



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

Формирование готовности педагогов
к сопровождению детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи
Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения - очная

Выполнила:
студентка группы ОФ-206-173-2-1
Ситникова Виктория Викторовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Васильева Виктория Сергеевна

Проверка на объем заимствований:

20,26 % авторского текста
Работа рецензия к защите
рекомендована/не рекомендована
«14» 12 2022 г. ч. 2 5
зав. кафедрой СПиПМ
к.п.н., доцент Д.А. Дружинина

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	9
1.1 Современное состояние вопросов сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольного образования.....	9
1.2 Готовность педагогов дошкольного образования к сопровождению детей с тяжелыми нарушениями речи.....	19
Выводы по первой главе.....	28
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	30
2.1 Методики изучения готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	30
2.2 Определение уровня готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	35
Выводы по второй главе.....	46
ГЛАВА III. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	47
3.1 Модель методической работы по формированию готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	47
3.2 Анализ результатов исследования.....	56
Выводы по третьей главе.....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	90
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	91
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	94
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	119
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....	120
ПРИЛОЖЕНИЕ 8.....	121

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Постоянное увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), обновление требований к уровню профессиональной подготовки педагогов дошкольных образовательных учреждений (далее –ДОУ), обусловленное изменением контингентом воспитанников, ставит перед руководителями ДОУ новые задачи. Одной из таких задач является проведение специально организованной работы, направленной на постоянное совершенствование и развитие профессиональной компетенции педагогов в целом.

В государственных нормативно-правовых актах последних лет одним из актуальных направлений развития образования выступает кадровая политика. Возросшие требования к педагогическим кадрам отражены в профессиональном стандарте педагога.

Взаимодействие в ДОУ носит свои особенности, обусловлено профессиональной деятельностью педагога дошкольного образования и постоянно изменяющимся контингентом детей, что обусловлено изменением общества к вопросам учета индивидуальных особенностей подрастающего поколения и необходимостью внедрения основных положений инклюзивного образования.

На данный момент важным направлением модернизации образования является обеспечение доступности и равных возможностей получения качественного образования детьми с условно нормативным развитием и детьми с ОВЗ.

Несмотря на то, что проблеме сопровождения детей с ОВЗ, в том числе и детей с тяжелыми нарушениями речи посвящено достаточно много исследования в научной литературе (Е.Ф. Архипова, М.Р. Битянова, Н.Н. Малофеев, В.В. Ткачева, Л.М. Шипицынаи др.), в то же время отмечается недостаточность научных исследований в области,

раскрывающей специфику компоненты подготовки педагогов к сопровождению детей данной категории в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Низкая степень проработанности данной темы, отсутствие точных научных исследований готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи определили актуальность темы нашего исследования: «Формирование готовности педагогов к сопровождению детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи».

Цель исследования: теоретически изучить специфику готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, разработать модель методической работы по формированию готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Объект исследования: подготовка педагогов дошкольного образования к сопровождению детей с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: модель методической работы по формированию готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи исследования:

1. Изучить современные вопросы сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях системы дошкольного образования.
2. Изучить готовность педагогов к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.
3. Разработать и экспериментально апробировать модель формирования готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и оценить её эффективность.

Гипотеза исследования: процесс формирования готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи может протекать успешнее, если содержание методической работы будет включать в себя специально разработанную модель методической работы, включающую в себя три последовательных блока: организационно-диагностический блок (определение уровня готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи), формирующий блок (разработка и проведение методических мероприятий по формированию готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи), результативно-диагностический блок (проверка эффективности разработанной и апробированной модели методической работы по формированию готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи).

Методы исследования:

1. Теоретические методы (анализ и синтез) включает анализ современного состояния вопросов сопровождения детей с нарушениями речи в условиях дошкольного образования и готовность педагогов дошкольного образования к сопровождению детей с нарушениями речи, сравнение, описание, обобщение.

2. Эмпирические методы: целенаправленное наблюдение за деятельностью педагогов и детей, эксперимент (констатирующий, формирующий, итоговый).

3. Диагностические методы: разработанная анкета с помощью онлайн-конструктора OnlineTestPad, позволяющая автоматизировать изучение уровня готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, систематизировано содержание методической работы, которое может быть реализовано в ДООУ для проведения формирования

готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №367 г. Челябинска». В исследовании приняли участие педагоги: воспитатели, музыкальные руководители, инструктора по физической культуре, педагоги-психологи, в количестве 11 человек.

Этапы работы:

На первом этапе – теоретико-аналитическом (2021-2022 гг.), осуществлялся анализ литературы, обзор исследований по теме, определялись цели, задачи и гипотеза исследования.

На втором этапе – поисково-диагностическая (2021-2022 гг.), осуществляется подбор методики изучения, написание анкеты на платформе онлайн-конструктора OnlineTestPad, проведён первый этап экспериментального исследования – констатирующий эксперимент и анализ полученных результатов.

На третьем этапе – экспериментальном (2022-2023 гг.) разрабатывается и апробируется модель формирования готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

На четвёртом этапе – аналитическом (2023 гг.) проводится второй этап экспериментального исследования – контрольный эксперимент, анализируются результаты, формулируются выводы, оформляются материалы исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась посредством участия в методических семинарах, тренингах в МБДОУ «ДС № 367 г. Челябинска».

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что представлен анализ современного состояния вопросов сопровождения детей

с нарушениями речи в условиях дошкольного образования. Раскрыта готовность педагогов дошкольного образования к сопровождению детей с нарушениями речи.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана и апробирована модель методической работы по формированию готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав и выводов по ним, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1 Современное состояние вопросов сопровождения детей с тяжёлыми нарушениями речи в условиях дошкольного образования

Дети с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) – это одна из самых распространенных категорий детей с ОВЗ, посещающих ДООУ. Тяжелые нарушения речи – это стойкие специфические отклонения формирования компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте [13].

По мнению Л.С. Волковой, самые тяжелые нарушения речи связаны с поломкой анатомо-физиологических механизмов, участвующих в формировании и протекании речевого акта[13].

Изучением особенностей детей с тяжёлыми нарушениями речи занимались отечественные ученые (Е.Ф. Архипова, Л.И. Белякова, Л.С. Волкова, Е.А. Дьякова, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.).

Рассмотрим два подхода к классификации речевых нарушений – клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. В первую очередь остановимся подробнее на клинико-педагогической классификации.

Все виды нарушений, рассматриваемые в данной классификации, на основе психолого-лингвистических критериев можно подразделить на две большие группы в зависимости от того, какой вид речи нарушен: устная или

письменная. В рамках дошкольного возраста рассмотрим раздел –нарушения устной речи.

Нарушения устной речи, в свою очередь, могут быть разделены на два типа:

1) фонационного (внешнего) оформления высказывания, которые называют нарушениями произносительной стороны речи;

2) структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания, которые в логопедии называют системными или полиморфными нарушениями речи.

Рассмотрим нарушения фонационного (внешнего) оформления высказывания:

1. Дисфония (афония) – отсутствие или расстройство фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата. Синонимы: нарушение голоса, нарушение фонации, фоноторные нарушения, вокальные нарушения. Проявляется либо в отсутствии фонации (афония), либо в нарушении силы, высоты и тембра голоса (дисфония), может быть обусловлена органическими или функциональными расстройствами голосообразующего механизма центральной или периферической локализации и возникать на любом этапе развития ребенка. Бывает изолированной или входит в состав ряда других нарушений речи[23].

2. Дислалия– нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Проявляется в неправильном звуковом (фонемном) оформлении речи: в искаженном (ненормированном) произнесении звуков, в заменах (субституциях) звуков или в их смешении[23].

3. Дизартрия(от греч. dis– приставка со значением отрицания, arthron– сочленение) – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [2].

4. Ринопалия. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская указывают на то, что у детей с ринопалией ведущим в структуре дефекта является нарушение

звукопроизношения и тембра голоса вследствие анатомо-физиологических дефектов речевого аппарата. Ринолалия по своим проявлениям отличается от других нарушений речи наличием измененного назализованного (носового) тембра голоса. Артикуляция звуков и голос существенно отличаются от нормы [13].

5. Заикание. Л.И. Беляковой, Е.А. Дьяковой заикание определяется как нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Это расстройство речи чаще всего возникает в период интенсивного формирования речевой функции, в возрасте от 3 до 5 лет. Л.И. Белякова и Е.А. Дьякова рассматривают заикание с точки зрения клиники и выделяют 2 вида заикания: невротическое и неврозоподобное, которые обусловлены разными патогенетическими механизмами [6].

6. Нарушения темпа речи. Тахилалия– патологически ускоренный темп речи. Брадилалия– патологически замедленный темп речи [6].

Далее рассмотрим нарушения структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания, которые представлены двумя видами: алалией и афазией.

1. Алалия. Б.М. Гриншпун определил алалию как отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка [13]. По мнению М.Е. Хватцева, алалия – это полное или частичное отсутствие речи при наличии достаточных для ее развития интеллектуальных возможностей, остроты слуха и речедвигательных органов [46]. Г.В. Чиркина определяет алалию как отсутствие речи или ее системное недоразвитие у детей при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте [48].

Алалия – это не временная функциональная задержка развития речи. Формирование речи при этом типе нарушения происходит при патологическом состоянии центральной нервной системы. На более раннем

этапе развития отдельные проявления алалии сходны с развитием детей, нормальных в отношении речевого здоровья [13].

2. Афазия детская. Т.Б. Филичева дает следующее определение афазии: «Афазия (от греч. а – частица, означающая отрицание, и phasis – речь) – полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга». Чаще всего это связано с органическим поражением коры мозга в период после формирования речи. Афазия проявляется разными формами в зависимости от места локализации поражения в коре мозга. В одних случаях полностью пропадает собственная речь, а понимание ее сохраняется. В других случаях полностью пропадает понимание речи, а появляется бессвязная речевая активность, которая не может служить средством общения. Бывают варианты, при которых нарушается речевая память, и ребенок забывает слова, необходимые для выражения своей мысли [43].

Далее рассмотрим психолого-педагогическую характеристику речевых нарушений. Нарушения речи в данной классификации подразделяются на две группы.

Первая группа – нарушение средств общения (фонетико-фонематическое недоразвитие и общее недоразвитие речи).

1. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

2. Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне[13].

В качестве общих признаков отмечаются: позднее начало развития речи, скудный словарный запас, аграмматизм, дефекты произношения, дефекты фонемообразования.

Р.Е. Левиной была разработана типология проявлений общего недоразвития речи по степени выраженности речевого дефекта: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического лексико-грамматического недоразвития. Типология Р.Е. Левиной включает три уровня ОНР [23].

Вторая группа – нарушения в применении средств общения, куда относится заикание, которое рассматривается как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформированных средствах общения. Возможен и комбинированный дефект, при котором заикание сочетается с общим недоразвитием речи [13].

Дети с ТНР могут получать дошкольное образование:

- 1) в общеразвивающей группе детского сада;
- 2) в группах компенсирующей и комбинированной направленности детского сада. Группы компенсирующей направленности ДООУ – это группы, по сути специализирующиеся на работе с детьми со схожими особенностями развития. Группы комбинированной направленности детского сада – это группы, в которых организуется совместное воспитание и образование обычных детей и детей с ТНР.

По данным ЮНЕСКО и ВОЗ, в развитых странах нарушения речи и связанные с ними специфические образовательные затруднения диагностируются в среднем у 20-40 % детей.

Говоря о статистическом числе детей с ТНР в системе дошкольного образования, следует сказать о проведенных подробных исследованиях в Санкт-Петербурге психолого-педагогическим центром «Здоровье» в 2000-х годах. Обследовали 580 детей подготовительных групп (дети шести лет) из 44 обычных районных детских садов по единой схеме (состояние звукопроизношения, словарный запас, сформированность грамматики и словоизменения, простейший звуковой анализ слов). Результаты исследования показали, что дефекты звукопроизношения имелись у 62,5% детей. Наряду с этим было выявлено, что у 21,5% детей подготовительных

групп отставал от нормы словарный запас, у 25% отмечалась несформированность функции словоизменения и 61,6 % – функция словообразования (в норме основными способами словообразования ребенок овладевает к началу школьного обучения). Кроме того, даже простейшие формы фонематического анализа слов оказались недоступны 25% обследованных» [14].

Также на большое количество детей с нарушением речи в системе дошкольного образования указывает М.Н. Русецкая, которая отмечает, что в России около 60 % детей из системы дошкольного образования приходят в первый класс с нарушениями устной речи, к которым также добавляются проблемы с письмом и чтением. По мнению М.Н. Русецкой, «изменение системы диагностики привело к тому, что значительная часть детей не получает помощь вовремя, в дошкольный период, и, соответственно, число детей с нарушением письма и чтения в школе увеличивается, что является статистически доказанным фактом. Таких детей и ранее было 20-25 %. В настоящее время до 60% детей приходят в первый класс с нарушениями устной речи[35].

Итак, количество детей с ТНР с каждым годом увеличивается, а тяжесть речевых нарушений возрастает, при этом значительному числу таких детей не оказывается психолого-педагогическая помощь. Дети с нарушениями речи нуждаются в комплексном сопровождении в условиях ДООУ, однако педагоги общеобразовательных дошкольных учреждений не готовы работать с данной категорией детей.

Таким образом, сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями речи является необходимым условием их качественного образования.

Далее в рамках нашего исследования рассмотрим характеристику понятий «сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение» в научно-теоретической литературе.

Согласно толковому словарю русского языка, данный термин обозначает действие, сопутствующее какому-либо явлению [17].

Этимологически он происходит от слова «сопровождать», которое имеет несколько содержательных трактовок. Смысл толкования зависит от области применения слова, но обозначает одновременность происходящего явления или действия. Интересно, что при употреблении данного глагола с возвратной частицей «ся» в содержательной характеристике смещается акцент на курируемого. Таким образом, приобретает следующий смысл – «влечь за собой как непосредственное продолжение или следствие», «быть снабженным, дополненным чем-либо».

Л.М. Шипицына сопровождение рассматривает как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [49].

Автор отмечает, что, сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Л.М. Шипицына рассматривает процесс сопровождения как прямую связь психолога, педагогов различных областей, детей и родителей, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем[49].

Проблема организации психолого-педагогического сопровождения рассматривается такими исследователями, как М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, А.М. Ковешникова, И.Ю. Левченко, Н.Н. Малофеев, С.А. Маркова, А.В. Мудрик, Н.Я. Семаго, Л.В. Трубайчук, Н.Д. Шматко, В.И. Щеголь и др..

М.Р. Битянова отмечает, что в настоящее время термин «психолого-педагогическое сопровождение» достаточно широко используется применительно к сфере образования, проблемам организации обучения и воспитания в контексте модернизации образования. Все большее значение приобретает идея психолого-педагогического сопровождения как системы профессиональной деятельности не только психолога, но и педагогов-дефектологов, логопедов, направленных на создание социально-

психологических условий для успешного обучения и воспитания, психологическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития [8].

В исследованиях Л.В. Трубайчук психолого-педагогическое сопровождение» понимается как «позитивное отношение к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию»[40].

Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями речи организуется в ходе реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДОО).

Сопровождение ребенка с ТНР в условиях ДОО основано на индивидуальном подходе, что даёт достаточно полное представление о нем, его особенностях и возможностях на данном возрастном этапе развития.

Индивидуальный подход – это принцип педагогики, обеспечивающий правильное педагогическое воздействие на ребенка, основанное на знании и учете особенностей его развития и черт личности. Это принцип, согласно которому в обучении учитывается индивидуальность каждого как проявление особенностей его психофизиологической организации в ее неповторимости, своеобразии, уникальности [17].

Индивидуальный подход направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка, так и его специфические особенности, свойственные детям с данной категорией нарушения развития [17].

Индивидуальный подход позволяет не только вести коррекционно-педагогическую работу в целом, но и специально уделять внимание отдельным выраженным недостаткам развития каждого ребенка путем избирательного.

Виды (направления) работ по психолого-педагогическому сопровождению детей с ТНР в образовательном процессе ДОО представлены следующими направлениями:

– психодиагностическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса: изучение процесса адаптации детей при поступлении в ДОО, диагностика склонностей и способностей детей с целью выявления талантливых детей, диагностика психологического здоровья дошкольников, диагностика готовности к школе;

– коррекционно-развивающее сопровождение воспитательно-образовательного процесса: развитие дошкольно-значимых функций, познавательных процессов, снижение индекса тревожности, агрессивности, импульсивности;

– психопрофилактическое и здоровьесберегающее сопровождение воспитательно-образовательного процесса: профилактика нарушений поведения, коммуникативной сферы, формирование жизненных навыков;

– психологическое просвещение и консультирование: формирование психологической культуры детей, родителей и педагогов.

Организованная таким образом работа позволяет обеспечить оптимальное физическое, соматическое, психологическое здоровье ребенка.

Основываясь на анализе литературы и модели психолого-педагогического сопровождения М.Р. Битяновой, А.П. Овчаровой и Л.М. Шипицыной можно выделить пять этапов сопровождения детей с ТНР в образовательной среде ДОО.

Первый этап – подготовительный. Специалисты совместно с администрацией ДОО обеспечивают нормативно-правовые, экономические, материально-технические, научно-методические, социально-психологические и другие условия, необходимые для организации процесса сопровождения.

Второй этап – психолого-педагогической диагностики. Данный этап необходимо включить предварительную психологическую диагностику

дошкольников с речевыми проблемами, которая будет служить основанием для педагогической диагностики.

Третий этап – аналитический. Включает в себя анализ полученной информации и совместный поиск специалистами сопровождения причин возникновения данных проблем и их дифференцирование.

Четвертый этап – коррекционный, в ходе которого осуществляется коррекционная работа в соответствии с выявленными проблемами; используются специальные методики, направленные на коррекцию речи.

Пятый этап – завершающий. Проводится повторная диагностика, консультирование родителей. На основе полученных данных вносятся необходимые корректировки в план программы психолого-педагогического сопровождения[31].

Если у указанных специалистов коррекционная работа, в большинстве своем проводится внутри ДОО в рамках ОД, то воспитатели имеют возможность реализовывать работу в режимные моменты. С целью организации данной работы предлагаются следующие формы взаимодействия:

- консультирование воспитателей специалистами ДОО (плановые и по запросу);
- донесение информации на педагогических советах и еженедельных сборах;
- еженедельные рекомендации учителя-логопеда, содержащие игры, направленные на развитие компонентов звуковой стороны речи;
- тетрадь взаимодействия[31].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями речи является необходимым условием их качественного образования. Сопровождение данной категории детей в условиях дошкольного учреждения представляет собой педагогический процесс, в котором реализуются задачи коррегирующего обучения и коррекционно-воспитательного характера в деятельности всех участников

сопровождения: логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, воспитателей, психолога, родителей (законных представителей).

1.2 Готовность педагогов дошкольного образования к сопровождению детей с тяжелыми нарушениями речи

Отмечая выше необходимость и важность комплексного сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольной образовательной организации, важно отметить, что вопросы сопровождения детей очень хорошо расписаны и представлены, при этом изучены и структура дефекта, и организация коррекционной работы. Однако, как показывает практика, постоянно возникают вопросы готовности педагогов к осуществлению этого процесса.

Значительная часть педагогов дошкольного образования испытывает острую нужду в психолого-педагогических знаниях основ коррекционного обучения, возрастных, индивидуальных особенностей детей с тяжелыми нарушениями речи, психологии общения и межличностных отношений детей данной категории, что является неотъемлемыми компонентами успешного сопровождения детей данной категории в условиях ДООУ.

Прежде всего рассмотрим характеристику понятия «готовность» в психолого-педагогической литературе.

Проблема профессиональной готовности педагогов отражена в научных трудах таких исследователей, как А.Г. Асмолов, К.М.Дугай-Новакова, М.И. Дьяченко, А.Я. Журкина, И.А.Зимняя, А.К.Маркова, А.И. Мищенко, О.В. Царькова.

Готовность является целью и результатом профессиональной подготовки специалиста. В трудах А.Г. Асмолова и др. указывается, что эффективность профессиональной деятельности определяется психологической и практической готовностью к ней [3].

Готовность (относительная завершенность процесса подготовки к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности) рассматривается О.В. Царьковой как интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность личности участвовать в каком-либо процессе. Готовность предполагает наличие у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники[47].

Н.В. Кузьмина интерпретирует готовность к педагогической деятельности как способность участвовать в различных видах деятельности (организаторской, конструктивной)[22].

О.Е.Ломакина, А.В.Левченко и Е.В.Титов рассматривают готовность как образовательную компетенцию, которая характеризуется через знание, умения, навыки и опыт педагога[24].

В.А.Сластенин понимает под готовностью к педагогической деятельности особенное психическое состояние, которое характеризуется наличием у субъекта образа структуры определенных действий и постоянной направленностью сознания на ее выполнение[37].

И.А. Зимняя, в свою очередь, определяет готовность в рамках образовательного пространства как «строгое и системное овладение определенными знаниями и умениями, стойкую убежденность человека, социально-значимую направленность личности». В рамках нашего исследования возьмем за основу данное определение [20].

Далее перейдем непосредственно к изучению особенностей готовности педагогов дошкольного образования к сопровождению детей с нарушениями речи.

В России с 2017 г. вступил в силу профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Минтруда России № 544 от 18.10.2013 г.

В соответствии со стандартом педагоги обязаны использовать и апробировать специальные подходы к обучению при включении в образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с тяжелыми нарушениями речи[34].

В стандарте выделены необходимые знания, умения и трудовые действия педагогов, включая п. 3.1.3. «Освоение и применение психолого-педагогических технологий, в том числе инклюзивных»:

1. Трудовые действия:

– выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития;

– оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды;

– применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка;

– освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с детьми с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья;

– оказание адресной помощи обучающимся;

– взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума;

– разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка;

– освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу

– формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся.

2. Необходимые умения:

– владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья;

– осуществлять психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ;

– понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.)

– составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося;

– разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся;

– владеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся;

– оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик.

3. Необходимые знания:

– педагогические закономерности организации образовательного процесса;

– законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития;

– теория и технологии учета возрастных особенностей обучающихся;

– основные закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родительской общественностью;

– основы психодиагностики и основные признаки отклонения в развитии детей[34].

По мнению Д.В. Воробьевой, формирование готовности педагога к сопровождению детей с ОВЗ, в том числе и детей с нарушениями речи, включает в себя следующие личностные характеристики:

1) умение организовать педагогическую деятельность в условиях сотрудничества;

2) способность осознанно выбирать варианты собственного профессионального поведения;

3) умение свободно ориентироваться в системе приемов и способов педагогической деятельности;

4) способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития[15].

Говоря о структуре готовности, необходимо отметить, что исследователи определяют ее по-разному.

Например, Д.В. Воробьева выделяет следующие компоненты готовности:

1) мотивационный – выражает осознанное отношение педагога к необходимости и условиям организации инклюзивного образования, указывает на сформированное качество личности, что проявляется в интересе к деятельности, стремлении добиться успеха, обнаруживает готовность специалиста актуализировать и обеспечивать необходимые условия для организации обучения в заданном режиме и успешно выполнять поставленную задачу;

2) когнитивный – интегрирует и фиксирует необходимые знания о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления (исследовательская, проблемно-поисковая, творческая, проектная деятельность), педагогических средствах, обеспечивающих организацию учебного процесса и внеучебной деятельности (технологии и техники обучения);

3) операционно-деятельностный – основывается на совокупности освоенных умений по организации учебной деятельности в рамках инклюзивного обучения, фиксирует опыт деятельности, который обеспечивает выполнение необходимой деятельности в различных стандартных и нестандартных ситуациях образовательной практики;

4) ценностно-смысловой – фиксирует отношение педагога к процессу, содержанию и результату профессиональной деятельности, осуществляемой в разных типах обучения, отражает личностную значимость выполняемой деятельности[15].

По мнению Ю.В. Шумиловской, в структуру готовности педагога к сопровождению детей с нарушениями речи входят следующие компоненты:

1) мотивационный – предполагает совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, направленность на осуществление эффективного процесса обучения, признание каждого ребенка субъектом воспитательно-образовательной деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию детей с нарушениями речи;

2) когнитивный – включает систему знаний и представлений о проблеме инвалидности, особенностях психического и физического развития детей с нарушениями речи и эффективности построения педагогического процесса с такими детьми;

3) креативный – отражает творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а также развивать творческий потенциал детей с нарушениями речи, руководствуясь их возможностями;

4) деятельностный – состоит из способов и приемов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с детьми с нарушениями речи и предполагает формирование у будущих педагогов соответствующих профессиональных компетенций[50].

Готовность педагогов дошкольного образования к работе с детьми с нарушениями речи Е.В. Кетриш подразделяет на профессиональную и психологическую. При этом в структуре профессиональной готовности выделяется информационная готовность, владение педагогическими технологиями, знание основ психологии и коррекционной педагогики, понимание индивидуальных отличий детей, готовность педагогов моделировать занятие и использовать вариативность, знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению. Психологическая готовность включает эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии, включение таких детей в работу на занятии, удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [21].

По мнению А.А. Деркач, ведущей готовностью является психологическая, которую можно трактовать как комплексное образование, совокупность функциональных и личностных компонентов, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности [18].

Психологическую готовность можно определить через совокупность внутренних и внешних условий. В первую очередь это личностные качества педагога: интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные, обеспечивающие готовность к профессиональной деятельности. Другими словами, это своеобразная внутренняя уверенность и решимость, состояние мобилизации, формирующееся в процессе профессионального обучения и обеспечивающее успешность деятельности. Одновременно психологическую готовность можно назвать одним из условий эффективности профессиональной деятельности.

В нашей стране существует комплексная система подготовки педагогов дошкольного образования к сопровождению детей с тяжелыми нарушениями речи:

- 1) педагогические колледжи;
- 2) педагогические университеты;
- 3) курсы повышения квалификации;
- 4) курсы переподготовки.

И.М. Яковлева, С.В. Яковлев отмечают, что в ВУЗах и колледжах с целью формирования профессионального отношения будущих педагогов к включению детей с тяжелыми нарушениями речи в образовательный процесс используются такие методы, как волонтерская деятельность, участие в программах общественных организаций и прочих мероприятиях, которые предполагают взаимодействие с детьми данной категории, сначала без обучения и воспитания. Также в учебный план подготовки будущих педагогов дошкольного образования входит учебная дисциплина, посвященная изучению основ специальной педагогики и психологии, характеристики детей с ОВЗ, в том числе и детей с ТНР[51].

