки, школьные принадлежности. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
24. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Посуда, мебель. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2014.
25. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Бытовая техника. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.
26. Нищева Н. В. Календарь погоды. Плакат. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.
27. Нищева Н. В. Волшебное дерево. Календарь природы. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
28. Организация опытно-экспериментальной работы в ДОУ. Тематическое и перспективное планирование работы в разных возрастных группах Выпуск 1 / Сост. Н. В. Нищева. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.

29. Организация опытно-экспериментальной работы в ДОУ. Тематическое и перспективное планирование работы в разных возрастных группах Выпуск 2 / Сост. Н. В. Нищева. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
30. Проектный метод в организации познавательно-исследовательской деятельности в детском саду / Сост. Н. В. Нищева. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
31. Опытнo-экспериментальная деятельность в ДОУ. Конспекты занятий в разных возрастных группах / Сост. Н. В. Нищева. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
32. Познавательно-исследовательская деятельность как направление развития личности дошкольника. Опыты, эксперименты, игры / Сост. Н. в. Нищева. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015
33. Салмина Е. Е. Рабочая тетрадь по опытно-экспериментальной деятельности. Старший дошкольный возраст. Часть 1. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
34. Салмина Е. Е. Рабочая тетрадь по опытно-экспериментальной деятельности. Старший дошкольный возраст. Часть 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
35. Попова О. В. Рабочая тетрадь по опытно-экспериментальной деятельности — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
36. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию! Парциальная программа. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
37. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию! Рабочая тетрадь для детей 3—4 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
38. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию! Рабочая тетрадь для детей 4—5 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
39. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию! Рабочая тетрадь для детей 5—6 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
40. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию! Рабочая тетрадь для детей 6—7 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
41. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию! Дневник занимательных экспериментов для детей 5—6 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
42. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию! Дневник занимательных экспериментов для детей 6—7 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
43. Литвинова О. Э. Конструирование с детьми младшего дошкольного возраста. Конспекты совместной деятельности с детьми 3-4 лет - СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

44. Литвинова О. Э. Конструирование с детьми среднего дошкольного возраста. Конспекты совместной деятельности с детьми с 4 до 5 лет - СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

45. Литвинова О. Э. Конструирование с детьми старшего дошкольного возраста. Конспекты совместной деятельности с детьми с 5 до 6 лет - СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

46. Лихачева Е. Н. Организация нестандартных занятий по конструированию с детьми дошкольного возраста. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.

2.1.3. Речевое развитие:

1. Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в младшей группе для детей с ОНР — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

2. Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в средней группе для детей с ОНР — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

3. Нищева Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в старшей группе для детей с ОНР. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

4. Нищева Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе логопедической группе для детей с ОНР (часть I). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

5. Нищева Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе логопедической группе для детей с ОНР (часть II). — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

6. Нищева Н. В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Парциальная программа. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

7. Нищева Н. В. Мой букварь. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

8. Нищева Н. В. Развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

9. Нищева Н. В. Совершенствование навыков слогового анализа и синтеза у старших дошкольников — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

10. Нищева Н. В. Тетрадь для младшей логопедической группы детского сада — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

11. Нищева Н. В. Тетради для средней логопедической группы детского сада №1, № 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

12. Нищева Н. В. Тетрадь для старшей логопедической группы детского сада. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
13. Нищева Н. В. Тетрадь для подготовительной к школе логопедической группы детского сада — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
14. Нищева Н. В. Тетрадь по обучению грамоте детей дошкольного возраста № 1. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
15. Нищева Н. В. Тетрадь по обучению грамоте детей дошкольного возраста № 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
16. Нищева Н. В. Тетрадь по обучению грамоте детей дошкольного возраста № 3. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017.
17. Нищева Н. В. Новые разноцветные сказки. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
18. Нищева Н. В. Развивающие сказки — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
19. Нищева Н. В. Карточка методических рекомендаций для родителей дошкольников с ОНР — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
20. Нищева Н. В. Карточка предметных и сюжетных картинок для автоматизации и дифференциации звуков. Выпуски 1, 2, 3, 4. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
21. Нищева Н. В. Тексты и картинки для автоматизации звуков. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
22. Нищева Н. В. Тетрадь-тренажер для автоматизации произношения и дифференциации звуков [Р], [Р']— СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
23. Нищева Н. В. Тетрадь-тренажер для автоматизации произношения и дифференциации звуков [Л], [Л'], дифференциации сонорных звуков и звука [Ј]— СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
24. Нищева Н. В. Тетрадь-тренажер для автоматизации произношения и дифференциации звуков [Ш], [Ж]— СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
25. Нищева Н. В. Тетрадь-тренажер для автоматизации произношения и дифференциации звуков [С], [З], дифференциации свистящих и шипящих звуков — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
26. Нищева Н. В. Тетрадь-тренажер для автоматизации произношения и дифференциации звуков [Ц], [Ч], [Ц] — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
27. Нищева Н. В. Тетрадь-тренажер для уточнения произношения звуков раннего онтогенеза — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.

