

Областное государственное казенное учреждение социального обслуживания
«Детский дом интернат для умственно отсталых детей «Родник»»

Рассмотрена на заседании
педагогического совета
от «25»августа 2023г
Протокол № 3

УТВЕРЖДАЮ
директор ОГКУСО ДДИ
для УОД «Родник»
приказ №180-ОД от26.08.2023г.
_____ Н.А.Кондратьева

Рабочая программа

учителя-логопеда для обучающихся дошкольного
возраста с тяжёлыми множественными нарушениями
развития
на 2023-2024 учебный год

Составитель программы:
учитель-логопед
Шанина Надежда Владимировна

2023 г.

Содержание.

I. Целевой раздел.

- 1.1. Пояснительная записка3
- 1.2. Особенности психофизического развития обучающихся дошкольного возраста с ТМНР.....5
- 1.3. Особые образовательные потребности дошкольников с ТМНР..... 16
- 1.4. Предполагаемые результаты освоения обучающимися рабочей программы.....18

II. Содержательный раздел.

- 2.1. Комплексно-тематическое планирование коррекционно-развивающей работы24
- 2.2. Планирование работы с родителями.....29

III. Организационный раздел.

- 3.1. Структура реализации образовательной деятельности.....31
- 3.2. Условия реализации рабочей программы.....33
- 3.3. Реализуемые образовательные технологии.....35
- 3.4. Организация развивающей предметно-пространственной среды.....36
- 3.5 Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса.....38

I. Целевой раздел.

1.1. Пояснительная записка

Данная рабочая программа разработана для обучающихся дошкольного возраста с тяжёлыми множественными нарушениями развития (далее - ТМНР) в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 –ФЗ, Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и представляет собой локальный акт образовательного учреждения, в соответствии с адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) областного государственного казенного учреждения социального обслуживания «Детский дом-интернат для умственно отсталых детей «Родник»».

Образовательная деятельность регулируется следующими нормативно-правовыми документами:

- Конвенция о правах ребенка;
- Письмо Минобрнауки России «Об учителях-логопедах и педагогах-психологах учреждений образования от 22.01.1998 г
- Письмо Минпросвещения от 21.06.2021 «03-925 «Методические рекомендации по реализации образовательных программ дошкольного образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий»
- Постановление главного государственного санитарного врача Российской Федерации № 32 от 27.10.2020 «Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил и норм СанПиН 2.3/2.4.3590
- Постановление главного государственного санитарного врача Российской Федерации № 2 от 28.02.2021 «Об утверждении санитарных правил и норм Сан ПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания»
- Постановление главного государственного санитарного врача Российской Федерации № 28 от 28.09.2020 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи»

Рабочая программа рассчитана на один учебный год, с 1 сентября 2023 г. по 31 августа 2024 г.

Целью данной рабочей программы является:

Комплексно-тематическое планирование, организация и управление коррекционно-развивающим процессом в логопедической группе для детей с ТМНР в возрасте от 4 до 7 лет, предусматривающее полную интеграцию действий всех специалистов, работающих в учреждении и родителей дошкольников (законных представителей) с учетом особенностей речевого и общего развития детей группы и направленное на обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося дошкольного возраста с ТМНР, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

Задача программы: Определение содержания, объема, методических подходов, порядка предъявления коррекционно-развивающего материала с учетом особенностей образовательного процесса и контингента воспитанников в текущем учебном году.

Характеристика курса коррекционно-развивающей работы:

Цель коррекционно-развивающей работы:

Основными целевыми ориентирами коррекционно-развивающего обучения в данной группе являются:

- выявление особых образовательных потребностей обучающихся с ТМНР, обусловленных недостатками в их психофизическом и речевом развитии;
- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи обучающимся с ТМНР с учетом их психофизического, речевого развития, индивидуальных возможностей и в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии;

- возможность освоения детьми с ТМНР АООП ДО для обучающихся с ТМН

Задачи коррекционно-развивающей работы в группе:

- определение особых образовательных потребностей обучающихся с ТМНР, 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) обучающихся с ТМНР консультативной и методической помощи по особенностям развития обучающихся с ТМНР и направлениям коррекционного воздействия.

Объём учебного материала планируется в соответствии с возрастом обучающихся, уровнем их речевого развития, спецификой дошкольного образования для данной категории обучающихся.

1.2. Особенности психофизического развития обучающихся дошкольного возраста с ТМНР.

Реализация конституционных прав детей-инвалидов, забота о качестве их жизни определяют поиск научным педагогическим сообществом эффективных мер, которые могли бы уменьшить тяжесть инвалидизации. Изменение сроков начала предоставления специальной педагогической помощи, создание новых технологий коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с ОВЗ непосредственно касаются детей-инвалидов, в т.ч. детей с МНР (Архипова Е.Ф., Басилова Т.А., Головчиц Л.А., Жигорева М.В., Овчинникова Т.С. и др.).

Данные современных исследователей соответствуют взглядам Л.С. Выготского, согласно которым *у детей с тяжёлыми сочетанными нарушениями здоровья имеет место сложная иерархическая структура социальных отклонений вторичного и третичного характера.*

Для этой группы детей имеет место как *универсальная закономерность единства нарушений физического развития и вызванных ими социальных ограничений*, так и механизм их взаимовлияния друг на друга, но проявляющийся в виде атипичного варианта развития.

В специальной психологии и педагогике для характеристики данной группы детей *используется термин «дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития», которые имеют выраженные нарушения развития как биологической, так и социальной природы, т.е. относятся к первичным и вторичным.*

Однако четкое определение группы детей с «тяжёлыми множественными нарушениями развития» оказывается весьма сложной задачей.

С одной стороны, у детей могут иметь место различные степени интеллектуальной недостаточности и вариативность нарушений других органов и систем либо тотальность поражения нескольких.

С другой стороны, при любом из этих вариантов у ребенка может наблюдаться определенная динамика психического и социального развития, а также ее отсутствие.

Важная отличительная характеристика детей этой группы - это как раз многообразие и своеобразие вариантов развития, что не позволяет их

рассматривать внутри других категорий детей, а указывает на объединение в особую группу психического развития.

Как правило, в младенческом возрасте у таких детей обнаруживаются 1-2 тяжелых нарушения в развитии, а впоследствии, могут развиться и быть выявлены другие физические и психические отклонения в развитии (Л.А. Головчиц).

Тяжесть, структура и характер первичных нарушений и вторичных отклонений определяют динамику психического развития детей с ТМНР и вариант психического развития.

Термин «ТМНР» появился в отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике достаточно давно (в середине XX века) для обозначения категории детей, имеющих одновременно несколько нарушений функционирования систем организма: головного мозга или центральной нервной системы, зрительной, слуховой, двигательной - при этом природа этих нарушений могла быть совершенно различной, от органической или врожденной, в т.ч. наследственной и генетической, до приобретенной (Т.А. Баилова, Л.Б. Баряева, Г.П. Бертынь, М.Г. Блюмина, Л.А. Головчиц, Я. ван Дайк, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, Е.Т. Логинова, Р.А. Мареева, А.И. Мещеряков, Е.Н. Моргачева, А.Е. Пальтов, И.В. Саломатина, Т.Н. Симонова, И.А. Соколянский, В.В. Ткачева, А.М. Царев, В.Н. Чулков, А.В. Ярмоленко).

В настоящее время данный термин чаще всего используется в отношении детей с генетической патологией, с тяжелыми органическими поражениями ЦНС, следствием которых является недоразвитие познавательной деятельности различной степени тяжести, значительные сенсорные или двигательные нарушения.

Ведущее место среди причин, вызывающих ТМНР у детей, занимает патология центральной и периферической нервной системы, возникающая вследствие воздействия на плод различных патогенных факторов во время оплодотворения, внутриутробного созревания или родов (Л.О. Бадалян, Ю.И. Барашнев, Ю.Е. Вельтищев). Дети с поражением нервной системы различной этиологии и степени тяжести составляют около 50% новорожденных с проблемами здоровья. При этом 70-80% поражений нервной системы вызвано патогенным воздействием ряда факторов перинатального периода (Л.М. Хабарова).

Состояние работы центральной нервной системы является одним из наиболее значимых факторов, определяющих дальнейшее психическое развитие ребенка.