В последние годы в ряде российских ВУЗов в соответствии со стандартом высшего профессионального образования началась подготовка педагогов и специалистов в сфере инклюзивного образования по направлению «Психолого-педагогическое образование». На базе учреждений дополнительного профессионального образования реализуются программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации в сфере дефектологического образования.

Программы профессиональной переподготовки педагогов для работы с детьми, имеющими нарушениям речи, доступны на базе ВУЗов и в частных учебных центрах. Обучение ведется как очно, так и заочно, по итогам которого проходит аттестация. На курсах педагоги в основном изучают медицинские основы дефектологии, педагогические и психологические нюансы работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, методы работы с речевыми дефектами[51].

Курсы повышения квалификации ориентированы на специалистов системы образования с педагогическим или психологическим образованием,

на которых разбирают распространённые речевые нарушения и их особенности, а также специалисты со специальным (дефектологическим) образованием осваивают новые методики и способы коррекции дефектов речи[51].

На ступени профессионального совершенствования в рамках дополнительного профессионального обучения, профессиональной подготовки и переподготовки педагогов ДОУ, приоритетными направлениями являются:

1) проведение содержания инклюзивного образования, технологий обучения и методов оценки его качества в соответствие с требованиями современной нормативно-правовой базы и запроса общества;

2) адаптация к новым условиям профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования;

3) обеспечение современной профессионально значимой информацией;

4) создание условий для повышения уровня компетентности педагога, способного самостоятельно действовать в изменившихся условиях профессиональной деятельности[51].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что готовность педагогов дошкольного образования к сопровождению детей с нарушениями речи – это строгое и системное овладение определенными знаниями и умениями, стойкая убежденность человека, социально-значимая направленность личности. В структуру готовности педагога ДОУ к сопровождению детей с ТНР мы включили такие компоненты, как мотивационный, когнитивный, деятельностный. В нашей стране существует комплексная система подготовки педагогов дошкольного образования к сопровождению детей с тяжелыми нарушениями речи: педагогические колледжи и университеты, курсы повышения квалификации и переподготовки. Несмотря на то, что образовательные учреждения высшего и профессионального образования готовят будущих педагогов к сопровождению детей с тяжелыми нарушениями речи, при столкновении с реальностью на практике возникают

серьезные проблемы. Предъявление новых функций и повышенных требований к деятельности педагогов дошкольного образования приводят к возникновению у них различных затруднений, которые чаще всего являются следствием недостаточной сформированности базовых компетентностей, а также знаний, умений и действий.

Выводы по первой главе

В результате исследования научно-теоретических основ готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи мы пришли к следующим выводам.

Дети с тяжёлыми нарушениями речи являются одной из самых распространенных категорий детей с ОВЗ, посещающих ДООУ. Тяжелые нарушения речи – это стойкие специфические отклонения формирования компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте. Сопровождение детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи является необходимым условием их качественного образования. Сопровождение детей данной категории в условиях ДООУ представляет собой педагогический процесс, в котором реализуются задачи корригирующего обучения и коррекционно-воспитательного характера в деятельности всех участников сопровождения: логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, воспитателей, педагоги-психологи, родителей (законных представителей).

Готовность педагогов дошкольного образования к сопровождению детей с тяжёлыми нарушениями речи – это строгое и системное овладение определенными знаниями и умениями, стойкая убежденность человека, социально-значимая направленность личности. В структуру готовности

педагога ДОУ к сопровождению детей с ТНР мы включили такие компоненты, как мотивационный, когнитивный, деятельностный. В нашей стране существует комплексная система подготовки педагогов дошкольного образования к сопровождению детей с тяжелыми нарушениями речи: педагогические колледжи и университеты, курсы повышения квалификации и переподготовки. Несмотря на то, что образовательные учреждения высшего и профессионального образования готовят будущих педагогов к сопровождению детей с тяжелыми нарушениями речи, при столкновении с реальностью на практике возникают серьезные проблемы. Предъявление новых функций и повышенных требований к деятельности педагогов дошкольного образования приводят к возникновению у них различных затруднений, которые чаще всего являются следствием недостаточной сформированности базовых компетентностей, а также знаний, умений и действий.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО К СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1 Методики изучения готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Экспериментальная работа проводилась на базе в МБДОУ «ДС № 367 г. Челябинска» (главный корпус и структурное подразделение). В ней приняли участие педагоги дошкольных образовательных учреждений, осуществляющих воспитательно-образовательный и коррекционно-образовательный процесс с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в количестве 11 человек (воспитатели, музыкальные руководители, педагоги-психологи, учителя-логопеды, инструкторы по физической культуре).

Экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный:

1. Констатирующий этап экспериментальной работы, целью которого было определение уровня готовности педагогов ДОО к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, осуществлялся нами в период май-июнь 2022 г.

2. Формирующий этап экспериментальной работы, целью которого была организация методической работы по формированию готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством создания и внедрения специальной модели, осуществлялся нами в период сентябрь 2022 г. апрель 2023 г.

Сведения о педагогах, принявших участие в экспериментальной части исследования представлены нами с помощью таблицы (см. таблица 1).

Таблица 1 – Сведения о педагогах, принявших участие в экспериментальной работе

№ п/п	Педагоги	Возраст	Стаж педагогической деятельности	Должность в образовательной организации	Образование	Категория
1	Педагог № 1	40	15	Педагог-психолог	Высшее педагогическое	Первая
2	Педагог № 2	58	26	Учитель-логопед	Высшее педагогическое	Первая
3	Педагог № 3	60	30	Инструктор по физической культуре	Среднее профессиональное педагогическое	Первая
4	Педагог № 4	53	25	Воспитатель	Высшее педагогическое	Первая
5	Педагог № 5	47	20	Музыкальный руководитель	Высшее педагогическое	Высшая
6	Педагог № 6	26	3	Инструктор по физической культуре	Высшее педагогическое	Нет
7	Педагог № 7	50	20	Воспитатель	Высшее педагогическое	Первая
8	Педагог № 8	30	5	Педагог-психолог	Высшее педагогическое	Нет
9	Педагог № 9	42	7	Воспитатель	Высшее непедагогическое	Первая
10	Педагог № 10	23	2	Музыкальный руководитель	Среднее профессиональное педагогическое	Нет
11	Педагог № 11	41	11	Воспитатель	Среднее профессиональное непедагогическое	Нет

3. Контрольный этап экспериментальной работы, целью которого было выявление динамики в уровне готовности педагогов ДОО к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в результате повторной диагностики, проводился нами в период апрель-май 2023 г.

Для достижения цели констатирующего этапа экспериментальной работы нами было разработано онлайн-тестирование с помощью онлайн-конструктора «OnlineTestPad». Педагогам предлагалось перейти по ссылке и пройти соответствующее тестирование (ссылка на тестирование –<https://onlinetestpad.com/2uskc76twljy2>).



Тестирование включало в себя 35 вопросов закрытого типа с выбором необходимого варианта ответа в соответствии с следующими компонентами готовности педагога к сопровождению детей с нарушениями речи и блоками:

1. Мотивационный:
 - 1) общие вопросы (1-9 вопросы).
2. Когнитивный:
 - 2) коррекционная педагогика (10-14 вопросы);
 - 3) психология (20-24 вопросы);
 - 4) педагогика (25-30 вопросы).
3. Деятельностный:
 - 5) Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (15-19 вопросы);
 - 6) Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность) в сфере дошкольного образования» (31-35 вопросы).

Педагогам предлагалось сделать выбор «Да» или «Нет» для того, чтобы в дальнейшем определить готовность педагога к профессиональной деятельности, также педагогам предлагались вопросы закрытого типа с выбором необходимого варианта ответа позволяющее определить комплекс знаний, включающих основные моменты работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Представим составленные нами вопросы для проведения онлайн-тестирования:

1. Нравится ли Вам профессия, выбранная Вами?
2. Хотели ли Вы повысить свои знания по коррекционной педагогике?
3. Готовы ли Вы помочь детям с ограниченными возможностями здоровья?
4. Хотели бы Вы иметь возможность помочь детям с ограниченными возможностями здоровья?
5. На вашей практике доводилось работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья?
6. Как Вы думаете в чём отличие детей с ограниченными возможностями здоровья от нормативно-развивающихся сверстников?
7. Знаете ли Вы кто такой ребенок с тяжёлыми нарушениями речи, по каким признакам можно его выделить?
8. Как Вы считаете, ваших знаний достаточно при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья?
9. Какая Вам необходима помощь для оптимизации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья?
10. Выберите термин, который в ФГОС для детей с ОВЗ рекомендуется употреблять по отношению к детям с отклонениями в развитии.
11. Трактовка понятия «ребёнок с ОВЗ» в ФЗ 273 «Об образовании в Российской Федерации».
12. Логопсихология – это
13. Процесс и результат освоения лицом с ограниченными возможностями здоровья знаний и навыков общественной жизни, выработка общепринятых стереотипов поведения, освоение ценностных ориентаций, принятых в данной обществе трактуется как
14. Интегрированное обучение – это
15. Федеральный государственный образовательный стандарт это
16. Целевые ориентиры дошкольного образования – это
17. Ценностные характеристики педагогической деятельности связаны с

18. Содержание основной образовательной программы дошкольного образования должно охватывать следующие образовательные области (указать все правильные варианты)

19. Профессиональное развитие – это

20. Личность – это

21. Устойчивое переживание смысла жизни, явлений и ситуаций – это

22. Умение преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий обеспечивает

23. Развитие – это

24. Необходимая мотивация педагогической деятельности воспитателя включает

25. Воспитание – это

26. Факторы развития личности

27. Позиция педагога – это

28. Отрасль педагогики, рассматривающая обучение и воспитание детей с нарушением речи.

29. Педагогический такт – это

30. Используете в своей работе труды классиков педагогов.

31. Используете и апробируете специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

32. Знаете ли Вы основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализации личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики.

33. Владете ли Вы профессиональной установкой на оказание помощи любому ребёнку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья.

34. Разрабатываете и реализуете ли Вы, индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учётом личностных и возрастных особенностей обучающихся.

35. Выстраиваете ли Вы партнёрское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста для решения образовательных задач, используете методы и средства для их психолого-педагогического просвещения.

По итогам проведения тестирования в разработанной электронной системе формировалось определенное количество баллов, которое характеризовало уровень готовности педагогов дошкольного образовательного учреждения к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Таким образом, мы определили цель констатирующего этапа экспериментальной работы, определили базу и группу педагогов ДОО для нашего исследования, разработали тестирование для определения уровня готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, и определили программу обследования, позволяющую сделать подробный качественный и количественный анализ полученных результатов исследования.

2.2 Определение уровня готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

В данном параграфе представим результаты диагностики уровня готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми

нарушениями речи в соответствии с описанным в прошлом параграфе тестированием.

Подробные ответы педагогов ДОО на каждый вопрос тестирования представлены нами в приложении (см. приложение 1).

В таблице представлены количественные результаты тестирования педагогов ДОО по определению уровня готовности педагогов ДОО к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (см. таблица 2).

Таблица 2 – Результаты тестирования педагогов, направленного на определение уровня готовности педагогов ДОО к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

№ п/п	Педагоги	Общее количество баллов
1	Педагог № 1	34
2	Педагог № 2	35
3	Педагог № 3	32
4	Педагог № 4	32
5	Педагог № 5	34
6	Педагог № 6	31
7	Педагог № 7	30
8	Педагог № 8	29
9	Педагог № 9	21
10	Педагог № 10	16
11	Педагог № 11	28

Отразим полученные данные анкетирования наглядно с помощью диаграммы ниже (см. рисунок 1).

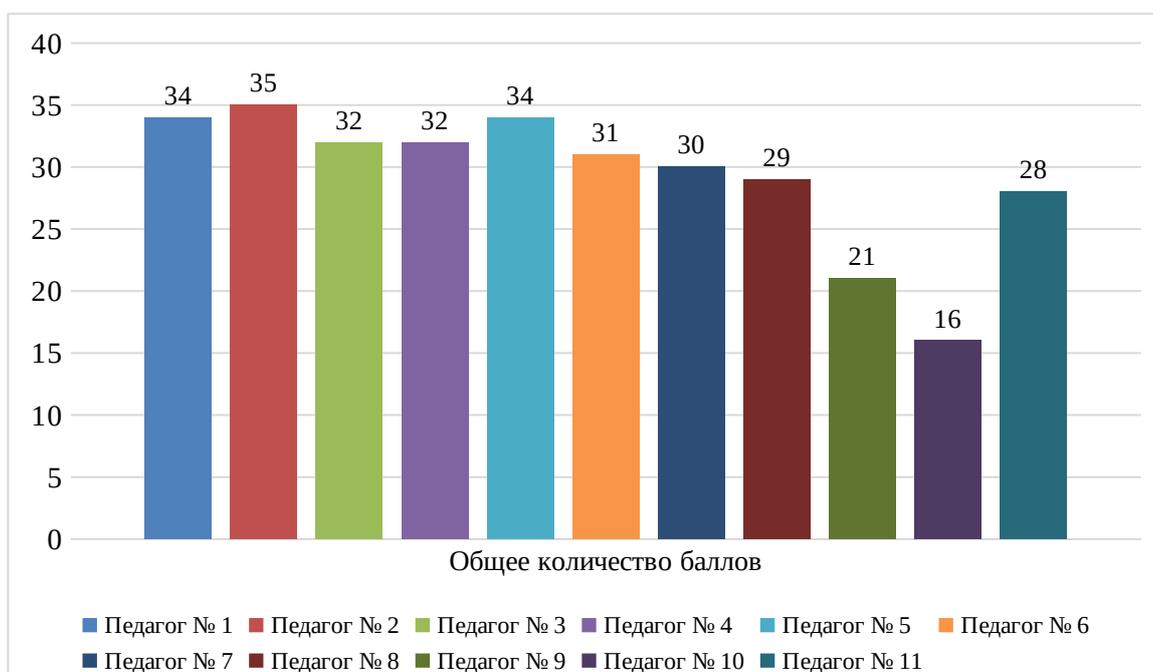


Рисунок 1 – Диаграмма диагностики готовности педагогов ДОО к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Перейдем к качественному анализу ответов педагогов ДОО по всем блокам: «Общие вопросы», «Коррекционная педагогика», «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования», «Психология», «Педагогика», «Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность) в сфере дошкольного образования».

В первую очередь представим анализ тестирования педагогов по блоку «Общие вопросы».

Практически все педагоги ответили на первые пять вопросов «да», что говорит о высокой готовности и желании педагогов ДОО работать с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в частности с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Все педагоги отмечают, что им нравится выбранная педагогическая специальность. Также все педагоги работают с детьми с ограниченными возможностями здоровья, готовы и хотят повысить свои знания по коррекционной педагогике для построения более эффективного воспитательно-образовательного и коррекционно-образовательного процесса с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Характеризуя ответы педагогов на шестой вопрос («Как Вы думаете в чём отличие детей с ограниченными возможностями здоровья от нормативно-развивающихся сверстников»), большинство педагогов ответили «Речь полностью отсутствует или сохраняется в виде отдельных фраз и слов с дефектами произношения» (8 педагогов – 73 %), только три педагога ответили на данный вопрос «Перестает понимать, что ему говорят, но нормально воспринимает неречевые звуки» (27 %). Это говорит о том, что большинство педагогов понимают, кто такие дети с ОВЗ, а каков их особенности.

Большинство педагогов (7 педагогов – 64 %) при ответе на седьмой вопрос тестирования отмечают, что имеют представления о том, кто такой ребенок с тяжёлыми нарушениями речи и по каким признакам можно его выделить. Остальные 4 педагога (36 %) отметили, что имеют частичное представления о данной категории детей.

Только три педагога (27 %) при ответе на восьмой вопрос отметили, что их знаний достаточно при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Остальные же педагоги (73 %) отмечают, что не имеют полных представлений о работе с детьми данной категории и нуждаются в методической помощи.

При ответе на девятый вопрос «Какая Вам необходима помощь для оптимизации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья?» педагоги отметили, что нуждаются в проведении семинаров на базе учреждения (8 педагогов – 73 %), мастер-классов (4 педагога – 36 %), консультаций (4 педагога – 36 %), вебинаров (1 педагог – 9 %). Два педагога – воспитателя (18 %) отметили, что нуждаются в профессиональной переподготовке. Полученные данные наглядно представим с помощью диаграммы ниже (см. рисунок 2).

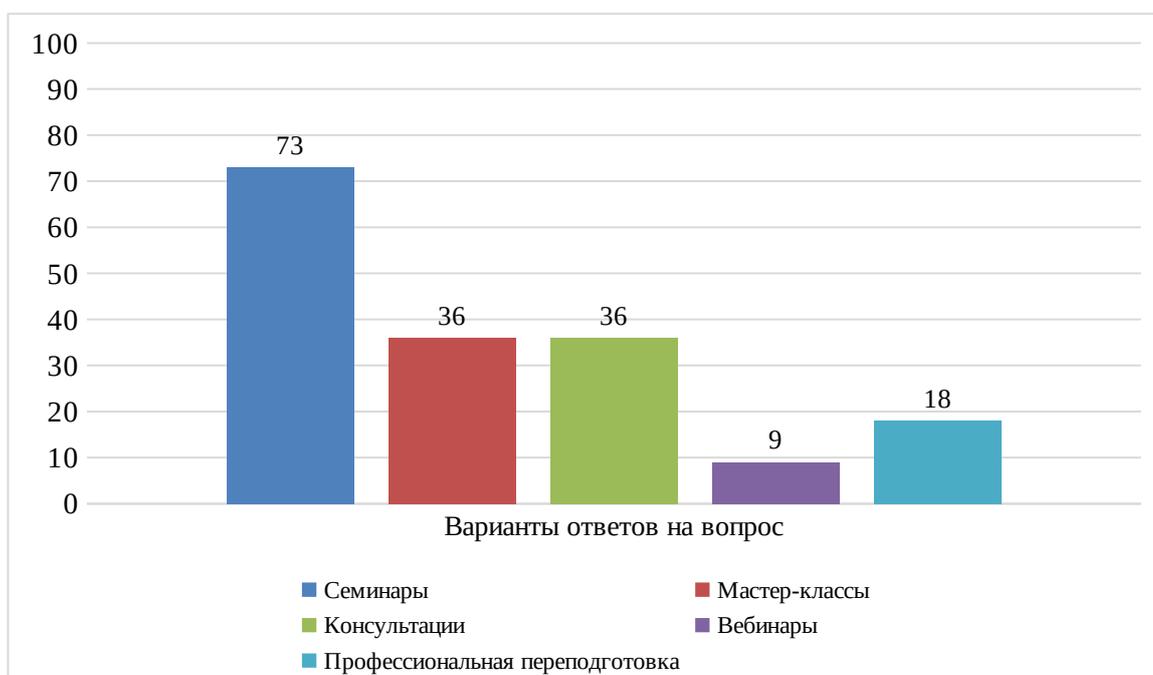


Рисунок 2 – Диаграмма ответов педагогов на вопрос «Какая Вам необходима помощь для оптимизации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья?»

Таким образом, по результатам тестирования по блоку «Общие вопросы» можно сделать общий вывод о том, что педагоги имеют достаточно фрагментарные представления о том, кто такой ребенок с тяжёлыми нарушениями речи. Также педагоги отмечают необходимость в получении методической помощи для оптимизации работы с детьми с тяжёлыми нарушениями речи.

Далее представим анализ тестирования педагогов по блоку «Коррекционная педагогика».

Практически все педагоги знают, что в ФГОС ДО относительно детей с отклонениями в развитии рекомендуется использовать термин «дети с ограниченными возможностями здоровья» (11 педагогов – 91 %). Только один педагог (9 %) ответил на данный вопрос «ребенок с трудностями в развитии и обучении».

Большинство педагогов (7 педагогов – 64 %) знают правильную трактовку понятия «ребёнок с ОВЗ» в соответствии ФЗ 273 «Об образовании в Российской Федерации» («физическое лицо, имеющее недостатки в

физическом и (или)- психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий»). Остальные педагоги выбрали неправильный вариант ответа, что говорит о недостаточном уровне знаний педагогов о терминологии коррекционной педагогики.

Все педагоги знают, что логопсихология является отраслью специальной психологии. Однако значительная часть педагогов (5 педагогов – 45 %) считает, что логопсихология разрабатывает проблемы воспитания, образования, обучения детей с нарушениями речи. Большинство педагогов (6 педагогов – 55 %) выбрали правильный вариант ответа («отрасль специальной психологии, изучающей особенности- психического развития лиц с нарушением речи»).

Только пять педагогов (45 %) правильно ответили на тринадцатый вопрос о том, что процесс и результат освоения лицом с ограниченными возможностями здоровья знаний и навыков общественной жизни, выработка общепринятых стереотипов поведения, освоение ценностных ориентаций, принятых в данной обществе является социализацией.

Практически все педагоги (9 педагогов – 82 %) знают, что интегрированное обучение является процессом совместного обучения детей с нормой психофизического развития и детей с ОВЗ. Только два педагога (18 %) допустили ошибку, выбрав вариант ответа «определение особых образовательных потребностей детей с различными вариантами нарушенного развития».

Отразим полученные данные с помощью диаграммы ниже (см. рисунок 3).

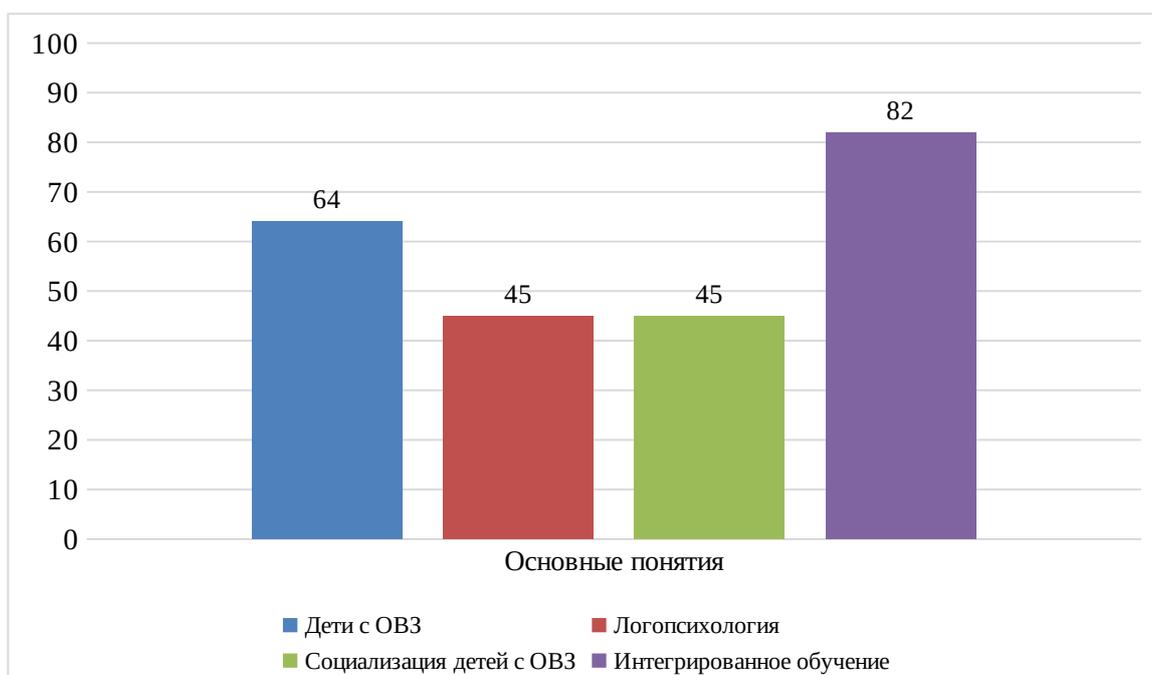


Рисунок 3 – Диаграмма осведомленности педагогов ДОО об основных понятиях коррекционной педагогики

Таким образом, по результатам тестирования по блоку «Коррекционная педагогика» можно сделать общий вывод о том, что педагоги недостаточно владеют основами коррекционной педагогики, не все знают основные понятия «ребенок с ОВЗ», «логопсихология», «социализация детей с ОВЗ», «интегрированное обучение» и нуждаются в повышении своей профессиональной компетентности по данному блоку.

Перейдем к качественному анализу ответов тестирования педагогов ДОО по блоку «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования».

Все педагоги знают определение «Федерального государственного образовательного стандарта», «целевых ориентиров дошкольного образования». Также все педагоги ДОО знают, что содержание основной образовательной программы дошкольного образования должно охватывать пять образовательных областей: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие и физическое развитие. Это говорит о том, что педагоги хорошо знакомы с ФГОС ДО.

Все педагоги ответили правильно на семнадцатый вопрос о том, что ценностные характеристики педагогической деятельности связаны с: гуманитарной культурой педагога. Большинство педагогов (7 педагогов – 64 %) правильно ответили на девятнадцатый вопрос о том, что профессиональное развитие – это процесс совершенствования профессионального мастерства педагога.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что педагоги ДОО хорошо знакомы с основным содержанием документа «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования». Однако наблюдаются небольшие пробелы в понимании понятий, отраженных в данном документе.

Далее осуществим качественный анализ ответов тестирования педагогов ДОО по блоку «Психология».

Отвечая на двадцатый вопрос, большая часть педагогов (9 педагогов – 82 %) правильно ответили, что личность – это человек социализированный. Практически все педагоги (10 педагогов – 91 %) ответили правильно на двадцать первый вопрос о том, что чувства – это устойчивое переживание смысла жизни, явлений и ситуаций. Также большинство педагогов (7 педагогов – 64 %) ответили правильно на двадцать второй вопрос о том, что умение преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий обеспечивает воля. Практически все педагоги (10 педагогов – 91 %) правильно ответили на вопрос о том, что развитие – это закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях. Только пять педагогов (45 %) ответили правильно на двадцать четвертый вопрос о том, что необходимая мотивация педагогической деятельности воспитателя включает отношение к детству как ценности.

Отразим полученные данные с помощью диаграммы ниже (см. рисунок 4).