28. Нищева Н. В. Карточка заданий для автоматизации правильного произношения и дифференциации звуков разных групп — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
29. Нищева Н. В. Картинки и тексты для автоматизации звуков. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2015.
30. Нищева Н. В. Веселая артикуляционная гимнастика. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
31. Нищева Н. В. Веселая артикуляционная гимнастика 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
32. Нищева Н. В. Веселая мимическая гимнастика. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
33. Нищева Н. В. Веселая дыхательная гимнастика. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
34. Нищева Н. В. Веселые дразнилки для малышей. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
35. Нищева Н. В. Веселые диалоги. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
36. Нищева Н. В. Веселые чистоговорки. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
37. Нищев В. М. Нищева Н. В. Веселые подвижные игры. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
38. Нищев В. М. Нищева Н. В. Веселая пальчиковая гимнастика. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2015.
39. Нищев В. М. Веселая считалки. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
40. Нищева Н. В. Колыбельные для малышей и малышек. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
41. Нищева Н. В. Серии картинок для обучения дошкольников рассказыванию. Выпуск 1.— СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
42. Нищева Н. В. Серии картинок для обучения дошкольников рассказыванию. Выпуск 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015
43. Нищева Н. В. Четыре времени года. Цикл занятий по развитию речи старших дошкольников при рассматривании произведений пейзажной живописи. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2014.
44. Нищева Н. В. Карточка предметных картинок. Образный строй речи дошкольника. Имена прилагательные. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
45. Нищева Н. В. Карточка сюжетных картинок. Глагольный словарь дошкольника. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.

46. Нищева Н. В. Карточка сюжетных картинок. Предлоги. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
 47. Нищева Н. В. Карточка сюжетных картинок. Предлоги 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
 48. Нищева Н. В. Карточка сюжетных картинок. Предлоги 3. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
 49. Нищева Н. В. Формирование навыка пересказа у детей дошкольного возраста. Образовательные ситуации на основе текстов русских народных сказок. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2014.
 50. Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам. Выпуск 1. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
 51. Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам. Выпуск 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
 52. Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам. Выпуск 3. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
 53. Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам. Выпуск 4. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
- 2.1.4. Художественно-эстетическое развитие:**
1. Дубровская Н. В. Цвет творчества. парциальная программа художественно-эстетического развития дошкольника от 2 до 7 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
 2. Дубровская Н. В. Цвет творчества. Конспекты занятий. Средняя группа. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
 3. Дубровская Н. В. Цвет творчества. Конспекты занятий. Старшая группа. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
 4. Дубровская Н. В. Цвет творчества. Конспекты занятий. Подготовительная к школе группа. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
 5. Дубровская Н. В. Коллаж. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
 6. Дубровская Н. В. Мозаика. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.
 7. Дубровская Н. В. Аппликация из гофрированной бумаги. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
 8. Шайдурова Н. В. Рисование транспорта по алгоритмическим схемам. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.

9. Шайдурова Н. В. Рисование животных по алгоритмическим схемам. – СПб, ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.
10. Шайдурова Н. В. Рисование растений по алгоритмическим схемам. – СПб, ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.
11. Шайдурова Н. В. Рисование зданий по алгоритмическим схемам. – СПб, ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.
12. Шайдурова Н. В. Рисование человека по алгоритмическим схемам. – СПб, ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.
13. Нищева Н. В., Гавришева Л. Б. Новые логопедические распевки. Музыкальная пальчиковая гимнастика и пальчиковые игры. Выпуск 2. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
14. Нищева Н. В. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы в детском саду. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
15. Бартош Н. Т., Савинская С. П. Интегрированные развивающие занятия в логопедической группе. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012.
16. Конкевич С. В. Путешествие в удивительный мир музыки. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
17. Судакова Е. А. Логопедические музыкально-игровые упражнения для дошкольников. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.
18. Судакова Е. А. Логоритмические музыкально-игровые упражнения для дошкольников. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
19. Судакова Е. А. Где живет музыка. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
20. Судакова Е. А. Сказка в музыке. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
21. Судакова Е. А. Беседы к альбому Чайковского «Времена года». – СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2015.

2.1.5. Физическое развитие:

1. Кириллова Ю. А. Физическое развитие детей с тяжелыми нарушениями речи в ДОО. Парциальная программа. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016.
2. Кириллова Ю. А. Интегрированные физкультурно-речевые занятия для дошкольников с ОНР 4-7 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.
3. Кириллова Ю. А. Комплексы упражнений (ОРУ) и подвижных игр на свежем воздухе для детей логопедических групп (ОНР) с 3 до 7 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.