Именно поэтому нарушение функционирования нервной системы относятся к одной из основных причин инвалидизации детского населения,

что вызвано тем, что ЦНС является главным регулятором интегративных реакций организма, обеспечивающих адаптацию к изменяющимся условиям внешней среды. Именно сочетанное поражение центральной нервной системы становится причиной возникновения множественных нарушений в развитии у детей.

Сочетанное поражение центральной нервной системы и, как следствие, ТМНР в большинстве случаев вызваны воздействием ряда патогенных факторов на детский организм в период закладки и/или внутриутробного созревания.

Причем последствия поражения нервной системы в виде нарушений познавательного (когнитивного) развития, ограничений движения, восприятия и обработки сенсорной информации относят к первичным, т.к. они вызваны или непосредственно определяются особенностями и характером функционирования конкретного органа или системы, в т.ч. центральной нервной системы.

При множественных нарушениях развития чаще всего наблюдаются следующие психические отклонения: негативизм к воздействию сенсорных стимулов, пассивность, трудности ориентировки в окружающей среде, избирательность в контактах и проблемы коммуникации – которые имеют вторичную социальную природу и их появление вызвано множественными нарушениями функционирования организма (И.А. Аршавский, Т.А. Баилова, Л.С. Выготский, А.П. Гозова).

Согласно анализу медицинской и психолого-педагогической информации и многолетнему наблюдению за динамикой психического развития большого числа детей с ТМНР у них имеет место один из четырех вариантов психического развития:

1.последовательное формирование психологических достижений возраста в медленном или крайне медленном темпе, при котором для перехода на новый уровень психического развития ребенку требуется значительно больше времени, чем при нормативном варианте развития;

2.минимальный темп психического развития, когда становление психологических достижений, характерных для определённого возраста, происходит очень медленно в течение нескольких лет;

3.без динамики психического развития, когда новых уровней психического развития не наблюдается и можно говорить о состоянии стагнации;

4.регресс психического развития, при котором имеет место утрата ранее приобретенных умений и навыков.

Определить вариант психического развития ребенка с ТМНР можно путем наблюдения за темпом усвоения нового и сопоставления данных о динамике психического развития, полученных в ходе нескольких комплексных (не менее 3-х) психолого-педагогических обследований.

Наряду с этим следует *крайне осторожно и коллегиально принимать решение о варианте психического развития ребенка с ТМНР* в младенческом и раннем возрасте, а также при поступлении в образовательную организацию, если ранее он не был включен в систему образования и не получал систематически коррекционно-педагогическую помощь.

Следует учитывать тот факт, что в условиях специального обучения и без систематической целенаправленной профессиональной коррекционно-педагогической помощи *темп психического развития одного и того же ребенка с ТМНР может быть разным.*

Очевидно, что достаточно точно определить *темп и вариант психического развития ребенка с ТМНР можно только в процессе пролонгированного наблюдения за ходом его психического развития при реализации специального обучения в соответствии с содержанием Программы.*

Регулярный анализ данных о состоянии ребенка, результатов психолого-педагогического обследования и мониторинг динамики психического развития позволяют сформулировать психолого-педагогическое заключение, наметить прогноз психического развития, определить виды, форму организации и содержание психолого-педагогической помощи.

Тяжелые сочетанные нарушения здоровья являются причиной медленного накопления сенсорного опыта в силу ограничения возможностей познания, восприятия сенсорной информации, осуществления практической ориентировки в окружающем пространстве. Сложная структура и тяжесть проявления вторичных социальных отклонений в развитии становятся препятствием для установления оптимальных взаимоотношений ребенка с внешним миром и его социализации.

В дошкольном возрасте дети с медленным темпом психического развития при отсутствии выраженных двигательных нарушений овладевают координированной ходьбой, предметными действиями и ориентировкой на функциональное назначение предметов, демонстрируют эти умения в самостоятельной деятельности не более 2-3 минут, могут по памяти воссоздать и воспроизвести в новых условиях усвоенную ранее цепочку игровых действий.

Однако попыток изменить последовательность, добавить действия из другой игровой цепочки, объединить две схемы вместе не совершают.

Возможность самостоятельной практической ориентировки в окружающем является основой целенаправленной деятельности. При этом она отличается однообразием и стереотипностью.

Чаще всего к концу дошкольного возраста у детей этой группы сформирован навык сотрудничества и копирования действий взрослого, работы по простой знакомой инструкции.

Они способны при направляющей помощи взрослого осуществить практическую ориентировку в свойствах предмета путём исследовательских движений рук. Дети каждый раз применяют метод проб и ошибок для восстановления в памяти результативного способа действия с предметом.

Пробы и перебор вариантов, накопленных ранее и существующих в личном опыте алгоритмов действий, являются основным способом их взаимодействия со средой для достижения положительного результата.

В силу быстрой истощаемости, нестойкой работоспособности и низкой познавательной активности дети не всегда устанавливают взаимосвязь между предметами, обнаруживают их функциональное назначение. Для осознания смысла и технического назначения предметов им постоянно необходима обучающая помощь взрослого.

Без нее дети действуют с игрушками нецелесообразно, быстро теряют интерес из-за невозможности самостоятельно достичь ожидаемого результата.

Аналогичные трудности имеют место при соблюдении ими социальных норм и гигиенических требований. Некоторые нормы поведения они знают, но придерживаются их при напоминании и постоянном контроле поведения взрослым: могут забыть сообщить о желании туалет, есть пищу руками и т.д.

Дети с удовольствием пользуются некоторыми орудиями и предметами обихода, пытаются выполнять самостоятельно орудийные действия, но согласовать движения рук им сложно, т.к. координация нарушена, а зрительный контроль затруднен.

В целях коммуникации они могут использовать отдельные слова, в т.ч. усечённые, а также жесты, оказывая наряду с этим непосредственное тактильное воздействие на близкого взрослого. При отсутствии выраженных нарушений слуха в этом возрасте вербальная форма общения становится ведущей.

Однако речь малопонятная, трудная для восприятия, т.к. речевые нарушения носят системный характер и страдают все компоненты речи: фонетика, фонематика, лексика, семантика, грамматический строй. Речевые высказывания лишены интонационной выразительности.

Умение самостоятельно произвольно использовать социальные способы взаимодействия, осознание социальных взаимоотношений и связей между людьми и предметами могут обеспечить им возможность установления простых причинно-следственных связей между часто происходящими явлениями и событиями, управления ситуацией, овладение навыком практического решения задачи и поиска результативного выхода из трудной, но хорошо знакомой ситуации путем использования ранее накопленного практического опыта.

Таким образом, у детей этой группы наблюдается явная динамика психического развития при раннем начале и систематическом оказании коррекционно-педагогической помощи.

Благодаря ей дети в раннем и дошкольном возрасте достаточно успешно осваивают содержание всех четырех образовательных периодов, в связи с чем к концу дошкольного возраста они овладевают наглядными формами мышления и различными видами детской деятельности, способны взаимодействовать доступным коммуникативным способом со взрослыми и сверстниками, соблюдать элементарные социальные нормы поведения и обучаться в групповой форме.

Если процесс усвоения содержания каждого образовательного периода Программы детьми этой группы происходит быстрее и они на определённом возрастном этапе демонстрируют психологические достижения целевых ориентиров четвертого возрастного этапа, следует собрать психолого-медико-педагогической консилиум, в ходе которого принять решение о дальнейшей форме и варианте Программы обучения.

Группа детей с крайне медленным темпом психического развития в раннем возрасте демонстрирует низкий интерес к внешним стимулам и быстро истощаемую потребность в общении с близкими взрослыми. В силу этого бодрствование у них проходит достаточно пассивно. Навыком самостоятельного передвижения в пространстве они не овладевают.

Не имеющие выраженных двигательных нарушений дети только в конце третьего года жизни начинают активно использовать ползание и совершать попытки передвижения стоя у опоры. У детей появляется осознание возможности использования движений с целью познания окружающей среды, но навык выполнения произвольных социальных действий с предметами находится в самом начале своего становления. У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата овладение навыком передвижения в пространстве происходит более длительно, может появиться в дошкольном возрасте и осуществляться только с помощью технических средств реабилитации (ходунков, коляски, дополнительной опоры).