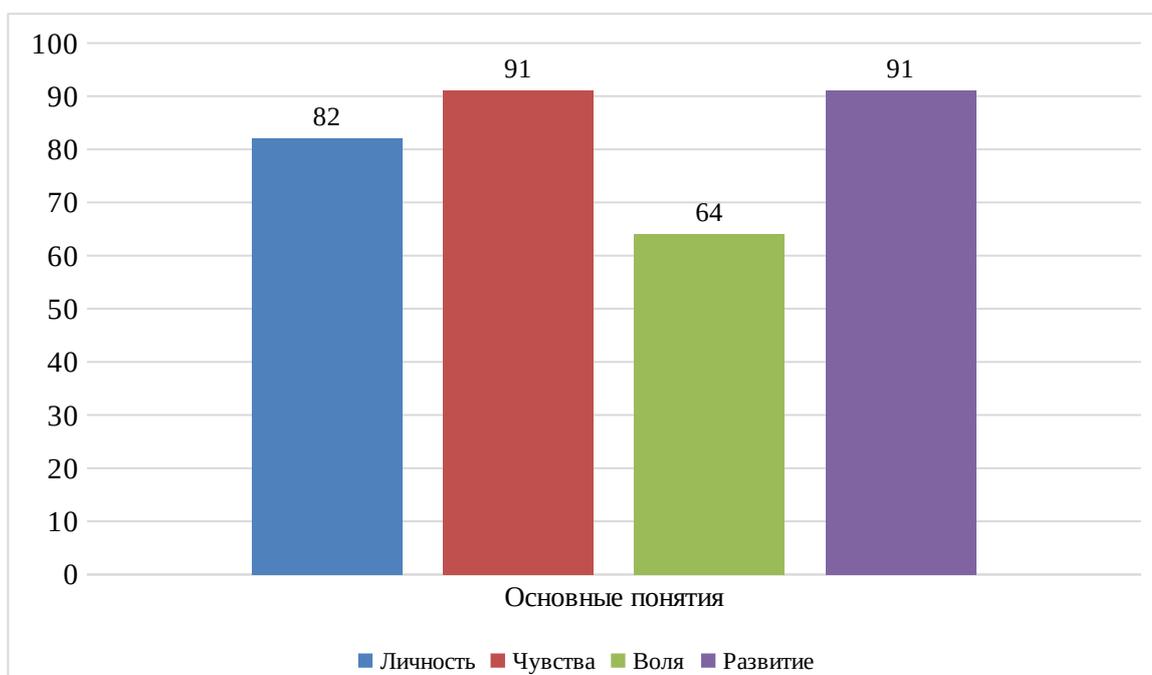


Рисунок 4– Диаграмма осведомленности педагогов ДОО об основных понятиях психологии

Перейдем к качественному анализу результатов тестирования педагогов ДОО по блоку «Педагогика».

Все педагоги ДОО знают, что воспитание –это передача социального опыта. Большинство педагогов (9 педагогов –82 %) знают факторы воздействия личности (наследственность, среда, воспитание, самовоспитание). Также большая часть педагогов (7 педагогов – 64 %)знают, что позиция педагога– этосистема отношений к педагогической деятельности. Практически все педагоги знают правильное определение логопедии (11 педагогов – 91 %) и педагогического такта (9 педагогов –82 %).

Отразим полученные данные с помощью диаграммы ниже (см. рисунок 5).

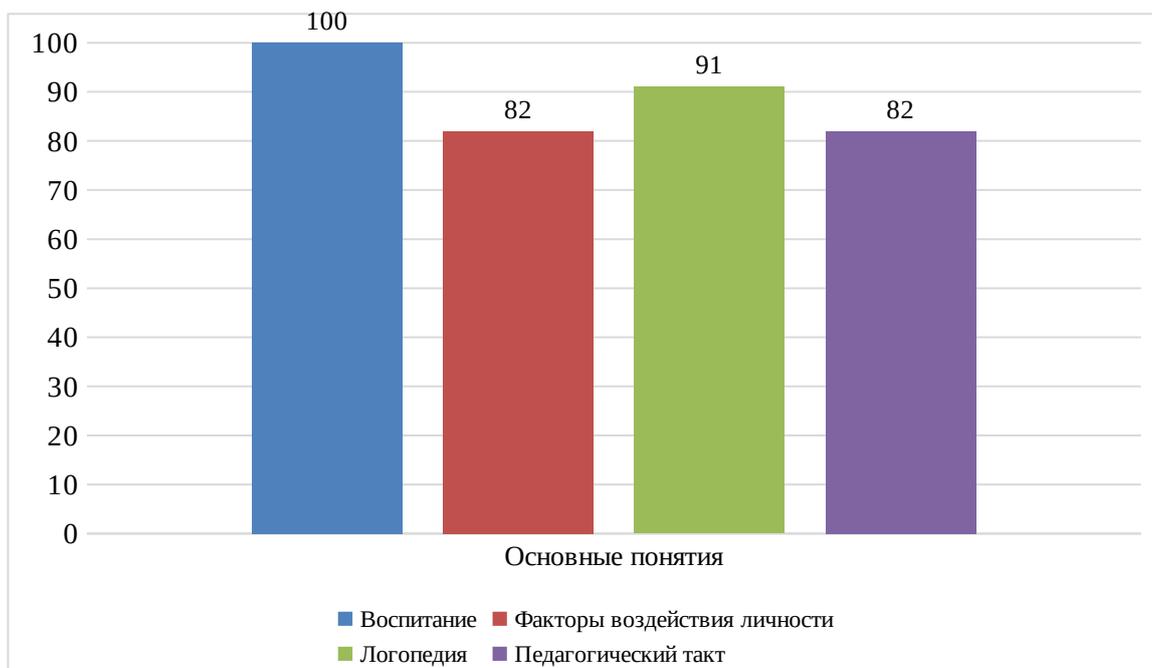


Рисунок 5– Диаграмма осведомленности педагогов ДОО об основных понятиях педагогики

Таким образом, по результатам анализа тестирования по блокам «Психология» и «Педагогика» мы можем сделать вывод о том, что большинство педагогов ДОО осведомлены об основных понятиях психологии и педагогики, однако части педагогов необходимо обновить и углубить знания в области детской психологии и педагогики.

Перейдем к качественному анализу ответов тестирования педагогов по последнему блоку «Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность) в сфере дошкольного образования»».

В результате анализа ответов на вопросы данного блока мы можем сделать следующие выводы:

- не все педагоги знают и используют специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе и детей с тяжелыми нарушениями речи;

- не все педагоги знают закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализации личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики;

– педагоги владеют профессиональной установкой на оказание помощи любому ребёнку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья;

– педагоги реализуют индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учётом личностных и возрастных особенностей обучающихся;

– педагоги выстраивают партнёрское взаимодействие с родителями детей дошкольного возраста для решения образовательных задач.

Таким образом, по результатам констатирующего этапа исследования мы выяснили, что у обследуемых педагогов ДОО отмечается недостаточный уровень готовности к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи, а именно:

1) педагоги недостаточно владеют основами коррекционной педагогики, не знают основные понятия данного блока, нуждаются в повышении своей профессиональной компетентности по данному блоку;

2) педагоги имеют достаточно фрагментарные, узкие представления о том, кто такой ребенок с тяжёлыми нарушениями речи;

3) педагоги отмечают необходимость в методической помощи для оптимизации работы с детьми с тяжёлыми нарушениями речи в форме проведения семинаров, мастер-классов, консультаций, вебинаров, а также прохождения профессиональной переподготовке;

4) часть педагогов ДОО не имеют достаточно полных знаний о детской психологии и педагогике и нуждаются в их углублении;

5) часть педагогов не знают и не используют специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс детей с тяжёлыми нарушениями речи, не знают закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализации личности.

Полученные данные диагностического обследования будут нами учтены при разработке модели методической работы по формированию

готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи на формирующем этапе экспериментальной работы.

Выводы по второй главе

Проведение констатирующего этапа исследования показало, что большинство педагогов проявили уровень высокой готовности к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи при этом важно говорить, о том, что эту готовность проявили как стажисты, так и молодые специалисты. Несмотря на то, что у молодых специалистов недостаточный уровень образования и отсутствует категория, но при этом провели высокий уровень личностной готовности работой с этой категорией детей, что будет учитываться в процессе разработки модели и проведение методической работы, а благодаря курсам повышения квалификации, возможности участия в методических мероприятиях у этих педагогов будем повышать профессиональный уровень.

Данные анализа диагностического обследования педагогов показало, что педагоги владеют знаниями о «Коррекционной педагогике», «Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования», «Психологии», «Педагогике», «Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность) в сфере дошкольного образования», несмотря что они нуждаются в углублении, особо остро стоят вопросы изучения и апробация специальных подходов, форм и методов, технологий работы с детьми с тяжёлыми нарушениями речи, исходя и этого мы будем строить свою методическую работу.

ГЛАВА III. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

3.1 Модель методической работы по формированию готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

На основании полученных данных о состоянии готовности педагогов ДОО к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи мы пришли к необходимости проведения формирующего этапа экспериментальной работы, который был проведен с 01.09.2022 по 01.05.2023 г.

Цель формирующего этапа исследования: формирование готовности педагогов МБДОУ «ДС № 367 г. Челябинска» к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи на основе разработанной модели.

Также нами были определены задачи формирующего этапа экспериментальной работы:

1. Разработать модель методической работы по формированию готовности педагогов ДОО к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

2. Апробировать в ходе формирующего этапа исследования разработанную модель методической работы на базе МБДОУ «ДС № 367 г. Челябинска», оценить ее эффективность.

Поиск путей организации эффективной работы по формированию готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи мы начали с разработки модели, которая отражала бы наглядно все ступени этой работы.

Для начала нами была сформулирована цель создания эффективной модели в рамках нашего исследования – повысить уровень готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Далее нами были сформулированы основные методологические принципы построения нашей модели.

1. Принцип комплексного подхода (необходимо комплексно работать над формированием всех трех компонентов готовности педагога ДООУ к сопровождению детей с ТНР: мотивационного, когнитивного, деятельностного).

2. Принцип непрерывности профессионального развития педагогов ДООУ (задан ФГОС).

3. Принцип саморазвития (определяет приоритетность актуализации внутренних источников развития, интенсификацию развития, способность адаптироваться в изменившейся ситуации).

4. Принцип партнерства (предполагает определение круга актуальных и потенциальных партнеров в образовательном пространстве ДООУ, консолидацию их усилий, обеспечение устойчивости развития за счет системного эффекта взаимодействия).

На основании перечисленных выше принципов и, руководствуясь поставленной целью, нами была сконструирована модель методической работы по формированию готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (рисунок 7).

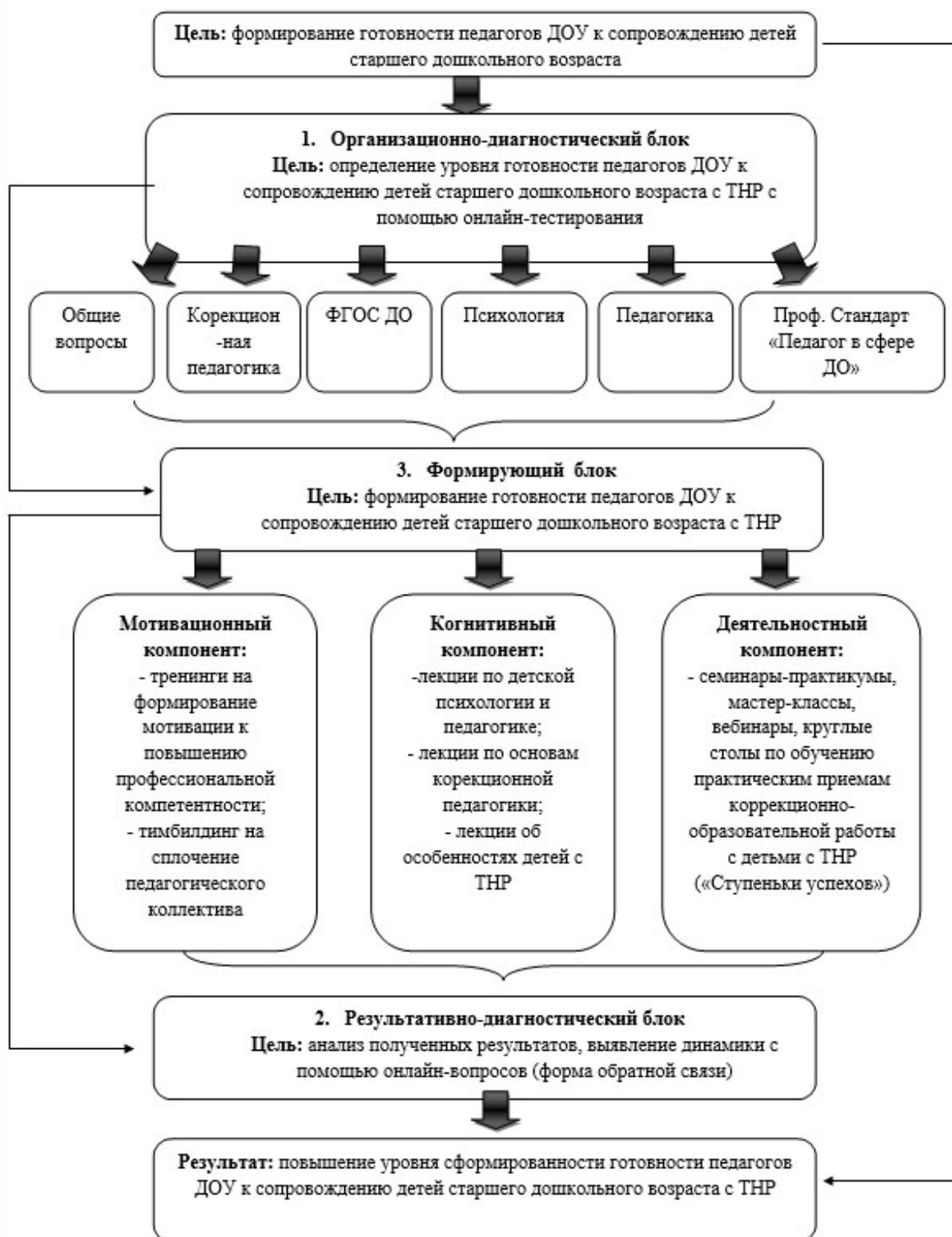


Рисунок 7 – Модель методической работы по формированию готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Разработанная нами модель включает в себя три блока:

1. Организационно-диагностический блок.
2. Формирующий блок.
3. Результативно-диагностический блок.

1. Организационно-диагностический блок нашей модели предполагал определение уровня готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, и позволил выбрать направления методической работы с педагогами ДООУ.

Сроки: май, 2022 г.

Методы: изучение документации ДООУ, анкетирование, моделирование.

Реализуемые мероприятия:

1. Изучение документации ДООУ (сведения о педагогах ДООУ: возраст, стаж педагогической деятельности, должность в образовательной организации, образование, категория).

2. Подбор диагностического инструментария для реализации первичной диагностики (нами было разработано онлайн-тестирование с помощью онлайн-конструктора «OnlineTestPad»).

4. Обработка результатов онлайн-тестирования определение актуального уровня готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Подробная реализация данного блока представлена нами во 2 главе (параграфы 2.1, 2.2).

Итог реализации организационно-диагностического блока: определение актуального уровня готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

2. Формирующий блок.

Цель: разработка и проведение методических мероприятий по формированию готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Сроки: с сентября 2022 года по май 2023 года.

Методы: анализ литературы по проблеме повышения профессиональной компетентности педагогов ДООУ, словесные методы (беседа, объяснения, лекции), методы практического обучения (мастер-классы, семинары-практикумы, тренинги и др.).

Реализуемые мероприятия:

1. Определение содержания методических мероприятий для педагогов ДООУ.

2. Разработка плана методических мероприятий по формированию готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (таблица 3).

4. На основе разработанного плана проведение систематически организованной методической работы по формированию готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Таким образом, формирующий блок был реализован в соответствии с структурой готовности педагога ДООУ к сопровождению детей с тяжелыми нарушениями речи по трем компонентам:

1. Мотивационный компонент.

Методическая работа по данному компоненту предполагала формирование у педагогов ДООУ совокупности стойких мотивов к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию детей с нарушениями речи, сплочение педагогического коллектива ДООУ по вопросам воспитательно-образовательной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

В рамках формирования мотивационного компонента нами были разработаны такие мероприятия, как:

1) тренинг на сплочение педагогов для ДООУ «Мы одна команда! Тимбилдинг или командообразование»;

2) тренинги на формирование мотивации педагогов ДООУ к повышению профессиональной компетентности «Мотивация профессионального роста педагогов в ДООУ», «Осознание профессиональных мотивов».

2. Когнитивный компонент.

Методическая работа по формированию данного компонента готовности предполагала формирование у педагогов ДООУ системы знаний об особенностях психологического, психофизического и речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи и эффективности построения педагогического процесса с ними. В рамках формирования данного компонента нами были разработаны такие мероприятия, как:

1) лекция «Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи»;

2) лекция «Создание специальных условий в ДООУ для детей с нарушениями речи»;

3) консультация-парадокс «Индивидуальные особенности обучения детей с нарушениями речи».

3. Деятельностный компонент.

Методическая работа с педагогами ДООУ по данному компоненту предполагала знакомство с практическими способами и приемами реализации профессионально-педагогических знаний в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи и формирование у педагогов соответствующих профессиональных компетенций. Работа по данному компоненту была наиболее продолжительной по времени и методически содержательной.

В рамках формирования данного компонента нами были разработаны такие мероприятия, как:

1) квик-настройка «Знакомство педагогов с приемами правильного дыхания и с элементарными дыхательными упражнениями», «Обследование произношения звуков»;

2) семинар-практикум «Бодрящая гимнастика с применением элементов игрового стрейчинга для детей с тяжелыми нарушениями речи»;

- 3) акция «Моё кредо работы с родителями»;
- 4) видео-фрагмент работы с ребенком с тяжелыми нарушениями речи;
- 5) вебинар «Развивающая предметно-пространственная среда для детей с тяжёлыми нарушениями речи»;
- 6) круглый стол «Как мы готовы сопровождать детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи».

С помощью таблицы представим план методических мероприятий по формированию готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (таблица 3).

Таблица 3– Календарный план методических мероприятий по формированию готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

№ п/п	Название методического мероприятия	Дата проведения
1	– Тренинг «Мы одна команда! Тимбилдинг или командообразование»; – Тренинги «Мотивация профессионального роста педагогов в ДООУ», «Осознание профессиональных мотивов»; – Проведение челленджа «Моё педагогическое кредо»	Сентябрь 2022 г. Приложение 1
2	Лекции: – «Характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи»; – «Создание специальных условий в ДООУ для детей с нарушениями речи»	Октябрь 2022 г. Приложение 2
3	– Просмотр видеофильма открытого мастер-класса Т.Б. Филичевой «Общее недоразвитие речи. Симптоматика, дифференциальная диагностика, возможности коррекции», https://www.youtube.com/watch?v=J6ohwhIn9fM	Ноябрь 2022 г. Приложение 3
4	– Консультация-парадокс «Индивидуальные особенности обучения детей с нарушениями речи» (рекомендации по проведению режимных моментов. Организация образовательной деятельности)	Декабрь 2022 г. Приложение 4
5	Квик-настройка: – «Знакомство педагогов с приемами правильного дыхания и с элементарными дыхательными упражнениями»; – «Обследование произношения звуков»	Январь 2023 г. Приложение 5
6	– Семинар-практикум «Бодрящая гимнастика с применением элементов игрового стрейчинга для детей с тяжелыми нарушениями речи»	Февраль 2023 г. Приложение 6
7	– Проведение акции: «Моё кредо работы с родителями»; – Видео-фрагмент работы с ребенком с тяжелыми нарушениями речи	Март 2023 г. Приложение 7
8	– Вебинар «Развивающая предметно-пространственная среда для детей с тяжёлыми нарушениями речи»;	Апрель 2023 г. Приложение 8
9	– Круглый стол «Как мы готовы сопровождать детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи»	Май 2023 г. Приложение 9

Итог реализации формирующего блока: реализация методических мероприятий по формированию готовности педагогов ДООУ к

сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

3. Результативно-диагностический блок.

Цель: проверка эффективности разработанной и апробированной модели формирования готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Сроки: май, 2023 год.

Методы: сравнительный анализ, онлайн-тестирование, моделирование.

Реализуемые мероприятия:

1. Выявление динамики изменений в уровне готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

2. Построение диаграмм на основании полученных данных итоговой диагностики уровня готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

3. Определение на основе полученных данных контрольного этапа экспериментальной работы эффективности, разработанной нами модели по формированию готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Итог реализации результативно-диагностического блока: повышение уровня готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Итак, составленная нами модель по формированию готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи была реализована в период с мая 2022 года по май 2023 года и включала в себя три последовательных блока: организационно-диагностический блок (определение уровня готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи), формирующий блок (разработка и проведение методических мероприятий по формированию готовности

педагогов ДОУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи), результативно-диагностический блок (проверка эффективности разработанной и апробированной модели методической работы по формированию готовности педагогов ДОУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи). В следующем параграфе представим подробно реализацию результативно-диагностического блока разработанной и апробированной нами модели методической работы по формированию готовности педагогов ДОУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

3.2 Анализ результатов исследования

Контрольный этап экспериментальной работы проводился в апреле-мае 2023 года.

Цель контрольного этапа исследования: выявление динамики готовности педагогов ДОУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, после апробации разработанной формирующем этапе экспериментальной работы модели методической работы по формированию готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

На данном этапе мы разработали для педагогов ДОУ и повторно провели онлайн-тестирование также, как и на констатирующем этапе экспериментальной работы, с помощью онлайн-конструктора «OnlineTestPad». Педагогам предлагалось перейти по ссылке и пройти соответствующее тестирование (ссылка на тестирование – <https://onlinetestpad.com/a7gu265tuf72k>).



Тестирование включало в себя 5 вопросов открытого типа с ответами в свободной форме:

Уважаемые коллеги! Ответьте пожалуйста на вопросы:

1. Что Вам дали организованные совместные мероприятия по сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ТНР?
2. Что для Вас было важно?
3. Что для Вас было ценно?
4. Что Вам было интересно?
5. За что Вы готовы поблагодарить?

Представим качественный анализ ответов педагогов ДОО по всем вопросам.

В первую очередь представим анализ тестирования педагогов по вопросу № 1 «Что Вам дали организованные совместные мероприятия по сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ТНР?» (см. таблица 4).

Таблица 4 – Результаты тестирования педагогов по вопросу № 1

№ п/п	Педагоги	Ответы
1	2	3
1	Педагог № 1	Для меня было ценно получить подборку книг, которыми я могу воспользоваться в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи
2	Педагог № 2	Грамотно воспользоваться рекомендациями при проведении режимных моментов для данной категории детей
3	Педагог № 3	При видео-эссе своего педагогического кредо, столкнулась со сложностью, было стеснение, неуверенность в себе, но потом когда я засняла себя на видео захотелось подумать над своими профессиональными качествами, что я могу дать детям ещё в своей работе
4	Педагог № 4	При посещении тренинга «Мотивация» я задумалась над своим профессиональным ростом, осознанием своих возможностей

Продолжение таблицы 4

1	2	3
5	Педагог № 5	Я переоценила свои подходы в работе, и как правильно использовать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе и детей с тяжелыми нарушениями речи
6	Педагог № 6	Посещение методических мероприятий мне дало внутреннюю уверенность при работе с детьми
7	Педагог № 7	Я с помощью мероприятий углубила знания в области детской психологии и педагогики
8	Педагог № 8	Для меня важно было освоить основы коррекционной педагогики, стала понимать и различать понятия.
9	Педагог № 9	Данные мероприятия позволили повысить профессиональную компетентность, систематизировать знания по интересующим вопросам
10	Педагог № 10	Так как число лиц с коррекционной помощи, к сожалению, возрастает, порой не хватает знаний и опыта работы, данные совместные проводимые мероприятия актуальны. Они помогли раскрыть ответы на интересующие вопросы.
11	Педагог № 11	В ходе проведения совместных мероприятий были решены поставленные задачи направленные на коррекцию нарушений речи.

Отвечая на вопрос, «Что Вам дали организованные совместные мероприятия по сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ТНР?», все педагоги отметили, что проведенные мероприятия повысили их профессиональную компетентность. В особенности, педагоги отметили следующие мероприятия: видео-эссе «Мое педагогическое кредо», тренинг «Мотивация». Также педагоги указали на важность получения методических материалов для работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, а именно: подборка книг для работы с детьми с тяжёлыми нарушениями речи, рекомендации по проведению режимных моментов для детей с тяжелыми нарушениями речи. В анкетах было отмечено, что посещение методических мероприятий дало педагогам внутреннюю уверенность при работе с детьми

данной категории, позволило найти новые подходы в работе с ними и углубить знания педагогов в области специальной психологии и педагогики.

Далее представим анализ тестирования педагогов по вопросу № 2 «Что для Вас было важно?» (см. таблица 5).

Таблица 5 – Результаты тестирования педагогов по вопросу № 2

№ п/п	Педагоги	Ответы
1	Педагог № 1	Важно было узнать как взаимодействовать со специалистами при обучении детей с нарушениями речи, как применить принцип сотрудничества
2	Педагог № 2	Важно было узнать, как правильно организовать образовательную деятельность для детей с нарушениями речи
3	Педагог № 3	Очень было важно узнать о методике развития речевого дыхания у дошкольников, во сколько этапов должна проводиться работа
4	Педагог № 4	Понять с помощью каких приемов можно повысить свою мотивацию, понравилось упражнение без маски
5	Педагог № 5	Важно было узнать закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализации личности
6	Педагог № 6	Для меня было важно узнать на каких принципах строится РППС для детей с нарушениями речи
7	Педагог № 7	Я поняла, что очень важно поправлять речь ребенка, если он говорит неправильно
8	Педагог № 8	Узнать кто такой ребенок с тяжёлыми нарушениями речи
9	Педагог № 9	Раскрытие вопроса «Как мы готовы сопровождать старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи»
10	Педагог № 10	Хочется отметить лекцию «Создание специальных условий в ДОУ для детей с нарушениями речи». Прослушав ее, стало понятно, как организовать предметно-развивающую среду для детей с нарушением речи
11	Педагог № 11	В работе для меня было важно увидеть как организована образовательная деятельность старших дошкольников с ТНР, какие коррекционные задачи решаются в рамках одного мероприятия

Отвечая на вопрос, «Что для Вас было важно?», педагоги отметили, что для них было важно узнать характеристику детей с тяжелыми нарушениями речи и то, как правильно организовать процесс психолого-педагогического

сопровождения детей данной категории, а именно, как организовать образовательную деятельность и развивающую предметно-пространственную среду для детей с нарушениями речи. Отдельно педагогами были отмечены такие мероприятия, как: лекция «Создание специальных условий в ДОУ для детей с нарушениями речи», квик-настройка «Знакомство педагогов с приемами правильного дыхания и с элементарными дыхательными упражнениями», вебинар «Развивающая предметно-пространственная среда для детей с тяжёлыми нарушениями речи».

Далее представим анализ тестирования педагогов по вопросу № 3 «Что для Вас было ценно?» (см. таблица 6).