4. Кириллова Ю. А. Сценарии физкультурных досугов и спортивных праздников для детей от 3 до 7 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.
5. Кириллова Ю. А. Растем, развиваемся, физкультурой занимаемся. – СПб, ДЕТСТВОПРЕСС, 2013.
6. Кириллова Ю. А. О здоровье всерьез. Профилактика нарушений осанки и плоскостопия у дошкольников. – СПб, ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014.

Распорядок дня

Вид деятельности детей	Формы работы
Утро	
самообслуживание, формирование КГН	подгрупповая
утренняя гимнастика	групповая
индивидуальная работа с детьми по разным направлениям развития	индивидуальная
дежурство в центре природы, по столовой, в организации НОД	индивидуальная
беседы с детьми	групповая, подгрупповая
экспериментально-исследовательская деятельность	подгрупповая
проектная деятельность	индивидуальная, подгрупповая
наблюдения в уголке природы	подгрупповая
сюжетно-ролевые, настольно-печатные игры	подгрупповая
дидактические, подвижные, малоподвижные игры	подгрупповая
самостоятельная игровая деятельность детей	индивидуальная, подгрупповая
песенное творчество	подгрупповая
продуктивная деятельность	подгрупповая
чтение художественной литературы	групповая, подгрупповая
Утро. Прогулка	
наблюдение в природе, за трудом людей	групповая
сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные, малоподвижные игры, игры с природным материалом	подгрупповая
Экспериментирование	подгрупповая
оздоровительная и двигательная активность детей	групповая, подгрупповая
труд детей в природе	индивидуальная, подгрупповая
самостоятельная игровая деятельность детей	индивидуальная, подгрупповая
Вечер	
сюжетно-ролевые, настольно-печатные, театрализованные, дидактические, подвижные, малоподвижные, музыкально-хороводные, словесные игры, игры со строительным материалом	индивидуальная, подгрупповая
индивидуальная работа с детьми по разным направлениям развития	индивидуальная
слушание музыкальных произведений	групповая, подгрупповая
чтение художественной литературы	групповая, подгрупповая
экспериментально-исследовательская деятельность	подгрупповая

театрализованная деятельность	подгрупповая
самостоятельная игровая деятельность детей	индивидуальная, подгрупповая
рассматривание научно-познавательной литературы	индивидуальная подгрупповая
самостоятельная деятельность детей	индивидуальная, подгрупповая
Вечер. Прогулка	
наблюдение в природе, за трудом людей	групповая
сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные, малоподвижные игры, игры с природным материалом	подгрупповая
оздоровительная и двигательная активность детей	групповая, подгрупповая
самостоятельная игровая деятельность детей	индивидуальная, подгрупповая

Режим дня в группах устанавливается с учетом СанПиН 2.4.1.3147-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций»:

режим дня соответствует возрастным особенностям детей;

максимальная продолжительность непрерывного бодрствования детей составляет 5,5 – 6 часов;

продолжительность дневного сна составляет 2-2,5 часа;

суммарная продолжительность ежедневных прогулок в течение дня составляет 3-4 часа, продолжительность прогулки определяется в зависимости от климатических условий. Прогулки организовываются 2 раза в день: в первую половину дня и во вторую половину дня – перед уходом детей домой;

Продолжительность непрерывной непосредственно образовательной деятельности для детей от 5 до 6-ти лет - не более 25 минут, а для детей от 6-ти до 7-ми лет - не более 30 минут.

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в первой половине дня в старшей и подготовительной - 45 минут и 1,5 часа соответственно. В середине времени, отведенного на непрерывную образовательную деятельность, проводят физкультурные минутки. Перерывы между периодами непрерывной образовательной деятельности - не менее 10 минут.

При реализации образовательной программы, МБДОУ учитывает климатические условия региона, а именно температурный режим. В связи с тем, что в холодное время года дети не могут осуществлять прогулки с учетом требований санитарных правил, программа предусматривает включение в двигательный режим во время, отведенное для прогулок по режиму дня, спортивные, хороводные, подвижные игры, гостевые посещения, просмотры детских познавательных телепередач и мультфильмов. Национально-культурный компонент решается через непосредственно образовательную деятельность в виде образовательно-культурных и досуговых мероприятий, проводимых в МАДОУ в течение года.