Низкое качество самостоятельной активности не позволяет детям ощутить практическую результативность социального двигательного акта. Взрослый остается для них единственным средством удовлетворения физических и первых психических потребностей, а эмоционально-ситуативное общение – ведущим способом психологического взаимодействия с людьми. Эмоциональное общение, тактильное и акустическое воздействие являются обычно приятными и желанными для малышей. Они вызывают чувство удовольствия и комфорта, активизируют все психические процессы и физическую активность, в т.ч. потребность в познании. Однако, в случае наличия расстройств аутистического спектра, и эти виды воздействия могут вызывать негативную реакцию со стороны ребенка.

Дети начинают постепенно овладевать социальными движениями руки. Однако долгое время осознать связь между собственным действием и его результатом не могут, в т.ч. из-за ограничения сенсорных ощущений и несовершенства восприятия. С одной стороны, дети не понимают своей принадлежности и роли в появлении сенсорного раздражителя, с другой, не могут ощутить результативности совершенного действия (услышать звук обычной громкости, увидеть движение деталей и т.д.).

Благодаря постепенному накоплению сенсорного опыта и практического контакта с внешним миром дети начинают совершать в процессе бодрствования большое число простых манипуляций, которые производят руками в позе лежа на спине, редко на боку или животе, любят многократно стереотипно повторять их, получая от самой активности и ее результата удовольствие.

Свои эмоции они выражают с помощью мимики, отдельных интонационно окрашенных вокализаций, но в большинстве случаев изменением поведения и криком. Именно так они информируют взрослых о своих потребностях и желаниях, в т.ч. о чувстве дискомфорта. Нарушение тонуса вызывает трудности формирования более сложных и точных движений, в т.ч. артикуляционных моторных актов, задержку в овладении навыком глотания и жевания, отказ от полугустой пищи и новых видов продуктов, питание из бутылки.

В течение дошкольного детства они учатся использовать функциональные возможности сохранных анализаторов для ориентировки в окружающем пространстве. Совершают цепочку плохо координированных моторных актов для обследования пространства, но качество ее крайне низкое.

При наличии опоры или помощи взрослого способны преодолеть небольшое расстояние до заинтересовавшей их игрушки, могут перейти к ползанию. Если могут захватить понравившийся предмет, то захватывают его всей рукой, пальцы на его поверхности не распределяют, исследовательские движения совершают кратковременно.

Ориентировку на ощущения, полученные с различных анализаторов, на форму предмета для подбора наиболее результативного двигательного акта они не осуществляют. Правильный или социально обусловленный способ действия с предметом обнаруживают случайно. Действуя с предметом, не могут согласовать движения рук между собой.

Способны усвоить новый способ действия с предметом в виде специфической манипуляции или орудийного действия в ходе его многократного повторения в процессе совместно-разделенной деятельности со взрослым, т.е. готовы к переходу от ситуативно-личностного к практическому сотрудничеству со взрослым. Отсроченное во времени новое специфическое манипулятивное действие с предметом по памяти воспроизвести не могут. Пытаются путем перебора вариантов различных моторных актов и последовательностей движений воссоздать верную схему.

Целенаправленной активностью истощаются, бросают начатое и привлекают внимание взрослого доступными способами коммуникации. С помощью различных психологических средств пытаются управлять действиями взрослого и влиять на ситуацию. Они понимают смысл обращенной к ним коммуникативной конструкции (речевой, жестовой), если она выстроена в знакомой им последовательности. Способны выполнить 3-4 знакомых движения по доступной коммуникативной инструкции, найти названный предмет, нескольких близких взрослых (маму, бабушку и т.п.).

Новые речевые звуки у них практически не появляются по причине значительного нарушения тонуса мышц артикуляционной мускулатуры, а также отсутствия осознания возможности и навыка произвольного управления движениями органов артикуляции и голосом. Их коммуникация и продуктивное взаимодействие с незнакомыми людьми и сверстниками затруднены. Дети не умеют жевать твердую пищу, пить из чашки, очень избирательны в еде. При пользовании туалетом о своей потребности не сообщают, самостоятельно процесс не контролируют.

Физически и психически полностью зависимы от взрослого. Все это не позволяет включить их в процесс обучения в групповой форме и указывает на приоритет индивидуальной коррекционно-педагогической работы в сочетании с подгрупповой формой обучения с ограничением продолжительности занятий. Дети с крайне медленным темпом развития,

находясь с раннего возраста в системе обучения, последовательно осваивают содержание каждого из четырех образовательных периодов и при условии стабильного состояния здоровья при завершении дошкольного образования готовы к обучению в школе в групповой форме.

Еще одну категорию представляют дети с минимальным темпом психического развития. Тяжесть неврологического и соматического состояний обуславливает особенности психической активности детей этой группы.

Первые безусловно-рефлекторные ответы у них можно зафиксировать только к концу первого полугодия жизни.

В последующие шесть месяцев в психическом развитии детей происходят некоторые положительные изменения, которые можно охарактеризовать как минимальную динамику в психическом развитии. Она заключается в повышении качества безусловно-рефлекторных реакций, а также в появлении «зоны ближайшего психического развития» в виде начатков становления условно-рефлекторных реакций. Благодаря чему в раннем возрасте физиологические ответы детей на воздействие стимулов окружающей среды отличаются не только постоянством, но и разнообразием.

При воздействии знакомых и приятных сенсорных стимулов, а также во время общения с матерью можно наблюдать первые положительные эмоции в виде различных мимических реакций: улыбку при чувстве удовольствия и ощущении комфорта. Малыши реагируют сосредоточением и остановкой движений в момент непосредственного ощущения сенсорного воздействия достаточной силы. Ребенок, имеющий остатки зрения, может фиксировать взгляд на больших ярких предметах.

Иное поведение дети демонстрируют при контакте с новыми или неприятными для них стимулами. В этом случае на их лице появляется гримаса страдания и раздается резкий громкий монотонный плач. Появление у детей дифференцированных эмоций и психологических способов информирования взрослых о том, что с ними происходит, свидетельствует о зарождении определенного психологического отношения к сенсорному воздействию, а также о первых самостоятельных произвольных попытках положительного социального контакта с внешним миром и психологической потребности в этом.

Плачем и двигательным беспокойством, вокализациями ребенок требует внимания и сенсорного воздействия, пытается повлиять на действия взрослого и изменить его поведение, добиться желаемого.

Дети принимают удобное положение на руках у взрослого, могут тянуть руки в сторону взрослого или сенсорного стимула, удерживают вложенный в

руку предмет и совершают с ним движение для извлечения звука, случайно могут захватывать близко расположенный предмет, в т.ч. край одежды взрослого, пытаются изменить положение тела во время прослеживания за его движением. Дети просыпаются ко времени кормления, без труда путем сосания съедают необходимый объем жидкой пищи, во время кормления привлекают внимание взрослого хаотической двигательной активностью, демонстрируют желание общения и впечатлений после насыщения, т.е. имеют разнообразные психологические потребности, которые могут быть удовлетворены социальным образом: внешним сенсорным воздействием, общением, разнообразием впечатлений, в т.ч. за счет помощи в совершении движений.

На протяжении всего дошкольного возраста они осваивают навык произвольного управления своим телом. В результате чего в возрасте семи лет могут использовать свои моторные возможности для достижения внешнего стимула или желаемого результата: перевернуться на живот и обратно, совершить движение на животе по типу ползания.

Произвольная двигательная активность чаще всего недолгая и не имеет внешней цели. Сохранить равновесие и удержать позу тела в положении стоя не умеют. Переставляют ноги непроизвольно, совершая ими движения по типу рефлекторных действий. Для них характерен кратковременный интерес к сенсорным раздражителям, быстрое угасание потребности в познавательной активности. При отсутствии выраженных двигательных нарушений они действуют с игрушками манипулятивно, специфические действия не осваивают. Ориентировки в свойствах предмета с помощью тактильных ощущений, полученных с кисти руки, дети не осуществляют. Новое социальное действие с предметом они усваивают после многократного его совместного выполнения со взрослым. Самостоятельно воспроизводят его верно 1-2 раза, после чего переходят к однотипному манипулированию. Ориентировочно-исследовательская активность и имитация у них несовершенны.