Таблица 6 – Результаты тестирования педагогов по вопросу № 3

№ п /п	Педагоги	Ответы
1	Педагог № 1	Узнать как проводится обследование произношения звуков, полностью узнала во сколько этапов проходит работа по постановке звуков
2	Педагог № 2	Очень познавательно было поучаствовать в квик-настройках
3	Педагог № 3	Для меня было ценно почувствовать продуктивную работу в коллективе, для меня как для молодого педагога была оказана помощь педагогами-стажистами
4	Педагог № 4	Как грамотно выстраивать тактику общения с родителями с данной категорией детей с нарушениями речи
5	Педагог № 5	Ценно было узнать, как грамотно выстраивать траекторию развития ребенка с нарушениями речи
6	Педагог № 6	Было ценно узнать как научиться преодолевать негативные установки ребенка
7	Педагог № 7	Для меня было ценно узнать какие условия для детей с нарушениями речи я как педагог могу создать
8	Педагог № 8	Узнать с помощью квик-настройки: «Обследование произношения звуков»
9	Педагог № 9	Как правильно поставить звуки
10	Педагог № 10	Для меня было ценно «Индивидуальные особенности обучения детей с нарушениями речи» (рекомендации по проведению режимных моментов. Организация образовательной

		деятельности)
11	Педагог № 11	Для меня были наиболее ценные знания которые я получила входе изучения новых направлений в организации работы между специалистами ДОУ, знакомство с новыми направлениями работы

При ответе на вопрос «Что для Вас было ценно?» педагоги ДОУ отметили, что для них ценным была полученная информация о том, как грамотно выстраивать траекторию развития ребенка с нарушениями речи, как научиться преодолевать негативные установки ребенка, какие условия для детей с нарушениями речи необходимо создать. Важно сказать, что молодые педагоги отметили, что в процессе организованной нами методической работы им была оказана помощь со стороны педагогов-стажистов. Для учителей-логопедов ценной информацией являлось углубление их знаний по вопросам организации логопедической работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, а именно вопросы диагностики звукопроизношения и коррекции данного процесса.

Перейдем к анализу ответов педагогов по вопросу № 4 «Что Вам было интересно?» (см. таблица 7).

Таблица 7 – Результаты тестирования педагогов по вопросу № 4

№ п/п	Педагоги	Ответы
1	Педагог № 1	Интересно были раскрыты этапы работы по развитию речевого дыхания у детей с нарушениями речи. Было ещё интересно нарисовать ребенка в образе цветка
2	Педагог № 2	Было интересно спроектировать РППС для детей с нарушениями речи, что я как педагог должна предусмотреть и на что стоит обратить внимание
3	Педагог № 3	Очень понравилась бодрящая гимнастика с применением элементов игрового стрейчинга для детей с нарушениями речи
4	Педагог № 4	Посещение методических мероприятий, а именно заинтересовал тренинг «Тимбилдинг», упражнения, игры в ходе прохождения тренинга
5	Педагог № 5	В ходе прохождений тренингов интересно было почувствовать сплоченность коллектива, услышать обратную связь педагогов. Очень интересно было нарисовать ребенка в образе цветка

6	Педагог № 6	Было интересно посетить консультацию-парадокс, где Виктория Викторовна рассказывала про индивидуальные особенности обучения детей с нарушениями речи
7	Педагог № 7	Очень интересно было рассказано о детях с нарушениями речи. А ещё интересно было нарисовать ребенка в образе цветка
8	Педагог № 8	Интересно было посмотреть видеофильм Т.Б. Филичевой про ОНР у детей дошкольного возраста
9	Педагог № 9	Каждое мероприятие было интересно
10	Педагог № 10	Самое важное проведение практических занятий «Как правильно поставить звуки»
11	Педагог № 11	Получение новых и актуальных знаний в данном направлении

При ответе на вопрос «Что Вам было интересно?» педагоги указали, что посещение всех методических мероприятий для них было очень интересным и познавательным. В особенности были отмечено мероприятие–тренинг «Тимбилдинг». Также многие педагоги отметили, что в ходе проведения данного тренинга им в особенности понравилось арт-терапевтическое задание «Нарисовать ребенка в образе цветка». Отдельно в качестве интересной информации было назван просмотр видеофильма Т.Б. Филичевой про ОНР у детей дошкольного возраста, что помогло педагогам больше узнать о том, кто такие дети с тяжелыми нарушениями речи.

И, наконец, перейдем к анализу ответов педагогов по вопросу № 5 «За что Вы готовы поблагодарить?» (см. таблица 8).

Таблица 8 – Результаты тестирования педагогов по вопросу № 5

№ п/п	Педагоги	Ответы
1	Педагог № 1	Хочется поблагодарить за круглый стол, где в конце мероприятия нам Виктория Викторовна дала много практических материалов с применением QR-кода
2	Педагог № 2	Хочется поблагодарить за практические брошюры и буклеты
3	Педагог № 3	Хочется поблагодарить за проведение педагогического челленджа «Моё педагогическое кредо», внутренне расставила для целевые ориентиры в профессиональной деятельности

4	Педагог № 4	Хотелось поблагодарить за оказанную методическую помощь для оптимизации работы с детьми с нарушениями речи в форме проведения семинаров, мастер-классов, вебинаров
5	Педагог № 5	Хочется поблагодарить за активную включенность в актуальную проблему. Я, как педагог, должна грамотно подходить к категории детей с нарушениями речи
6	Педагог № 6	Хочется поблагодарить за цикл интересных методических мероприятий
7	Педагог № 7	Хочется поблагодарить за практические знания, которые я буду применять в своей работе
8	Педагог № 8	Хотелось поблагодарить за интересную работу, было очень познавательно
9	Педагог № 9	За ценную и актуальную информацию
10	Педагог № 10	Хочется выразить огромную благодарность за проведение данных мероприятий
11	Педагог № 11	За интересную и плодотворную работу, за новые и актуальные знания!

Отвечая на вопрос, «За что Вы готовы поблагодарить?», каждый педагог выразил организаторам методической работы слова благодарности за проведение интересных и познавательных мероприятий, а также получение новой информации по сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях ДОУ. Отдельно слова благодарности были сказаны за получения методический материалов для организации процесса сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи, а именно: практические материалы касательно сопровождения детей с нарушениями речи с применением QR-кода во время проведения круглого стола, практические брошюры и буклеты. Педагогам очень понравилось участие в педагогическом челлендже «Моё педагогическое кредо», за что они также благодарны.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что у педагогов, принявших участие в экспериментальной работе повысился их уровень профессиональной компетентности по вопросу сопровождения детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях

ДОУ. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что у всех педагогов сформировался уровень высокой готовности к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Полученные данные на контрольном этапе экспериментальной работы говорят нам об эффективности разработанной и внедренной нами модели методической работы по формированию готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Выводы по третьей главе

Эмпирическое исследование внедрения модели методической работы по формированию готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи позволило нам сделать ряд выводов.

На основе изучения психолого-педагогической литературы, а также проведенного диагностического обследования нами была разработана модель методической работы по формированию готовности педагогов ДОУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, которая была реализована в период с мая 2022 года по май 2023 года и включала в себя три последовательных блока: организационно-диагностический блок (определение уровня готовности педагогов ДОУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи), формирующий блок (разработка и проведение методических мероприятий по формированию готовности педагогов ДОУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи), результативно-диагностический блок (проверка эффективности разработанной и апробированной модели методической работы по формированию готовности педагогов ДОУ к

сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи).

На контрольном этапе экспериментальной работы мы выяснили, что у педагогов, принявших участие в экспериментальной работе повысился их уровень профессиональной компетентности по вопросу сопровождения детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях ДООУ. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что у всех педагогов сформировался уровень высокой готовности к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате теоретического и эмпирического изучения проблемы формирования готовности педагогов к сопровождению детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи мы заключили следующее.

Решая первую задачу исследования, мы осуществили анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования и выяснили, что готовность педагогов дошкольного образования к сопровождению детей с тяжелыми нарушениями речи – это строгое и системное овладение определенными знаниями и умениями, стойкая убежденность человека, социально-значимая направленность личности. В структуру готовности педагога ДООУ к сопровождению детей с ТНР мы включили такие компоненты, как мотивационный, когнитивный, деятельностный. Сопровождение детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи является необходимым условием их качественного образования. Сопровождение детей данной категории в условиях ДООУ представляет собой педагогический процесс, в котором реализуются задачи корригирующего обучения и коррекционно-воспитательного характера в деятельности всех участников сопровождения: логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, воспитателей, педагога-психолога, родителей (законных представителей).

В рамках решения второй задачи нашего исследования мы проанализировали психолого-педагогические характеристики детей с тяжелыми нарушениями речи и пришли к выводу, что дети с тяжелыми нарушениями речи являются одной из самых распространенных категорий детей с ОВЗ, посещающих ДООУ. Тяжелые нарушения речи – это стойкие специфические отклонения формирования компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов,

звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте.

Решая третью задачу исследования на основе изучения психолого-педагогической литературы, а также проведенного диагностического обследования нами была разработана модель методической работы по формированию готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, которая была реализована в период с мая 2022 года по май 2023 года и включала в себя три последовательных блока: организационно-диагностический блок (определение уровня готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи), формирующий блок (разработка и проведение методических мероприятий по формированию готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи), результативно-диагностический блок (проверка эффективности разработанной и апробированной модели методической работы по формированию готовности педагогов ДООУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи). На контрольном этапе экспериментальной работы мы выяснили, что у педагогов, принявших участие в экспериментальной работе повысился их уровень профессиональной компетентности по вопросу сопровождения детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях ДООУ. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что у всех педагогов сформировался уровень высокой готовности к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Таким образом, задачи нашего исследования решены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада [Текст] / А. Г. Арушанова. – Москва: Мозайка-Синтез, 2006. – 272 с.
2. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей[Текст] / Е. Ф. Архипова. –Москва : АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
3. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека[Текст]: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. Г. Асмолов. –Москва : Смысл, 2007. –526 с.
4. Баряева, Л. Б. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец и др.; под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. – Санкт-Петербург, 2014. – 448 с.
5. Белоусова, С. А. Психологическая готовность педагога к реализации современных образовательных технологий[Текст] / С. А. Белоусова, Е. А. Шумилова, Н. В. Войниленко // Современна высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – Т. 9. – № 4. – С. 27-33.
6. Белякова, Л. И. Заикание [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – Москва, 1998. –301 с.
7. Белякова, Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи[Текст] / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т. Г. Шишкова. – Москва : Книголюб, 2004. – 56 с.
8. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – 298 с.
9. Васильева, В. С. Методологические подходы к развитию коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования[Текст] /

В. С. Васильева // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 3. – С. 30-35.

10. Васильева В. С. Работа в группах комбинированной направленности с детьми с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, Л. М. Исрафилова. И. Ю. Федорова. – Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2020. – 95 с.

11. Васильева, В. С. Сопровождение обучающихся в группах комбинированной направленности для детей с нарушениями речи [Текст]/ В. С. Васильева, В. В. Желобкова, М. В. Костарева. – Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021. – 134 с.

12. Васильева, В. С. Теоретико-методологические основы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций[Текст]/ В. С. Васильева, Е. Ю. Никитина. – Москва : Издательство «Перро». 2017.– 141 с.

13. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 278 с.

14. Волкова, Л. С. Логопедия. Методическое наследие. Кн. 1: Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи [Текст] / Л. С. Волкова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 245 с.

15. Воробьева, Д.В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике [Текст] / Д. В. Воробьева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам X Международной научно-практической конференции. –Новосибирск: СибАК, 2011. –Ч. 1. –С. 87-92.

16. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики[Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева. – Москва: Академия, 2002. – 272 с.

17. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] : избр. ст. / В.И. Даль. – Москва : Олма-Пресс : Крас. пролетарий, 2004. – 700 с.

18. Деркач, А. А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен[Текст] / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева, О. В. Михайлов. – Москва : Изд-во РАГС, 2008. – 94 с.
19. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников[Текст] : пособие для логопедов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 176 с.
20. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учебник для вузов : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 447 с.
21. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования[Текст] : монография / Е. В. Кетриш. – Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2018. – 120 с.
22. Кузьмина, Н. В. Методы исследования образовательных систем [Текст] : монография / Н. В. Кузьмина, Е. Н. Жаринова. – Санкт-Петербург : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2018. – 162 с.
23. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 2003. – 234 с.
24. Ломакина, О. Е. Приоритетные направления развития профессионального образования в XXI веке [Текст] / О. Е. Ломакина // Теоретические исследования в 1999 году. – Москва, 2000. – С. 180-188.
25. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : изд-во «СОЮЗ», 2010. – 192 с.
26. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения [Текст] / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71-78.

27. Мастюкова, Е. М. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Е. М. Мастюкова, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева. – Москва : Высшая школа, 2014. – 320 с.
28. Миронова, С. А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушением речи [Текст] / С. А. Миронова. – Москва, 2006. – 254 с.
29. Монгуш, О. О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / О. О. Монгуш // Педагогическое мастерство : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – Москва : Буки-Веди, 2015. – С. 59-62.
30. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2015. – 428 с.
31. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства [Текст] : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003 (ГУП Смол. обл. тип. им. В.И. Смирнова). – 317 с.
32. Полякова, М. Н. Создание моделей предметно-развивающей среды в ДОУ[Текст]: учебно-методическое пособие / О. В. Полякова. – Москва: Центр педагогического образования, 2008. – 96 с.
33. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – Москва : Просвещение, 2008. – 272 с.
34. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
35. Русецкая, М. Н. Нарушения чтения у младших школьников : анализ речевых и зрительных причин[Текст] : монография / М. Н. Русецкая. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 191 с.

36. Рыжова, Н. А. Развивающая среда дошкольного учреждения [Текст] / Н. А. Рыжова. – Москва: Линка-Пресс, 2003. – 191 с.
37. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст] : учеб. пособие / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – Москва : Академия. 2003. – 192 с.
38. Староверова, М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст] : методическое пособие / М. С. Староверова. – Москва: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2011. – 167 с.
39. Ткачева, В. В. Психолого-педагогическое сопровождение современной семьи [Текст] : монография / В. В. Ткачева. – Москва : Редакционно-изд. центр, 2008. – 130 с.
40. Трубайчук, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе [Текст] : коллективная монография / Л. В. Трубайчук. – Челябинск: изд-во ЧИПКРО, 2014. – 204 с.
41. Фадина, Г. В. Специальная дошкольная педагогика [Текст] : учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов / Галина Фадина. – Балашов: Николаев, 2004. – 80 с.
42. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. – Москва, Перспектива, 2014. – 125 с.
43. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2009. – 223 с.
44. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. – Москва : Аркти, 2001. – 231 с
45. Филичева, Т. Б. Формирование звукопроизношения у дошкольников [Текст] : учебно-методическое пособие для логопедов и

воспитателей детских садов / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : МГОПИ, 2003. – 37 с.

46. Хватцев, М. Е. Логопедия. Работа с дошкольниками [Текст] : книга для родителей / М. Е. Хватцев. – Москва : АСТ, 2002. – 266 с.

47. Царькова, О. В. Формирование готовности будущего техника к решению инновационных производственных задач [Текст] : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / О. В. Царькова. – Оренбург : Оренбург. гос. ун-т, 2009. – 240 с.

48. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. классов, студентов пед. училищ / Г. В. Чиркина. – Москва : АРКТИ, 2003. – 239 с.

49. Шипицина, Л. М. Специальная психология [Текст] : учебник для академического бакалавриата / Л. М. Шипицына. – Москва : Издательство Юрайт, 2016. – 287 с.

50. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Ю. В. Шумиловская. – Шуя : Шуйс. гос. пед. ун-т, 2011. – 26 с.

51. Яковлева, И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / И. М. Яковлева // Вестник, МГУ. – 2005. – № 4. – С. 140-143.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Тренинг «Мы одна команда! Тимбилдинг или командообразование»

Цель: формирование и усиление общего командного духа, принятие особенностей друг друга, сплочение коллектива, получение навыков совместной работы и обучение приемам выработки общей стратегии.

Задачи:

1. Формирование и усиление общего командного духа, путем сплочения группы людей.
2. Развитие ответственности и вклада каждого участника в решении общих задач.
3. Получение эмоционального удовольствия от результатов тренинга.
4. Осознание себя командой.

Прогнозируемые результаты:

- повышение уровня коммуникации;
- улучшение взаимодействия между сотрудниками;
- увеличение скорости принятия командного решения;
- умение разрешать спорные ситуации.
- формирование позитивного взгляда на возможности команды.

Ход тренинга

1.Приветствие.

Цель: выработка доверия у участников друг к другу, позитивный настрой на дальнейшую работу.

Здравствуйте. Предлагаю вам начать нашу встречу с чего-нибудь теплого, доброго и светлого. Но теплое и светлое само по себе не появляется, его делают люди. И если вы хотите привнести это в свою жизнь, то вам

нужно хоть что-нибудь для этого сделать. На этот счет существует одна притча.

Жил-был один Монах. И в течение большей части своей жизни он пытался выяснить, чем отличается Ад от Рая. На эту тему он размышлял днями и ночами. И в одну ночь, когда он заснул во время своих мучительных раздумий, ему приснилось, что он попал в Ад. Осмотрелся он кругом и видит: сидят люди перед котлами с едой. Но какие-то изможденные и голодные. Присмотрелся он получше – у каждого в руках ложка с длиннющей ручкой. Черпануть из котла они могут, а в рот никак не попадут. Вдруг к нему подбегает местный служащий (судя по всему, Черт) и кричит: - Быстрее, а то ты опоздаешь на поезд, идущий в Рай. Приехал Человек в Рай. И что же он видит?! Та же картина, что и в Аду. Котлы с едой, люди с ложками с длиннющей ручками. Но все веселые и сытые. Присмотрелся человек – а здесь люди этими же ложками кормят друг друга.

Всем нам хочется, чтобы у нас в жизни было больше светлого, теплого, доброго. Но для того, чтобы это появилось, нужно что-то сделать. То есть сейчас, у вас есть замечательная возможность поделиться чем-то теплым, светлым и радостным. Это означает, что вы имеете полное право подойти к любому, и не только одному, человеку и сказать, и сделать так, чтобы у него в душе появились эти тепло и свет. А он вам может на это ответить.

И я надеюсь, что таких встреч будет как можно больше.

Обсуждение: Количество встреч и испытываемые эмоции.

2. Актуализация темы тренинга.

Цель: ознакомить участников с темой и целью работы, знакомство с составляющей корпоративной культуры – тимбилдингом.

Тимбилдинг (англ. Teambuilding – построение команды), или командообразование. В наше время тимбилдинг является одной из перспективных моделей корпоративного управления, обеспечивает полноценное развитие коллектива, и является одним из наиболее эффективных инструментов управления персоналом.

Целью нашего занятия является создание модели эффективной команды, формирование и усиление командного духа, принятие особенностей друг друга, получение навыков совместной работы и обучение приемам выработки общей стратегии!

3. Упражнение «Играем по правилам».

Цель: ознакомление участников группы с правилами работы.

Группам предлагается принять некоторые правила поведения и общения во время занятия.

Правила:

1. Уважать друг друга.
2. Проявлять активность.
3. Правило «одного микрофона» (все молчат, когда кто-то говорит).
4. Уважать говорящего и отведенное для тренинга время (не отходить от темы, соблюдать утвержденный регламент).
5. Я-высказывания (говорить только от своего имени: «Мне не нравится ...», «Я не могу ...», «Я не хотел бы ...» и т.п.).
6. Правило – соблюдать правила.

4. Упражнение «Секрет дамской сумочки».

Цель: сплочение группы, создать атмосферу доверия.

Участникам предлагается представить себя от имени любой вещи, которая находится обычно в его сумочке.

5. Игра «В обруче».

На обруч – борт, размеры его зависят от количества игроков. Такой, чтобы все могли поставить не более 1 стопы. Задача уместиться всей командой на этом борте, оторвав ноги от пола за обручем (квадратом, и удержаться минимум 5 секунд. Для усложнения игры предлагается вариант, когда за бортом не должно находиться никакой части тела.

6. Упражнение «Дом».

Разделитесь на 2 команды. «Каждая команда должна стать полноценным домом. Каждый человек должен выбрать, кем он будет в этом

доме – дверью, стеной, а может быть обоями или предметом мебели, цветком или телевизором? Выбор за Вами. Но не забывайте, что Вы должны быть полноценным и функциональным домом. В течение нескольких минут постройте свой дом! Можно общаться между собой».

Обсуждение: Как проходило обсуждение в командах? Сразу ли Вы смогли определить свою роль в «доме»? Почему Вы выбрали именно эту роль? Я думаю, Вы все поняли, что каждая часть Вашего «дома» важна и нужна в нем, каждая несет свою определенную функцию, без которой дом не может быть полноценным.

Точно так же, как и предметы в доме, каждый человек является важным звеном в команде. Давайте поговорим о том, что такое команда.

7.Определение команды.

Команда – форма взаимодействия, в которой проявляется «синергетический эффект». За счет взаимодополнения, принятия ответственности за общий результат, открытости при обмене ресурсами становится возможным результат, не доступный при других видах взаимодействия. В этом случае 10 человек, обладающих 10-ю единицами энергии каждый, способны совершить полезной работы на 130 единиц. $10*10=130$.

При таком взаимодействии нет потерь на межличностные конфликты, на выяснение функциональной ответственности, дополнительное стимулирование к деятельности, при этом начинается волшебство командного духа и формируется настоящая корпоративная культура. Такому виду взаимодействия характерна философия «Я выиграю, тогда, когда выиграешь ты», «Я выиграю, когда мы все выиграем».

8. Упражнение «Образуем круг».

Ведущий: «Мы все очень разные. Интересуемся разными вещами, увлекаемся различными хобби. Но все-таки между нами есть сходства. Следующее упражнение поможет некоторым участникам открыться по-новому и, в свою очередь, узнать что-то новое неожиданное о других». В

начале упражнения необходимо выбрать одного добровольца. Доброволец выходит в центр круга и говорит: «Я люблю кошек», например. *Фразу можно заменить, например, «Я увлекаюсь...».* Тот человек, который разделяет его интересы, подходит к нему и берет его за руку. И в свою очередь говорит: «Я люблю...». И таким образом образуется цепочка. В конце последний участник берет за руку первого и круг замыкается.

Время проведения: 10-15 минут.

9. Упражнение «Подъем в кругу».

1 вариант. Разбиться по 4-5 человек. Держась за руки в кругу, присесть, стопы ног соединены к стопам соседа. Задание: встать на ноги всем вместе держась за руки.

2 вариант. Тоже само повернувшись спиной в круг.

3 вариант. Руки в центре сцеплены, надо подняться всем вместе.

10. Упражнение «Фигуры».

Оборудование: веревка длиной равной 1 м * количество участников. Психологический смысл упражнения: координация совместных действий, распределение ролей в группе.

Инструкция: Для выполнения следующего упражнения нужно, чтобы вся группа встала в круг. Возьмите в руки веревку и встаньте так, чтобы образовался правильный круг. Без слов постройте квадрат, треугольник. Теперь закройте глаза и, постройте овал, круг. Откройте глаза. Как вы считаете, вам удалось выполнить задание?

Сейчас я предложу вам в таких же условиях построить другую фигуру. Сможете построить ее за более короткое время? Хорошо. Предлагаю повторить эксперимент. Закрываем глаза. Ваша задача построить равносторонний треугольник.

11. Упражнение «Построимся».

Цель: обучение умению распределять роли в команде, сравнивать себя с другим участником по схожим признакам.

Время: 10 минут.

Ход упражнения: «Теперь мы посмотрим, насколько Ваши общие черты проявляются у каждого из вас в отдельности!». Задача участников – построиться в одну линию по росту. При этом нельзя разговаривать. Затем задание усложняется – им нужно построиться по дате и месяцу рождения, по длине волос, по отдаленности места проживания от колледжа, по цветам радуги в их одежде.

Психологический смысл упражнения: Участники лучше узнают друг друга, обучаются эффективному взаимодействию в команде.

Обсуждение: Трудно ли Вам было выполнять это упражнение? Почему? Какую роль Вы избрали для себя? Какая стратегия выполнения была наиболее эффективна?

12. Упражнение «Путанка».

Цель: сплочение, улучшение взаимопонимания участников.

Ход упражнения: Все берутся за руки, стоя в кругу и начинают запутываться. Когда запутались все, и получилась одна большая «путанка», можно вообразить, что вся группа превратилась в одного огромного зверя. Теперь срочно необходимо определить, где находится его голова, а где хвост. («Кто будет головой? А кто хвостом?», – спрашивает ведущий). Когда зверь сориентировался, где его право, а где его лево, он должен научиться двигаться во все стороны, в том числе и назад. А потом, зверь должен пробежаться, и может быть даже кого-то, попавшегося по пути, «съесть»

Обсуждение: какие ощущения и эмоции испытывали при выполнении задания?

13. Упражнение «Счёт до десяти».

Цель: прочувствовать друг друга, понять без слов и мимики.

Ход упражнения: «Сейчас по сигналу «начали» вы закроете глаза, опустите свои носы вниз и попытаетесь посчитать от одного до десяти. Но хитрость состоит в том, что считать вы будете вместе. Кто-то скажет «один», другой человек скажет «два», третий скажет «три» и так далее +. Однако в игре есть одно правило: слово должен произнести только один человек. Если

два голоса скажут «четыре», счёт начинается сначала. Попробуйте понять друг друга без слов.

Обсуждение:

Что с вами происходило?

Если не получилось, то почему?

Какую стратегию вы выбрали?

14. Упражнение «Проективный рисунок».

Ведущий предлагает участникам нарисовать коллективный портрет группы: каждый имеет право нарисовать только один элемент. Данную процедуру целесообразно провести в завершение, чтобы увидеть, какие изменения произошли внутри группы.

Реквизит: ватман, фломастеры, цветные карандаши.

Время проведения: 15 минут.

15. Завершение тренинга.

Наш тренинг подошел к концу. Мне хочется поблагодарить каждого из вас за активное участие и желание взаимодействовать. Желаю вам успехов в вашей профессиональной деятельности.

Тренинг «Мотивация профессионального роста педагогов в ДОУ»

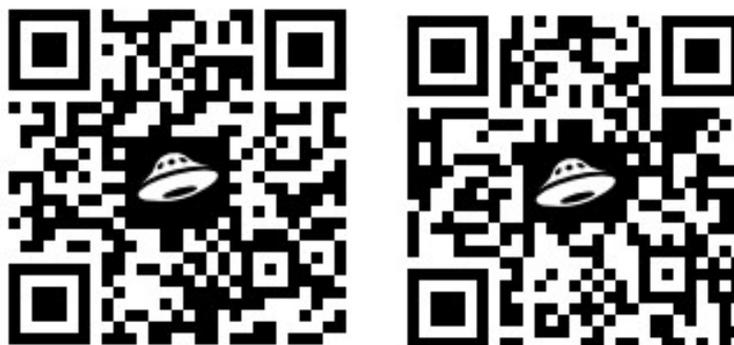


Список литературы

1. Лешко, И. Давайте жить дружно // Газета «Школьный психолог» / И. Лешко. – № 15. – 2006.
2. Мардер, Л. Тренинг педагогической осознанности // Газета «Школьный психолог». – № 22 – 2003.
3. Мардер, Л. Тренинговое занятие «Профессия и личность».
4. Хусид, А. Патриот самого себя // Газета «Школьный психолог» – № 38. – 2002.