Режим дня в холодный период года для всех возрастных групп

Режимные моменты	3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
Прием детей, осмотр детей (измерение t), игры, утренняя гимнастика, наблюдения, дидактические игры, чтение художественной литературы, самостоятельная деятельность, подготовка к завтраку	7.00-8.25	7.00-8.25	7.00-8.30	7.00-8.35
Завтрак	8.20-8.55	8.30-8.50	8.30-8.50	8.35-8.50
Подготовка к непосредственной образовательной деятельности	8.55-9.00	8.50-9.00	8.50-9.00	8.50-9.00
Организованная образовательная деятельность (с перерывами 10 мин) 2ой завтрак, подготовка к прогулке	9.00-10.05	9.00-10.35	9.00-10.35	9.00-10.50
Прогулка	10.05-12.05	10.35-12.20	10.35-12.25	10.50-13.30
Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность	12.05-12.25	12.20-12.40	12.25-12.40	12.30-12.45
Подготовка к обеду. Обед	12.25-13.00	12.40-13.00	12.40-13.00	12.45-13.05
Подготовка ко сну, сон	13.00-15.00	13.00-15.00	13.00-15.00	13.05-15.05
Постепенный подъем, гимнастика после сна, воздушные, водные, гигиенические процедуры, профилактика плоскостопия.	15.00-15.15	15.00-15.15	13.00-15.00	15.05-15.15
Организованная образовательная деятельность. Игры, самостоятельная деятельность, индивидуальная работа, труд. Чтение художественной литературы.	15.15-15.55	15.40-16.00	15.00-15.15	15.40-16.10
Уплотненный полдник	15.55-16.25	16.00-16.40	16.05-16.40	16.10-16.45
Игры, подготовка к прогулке, прогулка, уход детей домой	16.25-19.00	16.40-19.00	16.40-19.00	16.45-19.00

Организация режима дня в теплый период года (июнь – август)

Режимные моменты	3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
Прием детей, осмотр, игры, утренняя гимнастика (на улице)	7.00 – 8.15	7.00 - 8.15	7.00 – 8.20	7.00 – 8.20
Подготовка к завтраку, завтрак.	8.15 – 8.35	8.15 - 8.35	8.20 – 8.40	8.20 – 8.40
Самостоятельные игры	8.35 – 9.00	8.35 - 9.00	8.40 – 9.00	8.40 – 9.00
Подготовка к выходу на прогулку	9.00 – 9.15	9.00-9.15	9.00 – 9.15	9.00 – 9.15
Прогулка (игры, наблюдения, совместная деятельность)	9.15 – 11.50	9.20 – 11.50	9.15 – 12.15	9.15 – 12.15
Возвращение с прогулки, водные процедуры, подготовка к обеду.	11.50 – 12.10	11.50 - 12.10	12.15 – 12.30	12.15 – 12.30
Обед	12.10-12.40	12.10-12.40	12.30-12.50	12.30-12.50
Подготовка ко сну, дневной сон.	12.40 – 15.00	12.40 - 15.00	12.50 – 15.00	12.50 – 15.00
Постепенный подъем, воздушные процедуры, гимнастика.	15.00 – 15.10	15.00 - 15.10	15.00 – 15.15	15.00 – 15.15
Подготовка к полднику, полдник.	15.10 – 15.25	15.15 - 15.25	15.15 – 15.35	15.15 – 15.35
Совместная, самостоятельная деятельность игры (на улице)	15.25 – 16.50	15.25 - 16.50	15.35 – 16.55	15.35 – 16.55
Подготовка к ужину, ужин	16.50 – 17.10	16.50 – 17.10	16.55 – 17.15	16.55 – 17.15
Подготовка к прогулке, прогулка, игры, уход детей домой.	17.10 – 19.00	17.10 – 19.00	17.15 – 19.00	17.15 – 19.00

Система физкультурно-оздоровительной работы

В МАДОУ созданы условия для физического воспитания и укрепления здоровья детей:

- используются здоровьесберегающие технологии: закаливание, методика В.Ковалева по улучшению зрения и профилактике зрительной утомляемости.
- используются такие методы закаливания, как: воздушные ванны, босохождение, обширное умывание холодной водой, динамическая гимнастика, игры с водой.

Организация оздоровительного режима

№ п/п	Оздоровительные мероприятия	Особенности организации
1	Прием детей на воздухе	Ежедневно в теплое время года
2	Утренняя гимнастика	Ежедневно 8-10 мин.
3	Соблюдение воздушного режима: В группе В спальне	Ежедневно + 18 - +20С + 16 - +18С
4	Сквозное проветривание	2 раза в день в течении 5-10мин
5	Одежда для детей в группе	Облегченная
6	Двигательная разминка, воздушные ванны после сна	Ежедневно, по мере пробуждения детей, 5-10 мин.
7	Подвижные игры и физические упражнения	Ежедневно, не менее 2 раз в день
8	Прогулки; целевые походы	Ежедневно 2 раза в день; 1 раз в квартал со средней группы.
9	Закаливающие процедуры	Ежедневно, согласно возрасту детей
10	Профилактические мероприятия	Витаминация. Точечный массаж. Физминутки. Профилактика зрительного переутомления.
11	Артикуляционная гимнастика, пальчиковые игры	Ежедневно, согласно возрасту детей

Тематическое планирование образовательной деятельности в подготовительной группе «Солнечная полянка».