Ситуативно-личностный контакт является ведущей формой общения. Просьб близких дети не понимают. При звучании речи и голоса взрослого достаточной громкости лишь проявляют ориентировочную реакцию. Сами свои голосовые возможности для контакта со взрослым используют элементарным образом. В случае возникновения физиологических или психологических потребностей они недолго вокализируют, могут менять интонацию, поведение и мимику, постепенно начинают кричать или монотонно плакать. Негативные эмоции выражают бурно, успокаиваются

долго, только на руках у близкого взрослого, переключаемость психических процессов нарушена.

Таким образом, к началу дошкольного детства поведение детей с минимальным темпом психического развития является мало социальным. Процесс психического развития в обычных условиях воспитания происходит искаженно, «социальный вывих» постепенно усугубляется, в связи с чем дети не могут самостоятельно установить положительное и развивающее взаимодействие с внешним миром, накопить необходимый сенсорный опыт, овладеть координацией, произвольностью и социальной обусловленностью движений, в т.ч. социальными проявлениями эмоций, умением усваивать новое в ходе практического сотрудничества и общения со взрослым.

В лучшем случае к концу дошкольного возраста они начинают самостоятельно использовать двигательные возможности для познания окружающей среды (захват и манипулирование предметом, изменение положения тела в пространстве), элементарные социальные средства коммуникации (мимику, вокализации). Малыши с данным вариантом психического развития, как правило, имеют тяжелые сочетанные пороки развития головного мозга, значительное снижение функциональных возможностей анализаторов и двигательного аппарата. В раннем и дошкольном возрасте они осваивают содержание четырех образовательных периодов в неполном объеме. В силу чего в начале школьного обучения должны быть созданы условия для освоения ими незавершенного содержания дошкольного периода обучения и появления характерных для него основных психологических достижений в пяти образовательных областях.

Самым сложным для включения в процесс обучения и воспитания является вариант стагнации психического развития. Он достаточно редкий, но имеет место в педагогической практике. При стагнации психического развития у детей последовательного овладения более совершенными психологическими достижениями в раннем и дошкольном возрасте не происходит, а психологическое взаимодействие с окружающим миром остается на уровне безусловно-рефлекторных и условно-рефлекторных ответов, проявления и удовлетворения физиологических (усталость, чувство голода, дискомфорт) и в редких случаях элементарных психологических потребностей (впечатления, контакт со средой).

Данный вариант развития имеет место у детей с аномалиями строения и тяжелыми объёмными поражениями вещества головного мозга, снижением функциональных возможностей или тотальным поражением двигательного аппарата. Дети этой группы в раннем и дошкольном возрасте, находясь в

системе обучения, могут освоить содержание первых двух образовательных периодов, а при стабильном неврологическом и соматическом состояниях, наличии потенциальных возможностей развития приступить к освоению содержания третьего образовательного периода.

Регресс психического развития с утратой психологических достижений возраста наблюдается в силу ухудшения неврологического и соматического состояний, которое может иметь различную природу и наблюдаться, в т.ч. при наследственных и генетических заболеваниях. В этом случае психическое развитие детей может регрессировать до уровня безусловно-рефлекторных ответов и при стабилизации состояния постепенно совершенствоваться, согласно имеющимся физическим возможностям организма. В этом случае необходимо тщательно подбирать образовательный период обучения, своевременно проводить психолого-педагогическую диагностику с целью оценки успешности освоения содержания и принятия решения о возможности овладения содержанием следующего образовательного периода.

Все вышесказанное еще раз доказывает *необходимость комплексного подхода к организации образовательного процесса*. При нем медицинские методы сохранения и укрепления здоровья сочетаются с систематической коррекционно-педагогической помощью для последовательного развития психических возможностей и социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

1.3. Особые образовательные потребности дошкольников с ТМНР

Социальная природа вторичных отклонений в развитии требует изменения социальных условий среды и применения специальных методов обучения и воспитания с учетом особых образовательных потребностей детей с ТМНР.

Наряду с характерными для всех детей с ОВЗ особыми образовательными потребностями, у детей с ТМНР имеют место специфические.

К особым образовательным потребностям детей с медленным, крайне медленным и минимальным темпами психического развития можно отнести следующие:

- учет медицинских данных о состоянии здоровья ребенка при определении подходящего режима обучения и продолжительности активного досуга;
- создание условий для выполнения рекомендаций ИПРА и ИПР;

- систематическое применение индивидуально подобранных специальных средств коррекции (очки, слуховые аппараты, FM – системы, индукционные петли, кохлеарные импланты, ходунки-опоры, вертикализаторы и др.);
- использование приема совместно-разделенной деятельности как ведущего способа присвоения культурно-исторического опыта в процессе обучения;
- реализация обучения в естественных социальных условиях и обычных жизненных ситуациях;
- выбор содержания Программы в соответствии с уровнем актуального развития;
- подбор и систематическое использование индивидуализированной системы доступной коммуникации в соответствии с возможностями ребенка;
- индивидуальный подбор и систематическое применение полисенсорных пособий высокой и средней интенсивности во время развивающих занятий;
- более медленный темп предъявления нового материала, ожидание реакции ребенка;
- регулярная смена обстановки, положения тела ребенка в пространстве, а также видов деятельности во время специальных развивающих занятий и во время самостоятельной активности, досуга;
- многократное предъявление во время развивающих занятий различных сенсорных раздражителей для накопления необходимого практического и сенсорного опыта;
- периодическое использование обычных игрушек и предметов обихода наряду с полисенсорными дидактическими пособиями в период самостоятельного досуга и активности;
- создание безопасных условий и систематический контроль за ребенком во время самостоятельной активности;
- постепенное расширение практического опыта за счет специальной организации взрослым совместной активности со сверстниками и новыми людьми с целью формирования социальных навыков и средств коммуникации;
- постепенное расширение практического опыта за счет овладения элементарными навыками самообслуживания;
- увеличение временных промежутков на освоение более совершенных психологических достижений и способов психологического взаимодействия с внешним миром.

Дети со стагнацией и регрессом психического развития имеют такие специфические психологические и образовательные потребности:

- щадящий режим педагогической нагрузки, который может быть при стабильном соматическом и неврологическом состояниях и с разрешения лечащего врача постепенно изменен на средний;

- ограничение воздействия сенсорных стимулов, обеспечение полного покоя при ухудшении соматического или неврологического состояний;

- индивидуальный подбор и кратковременное воздействие полисенсорных пособий высокой и средней интенсивности в ходе развивающих занятий;

- систематическая организация взрослым психической активности ребенка в период бодрствования, а также оказание ему непосредственной помощи во время его контакта с социальным миром, удовлетворение потребностей в эмоциональном принятии, новизне и впечатлениях;

- регулярная смена обстановки и видов сенсорного воздействия во время развивающих занятий и в период бодрствования для формирования потребности и привычки к взаимодействию с внешним миром и восприятию нового;

- постоянное изменение положения тела ребенка в пространстве как во время развивающего общения со взрослым, так и в период самостоятельного досуга;

- создание безопасных условий для реализации самостоятельной социальной активности в период бодрствования при непосредственном внимании взрослого.

1.4. Предполагаемые результаты освоения обучающимися рабочей программы.

В соответствии с особенностями психофизического развития ребенка с ТМНР, планируемые результаты освоения программы предусмотрены в ряде целевых ориентиров.

Целевые ориентиры задают вектор воспитательной деятельности педагогических работников и основную направленность содержания обучения.

Психологические достижения, которые выбраны в качестве целевых ориентиров для обучающихся с ТМНР, являются результатом и могут появиться только в процессе длительного целенаправленного специальным образом организованного обучения.