Проведение челленджа «Моё педагогическое кредо»

Челлендж профессионального мастерства «Моё педагогическое кредо» – один из действенных средств развития творческого потенциала педагога, раскрытия возможностей для его самореализации, распространения опыта работы в системе дошкольного образования. Педагоги – первые из мира взрослых, с которыми встречается ребенок, начинающий свой путь в большую жизнь. Каждый ребенок уникален. Он индивидуален во всём. Педагоги понимают это как никто другой, помогают детям реализовать способности, пробуждают в них благородные чувства и переживания. Под их чутким руководством ребёнок начинает свой путь в большую жизнь. От того, насколько успешным будет этот первый опыт, часто зависит успех жизненного пути человека. Благополучное детство и дальнейшая судьба каждого во многом зависят от вашей мудрости, терпения, внимания к внутреннему миру дошкольника.



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Лекция 1. «Характеристика детей с нарушениями речи»

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (далее – ФФН)

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем. Дети с ФФН – это дети с дислалией, дизартрией, ринолалией.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Дети, у которых присутствует нарушение формирования фонетико-фонематических процессов, имеют особенности звукового оформления речи и фонематического восприятия. У этих детей присутствуют ошибки звукопроизношения и различения звуков.

При ФФН у детей имеет место расстройство произносительной стороны речи и особого фонематического слуха, способствующего различению и узнаванию фонем родного языка. Физиологический слух и интеллект у детей с ФФН сохранены. Структура дефекта при ФФН характеризуется несформированностью звуковой стороны речи, нарушением дифференциации звуков, сходных по артикуляторным и акустическим признакам, нарушением слоговой структуры слова, нерезко выраженными лексико-грамматическими нарушениями.

Нарушения звуковой стороны речи у детей с ФФН представлены фонематическими (смещением и заменами звуков) и фонетическими дефектами (искажением звуков). Наиболее часто отмечаются замены артикуляторно сложных звуков более простыми ([р] на [л], [ш] на [ф], [с] на [т] и пр.). Другим вариантом проявления ФФН может быть

недифференцированное произношение звуков, когда один звук может служить заменителем целого ряда других звуков (например, [т´] вместо [с´], [ч], [ш]). Еще одним дефектом при ФФН может являться смешение звуков, их неустойчивое употребление в речи: в одних случаях нужный звук произносится правильно, в других – заменяется артикуляторно или акустически близкими звуками. В дальнейшем такие нарушения будут сопровождаться однотипными заменами букв на письме.

Фонематические нарушения часто сочетаются с фонетическими недостатками –искажением произношения одного или нескольких звуков.

Лекция №2. «Создание специальных условий в ДОУ для детей с нарушениями речи»

1. Количество детей группы комбинированной направленности не должно превышать 15 детей, 4 из которых с тяжелыми нарушениями речи.

2. Длительность занятий в средней группе (4-5 лет) составляет не более 20 минут, в старшей (5-6 лет) группе не более 20–25 минут, в подготовительной к школе группе (6-7 лет) длительность занятий составляет не более 30 минут.

3. Перерыв между занятиями составляет 10 минут, в середине занятия проводится физминутка.

4. Во второй половине дня выделяется 30 минут на коррекционную работу воспитателя с подгруппой или отдельными детьми по заданию логопеда.

5. В пространстве группового помещения не должно быть слишком узких проходов, предметы на поверхностях должны стоять устойчиво, либо быть убраны в подставки или контейнеры, если их легко уронить. Это связано с моторной неловкостью, присущей многим детям с нарушениями речи.

6. Дети с нарушениями речи нуждаются в частой смене деятельности, поэтому необходимо обеспечить пространство материалами (книги, карандаши, раскраски по лексическим темам соответственно планированию) со свободным доступом, обеспечить место для реализации данных видов деятельности.

7. В групповом помещении должно быть оборудовано место, где дети смогут актуализировать знания по лексической теме: доска с иллюстрациями, книги по теме, плакаты, проекты, поделки и т.д.

8. Обеспечение аудиовизуальными средствами обучения, дополнение печатных материалов видеоматериалами.

9. Четкий, но не жёсткий распорядок дня, плавный переход от одного вида деятельности к другому.

10. Педагог помогает мягко преодолеть негативные установки ребёнка.

11. При планировании деятельности избегать эмоциональных перегрузок.

12. Речь воспитателя должна быть грамматически правильной, интонированной и ритмичной, тон доброжелательным, голос негромким.

13. Во время осуществления режимных моментов и в непрерывной образовательной деятельности воспитатель осуществляет контроль звукопроизношения детей по рекомендациям учителя-логопеда.

14. Вводятся игры с использованием мимики и пантомимики для активизации и обогащения невербальных способов общения и снятия эмоционального напряжения.

15. Речевой материал для занятий должен соответствовать речевым возможностям детей и быть согласован с учителем-логопедом.

16. Игнорирование незначительных поведенческих нарушений.

Требования к наглядности:

1. Наглядность должна соответствовать возрасту, уровню развития пространственного мышления детей и их речевым возможностям.

2. Наглядность должна быть чётко согласована с содержанием материала по всем задачам и целям обучения.

3. Наглядного материала не должно быть слишком много, он должен быть использован только в соответствующий момент занятия по мере необходимости, если запланирован на данном этапе.

4. Расположение наглядного материала должно позволять всем учащимся ознакомиться с ним, всем детям должно быть хорошо видно данный предмет, плакат, иллюстрации (на контрастном фоне).

5. При работе с иллюстрацией необходимо выделять главные существенные элементы и заранее детально продумывать пояснения

(вводные, по ходу показа и заключительные) для выделения сути демонстрируемого явления и обобщения усвоенной учебной информации.

6. Во время демонстрации необходимо прервать или замедлить рассказ, чтобы дети могли ознакомиться с содержанием схемы, плаката, рисунка.

7. Для описания признаков предмета, составления рассказов по предметной или сюжетной картине, должен использоваться материал с чётко детализированным реалистичным изображением, чтобы ребёнок мог выделить все существенные признаки изображения.

8. В ряде случаев, например, при работе с многоплановыми и сюжетными изображениями или предметами сложной формы необходимо расположить их в группе до начала занятия и дать детям ознакомиться. После окончания занятия эта наглядность может какое-то время находиться в группе.

9. Детям с нарушениями речи необходимо дать возможность приблизиться к демонстрируемой наглядности и внимательно рассмотреть её.

Требования к иллюстративному материалу:

1. Реалистичные эстетически оформленные изображения.
2. На сюжетных картинах должны прослеживаться чёткие причинно-следственные связи между объектами и событиями.
3. Демонстрационная наглядность не должна быть в файлах, плёнке во избежание появления бликов.
4. На картинках не должно быть подписи на лицевой стороне, чтобы не отвлекать детей от восприятия объекта.
5. Иллюстративный материал должен иметь единый стиль и формат изображения (например, только карточки формата А4 одного автора, а не разные по стилю и размеру картинки).

6. Весь демонстрационный материал должен быть изготовлен из сертифицированных материалов, не вредящих физическому и психическому здоровью детей.

Рекомендации по оформлению слайдов презентации:

1. Фон слайдов не должен быть слишком ярким.
2. Изображения на слайдах презентации должны быть высокого качества, не допускается использование нечетких или размытых иллюстраций.
3. Изображения должны быть достаточно крупными, хорошо и четко видимыми с любого места.
4. На каждом слайде может быть размещено не более 1–2 объектов (под объектами понимаются рисунки и текстовые фрагменты).
5. Для успешного усвоения содержания слайда изображение не должно быть перегруженным малосущественными деталями, загромождающими картину и отвлекающими внимание детей от главного.
6. Должны соблюдаться масштабные соотношения частей иллюстрации.
7. Необходимо учитывать соразмерность объектов относительно друг друга при одновременном размещении на слайде (например, шмель больше мухи).
8. Если в качестве музыкального сопровождения используется песня, то она должна соответствовать теме презентации.
9. В заключительной части презентации в качестве стимулирующего момента может содержаться небольшой видеофрагмент по теме (например, мультфильм).
10. Смена слайдов должна осуществляться по щелчку мыши, чтобы педагог имел возможность управлять презентацией и остановить ее, в случае необходимости отреагировав на вопросы детей или иные ситуации, препятствующие просмотру презентации.

11. Общее количество слайдов, демонстрируемых на занятии с дошкольниками, не должно превышать 8-10.

12. При демонстрации презентации очень важно выполнять следующие правила:

– необходимо следить, чтобы презентация была хорошо видна всем воспитанникам, не допускается просмотр презентации с ноутбука;

– иллюстративный материал должен сопровождаться пояснениями воспитателя;

– для лучшего восприятия материала педагог вовлекает в процесс восприятия все органы чувств: зрение, слух, осязание;

– во время просмотра презентации проводится физминутка так же, как и на обычном занятии.

Список литературы

1. Васильева, В. С. Сопровождение обучающихся в группах комбинированной направленности для детей с нарушениями речи/ В. С. Васильева В. В. Желобкова, М. В. Костарева. –Челябинск: Из-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021. – 205 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методическое мероприятие: просмотр видеофильма открытого мастер-класса Т.Б. Филичевой «Общее недоразвитие речи. Симптоматика, дифференциальная диагностика, возможности коррекции»



Источник

1. <https://www.youtube.com/watch?v=J6ohwhIn9fM>

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Консультация-парадокс «Индивидуальные особенности обучения детей с нарушениями речи» (рекомендации по проведению режимных моментов

Организация образовательной деятельности)

Название режимных моментов	Формы, методы и приёмы организации режимных моментов для детей с нарушениями речи
Утренний приём	<ul style="list-style-type: none"> – способствует постепенному вхождению ребёнка в жизнь детского сада; – способствует формированию доброжелательных отношений между детьми, созданию атмосферы поддержки и сотрудничества между детьми и взрослыми, созданию общего положительного эмоционального фона, ощущению психологического комфорта; – даёт детям возможность высказаться и выслушать друг друга; – позволяет педагогу решить некоторые обучающие задачи (расширение детских представлений, развитие речи, логического мышления и т.д.); – позволяет воспитателю ввести новую тему; – помогает педагогу получить информацию о развитии детей, их интересах и других особенностях. <p>Во время утреннего приёма воспитатель следит, чтобы все дети нашли себе интересную деятельность, не ходили без дела, не мешали другим. При затруднении выбора деятельности ребёнком с ТНР помочь ему: предложить игрушку, подключить к играющим детям, уточнить, с кем бы он хотел поиграть, дать ребёнку поручение, создать условия для разнообразной и интересной деятельности детей</p>
Утренняя гимнастика	<ul style="list-style-type: none"> – снимает остаточное торможение после ночного сна; – обеспечивает тренировку всех мышц, что способствует воспитанию хорошей осанки; – подготавливает организм ребенка к последующим нагрузкам. <p>Физические упражнения должны быть адекватны индивидуальным особенностям детей, педагогу необходимо учитывать состояние здоровья детей</p>
Организация умывания	<p>Способствует привитию устойчивых гигиенических навыков, развитию самостоятельности, воспитанию взаимопомощи.</p> <p>С целью развития речевых навыков у детей, особенно с ТНР, воспитателю рекомендуется гигиенические процедуры сопровождать потешками. Сначала воспитатель сам пропевает потешки, затем совместно с детьми. Позднее дети сами смогут сопровождать свои действия пропеванием коротких стихов. Создавать благоприятную обстановку для формирования навыков личной гигиены (красивое душистое мыло, спокойный тон взрослого и т.п.)</p>
Организация питания	<ul style="list-style-type: none"> – детям прививают важные гигиенические навыки: мыть руки перед едой, после еды полоскать рот; – приучают пользоваться столовыми приборами, салфетками; – приучают тщательно пережёвывать пищу, аккуратно есть, правильно сидеть за столом. <p>Перед едой рекомендуется воспитателю пригласить одного из детей (дежурного), который озвучит меню и пожелает всем приятного аппетита. В начале года рекомендуется приглашать детей, которые не имеют речевых нарушений и могут грамотно и последовательно произнести необходимую информацию. Позднее можно приглашать детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), параллельно давая образец изложения меню</p>
Подготовка к прогулке	<ul style="list-style-type: none"> – установка на предстоящую деятельность; – проверить с детьми порядок в группе; – напомнить и уточнить с детьми правила поведения в раздевальной комнате. <p>Материалы: дидактические пособия, обеспечивающие в игровой форме упражнения в застегивании, шнуровке, завязывании</p>

Организация одевания	<p>Научить детей одеваться (раздеваться), сидя, в определенной последовательности, без лишней суеты, торопливости.</p> <p>При сборах на прогулку детей группы комбинированной направленности целесообразно использовать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – алгоритмы одевания/раздевания, которые помогут детям оречевлять свои действия (Что сейчас нужно тебе надеть? –Мне нужно надеть колготки.); – потешки; – индивидуальный подход к каждому ребенку. <p>В зависимости от конкретных задач по отношению к воспитанникам надо подбирать и методику педагогического воздействия (в одних случаях – показ, в других – напоминание и т.п.)</p>
Организация прогулки	<ul style="list-style-type: none"> – следить за физическими нагрузками, чередовать игры и занятия разной степени подвижности, следить, чтобы дети с ТНР не выполняли, подражая другим, вредные для них физические упражнения; – подвижные игры для детей с ТНР должны быть насыщены доступным речевым материалом; – предпочтение следует отдавать играм с двумя или с одной подгруппой, т.к. в этом случае легко учесть разные возможности детей. <p>В процессе прогулки необходимо наблюдать за содержанием детских игр, взаимоотношением детей в игре. Следить за сменой деятельности, чтобы дети не слишком перевозбуждались и не перегревались.</p> <p>Необходимо помнить, что за 30 минут до конца прогулки необходимо перевести детей на более спокойную деятельность. Здесь можно провести наблюдения, словесные игры, беседы с детьми.</p>
Организация дневного сна	<p>В режиме группы комбинированной направленности при организации дневного сна следует учесть индивидуальные особенности детей с ТНР. Их первыми надо готовить ко сну и укладывать спать. Во время подготовки ко сну в группе создается спокойная обстановка</p>
Организация совместной деятельности детей после дневного сна	<p>Поднимать детей с ТНР в последнюю очередь. Сочетать организацию самостоятельной деятельности детей с проведением совместных занятий</p>

Организация непрерывной образовательной деятельности

Способы организации учебной деятельности	Формы
1 способ – ступенчатое начало занятия	<p>На первом этапе начинают работу дети без нарушений речи: выполняются индивидуальные задания. На втором этапе занятия задействуют детей с ТНР. С ними работает педагог, остальные работают в парах. На третьем этапе одновременно работают все дети</p>
2 способ – ступенчатое окончание занятия	<p>Начало занятия общее для всех. На втором этапе дети с ТНР участвуют в общем занятии в течение 15–20 минут: активное участие, пассивное слушание, предметная деятельность, работа с остальными детьми. После этого дети с ТНР завершают работу. На третьем этапе в разных видах деятельности участвуют дети без нарушений речи</p>
3 способ – одновременная деятельность детей по разному программному содержанию	<p>В групповом помещении организуется самостоятельная деятельность для детей без нарушений речи в специально созданной среде (подчиненной теме занятия) под присмотром помощника воспитателя. Дети с ТНР в это время занимаются с воспитателем. Потом подгруппы меняются местами</p>
4 способ – отдельная деятельность детей	<ul style="list-style-type: none"> – возможное проведение занятий в разное время; – проведение занятий предметниками; – привлечение к работе помощника воспитателя. <p>Организация педагогического процесса должна быть ориентирована не только на общие задачи воспитания, а главным образом на его интересы, потребности, уровень развития</p>

Необходимо учитывать следующие моменты:

1. Воспитатель должен четко определить цель, задачи, содержание занятия.
2. Программные требования дифференцируются для каждой категории детей за счет разных способов выполнения определенного задания.
3. На фронтальных занятиях решать более общие учебные задачи, а более конкретные – с одной подгруппой детей.
4. При проведении комплексных занятий в группе комбинированной направленности надо следить за тем, чтобы деятельность одной подгруппы детей не отвлекала другую.
5. Материал, подготовленный к занятию, должен содержать общие элементы для детей всех подгрупп.
6. Выполнение заданий в группе комбинированной направленности осуществляется двумя путями: под непосредственным руководством педагога и самостоятельная деятельность детей.
7. Необходимо помнить, что речевая активность у всех детей группы комбинированной направленности разная.

Список литературы

1. Васильева, В. С. Сопровождение обучающихся в группах комбинированной направленности для детей с нарушениями речи/ В. С. Васильева В. В. Желобкова, М. В. Костарева. –Челябинск: Из-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021. – 205 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Квик-настройка:

1. «Знакомство педагогов с приемами правильного дыхания и с элементарными дыхательными упражнениями»

Дыхание – одна из функций жизнеобеспечения человека. Процесс физиологического дыхания в норме осуществляется ритмично, глубина дыхания соответствует потребностям организма в кислороде. Вдох является более активной фазой дыхания, чем выдох. При вдохе мышцы диафрагмы сокращаются, оттесняя органы брюшной полости в живот, увеличивая тем самым объем грудной клетки, что способствует наполнению легких воздухом. При выдохе мышца диафрагмы расслабляется. Вместе с межреберными мышцами, которые поднимают и опускают грудную клетку, диафрагма поднимается кверху и сжимает легкие. Диафрагма участвует в дыхании, являясь главной движущей силой в его обеспечении.

Различают три типа дыхания: верхнереберный, грудной, грудобрюшной (он же диафрагмально-реберный). При любом типе дыхания диафрагма обязательно задействована, однако, доля ее участия разная. Наименее физиологически оптимальным является ключичное дыхание, так как нижние доли легких участвуют при этом неполностью.

У детей по мере физического развития постепенно формируется наиболее оптимальный тип дыхания – грудобрюшной.

Детям с нарушениями речи, а также соматически ослабленным детям для развития грудобрюшного типа дыхания требуется обучение и активизация физиологической роли диафрагмальной мышцы с помощью специальных коррекционных физических упражнений.

Известно, что наряду с основной биологической функцией газообмена, органы дыхания осуществляют также и голосообразовательную функцию.

Дыхание в процессе речи, или так называемое речевое дыхание, по сравнению с физиологическим дыханием в спокойном состоянии имеет существенные отличия, обусловленные особыми требованиями, предъявляемыми к дыхательному акту во время речи.

В норме перед началом речи делается быстрый и более глубокий, чем в покое, вдох. Нормальный «речевой вдох» характеризуется наличием определенного количества воздуха, способного обеспечить поддержание подскладочного давления и правильного голосообразования. Большое значение для озвучивания связного высказывания имеет рациональный способ расходования воздушной струи. Время выдоха удлиняется настолько, насколько необходимо звучание голоса при непрерывном произнесении интонационно и логически завершенного отрезка высказывания (так называемый речевой выдох).

В ходе речевого развития вырабатывается специфический «речевой» механизм дыхания, следовательно, вырабатываются и специфические «речевые» движения диафрагмы. В процессе устной речи диафрагма многократно производит тонко дифференцированные колебательные движения, обеспечивающие речевое дыхание и звукопроизношение.

Таким образом, речевое дыхание представляет собой систему произвольных психомоторных реакций, тесно связанных с производством устной речи. Характер речевого дыхания подчинен внутреннему речевому программированию, а значит – семантическому, лексико-грамматическому и интонационному наполнению высказывания.

Развитие речевого дыхания у ребенка начинается параллельно развитию речи. Уже в возрасте 3-6 месяцев идет подготовка дыхательной системы к реализации голосовых реакций, т.е. на ранней стадии речевого онтогенеза идет диффузная отработка координации фонаторно-дыхательных механизмов, лежащих в основе устной речи.

В дошкольном возрасте у детей в процессе речевого развития одновременно формируется связная речь и речевое дыхание. У здоровых

детей в 4-6-летнем возрасте, не имеющих речевой патологии, грудобрюшное и речевое дыхание находятся в стадии интенсивного формирования. У детей без речевой патологии к пяти годам наблюдается в основном грудобрюшной тип дыхания, хотя нередко (после бега, при волнении, в разговоре со взрослым и т.д.) они могут дышать всей грудью, даже поднимая плечи. Простые речевые задачи реализуются ими на фоне сформированного речевого выдоха. В процессе одного речевого выдоха они произносят простые трех-, четырехсловные фразы с общеупотребительной лексикой. Стихотворные тексты с короткими строками произносятся детьми в старшем дошкольном возрасте, как правило, с использованием речевого дыхания.

Усложнение речевой задачи детьми 5-6 лет в виде четырех-, пяти- и шестисловных фраз с новой лексикой приводит к нарушению речевого дыхания. Усложнение содержания высказывания как в семантическом, так и в лексико-грамматическом плане разрушает речевой выдох: появляются дополнительные вдохи, задержки дыхания, т.е. высказывание прерывается и, соответственно, не имеет интонационной завершенности.

Физиологическое дыхание детей с речевыми нарушениями имеет свои особенности. Оно, как правило, поверхностное, верхнереберного типа, ритм его недостаточно устойчив, легко нарушается при физической и эмоциональной нагрузке. Объем легких у таких детей существенно ниже возрастной нормы.

Если речевое дыхание в онтогенезе формируется у детей без отклонений в развитии спонтанно по мере становления речевой функции, то у детей с речевыми нарушениями оно развивается патологически.

В процессе речевого высказывания у них отмечаются задержки дыхания, судорожные сокращения мышц диафрагмы и грудной клетки, дополнительные вдохи.

Помимо возможности появления судорожной активности в мышцах дыхательного аппарата и нарушения речевого выдоха, у таких детей отмечается недостаточный объем вдыхаемого воздуха перед началом

речевого высказывания, а также укороченный и нерационально используемый речевой выдох. Произнесение отдельных слов происходит в разные фазы дыхания – как на вдохе, так и на выдохе.

Таким образом, дошкольникам с речевой патологией прежде всего необходимо развивать объем легких, а в среднем и старшем дошкольном возрасте формировать грудобрюшной тип дыхания. Приближение этих показателей к норме позволит в дальнейшем перейти к развитию речевого дыхания, так как грудобрюшной тип дыхания является базой для формирования такой сложной психофизиологической функции, как речевое дыхание.

Этапы работы по развитию дыхательной функции и речевого дыхания у детей с нарушениями речи

Работа включает пять этапов, которые должны проходить в строгой последовательности. Продолжительность каждого этапа регламентируется только результатами работы. В то же время в пособии указывается средняя длительность этапов, в которую, согласно нашему опыту, «укладывается» приобретение дыхательных навыков у большинства детей 5-6 лет с речевыми нарушениями.

Перед началом тренировки необходимо не только обследовать детей у педиатра и невропатолога, но и проконсультировать у отоларинголога, чтобы получить заключение о проходимости носовых ходов и состоянии их слизистой оболочки. Дети с острыми респираторными заболеваниями, ринитом, аденоидами не включаются в состав группы.

Логопеду желательно проверить дыхательную функцию детей при их поступлении в дошкольное учреждение, затем повторить процедуру в середине и в конце года.

Для проведения обследования рекомендуется использовать приборы «Пикфлоуметр» и «Спирометр детский». С помощью «Пикфлоуметра»

определяется объемная пиковая скорость форсированного выдоха, с помощью «Спирометра» – объем воздуха в легких. Полученные данные заносятся в карту обследования детей и позволяют объективно оценить динамику жизненной емкости легких в процессе занятий.

Обучение проводится как с помощью известных методических приемов, так и с использованием разработанной нами методики, которая включает отдельные положения парадоксальной дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой.

Желательно, чтобы в группе одновременно занимались не более 7-8 человек.

I этап Подготовка к развитию грудобрюшного типа дыхания по традиционной методике

Цель: развитие ощущений движения органов дыхания, главным образом диафрагмы и передней стенки живота, что соответствует грудобрюшному типу дыхания.

Этап включает четыре упражнения. Длительность каждого упражнения 4-5 минут. В течение дня упражнения повторяются 2-3 раза. Каждое упражнение отрабатывается в течение одной недели.

Первый этап длится столько времени, сколько необходимо для развития грудобрюшного типа дыхания.

Примерная продолжительность этапа – четыре недели. В течение этого времени ребенок последовательно выполняет упражнения вначале в положении лежа, затем сидя и стоя.

На первых занятиях при проведении дыхательных упражнений необходимо поддерживать активное внимание детей.

Пример: УПРАЖНЕНИЕ 1. Ребенку, находящемуся в положении лежа, кладут на живот в области диафрагмы легкую игрушку.

Работа диафрагмы по опусканию и подниманию игрушки, лежащей на животе, воспринимается ребенком зрительно (рис. 1).



Рис. 1. Выработка грудобрюшного типа дыхания.

Легкая игрушка лежит на области диафрагмы

Инструкция: «Положим игрушку на живот и посмотрим, как она поднимается, когда ты делаешь вдох, и опускается, когда ты делаешь выдох».

В соответствии с инструкцией логопеда ребенок следит глазами за подниманием и опусканием игрушки вслед за сокращением и расслаблением диафрагмы.

Внимание ребенка обращается на то, что игрушка становится «живой», если он дышит животом.

Упражнение можно сопровождать рифмовкой, произносимой логопедом:

Качаю рыбку на волне,

То вверх (вдох),

То вниз (выдох)

Плывет по мне.

В течение недели можно менять игрушки, разнообразить словесное сопровождение. Например: «Качели – вверх, качели – вниз, крепче, куколка, держись!».

II этап Развитие грудобрюшного типа дыхания с включением элементов дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой

Цель: дальнейшее развитие сократительной активности диафрагмальной мышцы, а также развитие координаторных отношений

между двумя функциями: дыханием и движениями туловища или конечностей.

Этап состоит из трех комплексов упражнений, в которых осуществляется последовательное усложнение двигательных задач.

Примерная продолжительность этапа – 12-14 недель.

Перед логопедом стоит задача обучить детей приемам специальной дыхательной гимнастики. Особое внимание необходимо обратить на следующие условия:

- 1) активное внимание ребенка привлекается к фазе вдоха;
- 2) вдох осуществляется в момент физической нагрузки;
- 3) все упражнения проводятся в комфортном для детей темпе и ритме.