Месяц, неделя	Лексическая тема	Изучаемые звуки и буквы	Итоговое мероприятие, народный календарь, праздничные даты
Сентябрь 1-3 неделя (1-16)	Исследование индивидуального развития детей учителем-логопедом, воспитателями и другими специалистами. Заполнение речевых карт учителем-логопедом, диагностических альбомов другими специалистами.		Праздник «День знаний»
Сентябрь 4 неделя (19-23)	Осень. Осенние месяцы. Периоды осени. Деревья осенью.	Звук [j], буква Йй	Экскурсия в осенний парк
Сентябрь 5 неделя (26-30)	Овощи. Труд взрослых на полях и в огороде.	Звук [j], буква Йй	Выставка поделок из овощей «Этот удивительный урожай»
Октябрь 1 неделя (3-7)	Фрукты. Труд взрослых в садах.	Звук [j], буква Ее	Интегрированное занятие осенняя ярмарка
Октябрь 2 неделя (10-14)	Насекомые. Подготовка насекомых к зиме.	Звук [j], буква Ее	Осенний костюмированный бал «Очей очарованье».
Октябрь 3 неделя (17-21)	Поздняя осень. Грибы, ягоды	Звук [j], буква Ее	Коллаж с использованием природных материалов
Октябрь, 4 неделя (24-28)	Перелетные птицы, водоплавающие птицы.	Звук [j], буква Ее	Изготовление кормушек
Ноябрь 1 неделя (31-04)	Наша Родина - Россия	Звук [j], буква Ёё	Праздник: «Возьмемся за руки, друзья»
Ноябрь 2 неделя (7-11)	Домашние животные и их детеныши. Содержание домашних животных	Звук [j], буква Юю	Фото выставка: «Наши домашние питомцы»
Ноябрь 3 неделя (14-18)	Дикие животные наших лесов.	Звук [j], буква Ёё	Театрализованная деятельность, драматизация сказки
Ноябрь	Одежда, обувь, головные	Звук [j],	День матери

МАДОУ № 167 АДАптированная основная образовательная программа дошкольного образования

4 неделя (21-25)	уборы	буква Яя	
Декабрь 1 неделя (28-02)	Зима. Зимние месяцы. Зимующие птицы.	Звук [j], буква Яя	Интегрированное занятие: «Зима»
Декабрь 2 неделя (5-9)	Зима. Дикие животные зимой.	Звук [j], буквы Йй, Ее, Ёё, Юю, Яя	Выставка рисунков «Дикие животные зимой»
Декабрь 3 неделя (12-16)	Мебель. Назначение мебели. Части мебели. Материалы, из которых сделана мебель	Звук [ц], буква Цц	Изготовление макета «Моя комната»
Декабрь 4 неделя (19-23)	Посуда, виды посуды. Материалы, из которых сделана посуда	Звук [ч], буква Чч	Выставка поделок: «Посуда»
Декабрь 5 неделя (26-30)	Новый год	Звук [ч], буква Чч	Новогодний костюмированный бал
Январь * 2 неделя (9-13)	Транспорт. Виды транспорта. Профессии на транспорте. Трудовые действия.	Звук [ч], буква Чч	Выставка рисунков
Январь* 3 неделя (16-20)	Профессии взрослых. Трудовые действия.	Звук [щ], буква Щщ	Сюжетно-ролевая игра
Январь 4 неделя (23-27)	Труд на селе зимой.	Звуки [ч, щ], буквы Чч, Щщ	Викторина: «Зимние каникулы в Простаквашено»
Февраль 1 неделя (30-03)	Орудия труда. Инструменты	Звук [л], буква Лл	Изготовление орудий труда из оригами
Февраль 2 неделя (06-10)	Животные жарких стран, повадки, детеныши	Звуки [л, л'], буква Лл	Интегрированное занятие: «Путешествие в Лимпопо»
Февраль 3 неделя (13-17)	Комнатные растения, размножение, уход	Звуки [л, л'], буква Лл	Оформление книги: «Растения в нашей группе»
Февраль 4 неделя (20-24)	Животный мир морей и океанов. Пресноводные и аквариумные рыбы	Звуки [л, л'], буква Лл	Коллаж: «Рыбки в аквариуме»
Март 1 неделя (27-03)	Ранняя весна, весенние месяцы. Первые весенние цветы. Мамин праздник	Звуки [р, р'], буква Рр	Выставка весенних рисунков
Март 2 неделя (06-10)	Мамин день	Звуки [р, р'], буква Рр	Изготовление подарка для мамы
Март	Наш родной край. Наш	Звуки [р, р'],	Презентация: «Я в такой