1. Планируемые результаты (целевые ориентиры) периода формирования ориентировочно-поисковой активности у обучающихся с ТМНР:

-реакция сосредоточения при воздействии сенсорных стимулов обычной интенсивности на сохранные анализаторы, высокой или средней интенсивности на анализаторы со снижением функциональных возможностей;

-поиск сенсорного стимула за счет движений головы, поисковых движений глаз, поисковые движения руки, локализация положения или зоны его воздействия;

-при зрительном наблюдении за предметом проявление реакций на новизну и интереса к нему;

-при слуховом восприятии снижение количества отрицательных эмоциональных реакций на звуки музыки;

- улыбка и активизация движений при воздействии знакомых сенсорных стимулов (ласковая интонация речи, произнесённая непосредственно у детского уха, стимулов высокой или средней интенсивности);

-захват вложенной в руку игрушки, движения рукой, в т.ч. в сторону рта, обследование губами и языком;

-монотонный плач, редкие звуки гуления, двигательное беспокойство как средства информирования педагогического работника о своем физическом и психологическом состоянии;

-дифференцированные мимические проявления и поведение при ощущении комфорта и дискомфорта;

-активизация навыков подражания педагогическому работнику - при передаче эмоциональных мимических движений;

-использование в общении непреднамеренной несимволической коммуникации.

2. Планируемые результаты (целевые ориентиры) периода формирования предметных действий у обучающихся с ТМНР:

- продолжительное внимание и стойкий интерес к внешним сенсорным стимулам, происходящему вокруг;

- тактильное обследование (рассматривание) заинтересовавшего предмета;

-поддержка длительного, положительного эмоционального настроения в процессе общения со педагогическим работником;

-появление нестойких представлений об окружающей действительности с переживаниями обучающихся: удовлетворения-неудовлетворения, приятного-неприятного;

-проявление предпочитаемых статических поз как свидетельство наличия устойчивых, длительных положительных эмоциональных реакций;

-умение в процессе выполнения сложных двигательных актов преодолевать препятствия и положительно реагировать на них;

-проявление эмоционального положительного отклика на игры, направленные на развитие сенсорной сферы;

-проявление положительной эмоциональной реакции на звучание знакомой мелодии или голоса;

-дифференцирование различных эмоциональных состояний и правильная реакция на них в процессе общения со педагогическим работником по поводу действий с игрушками;

-выполнение сложных координированных моторных актов руками - специфические манипуляции со знакомыми игрушками;

-навык подражания - отраженное повторение простого моторного акта или социального действия с предметом после выполнения в совместной деятельности со педагогическим работником;

-узнавание знакомых людей, предметов, речевых обращений за счет совершенствования восприятия и появления способности путем анализа и преобразования ощущений, полученных с различных анализаторов, осуществлять ориентировку в пространстве и ситуации;

-использование в общении преднамеренной несимволической коммуникации;

-выражение своего отношения к ситуации в виде интонационно окрашенной цепочки звуков речи (по подражанию и по памяти);

-понимание в ограниченном объеме (не более 5 слов, жестов или перцептивных цепочек) взаимосвязи между знаком и действием, знаком и предметом, умение выполнять действия или находить предмет путем ориентировки на знаковый эталон, либо после демонстрации действия педагогическим работником.

3.Планируемые результаты (целевые ориентиры) периода формирования предметной деятельности у обучающихся с ТМНР:

-точное копирование знакомой цепочки социальных действий с предметом отраженно за педагогическим работником (после выполнения в совместной деятельности);

-усвоение смысла небольшого числа культурно-фиксированных предметных действий и их цепочек с определенной социально обусловленной закономерностью;

-ориентировка в собственном теле, указание частей тела доступным коммуникативным способом;

-осуществление практической ориентировки в свойствах предметов (форма, величина, фактура) и их различение путем обследования доступным способом;

-использование метода практических проб и последовательного применения ранее освоенных результативных действий для решения ситуативной практической задачи;

- умение извлекать звук из музыкальной игрушки, музыкального инструмента;

-проявление положительных эмоций при выполнении действий с предметами и учебных действий во время вертикализации с поддержкой;

-умение соотносить изображение предмета с реальным образцом;

- изменение поведения и выполнение действия в зависимости от жестового или речевого обращения педагогического работника;

-копирование социальных жестов, простых речевых образцов, в т.ч. звуковой и слоговой последовательности, отраженно за педагогическим работником, применение их с учетом социального смысла;

-проявление инициативы, желания общения, информирование о своем состоянии и потребностях с помощью доступных средств коммуникации;

-использование в общении символической конкретной коммуникации;

-потребность в отражении своего эмоционального опыта в различных играх, игровых ситуациях, по просьбе педагогического работника, других обучающихся.

4.Планируемые результаты (целевые ориентиры) периода формирования познавательной деятельности у обучающихся с ТМНР:

-умение создавать изображение простого предмета, постройку по образцу, по инструкции педагогического работника, предъявленной в доступной коммуникативной форме;

-умение выполнять доступные движения под музыку;

-умение проявлять свое отношение к происходящему и сообщать об эмоциональном состоянии социальным образом, т.е. с помощью мимики, жестов и речи;

-осознание себя, своих эмоций и желаний, узнавание собственных вещей, результатов продуктивной деятельности;

-понимание различных эмоциональных состояний педагогического работника;

-применение накопленного перцептивного и практического опыта для ориентировки во внешних признаках предметов (цвет, форма, размер и количество);

-общение, информирование о своем отношении к происходящему доступным коммуникативным способом;

-выражение доступным коммуникативным способом просьбы, оценки, отношения - «Я», «Ты», «Мой», «Моя», «Мое», «хороший», «плохой»;

-использование в общении элементов символической абстрактной коммуникации, отдельных абстрактных символов: слов, жестов, схематических изображений;

- точное воспроизведение звуков речи, ритмического и интонационного рисунка слова (восклицание, вопрос, недовольство, испуг), выделение ударного слога или слова, правильное воссоздание последовательности 2-3 слогов в слове или дактильного ритма.

- доброжелательное отношение, стремление помочь друг другу при выполнении игровой и предметной деятельности.

II. Содержательный раздел.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется в различных направлениях по всем 5 образовательным областям на основе комплексного взаимодействия всех педагогов и специалистов при реализации образовательных задач.

Направления логопедической работы	Образовательные области
Общие речевые навыки	Речевое развитие. Социально-коммуникативное развитие. Физическое развитие.
Общая, ручная и артикуляционная моторика	Физическое развитие.
Неречевые психические функции	Познавательное развитие.
Лексико-грамматическая сторона речи	Познавательное развитие. Речевое развитие. Социально-коммуникативное развитие. Художественно-эстетическое развитие.
Фонематическая сторона речи	Познавательное развитие.
Связная речь	Познавательное развитие. Речевое развитие. Социально-коммуникативное развитие. Художественно-эстетическое развитие.
Фонематические представления	Познавательное развитие. Социально-коммуникативное развитие.

2.1. Комплексно-тематическое планирование коррекционно-развивающей работы на 2023-2024 учебный год

Перспективный календарно-тематический план разработан на период с 01.09.2023г. по 31.05.2024г. в соответствии с ФАОП ДО для детей с ТМНР, ФГОС ДО, адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) областного государственного казенного учреждения социального обслуживания «Детский дом-интернат для умственно отсталых детей «Родник»».

Перспективный календарно-тематический план является «открытым» и предусматривает вариативность, интеграцию, изменения и дополнения по мере профессиональной необходимости.

Перспективный календарно-тематический план обеспечивает развитие речи детей в возрасте от 4 до 7 лет с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей. Реализуемое планирование строится на принципе личностно-развивающего и гуманистического характера взаимодействия взрослого с детьми. Календарное планирование носит коррекционно-развивающий характер и направлено на создание условий развития дошкольников, открывающих возможности для позитивной социализации ребёнка.

В связи с неразвитостью волевых процессов, дети данной группы не способны произвольно регулировать свое эмоциональное состояние в ходе любой организованной деятельности, что не редко проявляется в негативных поведенческих реакциях. Интерес к какой-либо деятельности не имеет мотивационно-потребностных оснований и, как правило, носит кратковременный, неустойчивый характер, поэтому занятия учителя-логопеда проводятся только в индивидуальной форме.

Календарно-тематический план с 1.09.2023г.-31.05.2024г.