У детей с нарушениями речи при углубленном дыхании легко возникает гипервентиляция. Учитывая эту особенность, разработана методика дозированных «быстрых вдохов», которые осуществляются через нос. Прохождение воздуха через носовые ходы сопровождается наибольшим шумом и примыканием ноздрей к носовой перегородке.

Чтобы дети смогли правильно понять и усвоить выполнение дыхательного упражнения, логопед предлагает инструкцию: «Попробуем нюхать воздух так, как это делают животные, например: собаки – шумно и быстро. Их вдохи напоминают хлопки в ладоши – "нюх-нюх"».

Вырабатывается навык осуществлять подряд два «быстрых вдоха». Логопед визуально и на слух (двойной шум) контролирует выполнение «быстрых вдохов» детьми. Внимание детей привлекается к движению ноздрей, т.е. к сокращению мышц, и двойному шуму.

Пример: Первый комплекс упражнений.

Задача: обучение детей выполнению двойных «быстрых вдохов» через нос в положении стоя, а также в сочетании с движениями головы и рук.

В комплекс входит шесть упражнений. На обучение каждому упражнению отводится неделя.

Перед разучиванием нового упражнения повторяются все ранее усвоенные упражнения. Таким образом, к концу обучения дети могут последовательно выполнить комплекс, состоящий из шести упражнений.

В первые дни упражнение выполняются 4 раза подряд. Постепенно их количество увеличивается до 12 раз. На овладение комплексом отводится шесть недель.

УПРАЖНЕНИЕ 1. Выполнение пары «быстрых вдохов».

Исходное положение: стоя перед логопедом, подбородок слегка приподнят, плечи расправлены, руки на поясе, ноги на ширине плеч.

Инструкция с поэтапной демонстрацией упражнения: «Нюхаем воздух шумно, быстро, как собачки. Нюхаем по два раза: "нюх-нюх" и отдыхаем. Смотрите на меня и слушайте, как я буду нюхать воздух».

Логопед демонстрирует вдохи, при которых слышен шум воздуха и видно, как ноздри сближаются с носовой перегородкой.

Упражнение выполняется логопедом вместе с детьми, а затем дети выполняют «быстрые вдохи» перед зеркалом (рис. 4).

Необходимо обратить внимание детей на то, чтобы вдохи не сопровождались движениями плеч, а выдох был произвольным, не задерживался.

Первое упражнение является базовым для усвоения последующих дыхательных упражнений, поэтому отрабатывать его следует тщательно.

Логопед должен следить за состоянием детей, так как у некоторых из них могут наблюдаться признаки гипервентиляции. Это происходит, если дети не могут делать два «коротких шумных» носовых дыхательных движения в процессе вдоха. Каждое из двух дыхательных движений они осуществляют как обычный вдох, т.е. глубже, чем надо. В таких случаях логопед проводит индивидуальную работу.



Рис. 4. Выполнение «быстрых вдохов» перед зеркалом



Рис. 5. «Быстрые вдохи с поворотом головы в стороны

III этап Развитие фонационного выдоха

Цель: развитие фонационного (озвученного) выдоха.

Этап включает семь упражнений, в ходе выполнения которых внимание детей направляется не на « быстрый вдох», а на звучание голоса в процессе выдоха.

Примерная продолжительность этапа – восемь недель.

Пример: УПРАЖНЕНИЕ 1.Выполнение пары «быстрых вдохов» и пропевание на выдохе гласного звука.

Исходное положение: стоя, подбородок слегка приподнят, руки на поясе, ноги почти на ширине плеч.

Инструкция:«Сейчас будем петь звук А (позже используются звуки О, У, И, Э).

Нужно не кричать, а петь красиво, долго. Делаем два вдоха: "нюх-нюх" и поем: «А-А-А...» (Логопед делает пару «быстрых вдохов» и на мягкой атаке поет звук А).

Теперь вы будете петь, а я послушаю, кто поет красиво и дольше всех. Следите за моими руками».

Вначале рука логопеда быстро поднимается вверх, что служит сигналом к выполнению пары «быстрых вдохов», затем в процессе пения звуков рука медленно опускается.

Упражнение повторяется 3-5 раз в день на протяжении недели.

IV этап Развитие речевого дыхания

Цель: развитие собственного речевого дыхания.

Данный этап является базовым. Он тесно сопряжен с логопедической работой по формированию планирования речевого высказывания. Дети обучаются в процессе выдоха произносить сначала слоги и отдельные слова, затем фразы из двух, а далее из трех-четырёх слов, короткие стихотворные тексты.

На первых занятиях активно используется невербальная инструкция: быстрое движение руки с раскрытой ладонью вверх, означающее начало быстрого вдоха через рот. По мере того как дети начинают самостоятельно выполнять вдох перед речью, количество таких инструкций сокращается.

Каждое упражнение длится не более пяти минут и повторяется 3-4 раза в день.

Примерная продолжительность этапа пять недель.

Пример: Первый комплекс упражнений

Упражнения первого комплекса выполняются в течение одной недели и заключаются в пропевании различных слогов.

УПРАЖНЕНИЕ 1. Выполнение ротового вдоха и на выдохе произнесение нараспев слога.

1. Используются слоги, состоящие из звуков, хорошо произносимых детьми (МА, МО, МУ, МЫ, МИ; НА, НО, НУ, НЫ, НИ; ТА, ТО, ТУ, ТЫ; ДА, ДО, ДУ, ДЫ; БА, БО, БУ, БЫ, БИ и т.д.)

2. Используются слоги, которые будут входить в состав слов, «пропеваемых» при изучении второго комплекса упражнений (КА, КО, КИ, ЛА, ЛО и т.д.)

Исходное положение: стоя, подбородок слегка приподнят, руки опущены, ноги почти на ширине плеч (или произвольное).

Инструкция: «Сейчас мы будем произносить волшебные слоги.

Волшебные они потому, что из них образуются слова.

Послушайте, как я произнесу волшебный слог. (Логопед выполняет вдох с одновременным быстрым движением руки вверх, затем на выдохе, медленно опуская руку, нараспев произносит слог, например, «МА»).

А теперь произносим вместе».

V этап Развитие речевого дыхания в процессе произнесения прозаического текста

Цель этапа: тренировка речевого дыхания в процессе произнесения прозаического текста.

Примерная продолжительность этапа – четыре недели.

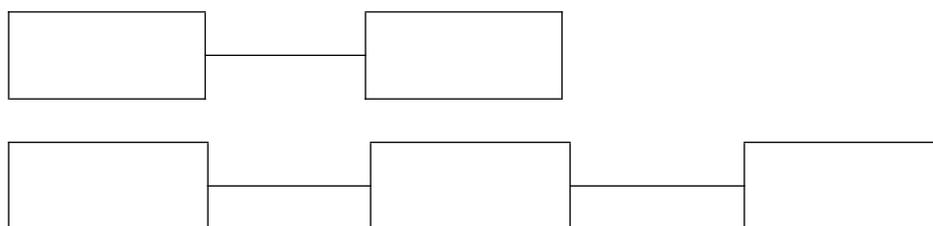
УПРАЖНЕНИЕ 1. Произнесение двух фраз прозаического текста по схеме.

Исходное положение: произвольное.

Логопед проговаривает фразы, например:

«Это яблоко. Яблоко большое и красное.»

И зарисовывает на доске их схемы (место каждого слова в схеме указывается):



Инструкция: «Сейчас мы будем вместе говорить о яблоке. Обратите внимание на схему и послушайте меня». (Логопед выполняет ротовой вдох с одновременным быстрым движением руки вверх, а на выдохе опускает руку и произносит первую фразу.)

«Это яблоко». (Небольшая пауза: 1-2 сек.)

«Яблоко большое и красное».

Теперь произнесем все вместе по моему знаку:

ЭТО ЯБЛОКО.

ЯБЛОКО БОЛЬШОЕ И КРАСНОЕ.

После того как дети вместе с логопедом четко выполняют упражнение, можно перейти к самостоятельному (не сопряженному) произнесению текста по сигналу логопеда.

Перечень музыкальных произведений, рекомендованных для использования на занятиях по развитию дыхания у детей с нарушениями речи (размер дву- и четырехдольный, темп умеренный)

1. Русская народная песня «Ах, утушка луговая», обр. Т. Ломовой.
2. Русская народная песня «В сыром бору тропинка», обр. С. Бодренкова.
3. Русская народная песня «Во саду ли, в огороде», обр. Н. Римского-Корсакова.
4. Русская народная песня «Зеленейся, зеленейся», обр. П. Чайковского.
5. Русская народная песня «Как на тоненький ледок», обр. М. Иорданского.
6. Русская народная песня «Как у наших ворот», обр. А. Луговской.
7. Русская народная песня «Пойду ль, выйду ль я», обр. Е. Тиличевой.
8. Русская народная песня «Ходила младшенька по борочку», обр. Н. Римского-Корсакова.
9. Русская народная песня «Ходит Ваня», обр. М. Раухвергера.
10. Русская народная песня «Я на горку шла», обр. С. Разоренова.
11. М. Филиппенко «По малину в сад пойдем».
12. Ю. Чичков «Физкульт-ура!».
13. С. Джоуплин рэгтайм «Соревнуемся».

Список литературы

1.Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Под ред. Л.И. Беляковой. – М.: Книголюб, 2004. – 56 с.

2.«Обследование произношения звуков»

При обследовании произношения логопед выявляет, как произносится проверяемый звук изолированно, в слогах, в словах и как используется он в самостоятельной связной речи.

Обследование звуков проводится по фонетическим группам. Одновременно с выявлением недостатков произношения звуков проверяется их различение, т.е. возможности их восприятия. Методы, при помощи которых устанавливается, как ребенок различает тот или иной из обследуемых звуков, будут описаны дальше.

Выделяются следующие группы звуков:

1) гласные – *а, о, у, э, и, ы*;

2) согласные 1: а) свистящие, шипящие, аффрикаты (*с, с', з, з', ц, ш, ж, ч, щ*) и звуки *т', д'*, которые нередко смешиваются или заменяются в произношении с указанными звуками; б) сонорные: *р, р', л, л'* и звук *ј* (йот); в) глухие и звонкие: *п–б, т–д, к–г, ф–в, с–з, ш–ж* и мягкое их звучание (за исключением звуков *ш–ж*, которые всегда являются твердыми), фриктивный *к*, так как он может смешиваться со звуками *к* и *г*.

Для того чтобы проверить, как ребенок произносит тот или иной звук, ему предлагается произнести этот звук отраженно, т.е. повторить вслед за обследующим. Так выявляется обычно четкость произнесения гласных звуков. Что касается согласных звуков, то они проверяются путем произнесения прямого и обратного слогов. Произношение мягких фонем выявляется вслед за произношением твердых.

Результаты обследования произношения отдельных звуков фиксируются сразу же за произнесением их ребенком с указанием дефекта. Отмечается,

произносит ребенок звук правильно или искаженно, отсутствует звук, замещается другим звуком или два звука (близких) произносятся одинаково.

Покажем, как обычно записываются результаты обследования:

«Звук произносится правильно: с».

«Звук произносится искаженно: с и с' – межзубные».

«Звук отсутствует и постоянно заменяется: ш = с».

Два звука произносятся одинаково: с и ц = межзубному с'».

Необходимо учитывать, что нередко, умея правильно произносить звук, ребенок в речи может смешивать его с другим звуком, заменять или опускать, а иногда и искажать. На это надо обратить особое внимание при обследовании. Поэтому, проверив произношение звуков в отдельности, необходимо выяснить, как ребенок использует эти звуки в самостоятельной речи.

Для проверки произношения звука в слове используются специально подобранные предметные и сюжетные картинки.

Картинки подбираются таким образом, чтобы в их название входили то одни, то другие из исследуемых звуков и чтобы они занимали разное положение в слове и находились в разных сочетаниях с другими звуками. Одно и то же слово может служить для проверки произношения нескольких звуков в различных сочетаниях. Например, слово *карандаш* позволяет проверить произношение сразу трех звуков – к, р, ш. Кроме этого, можно попросить ребенка прочесть стихотворение или пересказать прочитанную книжку или сказку, повторить предложение со словами, максимально насыщенными исследуемыми звуками: *У Зины резиновая кукла* (звук з), *Рита сорвала розу* (звук р), *Сергея уступил бабушке место в автобусе* (звук с).

Особенно следует обращать внимание на произношение звонких звуков. Нередко можно наблюдать, что ребенок умеет правильно произнести звонкие звуки отдельно, а в речи их не употребляет, или употребляет не всегда, или произносит с недостаточным озвончением. Для того чтобы проверить произношение этих звуков, можно попросить ребенка произнести предложения, насыщенные словами, в состав которых входят звонкие звуки. Например:

Кудрявая березка развесила сережки. В дупле гнездо. Отмечается также и то, как произносится звук *j* (йот). Для проверки можно использовать отдельные слова или предложения типа: *Коля и Петя – братья и большие друзья. Юля стирает белье.*

Если звук произносится неправильно, то обязательно фиксируется, как именно, если заменяется другим, то каким звуком. Например: «Звук *c* произносится межзубно; звук *ш* заменяется звуком *c*; звук *p* в речи отсутствует». В тех случаях, когда ребенок может повторить звук правильно, но в самостоятельной речи его смешивает, заменяет или опускает, это тоже должно быть отмечено.

Неправильное произношение звуков в словах сопоставляется с недостатками произношения отдельных звуков, что необходимо для составления плана работы по исправлению артикуляции звуков. Исследование произношения звуков может обнаружить дефекты, имеющие различный характер. В некоторых случаях не удастся выявить существенных дефектов в произношении отдельных звуков, но в словах они звучат не совсем отчетливо, смазано, артикуляция их недостаточно четкая. Это тоже отмечается в речевой карте.

Выявление недостатков произношения звуков в речи требует большой тщательности, так как от этого зависит выбор методики коррекции их, а, следовательно, и успех дела.

Обследование слоговой структуры слова

Неправильное произношение слов в ряде случаев не ограничивается недостатками произношения звуков. У некоторых детей встречаются также нарушения слоговой структуры слова. Они проявляются в перестановке звуков и слогов («дrevь» вместо *дверь*, «сомoла» вместо *солома*), в опускании их или добавлении. Все это приводит к искажению слоговой структуры слов. Чаще всего это наблюдается при произнесении многосложных слов или трудных словосочетаний. Поэтому при обследовании необходимо предусмотреть произношение ребенком слов различной слоговой структуры – со стечением согласных в начале, середине и конце слова, многосложных слов, слов,

состоящих из сходных звуков. Сначала ребенок произносит слова самостоятельно, называя предъявленные ему картинки, а затем отраженно.

Вот примерный перечень картинок, которые ребенок должен назвать и которые могут быть использованы для проверки слоговой структуры слов: книга, клубника, скамейка, стрекоза, ствол дерева, гнездо, белка, миска, трактор, трамвай, корабль, термометр, милиционер, картина, корзина, клубок, колобок.

Примеры искаженного произношения слов записываются.

Нарушения структуры могут задерживаться дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков. Они нередко указывают на то, что у ребенка имеются или имелись проявления общего недоразвития речи.

Обследование уровня фонематического восприятия

Важно выяснить не только как ребенок произносит звуки речи, но и как он их различает.

Необходимо помнить, что если у ребенка в процессе обследования произносительной стороны речи отмечаются недостаточно устойчивое пользование звуками речи, их смешение, одинаковое произношение группы или пар звуков, замены, то это показатель недостаточного различения звуков.

У детей с подобными дефектами могут быть отклонения в овладении чтением и письмом. Исправление недостатков произношения в этих случаях не всегда является достаточным, и, чтобы предупредить возможные в дальнейшем трудности в обучении, даже обследуя дошкольников, необходимо выявлять у них уровень фонематического восприятия, т.е. особенности различения воспринимаемых звуков речи. И лишь на основе выявленных данных планировать коррекционную работу, которая одновременно с исправлением произношения звуков предупреждала бы возможные отклонения в овладении чтением и письмом.

Для того чтобы выяснить, различает ли ребенок определенный звук среди других звуков, например, звук *у* среди гласных *о, а, у, ы* или согласный *т* среди *м, н, т, к, п*, ему предлагается поднять руку, когда он услышит данный звук.

Затруднения в слуховом восприятии выступают с наибольшей полнотой при различении близких по звучанию фонем. Ребенку предлагается повторить такие пары звуков, как *д и т, с и ш, р и л* и др., или слоговые сочетания, состоящие из этих звуков (так называемые оппозиционные слоги), типа: *са–ша, ша–са, са–за, ша–жа, жа–за, ач–ас* и т.д.

Необходимо обследовать все коррелирующие фонемы из групп шипящих и свистящих (*са–ша, жа–за, са–за* и т.д.), звонких глухих (*па–ба, та–да, ка–га* и т.д.), сонорных (*ра–ла*), мягких и твердых (*са–ся*). Особенно тщательно должно быть проверено различие свистящих и шипящих звуков, как наиболее часто смешиваемых, а также звонких и глухих. Следует также установить, не смешивается ли проторный звук *х* со взрывным *к*, что часто наблюдается у детей с фонематическим недоразвитием.

Если сам акт произношения этих слогов нарушен, то следует применить пробу, при которой ребенку предлагается поднять руку, когда он услышит слог *са*, и не поднимать, когда услышит слог *ша, за, ца* и т.д. Если ребенок знает буквы, то можно указать, каким звукам они соответствуют. Можно предложить ему, вместо того чтобы повторять звуки, написать соответствующие буквы или показать их (в этом случае буквы следует предварительно разложить перед ним).

Можно также проверить, как ребенок различает слова, близкие по звуковому составу, но разные по смыслу, типа: *день–тень, мишка–миска, забор–запор* и т.д. Кроме указанных приемов, для проверки различения звуков используются и некоторые пробы на звуковой анализ, которые будут приведены ниже (см. стр. 54).

Усложняя условия, можно попросить ребенка повторить 3–4 звука или простых слога, включающих как разные согласные или гласные звуки: *на–та–ка, ба–бобу–бы*, так и акустически близкие: *са–ша–за, ба–па–да–та*. Этот прием выявляет не только дифференциацию звуков речи, но и удержание последовательности звуков или слогов, их количество.

Данные различения звуков записываются и сопоставляются с данными обследования произношения звуков. Дети, имеющие отклонения в развитии

слухового восприятия, как правило, не могут ни четко повторять эти звуки, ни правильно записать их, ни показать, каким буквам они соответствуют. Правда, могут наблюдаться частичные нарушения, связанные с недостаточным различением одной какой-либо группы звуков или даже пары звуков, при сравнительно хорошем различении других звуков. Однако и эти небольшие отклонения могут затруднять овладение звуковым анализом слова, поэтому обследовать состояние различения звуков следует весьма тщательно. Малейшие затруднения, которые ребенок испытывает в процессе различения звуков и слогов, могут обусловить отставание в овладении чтением и письмом.

Этапы логопедического воздействия

В учебной литературе всю систему логопедической работы условно делят на следующие этапы.:

1. Подготовительный этап.

2. Этап формирования первичных произносительных умений и навыков (постановка звука, автоматизация звука, формирование контроля за произношением.)

3. Этап формирования коммуникативных умений навыков.

1. Подготовительный этап.

Цель: Включение ребёнка в целенаправленный логопедический процесс.

Задачи: адаптация ребёнка, развитие психологической базы речи (слухового внимания, слуховой памяти), развитие фонематического слуха, анализа и синтеза, развитие артикуляционных умений и навыков.

Обратится к структуре дефекта при различной форме дислалии.

Основные направления: слушание образцов нормированного произношения, развитие фонематического слуха, формирование психологической базы речи,

Специальный комплекс упражнений для развития речевой моторики.

Артикуляционная гимнастика.

Цель: выработка правильных, полноценных движений органов артикуляции, необходимых для правильного произнесения звуков и объединение простых движений в сложные – артикуляционные уклады звуков, развитие точности, гибкости движения органов речи, воспитание кинестетических ощущений от движения органов артикуляции.

Требования к проведению:

1. Объём артикуляционного движения, амплитуда не должны превышать параметров речевого движения.

2. При проведении арт. гимнастики необходимо выработать умение четко воспроизводить артикуляционную позу, что предполагает точность движения, плавность и лёгкость, темп; удерживать её определённое количество времени, устойчивость конечного результата (полученное положение должно удерживаться без изменений произвольно долго); выработать умение переключаться с одной позы на другую. Осуществляться плавно, достаточно быстро

3. Включать упражнения на статику, динамическую организацию движения, формирование кинестетических ощущений, анализа и представлений.

4. Включать в артикуляционную гимнастику упражнения на коартикуляцию сочетание движения губ, языка.

5. Упражнять лишь в тех движениях, которые нарушены, которые требуются для постановки данного звука.

6. Продолжительность занятий небольшая, с многократными повторениями.

7. Формирование произвольного, осознанного выполнения артикуляционных движений

8. Порядок формирования: по зрительному подражанию в сочетании со словесной инструкцией, повторение артикуляционных поз с использованием зрительного контроля. При затруднениях – выполнение упражнений с механической помощью (шпатели, зонды).

Выполнение по устной инструкции без опоры на зрительный образец на основе кинестетических ощущений.

Виды артикуляционных упражнений: статические, динамические; упражнения для губ, для языка.

Формирование фонематического восприятия и слуха.

Цель: формирование фонематического восприятия, как основы правильного произношения и контроля за произношением фонем.

Этапы:

1. Развитие слухового внимания, восприятия и слуховой памяти на материале неречевых звуков. Формирование произвольности внимания и восприятия, других психических процессов. Работоспособность.

2. Различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз, звукокомплексов. Восприятие звуков.

3. Различение слов, близких по звуковому составу.

4. Дифференциация слогов, звуков.

5. Развитие навыков элементарного звукового анализа, на основе которого формируются умения и навыки осознанного опознания и дифференциации фонем.

6. Развитие навыков слухового контроля как осознанного действия.

Работа строится с учётом структуры дефекта. В зависимости от формы дислалии формирование артикуляции и фонематического восприятия проводят последовательно или параллельно. При акустических нарушениях главная задача – формирование фонематического восприятия и развитие слухового контроля. Узнавание фонем с опорой на сохранные функции. Фонематический слух является тем стимулом с помощью которого формируется артикуляция.

При артикуляционных формах (параллельно): при фонематической – развитие фонематического восприятия и навыков слухового контроля, при фонетической – формирование слухового контроля.

Формирование фонематического восприятия проводится только на основе слова, т.к. фонемы существуют только в составе слова (несут смыслоразличительную нагрузку), выделяются только из слова для дальнейшего анализа в составе слога, в изолированном виде.

Необходимо специальное обучение навыкам звукового анализа.

Работа по формированию фонематического восприятия строится на материале правильно произносимых звуков: анализ гласных звуков: выделение первого гласного в слове, анализ ряда гласных(2,3), анализ согласных звуков: выделение последнего согласного в слове, начиная с глухого согласного-п, выделение начального согласного в слове-фрикативного.

При работе над изучаемым звуком на подготовительном этапе исключить проговаривание ребёнком неправильно произносимого звука.

Собственное проговаривание не должно мешать правильному восприятию звука.

Подключение проговаривания можно включить для сравнения правильного и неправильного произнесения

2.Этап формирования первичных произносительных умений и навыков

Цель: Усвоение артикуляционной базы данного звука, формирование умения правильно произносить звук на специально подобранном речевом материале.

Задачи:

1. Постановка, вызывание звуков.
2. Автоматизация (закрепление навыков правильного использования звука в речи.
3. Дифференциация (формирование умения отбирать звуки, не смешивать их между собой).

Постановка звука

Различные способы (приёмы):

- по подражанию (с использованием слухового и зрительного восприятия). «Посмотри, послушай»;
- от опорных звуков с присоединением слухового и тактильно-вибрационного контроля;
- по аналогии с гласными плюс тактильно-вибрационный контроль;
- при помощи системы артикуляционных упражнений. Артикуляционный уклад звука расчленяется на элементарные простые движения, которые отрабатываются до автоматизма, соединяются в единый артикуляционный уклад, произнесение звука;
- с механической помощью от опорного звука с присоединением слухового контроля;
- использование логопедических зондов;
- смешанный способ.

Этап считается законченным при получении продолжительного (либо многократно повторяемого), чистого, устойчивого звука.

Автоматизация звука

Требования к проведению занятий.

1. К автоматизации звука можно переходить лишь тогда, когда ребёнок произносит его изолированно совершенно правильно и чётко при продолжительном или многократном повторении.
2. Параллельно осуществляется развитие фонематического восприятия и слуха.
3. Автоматизация поставленного звука проводится в строгой последовательности с постепенным усложнением лексического материала.
4. Требования к подбору лексического материала:
 - насыщен закрепляемым звуком;
 - не должен содержать произносимых ребёнком звуков,
 - доступность речевого материала в соответствии с возрастными требованиями.

5. Постепенное и систематическое повышение темпа речевых упражнений.

6. В автоматизацию включать один звук или два, но артикуляционно контрастных.

7. Соблюдать порядок коррекции звуков при сложной дислалии: работу начинаем со звука с, с', з, з', ц, л, р, ш, ж, ч, щ. При этом учитываются индивидуальные особенности ребёнка. Возможна параллельная работа над звуками, но с соблюдением определённых требований.

8. Учёт индивидуальных особенностей ребёнка.

9. Строгая систематичность специальных занятий.

Этапы автоматизации звука.

1. Автоматизация вызванного звука в различных формах отражённой речи (*отражённая речь – это повторное произнесение слов или предложений вслед за кем-нибудь*) на данном этапе автоматизации необходимо утрированное (*акцентированное произнесение вызванного звука и взрослым, ребёнком*).

– изолированно: в звукоподражании, соотнесение с артикуляцией (змея, жук, ветер, водичка), в слогах:

– обратный слог, между гласными, в прямых слогах, в слогах со стечением согласных, проговаривание ряда слогов: однотипные слоги, разуподобление слогов по гласным звукам, с ударением, разуподобление по согласным звукам – с чередованием артикуляционного уклада, на переключение, эти же ряды, но с ударением;

– в словах: звук в разных фонетических позициях, в 1, 2, 3 слогах использование договорок: красивый красный гребешок имеет каждый... отгадывание загадок;

– в отдельных предложениях.

2. Автоматизация вызванного звука в различных формах заученной речи в: чистоговорках, рифмовках, стихах, рассказах.

Заученная речь подразумевает дословное повторение, без каких бы то ни было отклонений от образца. На данном этапе автоматизации необходимо утрированное произнесение вызванного звука и взрослым, и ребёнком самостоятельное высказывание ребёнка.

3. Исправление неточностей, сознательно допущенных взрослым, при употреблении вызванного звука: в словах, словосочетаниях, предложениях.