3 неделя (13-17)	город - Красноярск	буква Рр	стране живу»
Март 4 неделя (20-24)	Москва — столица России	Буква Ъ	Просмотр видеофильма «Моя Москва»
Март 5 неделя (27-31)	Мы читаем. Знакомство с творчеством С. Маршака	Буква Ъ	Викторина по произведениям С. Я. Маршака.
Апрель 1 неделя (03-07)	Мы читаем. Знакомство с творчеством К. Чуковского	Буква Ъ	Драматизация фрагментов сказок К. Чуковского.
Апрель 2 неделя (10-14)	Мы читаем. Знакомство с творчеством С. Михалкова	Буква Ъ	Выставка рисунков «Моя любимая книжка»
Апрель 3 неделя (17-21)	Мы читаем. Знакомство с творчеством А. Барто	Буква Ъ	Вечер «Наши любимые поэты»
Апрель 4 неделя (24-28)	Откуда хлеб пришел. Профессия хлебороба	Повторение	Презентация книжек самоделок: «Хлеб всему голова»
Май 1 неделя (1-5)	Мы шагаем на парад!	Повторение	Тематическое занятие: «Великая победа»
Май 2 неделя (08-12)	Поздняя весна. Растения и животные весной. Перелетные птицы весной	Повторение	Заучивание стихов
Май 3 неделя (15-19)	Мы читаем. Знакомство с творчеством А. Пушкина	Повторение	Выставка поделок «В мире сказок А. С. Пушкина
Май 4 неделя (22-26)	Скоро в школу. Школьные принадлежности	Повторение	Выпускной бал. До свиданья детский сад
Май 5 неделя (29-31)	Лето.	Повторение	Выпускной бал. До свиданья детский сад

* обследование детей всеми специалистами.

Тематическое планирование образовательной деятельности в старшей речевой группе «Знайки».

Месяц, неделя	Лексическая тема	Изучаемые звуки и буквы	Итоговое мероприятие, народный календарь, праздничные даты
	Исследование		Праздник «День знаний»

Сентябрь 1-3 неделя (1-16)	индивидуального развития детей учителем-логопедом, воспитателями и другими специалистами. Заполнение речевых карт учителем-логопедом, диагностических альбомов другими специалистами.		
Сентябрь 4 неделя (19-23)	Огород. Овощи.	[П], [П']; Буква П	Выставка поделок из овощей.
Сентябрь 5 неделя (26-30)	Сад. Фрукты.	[Б], [Б']; Буква Б	Выставка рисунков «Мои любимые фрукты» (совместное с родителями творчество).
Октябрь 1 неделя (3-7)	Осень. Признаки осени.	[П], [П']; [Б], [Б']; буквы Б, П	Игра «Знатоки осени».
Октябрь 2- неделя (10-14)	Деревья	[П], [П']; [Б], [Б']; буквы Б, П	Игра «В осеннем лесу».
Октябрь, 3 неделя (17-21)	Грибы и лесные ягоды.	[Д], [Д']; [Т], [Т']; буква Дд	Инсценировка сказки В. Сутеева «Под грибом»
Октябрь 4 неделя (24-28)	Одежда	[Д], [Д']; [Т], [Т']	Аппликация «Юные модельеры»
Ноябрь 1 неделя (31-4)	Обувь.	[Г], [Г']; [К], [К']; буква Гг	Спортивный праздник.
Ноябрь 2 неделя (7-11)	Откуда хлеб пришел?	[Г], [Г']; [К], [К']	Чаепитие с родителями «Мамины пироги».
Ноябрь 3 неделя (14-18)	Посуда.	[В], [В']; [Ф], [Ф']; буква Вв	Выставка поделок из пластилина, глины, соленого теста «Моя любимая чашка» (совместное с родителями творчество).
Ноябрь 4 неделя (21-25)	Моя семья	Повторение пройденных звуков.	Фото выставка «Моя семья».
Декабрь 1 неделя (28-2)	Зима. Приметы зимы.	[В], [В']; [Ф], [Ф'] Буква В	Выставка «Зимние зарисовки».
Декабрь 2 неделя (5-9)	Зимующие птицы.	[В], [В']; [Ф], [Ф']	Совместный с родителями проект «Птичья столовая» (изготовление и презентация игрушек).