№	Тема занятия	Содержание	Количество часов, дата
1	Обследование речи	Сбор анамнеза, данных о раннем развитии, перенесенных заболеваниях. Раннее речевое развитие. Исследование неречевых психических функций. Состояние звукопроизношения. Анатомическое строение речевого аппарата. Речевая моторика. Состояние дыхательной и речевой функций. Особенности динамической стороны речи. Воспроизведение звукослоговой структуры слова. Состояние фонематического восприятия (слухопроизносительной дифференциации). Состояние языкового анализа и синтеза. Исследование импрессивной речи. Состояние связной речи. Логопедическое заключение. Анализ результатов обследования.	Сентябрь, 1-я неделя, 2-я неделя
2	Я и мое имя	Развитие общей моторики, чувства ритма, уточнение и активизация словаря по заданной теме, формировать (уточнять) умение определять место звука в пространстве.	Сентябрь, 3-я неделя.
3	Части тела	Формировать потребность в речевом общении и умение договаривать за логопедом слоги и слова. Учить показывать части тела в соответствии с просьбой взрослого. Формировать пассивный словарь по теме. Подражать движениям рук взрослого.	Сентябрь, 4-я неделя.
4	Семья	Вызывать желание говорить. Учить повторять за взрослым слова, обозначающие близких людей. Учить произносить двусложные слова из открытых слогов. Вырабатывать правильную артикуляцию гласных звуков А, У. Развивать сильный, плавный выдох.	Октябрь, 1-я неделя.
5	Игрушки	Формировать умение вслушиваться в речь, давать ответные звуковые и двигательные реакции, учить звукоподражанию, вырабатывать сильный ротовой выдох.	Октябрь, 2-я неделя.
6	Осень	Учить понимать слова обобщающего значения. Учить различать грамматическую форму единственного и множественного числа имен существительных.	Октябрь, 3-я неделя.

7	Фрукты	Учить по инструкции логопеда узнавать и правильно показывать фрукты. Познакомить с прилагательными большой, маленький. Учить вести односторонний диалог (логопед задает вопрос, ребенок отвечает на него), развивать движения кистей рук.	Октябрь, 4-я неделя.
8	Овощи	Преодолевать речевой негативизм, вызывать желание говорить, формировать умение договаривать за логопедом слоги, вырабатывать правильное речевое диафрагмальное дыхание	Ноябрь, 1-я неделя.
9	Домашние животные	Учить употреблять существительные в родительном падеже. Учить проговаривать слова и предложения. Развивать артикуляционную и мелкую моторику.	Ноябрь, 2-я неделя.
10	Домашние животные	Учить проговаривать слова и предложения. Развивать артикуляционную и мелкую моторику.	Ноябрь, 3-я неделя.
11	Дикие животные	Вводить в словарь глаголы прыгать, бегать, спать, стоять. Согласовывать относительные местоимения с сущ. Развивать моторику артикуляционного аппарата,	Ноябрь, 4-я неделя.
12	Дикие животные	Учить употреблять сущ. в дательном падеже. Развивать моторику артикуляционного аппарата,	Декабрь, 1-я неделя.
13	Одежда	Пополнять пассивный словарь за счет прилагательных, обозначающих цвет, за счет существительных, обозначающих детали одежды: <i>воротник, кармашки</i> . Развивать сильный ротовой выдох.	Декабрь, 2-я неделя.
14	Обувь	Расширять словарный запас глаголами: надеваю, обуваю, снимаю, гулять, ходить, бегать.	Декабрь, 3-я неделя.
15	Новый год	Учить понимать вопросы, поставленные к сюжетной картинке. Учить употреблять местоимения с предлогом у, личные местоимения.	Декабрь, 4-я неделя.
16	Зима	Употреблять существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Активизировать моторику речевого аппарата. Развивать память, внимание, мышление.	Январь, 3-я неделя.
17	Зимние забавы	Учить употреблять существительные ед. и мн. числа. Составлять предложения по картинке.	Январь, 4-я неделя.
18	Домашние птицы	Формировать обобщающее понятие «домашние	Февраль,

		птицы». Повторять предложения за педагогом.	1-я неделя.
19	Домашние птицы	Учить употреблять числительные один, два. Расширять глагольный словарь.	Февраль, 2-я неделя.
20	Посуда	Формировать обобщающее понятие посуда. Формировать глагольный словарь. Закрепление названий основных цветов.	Февраль, 3-я неделя.
21	Продукты питания.	Продолжать расширять словарь сущ, прилагательных, глаголов.	Февраль, 4-я неделя.
22	Мамин праздник.	Продолжать пополнять словарь прилагательных. Развивать диалогическую речь.	Март, 1-я неделя.
23	Весна.	Закреплять употребление сущ ед и множ числа, числительных один, два, три с сущ. Развивать речевое дыхание.	Март, 2-я неделя.
24	Признаки весна.	Закреплять употребление числительных один, два, три с сущ. Активизировать словарь глаголов.	Март, 3-я неделя.
25	Мой дом	Формировать обобщающее понятие “дом”. Развитие ориентировки в пространстве; Развитие мелких движений кистей рук и пальцев. Вызывать желание выполнять действия совместно с педагогом.	Март, 4-я неделя.
26	Мебель.	Формировать обобщающее понятие “мебель”, названия предметов мебели и их назначения. Развивать понимание предложных конструкций с простыми предлогами. Развивать понимание предложных конструкций с простыми предлогами.	Апрель, 1-я неделя.
27	Транспорт	Продолжать формировать обобщающее понятие транспорт. Учить употреблять существительные с уменьшительно ласкательными суффиксами, множественного числа.	Апрель, 2-я неделя.
28	Транспорт	Учить правильно показывать и называть транспорт. Учить называть части машины. Активизировать словарь глаголов. Уточнять произношение гласных и согласных звуков. Учить строить предложения из двух слов.	Апрель, 3-я неделя.
29	Насекомые	Обучать пониманию пространственных отношений двух предметов, выраженных предлогами: <i>на, в, под, около</i> и наречиями: <i>вверху, внизу, высоко, низко, справа, слева</i> .	Апрель, 4-я неделя.

30	Цветы	Учить согласовывать прилагательные с сущ., Учить употреблять сущ. в родительном падеже. Формировать плавный вдох, развивать мелкую и артикуляционную моторику.	Май, 1-я неделя.
31	Лето	Развивать диалогическую речь, согласовывать сущ. с прилагательным.	Май, 2-я неделя.
32	Обследование речи	Итоговая диагностика	Май, 2-я неделя, 3-я неделя.

**Календарно-тематический план
в летний период с 1.05.2024г.-30.08.2024г.**

№	Тема занятия	Содержание	Количество часов, дата
1	«Солнышко лучистое»	Развитие зрительной координации; Развитие мимических мышц лица; Развитие ориентировки в пространстве; Развитие мелких движений кистей рук и пальцев; Формировать эмоционально-личностный контакт ребёнка с педагогом в процессе предметно- игровой деятельности.	2
2	«Дождик, дождик»	Развитие мелких движений кистей рук и пальцев; Продолжать учить определять, далеко или близко находится звучащий объект, воспроизводить звуковые вокализации по силе голосом.	2
3	«Мышка-норушка»	Развитие мелких движений кистей рук и пальцев; Продолжать учить внимательно вслушиваться в речь взрослого, эмоционально реагировать на него.	2
4	«Петушок-золотой гребешок»	Развитие мимических мышц лица; Развитие ориентировки в пространстве; Развитие мелких движений кистей рук и пальцев; Продолжать учить ребёнка узнавать голоса близких ему людей, отзываться на свое имя.	2
5	«Вышла курочка»	Развитие зрительной координации;	2

	гулять»	Развитие мелких движений кистей рук и пальцев; Продолжать учить ребёнка внимательно вслушиваться и различать неречевые звуки.	
6	«Ёжик»	Развитие мимических мышц лица; Развитие ориентировки в пространстве; Развитие мелких движений кистей рук и пальцев; Вызывать желание выполнять действия совместно с педагогом.	2
7	«Мои игрушки»	Развитие мелких движений кистей рук и пальцев; Продолжать знакомить детей действиям с игрушкой, пробуждать интерес к ним и желание играть; Воспроизводить в игре действия с игрушками.	2
8	«Мой веселый звонкий мяч»	Развитие мелких движений кистей рук и пальцев; Формировать умение удерживать в руке предметы круглой формы, прокатывать по прямой и наклонной линии.	2

В летние месяцы коррекционно-развивающая работа проводится на индивидуальных занятиях и в процессе совместной деятельности. Предпочтение отдается играм, прогулкам на свежем воздухе.