Перед началом упражнений необходимо предупредить ребёнка о том, что взрослый будет говорить, как правильно, так и неправильно. Без подобной установки ребёнку психологически трудно воспринимать и исправлять ошибки взрослого, особенно учителя (логопеда). На данном этапе уже не требуется утрированное произнесение ребёнком вызванного звука.

4. Автоматизация вызванного звука в различных формах ускоренной речи: в словосочетаниях, рифмовках, скороговорках.

Убыстрение темпа упражнений служит важным средством скорейшей автоматизации правильного произношения вызванного звука. Кроме того, при ускоренном произнесении текстам вновь вызванный звук «обминается», то есть становится не утрированным, а привычным для слуха окружающих. В то же время его артикуляция делается наиболее естественной и удобной для ребёнка.

Дифференциация звуков

Требование: Только если звук поставлен и закреплён.

Основная задача: научить ребёнка контролировать своё произношение, сформировать определённый стереотип.

Выделение смешиваемых звуков и слов, сопоставление акустико-артикуляционного образа звука, нахождение общего и различного, соотнесение артикуляции того и другого звука с движением руки.

Соотнесение звука с буквой, опознание звука в словах-паронимах (чем отличаются эти слова, их значение).

Опознавание слов с заданным звуком в тексте,
Выделение из текста предложений с заданным звуком,
Устный анализ предложений, графическая запись.

3.Этап формирования коммуникативных умений навыков

Цель: Формирование у ребёнка умений и навыков употреблять звуки в различных видах самостоятельной речи, во всех ситуациях общения.

Использование различных текстов, применение различных форм и видов речи, использование творческих упражнений.

1. Называние предметов, объектов, действий,
2. Составление предложений.
3. Описание ситуаций.
4. Пересказ текстов.
5. Составление рассказов,
6. Диалог на заданную тему и пр.

Только после автоматизации звука в самостоятельной речи коррекция звукопроизношения может считаться законченной.

Список литературы

1. Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е. Левиной. М., «Просвещение», 1967.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Семинар-практикум «Бодрящая гимнастика с применением элементов игрового стрейчинга для детей с тяжелыми нарушениями речи»



«Игровой стретчинг»

Сборник упражнений, игр, сказок.



ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Проведение акции: «Моё кредо работы с родителями»



ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Вебинар «Развивающая предметно-пространственная среда для детей с тяжёлыми нарушениями речи»

Образовательная область «Познавательное развитие»

Особенности детей с ТНР	Особенности наполнения развивающей предметно-пространственной среды
<p>1 Неустойчивость внимания, недостаточность концентрации, распределения и увеличения объёма зрительного ислухового внимания в тесной связи с развитием произвольного внимания</p>	<p>Настольно-печатные игры: «Найди спрятанный предмет»; «Съедобное – несъедобное»; «Найди пять-семь отличий»; «Хорошо ли вы знаете друг друга?»; «Найди недостающие детали»; «Найди спрятанный предмет»; «Что забыл нарисовать художник?»; «Кто здесь прячется?»; «Кто быстрее найдет клад?» (лабиринт); «Съедобное – несъедобное»; «Летает – не летает»; «Запутанные линии»; «Витрина магазина»; «Колесо обозрения»; «Подчеркни нужное»; «Рисуем под диктовку» (графический диктант); «Корректор»; «Найди ошибку»; «Найди девятое»; «Раскрась фигуры по заданию». Оборудование: – мелкий конструктор Lego или Duplo; – строительные конструкторы (средний, мелкий); – тематические конструкторы («Город», «Парковка», «Железная дорога» и др.); – игры с вкладышами (по типу досок Сегена); – простейшие схемы построек и алгоритмы их выполнении; – технологические карты выполнения поделок</p>
<p>2 Снижение объёма памяти, недоразвитие вербального, логического и образного вида памяти, формирование предпосылокразвития высшихформ запоминания</p>	<p>Настольно-печатные игры: «Чего не стало?»; «Что изменилось?»; «Рассказываем сказки и рассказы»; «Опиши предмет»; «Цепочка слов»; «Птица, рыба, зверь»; «Запомни картинки»; «Сделай, как я» (сложная инструкция); «Кто больше запомнит»; «Посмотри, запомни, повтори»; «Шапка-невидимка»; «Восстанови пропущенное слово»; «Пиктограмма»; лото «Парочки»; «Запомни и нарисуй». Оборудование: – мнемотаблицы, алгоритмы, схемы; – планшет для тренировки памяти с набором рабочих карт;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> – тематические наборы карточек с изображениями предметов; – матрёшка (из 8–10 шт.); – пирамидки различных конструкций
3. Несформированность тонких форм восприятия, недостаточная дифференцированность представлений	<p>Настольно-печатные игры:</p> <ul style="list-style-type: none"> «Узнай по контуру»; «Чья тень?»; «Чего не хватает?»; «Узнай по деталям»; «Точечный рисунок»; «Лабиринты»; «Что забыл нарисовать художник?»; «Путаница». <p>Оборудование:</p> <ul style="list-style-type: none"> – карточки с наложенными и «зашумлёнными» изображениями предметов по лексическим темам; – кассета с записью голосов природы; – кубики «Сложи рисунок» (набор из 9–12 шт.) по лексическим темам; – разрезные картинки (4–12 частей, все виды разрезов); – различные сборные игрушки и схемы их сборки; – головоломки различных типов («Собери круг», «Листик», «Лётчик», «Гексамино», «Собери звезду»); – пазлы различного типа; – конструкторы из дерева, пластмассы, полимерных материалов; – мелкая и средняя мозаика различного типа и схемы узоров; – шнуровки различного уровня сложности; – домино с цветными и теневыми изображениями
4. Отставание в развитии словесно-логического мышления, недостаточная сформированность мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации	<p>Настольно-печатные игры:</p> <ul style="list-style-type: none"> «4-й лишний»; «Хорошо ли вы знаете друг друга?»; «Заполни клетки»; «Волшебные часы» (времена года, части суток); «Подчеркни нужное»; «Найди закономерность, назови недостающий предмет»; «Что сначала, что потом?»; «Логические пары»; «Ассоциации»; «Логический поезд»; «Соседи»; «Ребусы»; «Танграм»; «Чудо-крестики Воскобовича»; «Колумбово яйцо». <p>Оборудование:</p> <ul style="list-style-type: none"> – схемы и планы (групповое помещение, детский сад); – конструктор Lego; – игры с Монтессори-материалами («Геометрические пазлы», «Геометрический комод», «Десять геометрических тел с подставками и основаниями», «Коричневая лестница», «Коробочка с вязаным мячиком», «Розовая башня», «Цветные цилиндры...»); – игры-головоломки разного уровня сложности на составление квадрата, круга и других геометрических частей; – планшет с передвижными цветными фишками для выполнения заданий с самопроверкой; – шашки и шахматы
5. Нарушение ориентировки в пространстве и зрительно-моторной координации, несформированность пространственных представлений собственном теле и внешнем пространстве	<p>Настольно-печатные игры:</p> <ul style="list-style-type: none"> «Обведи по точкам»; «Выложи из палочек по образцу»; «Заштрихуй в разных направлениях»; «Дорисуй»; «Графический диктант»; «Скопируй»; «Муха», «Пчёлка», лабиринты; «Разведчик»;

	<p>«Обведи линии, не отрывая руки»; «Путешествие по азбуке»; «Волшебные домики» (по лексическим темам); «Адресное бюро», «Астрономы» (ориентировка по картам); «Помоги Незнайке разложить школьные принадлежности»; «Сложи узор».</p> <p>Оборудование:</p> <ul style="list-style-type: none"> – бусины различной величины и цвета; – игрушки-шнуровки; – игрушки-застёжки; – различные бизборды; – логические блоки Дьенеша; – набор цветных счетных палочек Кюизенера; – различные конструкторы; – пальчиковый бассейн с различными наполнителями; – интерактивное панно; – коврограф; – наборное полотно; – магнитная доска с набором магнитов; – схемы ориентировки в пространстве, таблицы, модели
--	--

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

Особенности детей с ТНР	Особенности наполнения развивающей предметно-пространственной среды
	<p>В этом направлении развития детей дошкольного возраста должны быть представлены следующие Центры активности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Центр безопасности. – Центр сюжетно-ролевых игр. – Центр социально-коммуникативного развития (трудовое воспитание мальчиков и девочек) <p>1. В Центре безопасности должны быть:</p> <ul style="list-style-type: none"> – макет перекрёстка, с помощью которого дети могут решать сложные логические задачи по безопасности дорожного движения; – набор дорожных знаков; – дидактические и настольно-печатные игры по ПДД; – схемы жестов регулировщика, дидактическая игра «Что говорит жезл?», атрибуты инспектора ДПС (жезл, фуражка); – тематические альбомы в трех направлениях: <ul style="list-style-type: none"> * профилактика дорожно-транспортных происшествий и изучение правил дорожного движения; * формирование умения беречь своё здоровье; * профилактика пожарной безопасности. <p>2. Центр социально-коммуникативного развития. Учитывая виды труда и формы организации трудовой деятельности в старшем дошкольном возрасте должны быть созданы условия для трудового воспитания детей (мальчиков и девочек):</p> <ul style="list-style-type: none"> – организации коллективного труда по уборке групповой комнаты или участка; – организации труда с небольшими группами детей; – организации трудовых поручений и работы с дежурными; – организации ручного труда. <p>Дидактические пособия для организации труда детей (определения числа участников, вида трудовой деятельности, объединения в группы, распределения видов работ, определения вида дежурств и поручений, что предопределяет характер взаимоотношений детей в процессе совместной трудовой деятельности. Благодаря использованию этих пособий, закладывается базовая основа трудовых умений детей, формируемая именно в старшей группе (в дальнейшем эти сформированные навыки и умения лишь совершенствуются, главным в которой являются умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – принять цель труда; – выделить предмет труда;

	<ul style="list-style-type: none"> – предвидеть результат труда; – спланировать трудовой процесс; – отобрать необходимое оборудование; – довести начатое дело до конца. <p>Для формирования представления о труде взрослых, о разнообразии профессий, современной технике, машинах и механизмах, задействованных в труде человека и их роли рекомендуются тематические альбомы, подборка презентаций для детей, дидактические и настольно-печатные игры.</p> <p>3 В Центре сюжетно-ролевых игр должны быть сконцентрированы наборы предметов и аксессуаров к сюжетно-ролевым играм, рекомендуемым именно в дошкольном возрасте. В Центре должна быть возможность организовать сюжетно-ролевые игры в следующих направлениях:</p> <ul style="list-style-type: none"> – семья («Дом, семья»); – образование («Детский сад»); – здоровье («Скорая помощь», «Поликлиника», «Больница»); – торговля («Магазин»); – производство («Швейное ателье»); – строительство («Строительство», «Строим дом»); – развлечения, общественные места («В кафе»); – путешественники («Кругосветное путешествие»); – транспорт («На дорогах города»); – военная тематика («Пограничники», «Мы – военные разведчики»); – спорт («Мы – спортсмены»). <p>Книжный уголок с полочками для книг и иллюстраций к сказкам, произведениям. Все книги и иллюстрации обновляются по мере прохождения материала. Новые книги выставляются в соответствии с программой по чтению. Здесь же прослеживается комплексно-тематическое планирование. Проводятся тематические выставки на темы: «Мы любим маму», «Защитники отечества», или творчества какого-либо автора.</p> <p>Центр настольных, дидактических игр, центр экспериментирования, уголок песка и воды</p>
--	--

Можно выделить несколько групп коммуникативных умений:

1. Собственно речевые умения:

- вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими);

- поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора –сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать, высказываться логично, связно);

- говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, прощание, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность и др.

3. Умение общаться в паре, группе из 3-5 человек, в коллективе.

4. Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

5. Неречевые (невербальные) умения – уместное использование мимики, жестов.

Рекомендуется ежедневное включение игр на развитие коммуникативных умений в виде различных форм, таких как: пальчиковая гимнастика, игры-разминки, игры-импровизации, инсценировки, хороводные игры, в процессе которых дети учатся сотрудничать.

Игры с элементами соревнований и подвижные игры дают возможность показать своё «Я» в сравнении с другими, дают возможность доверительно общаться друг с другом, сопереживать, позволяют увидеть в товарище равноценную личность.

В дидактических играх, играх–драматизациях дети учатся принимать участие в групповом разговоре, приобретают навыки вежливого общения.

В систему коррекционной работы необходимо включать различные игры, упражнения, тренинги, через которые дети учились бы различным средствам коммуникации. Игры парами – средство развития диалога.

Игры с мячом: «Мяч передавай – слово называй», «Ты катись, весёлый мячик...», «Скажи ласково» и другие.

Вся деятельность и игровые центры должны сопровождаться большим количеством наглядности, схемами, алгоритмами, рекомендациями по развитию словаря и лексико-грамматической стороны речи. Для развития связной речи – примеры диалогов.

Социально-коммуникативное развитие должно осуществляться во всех сферах деятельности детей, воспитывать коллективизм, сотрудничество, формировать умение вести диалог, используя средства звучащей речи, а также мимику, жесты, средства интонационной выразительности.

Образовательная область «Речевое развитие»

Особенности детей с ТНР	Особенности наполнения развивающей предметно-пространственной среды
<p>Нарушены все компоненты речи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – артикуляционная моторика, – речевое дыхание, – произносительная сторона речи (звукопроизношение), – слоговая структура слова, – ограниченный словарный запас, – грамматический строй речи (навыки словообразования и словоизменения), – связная речь; 	<p>Настенное зеркало, стол (парта), два стула, полки, шкафчики и т.д.</p> <p>Развитие речевого и физиологического дыхания и воздушной струи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дидактические игры и упражнения на дыхание: «Сдуй снежинку» – снежинки из папиросной бумаги, «Буря в стакане» – стакан с водой и трубочка, «Надуй шарик» – шарики разных цветов, форм и размеров, «Потуши свечу» – свеча (макет с пламенем из папиросной бумаги), «Забей гол» – настольные ворота (можно изготовить из картона) и легкий пластмассовый шарик; – книги, схемы, наборы карточек на развитие артикуляционного аппарата; – игрушки на развитие дыхания (по типу «Язычок»), мелкие легкие игрушки и бумажные игрушки-самоделки, мелкие резиновые, бумажные, пластмассовые, пенопластовые игрушки, кусочки ваты на ниточке, мыльные пузыри, дудочка, губная гармошка, флюгер, бумажные кораблики, бумажные бабочки на цветке, дерево с листьями из папиросной бумаги, фигурки бумажных человечков, карандаши (гладкие и с граненой поверхностью). <p>Развитие артикуляционной моторики и правильного звукопроизношения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – картинки к артикуляционным упражнениям; – комплексы артикуляционных упражнений в картинках-таблицах; – биоэнергопластика. <p>Автоматизация и дифференциация поставленных звуков:</p> <ul style="list-style-type: none"> – настольные игры на дифференциацию звуков; – альбомы по автоматизации звуков; – картотеки игровых упражнений, игр на автоматизацию звуков: «Логопедические лото», «Логопедическое домино»; – дидактический литературный материал: тексты чистоговорок, скороговорок, короткие стихотворения, потешки, стихотворные диалоги. <p>Развитие фонематических процессов:</p> <ul style="list-style-type: none"> – настольно-печатные игры и упражнения для развития фонематических процессов, игровые упражнения, различные наборы мелких игрушек на различные звуки, схемы слов; «Звуковички» гласных и согласных звуков, «Домики» для твердых и мягких звуков; индивидуальные пособия для звукобуквенного анализа; звуковые дорожки, «Звуковая лесенка», «Составь по первым звукам»; альбомы по слоговой структуре слова, схема характеристики звуков. <p>Развитие словаря:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дидактические игры и пособия, иллюстрации, игрушки по лексическим темам; дидактические игры и пособия для закрепления навыков словоизменения и словообразования, иллюстрации, наборы картинок для группировки и обобщения по различным лексическим темам; – картинный материал, отражающий изучаемую лексическую тему (сюжетная и предметные); развивающие пазлы, игры, лото, «Подбери пару», «Кто больше назовет», «Часть и целое», «Что лишнее?», «Обобщающие слова», «Скажи наоборот», «Добавь словечко», «Объяснялки», «Слова-приятели», «Слова-близнецы», «Слова-родственники», «Сложные слова» («Соедини слова», «Создай новое слово»), ... <p>Развитие связной речи:</p>

	<p>– игрушки и персонажи сказок для описания, картинки для фланелеграфа, сюжетные картинки и серии картинок, карточки и дидактические игры для пересказов, составления рассказов, книги, раскладушки, маски для инсценирования, пособия, схемы, карточки по составу предложений, простых текстов, серии сюжетных картинок, сюжетные картины, образные игрушки;</p> <p>– подборка мнемокартин по художественным произведениям сюжетные картинки, «Угадай по описанию», «Когда это бывает?», «Играем в профессии»...;</p> <p>– наборы для настольного театра из полистирола, пластмассы, дерева или картона.</p> <p>Формирование грамматического строя речи:</p> <p>– дидактические, настольно-печатные игры на словоизменение и словообразование «Чей хвост?» («У кого какая шуба»), «Один – много», «Назови ласково» («Комарик и слон», «Ласково – не ласково»), «Чего нет?», «Что забыл нарисовать художник?», «Один, два, пять», «Жадина», «Я... Ты ... Он ...», «Подбери признак (действие)», «Какой? Какая? Какое?», «Для чего нужен предмет», «Кому что?», «Узнай по описанию», «Слова-родственники», «Образуй словечко», «Из чего? Какое?» и др.;</p> <p>– картинки, игрушки, карточки-схемы для работы над простыми и сложными предлогами, а также для дифференциации предлогов.</p> <p>Обучение грамоте:</p> <p>– игры и игровые упражнения: «В гостях у бабушки Азбуки», «Добавишь букву, изменишь слово», «Кто больше составит слов?», «Наборщики», «Не знаешь – научим, не умеешь – покажем», «Отгадай слово», «Слово рассыпалось», «Слоговой аукцион», «Угадайка», «Шифровальщики», «Школа» ...;</p> <p>– магнитная доска, наборы магнитных букв, кассы букв и слогов, кубики «Азбука в картинках», «Учись читать», «Умные кубики», «Слоговые кубики» и др.</p>
--	---

Образовательная область «Физическое развитие»

Особенности детей с нарушением речи	Особенности наполнения развивающей предметно-пространственной среды
<p>Неточное выполнение движений, двигательная утомляемость, медленный темп, ограниченный объем движений</p>	<p>– балансир-волчок;</p> <p>– коврик массажный со следами;</p> <p>– шнуры разных размеров;</p> <p>– обручи разных размеров;</p> <p>– скакалка;</p> <p>– кегли (набор);</p> <p>– кольцо брос (набор);</p> <p>– мешочек с грузом;</p> <p>– мяч разных размеров;</p> <p>– мяч для мини-баскетбола;</p> <p>– мяч утяжеленный (набивной);</p> <p>– серсо (набор);</p> <p>– гантели детские;</p> <p>– кольца и ленты;</p> <p>– палки гимнастические;</p> <p>– пособия для развития мелкой моторики (сухой бассейн; массажные валики, мячики, прищепки, трафареты; пальчиковые игры, различный материал для составления букв)</p>

Образовательная область «Художественно-эстетическое»

«Художественно-эстетическое развитие» реализуется в следующих центрах:

- 1) творческой деятельности;
- 2) музыкальном;
- 3) театральном.

Театральный центр

Особенности детей с нарушением речи	Особенности наполнения развивающей предметно-пространственной среды
<p>Неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставания в развитии словесно-логического мышления. Нарушения лексико-грамматических категорий и связной речи</p>	<p>– театры: *варежковый, *пальчиковый, *настольный, *на фланелеграфе, *би-ба-бо, *теневого, *перчаточный – ширма напольная; – маски с изображением различных эмоций; – костюмы для организации театрализованной деятельности; – реквизит для разыгрывания сценок, сказок и спектаклей, плоскостные домики, деревья, куклы</p>

Центр музыкального развития

Особенности детей с нарушением речи	Особенности наполнения развивающей предметно-пространственной среды
<p>Недостаточная динамическая координация движений у детей (отсутствие четких точных движений, выполняемых в определенном темпе и ритме). Недостаточное развитие звуковысотного слуха, чувства темпо-ритма</p>	<p>– игры «Звуки шумовые и музыкальные», «Отгадай произведение», «Кого зовет музыка?», «Определи форму» (развитие чувства формы произведения); – музыкально-дидактические игры «Сложи инструмент», «Подбери картинку», «Узнай по описанию», «Чем похожи и чем отличаются?»; – пиктограммы «Гномики», ритмические карточки; – губная гармошка; – детская гитара; – детская балалайка; – детское пианино; – детская гармошка; – музыкальные лесенки; – портреты композиторов; – фонотека с записями классической и народной музыки, звуков леса, моря, голосов животных, звучание разных предметов; – аудиосказки.</p>

Центр творческой деятельности

Особенности детей с	Особенности наполнения развивающей предметно-пространственной среды
---------------------	---

нарушением речи	
Недостаточно сформировано цветоразличение основных цветов и их оттенков	<p>Центр творчества:</p> <ul style="list-style-type: none"> – краски, карандаши, фломастеры, мелки, кисточки, знание основных цветов и салфетки, трафареты, шаблоны, штампы, ножницы, цветная бумага, картон и др., книжки-раскраски; – альбомы по декоративно-прикладному искусству («Хохлома», «Дымка», «Гжель», «Жостово», ...); – образцы игрушек и предметов народного промысла (предметы хохломы, дымковские и филимоновские игрушки, жостовские подносы, каслинское литье, ...); – алгоритмы рисования элементов народного декоративно-прикладного искусства; – пошаговые схемы рисования популярных объектов (человек в разных позах, звери, птицы, рыбы, насекомые, цветы, транспорт, ...); – репродукции картин известных художников, демонстрирующие различные жанры (пейзаж, портрет, натюрморт), портреты живописцев; – альбом с работами в нетрадиционных изобразительных техниках; – книги по лепке, аппликации, энциклопедии на тему живописи; – коллекции красивых открыток по разным темам: Новый год, Восьмое марта, 23 февраля, День космонавтики, День Победы, ...; – папка с лучшими детскими работами; – игры и упражнения на занятиях рисованием: «Дорисуем то, чего здесь нет», «Подбери по образцу», «Придумай узор»; – игры и упражнения на занятиях лепкой: «Выбери на ощупь предметы, похожие на шар», «Потрогай и скажи, что это» и т.д.; – игры и упражнения на занятиях аппликацией: «Найди такой же предмет», «Составь узор» и т.д.

Список литературы

1. Васильева, В. С. Сопровождение обучающихся в группах комбинированной направленности для детей с нарушениями речи/ В. С. Васильева В. В. Желобкова, Костарева. – Челябинск: Из-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021. – 205 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Круглый стол «Как мы готовы сопровождать детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи»

Логопедическая работа по коррекции тяжелых нарушений речи. Направления логопедической работы на третьей ступени обучения

Основным в содержании логопедических занятий на третьей ступени обучения является совершенствование механизмов языкового уровня речевой деятельности. В качестве первостепенной задачи выдвигается развитие связной речи детей на основе дальнейшего расширения и уточнения словаря импрессивной и экспрессивной речи, возможностей дифференцированного употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей (параллельно с формированием звукопроизношения и слухопроизносительных дифференцировок), различных синтаксических конструкций. Таким образом, коррекционно-логопедическое воздействие направлено на развитие различных компонентов языковой способности (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, семантического). В процессе работы над активной речью детей большое внимание уделяется переработке накопленных знаний, дальнейшей конкретизации и дифференциации понятий, формированию умений устанавливать причинно-следственные связи между событиями и явлениями с целью определения их последовательности и ориентировки во времени. Расширение и уточнение понятий и представлений, словаря импрессивной и экспрессивной речи, овладение разнообразными способами словоизменения и словообразования и синтаксическими конструкциями, установление логических связей и последовательности событий является основой для дальнейшего обучения детей составлению связных рассказов. В этот период

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

На логопедических занятиях большое внимание уделяется накоплению и осознанию языковых явлений, формированию языковых обобщений, становлению «чувства языка», что становится базой для формирования метаязыковой деятельности и способствует подготовке детей с ТНР к продуктивному усвоению школьной программы. Обучение грамоте детей с ТНР рассматривается как средство приобретения первоначальных школьных навыков. Одним из важнейших направлений работы по обучению грамоте является изучение детьми звукобуквенного состава слова. Наблюдение над звуковым составом слов, выделение общих и дифференциация сходных явлений, развитие фонематического анализа и синтеза создают основу для формирования у детей четких представлений о звуковом составе слова, способствует закреплению правильного произношения. Дети обучаются грамоте на материале правильно произносимых звуков и слов. Последовательность изучения звуков и букв определяется усвоенностью произношения звуков и возможностями их различения на слух. Наряду с развитием звукового анализа на этой ступени проводится работа по развитию языкового анализа и синтеза на уровне предложения и слова (слогового). Параллельно с изучением звуков и букв предусматривается знакомство с элементарными правилами грамматики и правописания. Сформированные на логопедических занятиях речевые умения закрепляются другими педагогами и родителями.