**МАДОУ № 167 АДАПТИРОВАННАЯ ОСНОВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Декабрь 3 неделя (12-16)	Домашние животные зимой.	[В], [В']; [Ф], [Ф']	Изготовление макета «Деревенское подворье».
Декабрь 4 неделя (19-23)	Дикие животные зимой.	[Х], [Х']; [К], [К'] ; [Г], [Г'] , буква Хх	Изготовление книжек-малышек.
Декабрь 5 неделя (26-30)	Новый год.	[Х], [Х']; [К], [К'] ; [Г], [Г'] , буква Хх	Оформление группы.
Январь* 2 неделя (9-13)	Зимние забавы.	Повторение пройденных звуков\букв.	Проведение рождественских колядок.
Январь* 3 неделя (16-20)	Мебель.	[Х], [Х']; [К], [К']; [Г], [Г'].	Конструирование мебели из конструкторов «Моя комната».
Январь 4 неделя (23-27)	Грузовой и пассажирский транспорт.	[Ы], буква Ыы	Выставка машин специального назначения.
Февраль 1 неделя (30-3)	Игрушки	[Ы]- [И], буква Ы	Сюжетно-ролевые игры по лексической теме. Итоговое интегрированное занятие (логопед, воспитатель, психолог)
Февраль 2 неделя (6-10)	Профессии.	[С], [С'], буква Сс	Экскурсия на пищеблок, в прачечную, в медицинский кабинет, в кабинет старшего воспитателя.
Февраль 3 неделя (13-17)	Ателье. Закройщица.	[С], [С']	Коллективный коллаж «Нарядные куклы».
Февраль 4 неделя (20-24)	Наша армия.	[З], [З'], буква З	Праздничный утренник. День Защитника Отечества
Март 1 неделя (27-3)	Весна. Приметы весны.	[С], [С']; [З], [З']	Выставка детских рисунков «В гостях у весны».
Март 2 неделя (6-10)	Мамин праздник.	[Ш], буква Ш	Утренник «Мамин праздник».
Март 3 неделя (13-17)	Комнатные растения.	[С], [Ш].	Коллективный труд в природном уголке.
Март 4 неделя	Пресноводные и аквариумные рыбы.	[Ж], буква Жж	Коллективная работа «Мой аквариум»

(20-24)			
Март 5 неделя (27-31)	Перелетные птицы	[Ш], [Ж].	Изготовление книги «Мой город».
Апрель 1 неделя (3-7)	Весенние работы на селе.	[Э], буква Ээ.	Посадка лука, укропа, салата в центре природы.
Апрель 2 неделя (10-14)	Космос.	[В], [Ф].	Тематическое интегрированное занятие.
Апрель 3 неделя (17-21)	Почта.	[К], [Г]; [Х].	Сюжетно – ролевая игра «На почте»
Апрель 4 неделя (24-28)	Профессии на транспорте.	[С], [З]; [Ш], [Ж].	Сюжетно-ролевые игры по лексической теме.
Май 1 неделя (2-5)	Мы шагаем на парад!.	Повторение звуков/букв.	Акция «Помню.Горжусь».
Май 2 неделя (8-12)	Правила дорожного движения.	[В], [Ф].	Сюжетно-ролевая игра «Дядя Степа постовой».
Май 3 неделя (15-19)	Лето. Насекомые.	Повторение пройденных звуков/букв.	Драматизация сказки «Муха Цокотуха».
Май 4 неделя (22-26)	Лето. Цвет на лугу.	Повторение пройденных звуков\букв.	Высаживание рассады цветов на участке вместе с родителями.
Май 5 неделя (29-31)	Лето. Цвет на лугу.	Повторение пройденных звуков\букв.	Высаживание рассады цветов на участке вместе с родителями.

* обследование детей всеми специалистами.

Тематическое планирование образовательной деятельности в подготовительной группе «Юнга».

Месяц, неделя	Лексическая тема	Изучаемые звуки и буквы	Итоговое мероприятие, народный календарь, праздничные даты
Сентябрь 1-3 неделя (1-16)	Исследование индивидуального развития детей учителем-логопедом, воспитателями и другими специалистами. Заполнение речевых карт учителем-логопедом, диагностических альбомов другими специалистами.		Праздник «День знаний»

**МАДОУ № 167 АДАПТИРОВАННАЯ ОСНОВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Сентябрь 4 неделя (19-23)	Осень. Осенние месяцы. Периоды осени. Деревья осенью.	Звук [j], буква Йй	Экскурсия в осенний парк
Сентябрь 5 неделя (26-30)	Овощи. Труд взрослых на полях и в огороде.	Звук [j], буква Йй	Выставка поделок из овощей «Этот удивительный урожай»
Октябрь 1 неделя (3-7)	Фрукты. Труд взрослых в садах.	Звук [j], буква Ее	Интегрированное занятие осенняя ярмарка
Октябрь 2 неделя (10-14)	Насекомые. Подготовка насекомых к зиме.	Звук [j], буква Ее	Осенний костюмированный бал «Очей очарованье».
Октябрь 3 неделя (17-21)	Поздняя осень. Грибы, ягоды	Звук [j], буква Ее	Коллаж с использованием природных материалов
Октябрь, 4 неделя (24-28)	Перелетные птицы, водоплавающие птицы.	Звук [j], буква Ее	Изготовление кормушек
Ноябрь 1 неделя (31-04)	Наша Родина - Россия	Звук [j], буква Ёё	Праздник: «Возьмемся за руки, друзья»
Ноябрь 2 неделя (7-11)	Домашние животные и их детеныши. Содержание домашних животных	Звук [j], буква Юю	Фото выставка: «Наши домашние питомцы»
Ноябрь 3 неделя (14-18)	Дикие животные наших лесов.	Звук [j], буква Ёё	Театрализованная деятельность, драматизация сказки
Ноябрь 4 неделя (21-25)	Одежда, обувь, головные уборы	Звук [j], буква Яя	День матери
Декабрь 1 неделя (28-02)	Зима. Зимние месяцы. Зимующие птицы.	Звук [j], буква Яя	Интегрированное занятие: «Зима»
Декабрь 2 неделя (5-9)	Зима. Дикие животные зимой.	Звук [j], буквы Йй, Ее, Ёё, Юю, Яя	Выставка рисунков «Дикие животные зимой»
Декабрь 3 неделя (12-16)	Мебель. Назначение мебели. Части мебели. Материалы, из которых сделана мебель	Звук [ц], буква Цц	Изготовление макета «Моя комната»
Декабрь 4 неделя (19-23)	Посуда, виды посуды. Материалы, из которых сделана посуда	Звук [ч], буква Чч	Выставка поделок: «Посуда»