2.2. Планирование работы с родителями

Формы работы с родителями:

- ✓ анкетирование;
- ✓ индивидуальные и тематические консультации;
- ✓ беседы;
- ✓ показ открытых занятий;
- ✓ оформление стенда для родителей.

План по взаимодействию с родителями на 2023-2024 учебный год.

№	Формы работы	Сроки
1	Знакомство с результатами диагностики и перспективами дальнейшей коррекционно-развивающей работы.	Сентябрь
2	Индивидуальное консультирование родителей по запросу.	В течение года
3	Консультация для родителей: «Речь взрослых – образец для подражания»	Ноябрь
4	Консультация для родителей: «Игровая деятельность в семье»	Февраль
5	Выпуск статьи на стенд для родителей «Настольные игры. Совместные игры с родителями»	Октябрь
6	Оформление и обновление информационного стенда для родителей.	В течение года
7	Анкетирование родителей с целью выявления уровня удовлетворенности результатами коррекционно-развивающей работы.	В течение года
8	Информирование родителей о динамике развития речи детей	В течение года
9	Рекомендации, задания на летние месяцы.	Май
10	Повышение компетентности родителей в вопросах коррекции речевых нарушений в процессе индивидуального консультирования (по запросу).	В течение года

III. Организационный раздел.

3.1. Структура реализации образовательной деятельности.

Модель организации коррекционно-развивающей работы в группе

Совместная деятельность взрослого и детей		Самостоятельная деятельность детей.	Взаимодействие с семьями воспитанников.
Коррекционно-развивающие индивидуальные и подгрупповые занятия.	Образовательная деятельность в ходе режимных моментов.		

Примерная структура логопедического занятия.

Каждое логопедическое занятие включает в себя следующие этапы:

1. Упражнения для развития артикуляционной моторики;
2. Упражнения для развития общей координации движений и мелкой моторики пальцев рук;
3. Дыхательная гимнастика;
4. Работа по формированию умения слушать, прислушиваться, различать звуки окружающей действительности;
5. Упражнения, направленные на развитие фонематических процессов;
6. Развитие элементарных произносительных навыков;
7. Развитие понимания обращённой речи;
8. Снятие психоэмоционального напряжения через организацию динамической паузы;
9. Развитие связной речи.

Совместная деятельность.

(Создание условий для самостоятельной деятельности детей в режимных моментах, на прогулке)

- Дидактические игры по разделам программы.
- Инвентарь для самомассажа.
- Трафареты.
- Речевой материал по лексическим темам.
- Мнемотаблицы.
- Игрушки и пособия по развитию дыхания.

- Инвентарь для развития общей моторики.
- Подвижные игры.

Коррекционная работа учителя-логопеда в разных видах деятельности

1. Коммуникативная деятельность

- Все разделы коррекционной работы.

2. Игровая деятельность

- Контроль и самоконтроль в речи детей.
- Развитие монологической и диалогической речи.

3. Познавательно-исследовательская

- Развитие фонематического восприятия.
- Развитие словаря и связной речи.
- Развитие артикуляционной моторики.

4. Восприятие художественной литературы и фольклора

- Совершенствования навыков слушания художественных произведений.
- Формирование правильной монологической речи.
- Совершенствование навыков пересказа.
- Тренировка памяти, воображения, творческого мышления.

5. Элементарная трудовая деятельность (самообслуживание и бытовой труд)

- Самоконтроль в речи.
- Умение вести диалог, договариваться.

6. Изобразительная

- Совершенствование мелкой моторики.
- Совершенствование цветовосприятия.

7. Двигательная

- Развитие общей моторики и координации движений.

8. Конструирование

- Развитие пространственных представлений.
- Развитие логического мышления.

9. Музыкальная

- Развитие слухового внимания.
- Развитие физиологического дыхания.
- Развитие голоса, тембра, силы, речевого дыхания.

3.2. Условия реализации рабочей программы

Допустимая образовательная нагрузка:

Форма занятия	Максимальная продолжительность занятия в день	Количество/ продолжительность коррекционных занятий в неделю	Перерывы между занятиями
Подгрупповые занятия	25 минут	50 минут	Не менее 10 минут
Индивидуальные занятия	15-20 мин.	Не менее 2-х (от 30-40 мин.)	

- *Логопедическая диагностика* (оценка индивидуального речевого развития) детей группы.

В работе используется вариант логопедического обследования детей, разработанный в процессе опытно-экспериментальной деятельности ОГКУСО ДДИ для УОД «Родник» в режиме экспериментальной площадки на основе многолетней логопедической практики учителей-логопедов ДОУ, а также имеющихся в литературе рекомендаций (Г.А Волкова, Т.Б. Филичева, Н.В. Серебрякова, Л.В. Лопатина и др.).

Данная схема позволяет проанализировать качественное состояние общего и речевого развития для формулировки логопедического заключения и соотнести результаты исследования с конкретными количественными показателями для получения объективных данных о динамике развития каждого ребенка. Учитель-логопед, используя данную методику, имеет возможность сравнить количественные и качественные показатели психоречевого развития ребенка, а также выявить компоненты общего и речевого развития, требующие дополнительного усиленного коррекционного воздействия, как для каждого отдельного ребенка, так и для группы в целом.

В обследовании выделены две основные части: общее и речевое развитие ребенка, которые в свою очередь делятся на значимые для диагностики области. Каждая область оценивается по четко определенным критериям (рассматриваемым в специальном приложении).

Сведения об особенностях развития ребенка на протяжении всего времени пребывания в ДОО фиксируются в речевой карте, что позволяет анализировать состояние психоречевых функций ребенка в динамике.

- *Модель взаимодействия специалистов:*

Учитель-логопед	Организатор и координатор коррекционно-развивающей работы, составляет блочный интегрированный календарно-тематический план, осуществляет постановку диафрагмально-речевого дыхания, коррекцию звукопроизношения, их автоматизацию, дифференциацию, введение их в самостоятельную речь, способствует логопедизации режимных моментов и НОД, практическому овладению детьми навыками словообразования и словоизменения, связной речи.
Воспитатель	Закрепляют приобретённые знания, отрабатывают умения до автоматизации навыков, интегрируя логопедические цели, содержание, технологии в повседневную жизнь детей (в игровую, трудовую, познавательную, в содержание других видов деятельности, а также в режимные моменты).
Учитель-дефектолог	Оказывает коррекцию и сопровождение детей, имеющих отклонения в познавательной сфере.
Педагог-психолог	Проводит психопрофилактическую и психодиагностическую работу с детьми, специально – коррекционную работу с детьми, входящими в группу «риска». Оказывает методическую помощь специалистам и воспитателям.
Музыкальный руководитель	Осуществляет подбор и внедрение в повседневную жизнь ребёнка музыкотерапевтических произведений, что сводит к минимуму поведенческие и организационные проблемы, повышает работоспособность детей, стимулирует их внимание, память, мышление. Совершенствует общую и мелкую моторику, выразительность мимики, пластику движений, постановку дыхания, голоса, чувства ритма, просодическую сторону речи.

Инструктор по ФИЗО	Решает традиционные задачи по общему физическому воспитанию и развитию, направленные на укрепление здоровья, развития двигательных умений и навыков, что способствует формированию психомоторных функций и специальные коррекционно – развивающие: развитие моторной памяти, способности к восприятию и передаче движений по пространственно – временным характеристикам, совершенствование ориентировки в пространстве. Особое внимание обращается на возможность закрепления лексико – грамматических средств языка путём специально подобранных подвижных игр и упражнений, разработанных с учётом изучаемой лексической темой.
Медицинский работник	Изучает и оценивает соматическое здоровье и состояние нервной системы ребёнка с лёгкой умственной отсталостью в соответствии со средневозрастными критериями.

3.3.Реализуемые образовательные технологии.