МАДОУ № 167 АДАптированная основная образовательная программа дошкольного образования

Декабрь 5 неделя (26-30)	Новый год	Звук [ч], буква Чч	Новогодний костюмированный бал
Январь * 2 неделя (9-13)	Транспорт. Виды транспорта. Профессии на транспорте. Трудовые действия.	Звук [ч], буква Чч	Выставка рисунков
Январь* 3 неделя (16-20)	Профессии взрослых. Трудовые действия.	Звук [щ], буква Щщ	Сюжетно-ролевая игра
Январь 4 неделя (23-27)	Труд на селе зимой.	Звуки [ч, щ], буквы Чч, Щщ	Викторина: «Зимние каникулы в Простаквашено»
Февраль 1 неделя (30-03)	Орудия труда. Инструменты	Звук [л], буква Лл	Изготовление орудий труда из оригами
Февраль 2 неделя (06-10)	Животные жарких стран, повадки, детеныши	Звуки [л, л'], буква Лл	Интегрированное занятие: «Путешествие в Лимпопо»
Февраль 3 неделя (13-17)	Комнатные растения, размножение, уход	Звуки [л, л'], буква Лл	Оформление книги: «Растения в нашей группе»
Февраль 4 неделя (20-24)	Животный мир морей и океанов. Пресноводные и аквариумные рыбы	Звуки [л, л'], буква Лл	Коллаж: «Рыбки в аквариуме»
Март 1 неделя (27-03)	Ранняя весна, весенние месяцы. Первые весенние цветы. Мамин праздник	Звуки [р, р'], буква Рр	Выставка весенних рисунков
Март 2 неделя (06-10)	Мамин день	Звуки [р, р'], буква Рр	Изготовление подарка для мамы
Март 3 неделя (13-17)	Наш родной край. Наш город - Красноярск	Звуки [р, р'], буква Рр	Презентация: «Я в такой стране живу»
Март 4 неделя (20-24)	Москва — столица России	Буква Ъ	Просмотр видеофильма «Моя Москва»
Март 5 неделя (27-31)	Мы читаем. Знакомство с творчеством С. Маршака	Буква Ъ	Викторина по произведениям С. Я. Маршака.
Апрель 1 неделя (03-07)	Мы читаем. Знакомство с творчеством К. Чуковского	Буква Ъ	Драматизация фрагментов сказок К. Чуковского.
Апрель 2 неделя (10-14)	Мы читаем. Знакомство с творчеством С. Михалкова	Буква Ъ	Выставка рисунков «Моя любимая книжка»
Апрель 3 неделя	Мы читаем. Знакомство с творчеством А. Барто	Буква Ъ	Вечер «Наши любимые поэты»

МАДОУ № 167 АДАптированная основная образовательная программа дошкольного образования

(17-21)			
Апрель 4 неделя (24-28)	Откуда хлеб пришел. Профессия хлебороба	Повторение	Презентация книжек самоделок: «Хлеб всему голова»
Май 1 неделя (1-5)	Мы шагаем на парад!	Повторение	Тематическое занятие: «Великая победа»
Май 2 неделя (08-12)	Поздняя весна. Растения и животные весной. Перелетные птицы весной	Повторение	Заучивание стихов
Май 3 неделя (15-19)	Мы читаем. Знакомство с творчеством А. Пушкина	Повторение	Выставка поделок «В мире сказок А. С. Пушкина
Май 4 неделя (22-26)	Скоро в школу. Школьные принадлежности	Повторение	Выпускной бал. До свиданья детский сад
Май 5 неделя (29-31)	Лето.	Повторение	Выпускной бал. До свиданья детский сад

* обследование детей всеми специалистами.