1. Технологии логопедического обследования (методика Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, методики обследования ребенка раннего и младшего дошкольного возраста Л. С. Соломаха, Н.В. Серебрякова, методики обследования ребенка с дизартрией и ринолалией Л.В. Лопатиной, нейропсихологические методики Ж.В. Глозман, Л.С. Цветковой).
2. Технологии коррекции звукопроизношения (артикуляционная гимнастика, приемы постановки звуков, игровые методы автоматизации звуков).
3. Технологии формирования речевого дыхания и просодических компонентов речи при различных нарушениях произносительной стороны речи (фонетическая ритмика, гимнастика А.Н. Стрельниковой, БОС-технологии, методики для работы над дыханием при дизартрии М.В. Ипполитовой, Е.М. Мастюковой).
4. Технологии развития фонематического слуха (игровые методы).
5. Технологии развития лексико-грамматической стороны речи (игровые методы).
6. Технологии развития связной речи (система занятий для обучения связной речи Т.А. Ткаченко, методика Воробьевой).
7. Технологии развития мелкой моторики (пальчиковая гимнастика, игры и действия с предметами, кинезитерапия, су-джок терапия).

8. Мультимедийные средства (мультимедийные презентации, игры «МЕРСИБО», компьютерные игры для развития познавательной деятельности дошкольников).
9. Здоровьесберегающие технологии:
 - организация рациональной двигательной активности: дыхательная гимнастика, артикуляторная и пальчиковая, гимнастика для глаз, массаж и самомассаж, физкультминутки.
 - применение психологических и психопрофилактических средств и методов, включающих в себя психогимнастику: игры и упражнения на развитие эмоциональной сферы, тренинги на устранение отрицательных эмоций и невротических состояний – куклотерапия, арттерапия, релаксационные упражнения и этюды, подвижные и сюжетно-ролевые игры, создание благоприятного психологического климата, обучение приемам мышечного расслабления.

3.4. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Развивающая предметно-пространственная среда логопедического кабинета обеспечивает полноценное развитие личности детей во всех основных образовательных областях на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям и полностью соответствует требованиям адаптированной образовательной программы ОГКУСО ДДИ для УОД «Родник»

В кабинете учителя-логопеда представлены следующие зоны:

- Зона для подгрупповых занятий
- Зона коррекции звукопроизношения
- Зона игр для свободного доступа детей
- Зона хранения пособий, картотек
- Рабочий стол логопеда

Оборудование предметно-пространственной развивающей среды в кабинете учителя-логопеда:

Диагностический блок.

Диагностический блок содержит материалы для логопедического обследования.

Организационно – развивающий блок.

Организационно - планирующий блок содержит перечень логопедической документации.

Коррекционно – развивающий блок.

Коррекционно - развивающий блок условно разделён на центры, в каждом из которых подобран иллюстративный материал, игры и пособия, стимулирующие речевое развитие:

- *Центр развития артикуляционной моторики и мимики.* Центр развития артикуляционной моторики и мимики содержит наборы предметных картинок и игр для развития и сопровождения артикуляционной и мимической гимнастики.
- *Центр нормализации дыхания и голоса.* Включает в себя дыхательные тренажёры, картотеку дыхательных упражнений.
- *Центр развития мелкой моторики.* Включает в себя разнообразные пособия и игры на развитие мелкой моторики.
- *Центр развития фонематического слуха.* Включает пособия для различения неречевых звуков: музыкальные и звучащие игрушки. Материал для различения речевых звуков.
- *Центр развития психологической базы речи.* Наличие игр и пособий для развития высших психических функций: памяти, внимания, мышления, интеллектуальных способностей.
- *Центр коррекции нарушений звукопроизносительной стороны речи.*
- Наличие литературы, картинного материала, картотеки на автоматизацию и дифференциацию звуков.
- *Центр формирования грамматического строя речи.* Включает пособия и игры на словоизменение и словообразование, на предложные конструкции, пособия для формирования фразы.
- *Центр развития связной речи.* Включает игры и пособия, формирующие у детей умение строить собственное высказывание, наборы предметных и сюжетных картинок для составления разных видов рассказов, наборы текстов для пересказов.
- *Центр формирования лексической стороны речи.* В центре формирования лексической стороны речи подбираются предметные картинки на разные лексические темы; картинки для формирования и расширения определений, предметного и глагольного словаря.
- *Центр формирования звуко-слоговой структуры слова.* Центр формирования слоговой структуры слова содержит музыкальные инструменты, наборы предметных картинок и картотеки игр.

Информационный блок.

В данный блок содержит консультации для родителей, рекомендации, памятки.

Научно- методический блок.

Подобрана методическая литература и программно - методическое обеспечение.

3.5. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса.

- Лопухина И.С «Логопедия. Звуки, буквы и слова»
- Лопухина И.С «Логопедия. Упражнения для развития речи»
- Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. «Логопедия».
- Фалькович Т.А., Барылкина Л.П. «Развитие речи, подготовка к освоению письма».
- Цейтлин С.Н. «Речевые ошибки и их предупреждения».
- Матвеева Н.Н. «Психокоррекция задержки речевого развития у детей 2-3 лет».
- Шанина С.А., Гаврилова А.С. «Пальчиковые упражнения для развития речи и мышления ребенка».
- Белая А.Е., Мирясова В.И. «Пальчиковые игры».
- Майсурадзе И.Ю. «Нарушения письма и чтения у детей».
- Морозова И.А., Пушкарева М.А. «Развитие речевого восприятия»
- Смирнова Л.Н. « Логопедия в детском саду»
- В.В. Коноваленко., С.В. Коноваленко «Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН.» I период.
- В.В. Коноваленко., С.В. Коноваленко «Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН.» II период.
- В.В. Коноваленко., С.В. Коноваленко «Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН.» III период.
- Алтухова Т.А., Егорова Н.А. «Занимательные игры и упражнения» Тетрадь №1.№2.
- Крупенчук О.Н. «Стихи для развития речи».
- Краузе Е.Н. «Логопедическая тетрадь по развитию речи».
- Норкина–Жихарева Ю.Б. «Домашняя тетрадь для логопедических занятий с детьми». Выпуск №2, выпуск №6.
- Тренируем пальчики. Пишем по клеточкам
- Прописи для дошкольников

- Теремкова Н.Э. «Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР» альбомы №1, 2, 3, 4.
- Володина В.С. «Альбом по развитию речи».
- Скворцова И. «Логопедические игры».
- Гаврина С., Кутявина Н., Топоркова И., Щербинина С. «Развиваем память».
- Гаврина С., Кутявина Н., Топоркова И., Щербинина С. «Обучаемся грамоте».
- Иншакова О.Б. «Альбом для логопеда».

Материально-техническое обеспечение.

- О.Б. Иншакова «Альбом логопеда»
- Трафареты для обводки и штриховки.
- Мячики с шипами
- Коктельные трубочки
- Наборы предметных картинок для автоматизации и дифференциации звуков в словах
- Наборы парных картинок
- Наборы сюжетных картинок для закрепления звуков в предложениях.
- Картинки к трудным звукам
- Альбомы по автоматизации звуков
- Альбом «Автоматизация звука в игровых упражнениях»
- Логопедическая тетрадь на звуки С, З, Ц.
- Звуки-символы (наборы)
- Азбука в картинках
- Буквари.
- Настенное панно «Ёжик»
- Дидактическая черепаха
- Стол для рисования песком
- Кинетический песок
- Набор массажёров СУ ДЖОК
- Демонстрационные карточки "Овощи"
- Демонстрационные карточки "Фрукты"
- Демонстрационные карточки "Осень"
- Демонстрационные карточки "Зима"
- Демонстрационные карточки "Весна"
- Демонстрационные карточки "Игрушки"
- Демонстрационные карточки "Посуда"

- Демонстрационные карточки "Мебель"
- Демонстрационные карточки "Одежда"
- Демонстрационные карточки "Обувь"
- Демонстрационные карточки "Домашние животные"
- Демонстрационные карточки "Дикие животные"
- Демонстрационные карточки "Части тела"
- Демонстрационные карточки "Транспорт"
- Пиктограммы из серии «Я - ребёнок»
- Пиктограммы из серии «Ребёнок и мир животных»
- Пиктограммы из серии «Ребёнок и игрушки»
- Пиктограммы из серии «Мир растений»
- Пиктограммы из серии «Явления природы»
- Магнитная доска
- Наборы букв
- Деревянные бусинки и веревочки (шнуровка-бусы)
- Мозаика крупная и мелкая
- Шнуровки
- Конструкторы деревянные и пластмассовые
- Куклы
- Наборы муляжей овощей и фруктов
- Наборы для рисования (фломастеры, бумага, краски)
- Трафареты с изображением животных, сюжетных картинок, сказочных персонажей, гласных букв.