Педагогические ориентиры:

– работать над совершенствованием процессов слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации;

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

Подготовительный этап логопедической работы на третьей ступени обучения

Основное содержание: Формирование произвольного слухового и зрительного восприятия, внимания и памяти, зрительно-пространственных представлений. Закрепление усвоенных объемных и плоскостных геометрических форм. Освоение новых объемных и плоскостных форм (ромб, пятиугольник, трапеция, куб, пирамида). Обучение зрительному распознаванию и преобразованию геометрических фигур, воссозданию их по представлению и описанию. Совершенствование навыка стереогноза. Обозначение формы геометрических фигур и предметов словом. Закрепление усвоенных величин предметов. Обучение упорядочению групп предметов (до 10) по возрастанию и убыванию величин. Обозначение величины предметов (ее параметров) словом. Закрепление усвоенных цветов. Освоение новых

цветов (фиолетовый, серый) и цветовых оттенков (темно-коричневый, светло-коричневый). Обучение различению предметов по цвету и цветовым оттенкам. Обозначение цвета и цветовых оттенков словом. Обучение классификации предметов и их объединению во множество по трем-четырем признакам. Совершенствование навыка определения пространственных отношений (вверху, внизу, справа, слева, впереди, сзади), расположения предмета по отношению к себе. Обучение определению пространственного расположения между предметами. Обозначение пространственного расположения предметов словом. Обучение узнаванию контурных, перечеркнутых, наложенных друг на друга изображений. Обучение восприятию и узнаванию предметов, картинок по их наименованию (организация восприятия по слову). Расширение объема зрительной, слуховой и слухоречевой памяти. Совершенствование процессов запоминания и воспроизведения (с использованием предметов, семи-восемью предметных картинок, геометрических фигур, пяти-семи неречевых звуков и слов). Формирование кинестетической и кинетической основы движений в процессе развития общей, ручной и артикуляторной моторики. Дальнейшее совершенствование двигательной сферы детей. Обучение их выполнению сложных двигательных программ, включающих последовательно и одновременно организованные движения (при определении содержания работы по развитию общей моторики на логопедических занятиях логопед исходит из программных требований образовательной области «Физическое развитие»). Совершенствование кинестетической основы движений пальцев рук по словесной инструкции. Развитие кинетической основы движений пальцев рук в процессе выполнения последовательно организованных движений и конструктивного праксиса. Формирование кинетической основы движений пальцев рук в процессе выполнения одновременно организованных движений, составляющих единый двигательный навык. Совершенствование кинестетической основы артикуляторных движений и формирование нормативных артикуляторных укладов звуков. Развитие

кинетической основы артикуляторных движений. Совершенствование движений мимической мускулатуры по словесной инструкции. Нормализация мышечного тонуса мимической и артикуляторной мускулатуры путем проведения дифференцированного логопедического массажа (преимущественно в работе с детьми, страдающими дизартрией, с учетом локализации поражения, характера и распределения нарушений мышечного тонуса). Формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации. Совершенствование основных компонентов мыслительной деятельности. Формирование логического мышления. Обучение умению рассуждать логически на основе обогащения детского опыта и развития представлений об окружающей действительности, а также умению представлять индуктивно-дедуктивные доказательства. Обучение планированию деятельности и контролю ее при участии речи. Развитие анализа, сравнения, способности выделять существенные признаки и мысленно обобщать их по принципу аналогии. Обучение детей активной поисковой деятельности. Обучение самостоятельному определению существенного признака для классификации на его основе. Формирование конкретных, родовых, видовых понятий и общих представлений различной степени обобщенности. Учить детей обобщать конкретные понятия с помощью родовых понятий, обобщать понятия через абстрактное родовое понятие, обобщать понятия через выделение признаков различия и сходства «Назови, какие бывают», («Назови одним словом», «Разложи картинки», «Сравни предметы» и т. п.). Обучение мысленному установлению связей, объединению предметов, их частей или признаков («Дополни до целого», «Сложи картинку»). Формирование умения устанавливать причинно-следственные зависимости. Обучение детей пониманию иносказательного смысла загадок без использования наглядной опоры (на основе игрового и житейского опыта). Формирование слухозрительного и слухомоторного взаимодействия в процессе восприятия и воспроизведения ритмических структур. Обучение восприятию, оценке

ритмов (до шести ритмических сигналов) и их воспроизведению по речевой инструкции (без опоры на зрительное восприятие).

Формирование понятий «длинное» и «короткое», «громкое звучание» и «тихое звучание» с использованием музыкальных инструментов. Обучение детей обозначению различных по длительности и громкости звучаний графическими знаками. Обучение детей восприятию, оценке неакцентированных и акцентированных ритмических структур и их воспроизведению по образцу и по речевой инструкции: /// ///; // ///; /-; -/; //- -; — -//; -/-/ (где / — громкий удар, — тихий звук); ___ . ; ...___; .___.___ (где ___ — длинное звучание, . — короткое звучание). Формирование сенсорно-перцептивного уровня восприятия (в работе с детьми, страдающими дизартрией). Совершенствование распознавания звуков, направленного восприятия звучания речи. Обучение детей умению правильно слушать и слышать речевой материал. Формирование четкого слухового образа звука.

Основной этап логопедической работы на третьей ступени обучения

Основное содержание

Расширение пассивного словаря, развитие импрессивной речи в процессе восприятия и дифференциации грамматических форм словоизменения и словообразовательных моделей, различных типов синтаксических конструкций. Расширение объема и уточнение предметного, предикативного и адъективного словаря импрессивной речи параллельно с расширением представлений об окружающей действительности и формированием познавательной деятельности. Усвоение значения новых слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира. Совершенствование дифференциации в импрессивной речи форм существительных единственного и множественного числа мужского, женского и среднего рода, глаголов в форме единственного и

множественного числа прошедшего времени, глаголов прошедшего времени по родам, грамматических форм прилагательных, предложных конструкций. Обучение различению в импрессивной речи возвратных и невозвратных глаголов («Покажи, кто моет, кто моется», «Покажи, кто одевает, кто одевается»). Обучение различению в импрессивной речи глаголов в форме настоящего, прошедшего и будущего времени («Покажи, где мальчик ест», «Покажи, где мальчик ел», «Покажи, где мальчик будет есть»). Обучение детей различению предлогов за – перед, за – у, под – из-за, за – из-за, около – перед, из-за – из-под(по словесной инструкции и по картинкам). Обучение детей различению предлогов со значением местоположения и направления действия (висит в шкафу – пошел в лес) с использованием графических схем. Обучение детей пониманию значения менее продуктивных уменьшительно-ласкательных суффиксов. Формирование понимания значения непродуктивных суффиксов: -ник, -ниц-, -инк-, -ин-, -ц, -иц-, -ец- («Покажи, где чай, где чайник», «Покажи, где сахар, где сахарница», «Покажи, где бусы, где бусина», «Покажи, где виноград, где виноградинка»). Формирование понимания суффиксов со значением «очень большой»: -ищ-, -ин- («Покажи, где нос, где носище», «Покажи, где дом, где домина»). Дифференциация уменьшительно-ласкательных суффиксов и суффиксов со значением «очень большой» («Покажи, где лапка, где лапища»). Совершенствование понимания значения приставок в-, вы-, при-, на- и их различения. Формирование понимания значений приставок с-, у-, под-, от-, -за-, по-, пере-, до- и их различение («Покажи, где мальчик входит в дом, а где выходит из дома», «Покажи, где птичка улетает из клетки, а где подлетает к клетке, залетает в клетку, перелетает через клетку»). Обучение детей пониманию логико-грамматических конструкций: сравнительных (Муха больше слона, слон больше мухи); инверсии (Колю ударил Ваня. Кто драчун?); активных (Ваня нарисовал Петю); пассивных (Петя нарисован Ваней). Совершенствование понимания вопросов по сюжетной картинке, по прочитанной сказке, рассказу (с использованием иллюстраций).

Формирование предметного, предикативного и адъективного словаря экспрессивной речи. Совершенствование словаря экспрессивной речи, уточнение значения слов, обозначающих названия предметов, действий, состояний, признаков, свойств и качеств. Семантизация лексики (раскрытие смысловой стороны слова не только с опорой на наглядность, но и через уже усвоенные слова). Закрепление в словаре экспрессивной речи числительных: один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять. Совершенствование ономаσιологического и семасиологического аспектов лексического строя экспрессивной речи. Обучение детей умению подбирать слова с противоположным (сильный –слабый, стоять – бежать, далеко – близко) и сходным (веселый – радостный, прыгать – скакать, грустно – печально) значением. Обучение детей использованию слов, обозначающих материал (дерево, металл, стекло, ткань, пластмасса, резина). Обучение детей осмыслению образных выражений в загадках, объяснению смысла поговорок. Формирование у детей умения употреблять слова: обозначающие личностные характеристики (честный, честность, скромный, скромность, хитрый, хитрость, ленивый, лень); с эмотивным значением (радостный, равнодушный, горе, ухмыляться); многозначные слова (ножка стула –ножка гриба, ушко ребенка – ушко иголки, песчаная коса – длинная коса у девочки). Совершенствование навыка осознанного употребления слов и словосочетаний в соответствии с контекстом высказывания. Формирование грамматических стереотипов словоизменения и словообразования в экспрессивной речи. Совершенствование навыков употребления форм единственного и множественного числа существительных мужского, женского и среднего рода в именительном падеже и косвенных падежах (без предлога и с предлогом). Закрепление правильного употребления в экспрессивной речи несклоняемых существительных. Совершенствование навыков употребления глаголов в форме изъявительного наклонения единственного и множественного числа настоящего времени, форм рода и числа глаголов прошедшего времени, глаголов совершенного и

несовершенного вида. Обучение правильному употреблению и различению в экспрессивной речи возвратных и невозвратных глаголов (моет – моется, одевает – одевается, причесывает – причесывается). Совершенствование навыков согласования прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода единственного и множественного числа в именительном и косвенных падежах. Совершенствование навыков употребления словосочетаний, включающих количественное числительное (два и пять) и существительное. Совершенствование навыков различения в экспрессивной речи предлогов за – перед, за – у, под – из-под, за – из-за, около – перед, из-за – из-под и предлогов со значением местоположения и направления действия. Обучение детей правильному употреблению существительных, образованных с помощью непродуктивных суффиксов (-ниц-, -инк-, -ник, -ин, -ц-, -иц-, -ец-). Совершенствование навыка дифференциации в экспрессивной речи существительных, образованных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов и суффиксов со значением «очень большой». Совершенствование навыков употребления глаголов, образованных с помощью приставок (в-, вы-, на-, при-, с-, у-, под-, от-, за-, по-, пре-, до-). Совершенствование навыков употребления притяжательных прилагательных, образованных с помощью суффиксов -ин-, -и- (без чередования) и относительных прилагательных с суффиксами -ов-, -ев-, -н-, -ан-, -енн-. Обучение правильному употреблению притяжательных прилагательных с суффиксом -и-(с чередованием): волк — волчий, заяц — заячий, медведь — медвежий. Обучение детей употреблению качественных прилагательных, образованных с помощью суффиксов -ив-, -чив-, -лив-, -оват-, -еньк- (красивый, улыбчивый, дождливый, хитроватый, беленький). Обучение употреблению сравнительной степени прилагательных, образованных синтетическим (при помощи суффиксов -ее (-ей), -е: белее, белей, выше) и аналитическим (при помощи слов более или менее: более чистый, менее чистый) способом. Обучение детей употреблению превосходной степени прилагательных, образованных синтетическим (при

помощи суффиксов -ейш-, -айш-: высочайший, умнейший) и аналитическим (при помощи слов самый, наиболее: самый высокий, наиболее высокий) способом. Обучение детей подбору однокоренных слов (зима –зимний, зимовье, перезимовать, зимующие, зимушка). Обучение детей образованию сложных слов (снегопад, мясорубка, черноглазый, остроумный). Совершенствование навыка самостоятельного употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей. Формирование синтаксической структуры предложения. Развитие навыка правильно строить простые распространенные предложения, предложения с однородными членами, простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Обучение детей употреблению сложноподчиненных предложений с использованием подчинительных союзов потому что, если, когда, так как(Нужно взять зонтик, потому что на улице дождь. Цветы засохнут, если их не поливать. Когда закончится дождь, мы пойдем гулять. Так как Петя заболел, он не пошел в детский сад.). Формирование связной речи. Развитие навыков составления описательных рассказов (по игрушкам, картинам, на темы из личного опыта). Обучение составлению различных типов текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания. Обучение детей творческому рассказыванию на основе творческого воображения с использованием представлений, хранящихся в памяти, и ранее усвоенных знаний. Формирование умения четко выстраивать сюжетную линию, использовать средства связи, осознавать структурную организацию текста. Коррекция нарушений фонетической стороны речи. Уточнение произношения гласных звуков и согласных раннего онтогенеза. Формирование правильной артикуляции отсутствующих или нарушенных в произношении согласных звуков позднего онтогенеза, их автоматизация и дифференциация в различных фонетических условиях (в работе с детьми, страдающими дизартрией, учитывается локализация поражения, характер нарушения мышечного тонуса). Формирование умения осуществлять слуховую и

слухопроизносительную дифференциацию не нарушенных в произношении звуков, а в дальнейшем — звуков, с которыми проводилась коррекционная работа. Развитие простых форм фонематического анализа (выделение ударного гласного в начале слова, выделение звука в слове, определение последнего и первого звука в слове). Совершенствование навыка фонематического анализа и синтеза звуко сочетаний (типа АУ) и слов (типа ум). Совершенствование фонематических представлений. Формирование способности осуществлять сложные формы фонематического анализа: определять местоположение звука в слове (начало, середина, конец); последовательность и количество звуков в словах (мак, дом, суп, каша, лужа, шкаф, кошка и др.) – с учетом поэтапного формирования умственных действий (по П. Я. Гальперину). Обучение детей осуществлению фонематического синтеза. Совершенствование фонематических представлений (по картинкам и по представлениям). Знакомство детей с понятиями «слово» и «слог» (как часть слова). Формирование у детей: осознания принципа слогового строения слова (на материале слов, произношение и написание которых совпадает); умения слышать гласные в слове, называть количество слогов, определять их последовательность; составлять слова из заданных слогов: двухсложные слова, состоящие из прямых открытых слогов (лиса, Маша), из открытого и закрытого слогов (замок, лужок), трехсложные слова, состоящие из прямых открытых слогов (малина, канава), односложные слова (сыр, дом). Совершенствование навыков воспроизведения слов различной звуко слоговой структуры (изолированных и в условиях фонетического контекста) без стечения и с наличием одного стечения согласных звуков. Обучение правильному воспроизведению звуко слоговой структуры слов, предъявляемых изолированно и в контексте: двух- и трехслоговых слов с наличием нескольких стечений согласных звуков (клумба, кружка, смуглый, спутник, снежинка, крыжовник, отвертка); четырехслоговых слов без стечения согласных звуков (пуговица, кукуруза, паутина, поросенок, жаворонок,

велосипед). Совершенствование навыка осознанного использования различных интонационных структур предложений в экспрессивной речи (в различных ситуациях общения, в театрализованных играх). Коррекция нарушений движений артикуляторного аппарата, дыхательной и голосовой функций. Развитие орального праксиса в процессе выполнения специальных артикуляторных упражнений. Отработка объема, силы, точности, координации произвольных артикуляторных движений. Формирование двигательной программы в процессе произвольного переключения от одного артикуляторного элемента к другому и при выполнении одновременно организованных движений. Формирование и закрепление диафрагмального типа физиологического дыхания. Формирование речевого дыхания. Обучение умению выполнять спокойный, короткий вдох (не надувая щеки, не поднимая плечи) и плавный длительный выдох без речевого сопровождения (упражнения «Загони мяч в ворота», «Задуй свечу», «Снежинки» и др.) и с речевым сопровождением (на материале гласных звуков и их сочетаний, изолированных глухих щелевых согласных [Ф], [Х], [С], [Ш], [Щ], слогов с согласными звуками). Постепенное удлинение речевого выдоха при произнесении слов (сначала малослоговых, затем многослоговых, сначала с ударением на первый слог, затем с изменением места ударения). Постепенное удлинение речевого выдоха при распространении фразы (Птицы. Птицы летят. Птицы летят высоко. Птицы летят высоко в небе. Птицы летят высоко в голубом небе.). Совершенствование основных акустических характеристик голоса (сила, высота, тембр) в специальных голосовых упражнениях и самостоятельной речи (в работе с детьми, страдающими дизартрией, снятие голосовой зажатости и обучение свободной голосоподаче). Закрепление мягкой атаки голоса. Обучение грамоте. Формирование мотивации к школьному обучению. Знакомство с понятием «предложение». Обучение составлению графических схем предложения (простое двусоставное предложение без предлога, простое предложение из трех-четырех слов без предлога, простое

предложение из трех-четырех слов с предлогом). Обучение составлению графических схем слогов, слов. Развитие языкового анализа и синтеза, подготовка к усвоению элементарных правил правописания: отдельное написание слов в предложении, точка (восклицательный, вопросительный знаки) в конце предложения, употребление заглавной буквы в начале предложения. Знакомство с печатными буквами А, У, М, О, П, Т, К, Э, Н, Х, Ы, Ф, Б, Д, Г, В, Л, И, С, З, Ш, Ж, Щ, Р, Ц, Ч (без употребления алфавитных названий). Обучение графическому начертанию печатных букв. Составление, печатание и чтение:

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

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

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

Содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» на третьей ступени обучения направлено на всестороннее развитие у детей с ТНР навыков игровой деятельности, дальнейшее приобщение их к общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и

взрослыми, в том числе моральным, на обогащение первичных представлений о гендерной и семейной принадлежности. В этот период в коррекционно-развивающей работе с детьми взрослые создают и расширяют знакомые образовательные ситуации, направленные на стимулирование потребности детей в сотрудничестве, в кооперативных действиях со сверстниками во всех видах деятельности, продолжается работа по активизации речевой деятельности, по дальнейшему накоплению детьми словарного запаса. Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» на третьей ступени обучения, как и на предыдущих, по следующим разделам:

1. Игра.
2. Представления о мире людей и рукотворных материалах.
3. Безопасное поведение в быту, социуме, природе.
4. Труд. Образовательную деятельность в рамках области «Социально-коммуникативное развитие» проводят воспитатели, интегрируя ее содержание с тематикой логопедической работы, проводимой логопедом. Совместная образовательная деятельность педагогов с детьми с ТНР на третьей ступени обучения предполагает следующие направления работы: дальнейшее формирование представлений детей о разнообразии окружающего их мира людей и рукотворных материалов; воспитание правильного отношения к людям, к вещам и т.д.; обучение способам поведения в обществе, отражающим желания, возможности и предпочтения детей. В процессе уточнения представлений о себе и окружающем мире у детей активизируется речевая деятельность, расширяется словарный запас. В этот период в рамках этой образовательной области большое внимание уделяется формированию у детей интеллектуальной и мотивационной готовности к обучению в школе. У детей старшего дошкольного возраста активно развивается познавательный интерес (интеллектуальный, волевой и эмоциональный компоненты). Взрослые, осуществляя совместную

деятельность с детьми, обращают внимание на то, какие виды деятельности их интересуют, стимулируют их развитие, создают предметно-развивающую среду, исходя из потребностей каждого ребенка. Активными участниками образовательного процесса в области «Социально-коммуникативное развитие» являются родители детей, а также все специалисты, работающие с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Образовательная область «Познавательное развитие»

На третьем этапе обучения взрослые создают ситуации для расширения представлений детей о функциональных свойствах и назначении объектов, стимулируют их к анализу, используя вербальные средства общения, разнообразят ситуации для установления причинных, временных и других связей и зависимостей между внутренними и внешними свойствами. При этом широко используются методы наблюдения за объектами, демонстрации объектов, элементарные опыты, упражнения и различные игры. Содержание образовательной области «Познавательное развитие» в этот период обеспечивает развитие у детей с ТНР познавательной активности, обогащение их сенсомоторного и сенсорного опыта, формирование предпосылок познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности, а также представлений об окружающем мире и элементарных математических представлений. Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области на третьей ступени обучения, также, как и на предыдущих, по следующим разделам:

1. Конструирование.
2. Развитие представлений о себе и об окружающем мире.
3. Формирование элементарных математических представлений.

Образовательная область «Речевое развитие»

Ведущим направлением работы в рамках образовательной области «Речевое развитие» на третьей ступени обучения является формирование связной речи детей с ТНР. В этот период основное внимание уделяется стимулированию речевой активности детей. У них формируется мотивационно-потребностный компонент речевой деятельности, развиваются ее когнитивные предпосылки: восприятие, внимание, память, мышление. Одной из важных задач обучения является формирование вербализованных представлений об окружающем мире, дифференцированного восприятия предметов и явлений, элементарных обобщений в сфере предметного мира. Различение, уточнение и обобщение предметных понятий становится базой для развития активной речи детей. В ходе совместной образовательной деятельности взрослых и детей, направленной на ознакомление детей с ТНР с окружающей действительностью, они начинают понимать названия предметов, действий, признаков, с которыми встречаются в повседневной жизни, выполнять словесные инструкции, выраженные различными по сложности синтаксическими конструкциями. Формирование связной речи, ее основных функций (коммуникативной, регулирующей, познавательной) осуществляется в процессе рассказывания о предметах и игрушках, по сюжетным картинкам, отражающим бытовую, предметно-практический, игровой, эмоциональный и познавательный опыт детей. При этом широко используются символические средства, рисование, театрализованные игры. В это время важную роль играет работа по ознакомлению детей с литературными произведениями, для чего воспитатели проводят занятия «В мире книги». Они рассказывают детям сказки, читают стихи, организуют игры по сюжетам этих произведений. В группе оформляется специальная книжная выставка — книжный уголок, где помещаются книги, выполненные полиграфическим способом и книжки-самоделки, которые дети изготавливают вместе со взрослыми. Содержание книжного уголка постоянно обновляется. В работу по развитию речи детей с ТНР включаются

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

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

На этой ступени обучения дети уже имеют достаточный изобразительный опыт, относительно сформированные умения и навыки. Их увлекает не только процесс изобразительной деятельности, но и ее результат. Самостоятельная изобразительная деятельность детей становится осмысленной, целенаправленной и доставляет им удовольствие. Основной формой организации работы с детьми в этот период становятся занятия, в ходе которых решаются более сложные задачи, связанные с формированием операционально-технических умений. На этих занятиях особое внимание обращается на проявления детьми самостоятельности и творчества. Изобразительная деятельность детей на третьей ступени обучения предполагает решение изобразительных задач (нарисовать, слепить, сделать аппликацию) и может включать отдельные игровые ситуации. Для развития изобразительных умений и навыков большое значение имеет коллективная деятельность детей, как на занятиях, так и в свободное время. К коллективной деятельности можно отнести следующие виды занятий с детьми: создание «портретной» галереи группы из изображений, появившихся в результате обрисовывания и дорисовывания контуров тел детей и взрослых, детских ладошек; изготовление альбомов о жизни детей и иллюстраций к сказкам; выполнение коллективных картин и др. На третьей ступени обучения детей с ТНР продолжается целенаправленное

формирование потребностно-мотивационного, целевого, содержательного, операционального и результативного компонентов изобразительной деятельности детей. Все больше внимания уделяется развитию самостоятельности детей при анализе натуры и образца, при определении изобразительного замысла, при выборе материалов и средств реализации этого замысла, его композиционных и цветовых решений. Усиливается социальная направленность содержания рисования, лепки и аппликации, расширяется речевая работа с детьми в процессе изобразительной деятельности (в виде словесного отчета и предварительного планирования). Тематика занятий и образовательных ситуаций отражает собственный эмоциональный, межличностный, игровой и познавательный опыт детей. Руководство изобразительной деятельностью со стороны взрослого приобретает косвенный, стимулирующий, «подпитывающий» содержание деятельности характер. В коррекционно-образовательный процесс вводятся технические средства обучения: рассматривание детских рисунков через кодоскоп; использование мультимедийных средств и т. д. Если на второй ступени обучения декоративное рисование осваивалось в виде простого заполнения геометрической формы, то на третьей ступени обучения дети осознанно наносят узор на вырезанные из бумаги силуэты одежды, посуды, головных уборов и пр. Они начинают творчески подходить к созданию узоров. Рассматривая и анализируя простые по композиции орнаменты, дети учатся показывать и объяснять расположение узора (в углах, в середине, по сторонам и т.д.).

Музыка

Реализация содержания раздела «Музыка» на третьей ступени обучения направлена на обогащение музыкальных впечатлений детей, совершенствование их певческих, танцевальных навыков и умений. Продолжается работа по формированию представлений о творчестве

композиторов, о музыкальных инструментах, об элементарных музыкальных формах. В этом возрасте дети различают музыку разных жанров и стилей. Знают характерные признаки балета, оперы, симфонической и камерной музыки. Различают средства музыкальной выразительности (лад, мелодия, метроритм). Дети понимают, что характер музыки определяется средствами музыкальной выразительности. Особое внимание в музыкальном развитии дошкольников с нарушениями речи уделяется умению рассказывать, рассуждать о музыке адекватно характеру музыкального образа. Стимулируются использование детьми развернутых, глубоких, оригинальных суждений. Дети соотносят новые музыкальные впечатления с собственным жизненным опытом, опытом других людей благодаря разнообразию музыкальных впечатлений. В этот период музыкальный руководитель, воспитатели и другие специалисты продолжают развивать у детей музыкальный слух (звуковысотный, ритмический, динамический, тембровый), учить использовать для музыкального сопровождения самодельные музыкальные инструменты, изготовленные с помощью взрослых. Музыкальные игрушки, детские музыкальные инструменты разнообразно применяются в ходе занятий учителя-логопеда, воспитателей, инструкторов по физической культуре и, конечно же, на музыкальных занятиях. Музыкальные занятия на третьей ступени обучения проводит музыкальный руководитель вместе с воспитателями. Если необходимо, то к занятиям с детьми привлекается учитель-логопед. Элементы музыкальной ритмики учитель-логопед и воспитатели включают в групповые и индивидуальные коррекционные занятия с детьми. Содержание логопедических и музыкальных занятий по ряду направлений работы взаимосвязано. Взаимодействие учителя-логопеда, музыкального руководителя и воспитателей имеет большое значение для развития слухового восприятия детей (восприятия звуков различной громкости и высоты), развития общеречевых умений и навыков (дыхательных, голосовых, артикуляторных) и т.п.

Образовательная область «Физическое развитие»

Физическая культура

Движения детей старшего дошкольного возраста уже достаточно скоординированы, подконтрольны их сознанию и могут регулироваться и подчиняться волевому усилию. В этом возрасте дети интересуются, почему надо выполнять так, а не иначе, понимают пользу упражнений, связь между способом выполнения и конечным результатом. Они становятся более настойчивыми в преодолении трудностей и могут многократно повторять упражнения, работать в коллективе, организоваться для решения соревновательных и игровых задач, хорошо понимают и выполняют команды. Поэтому в ходе физического воспитания детей на третьей ступени обучения большое значение приобретает формирование у детей осознанного понимания необходимости здорового образа жизни, интереса и стремления заниматься спортом, желания участвовать в подвижных и спортивных играх со сверстниками и самим организовывать их. На занятиях физкультурой реализуются принципы ее адаптивности, концентричности в выборе содержания работы. Этот принцип обеспечивает непрерывность, преемственность и повторность в обучении. В структуре каждого занятия выделяются разминочная, основная и релаксационная части. В процессе разминки мышечно-суставной аппарат ребенка подготавливается к активным физическим нагрузкам, которые предполагаются в основной части занятия. Релаксационная часть помогает детям самостоятельно регулировать свое психоэмоциональное состояние и нормализовать процессы возбуждения и торможения. В этот период продолжается развитие физических качеств детей: объема движений, силы, ловкости, выносливости, гибкости, координированности движений. Потребность в ежедневной осознанной двигательной деятельности формируется у детей в различные режимные моменты: на утренней гимнастике, на прогулках, в самостоятельной

деятельности, во время спортивных досугов и т.п. Физическое воспитание связано с развитием музыкально-ритмических движений, с занятиями логоритмикой, подвижными играми. Основной формой коррекционно-развивающей работы по физическому развитию дошкольников с тяжелыми нарушениями речи остаются специально организованные занятия, утренняя гимнастика. Кроме этого, проводятся лечебная физкультура, массаж, различные виды гимнастик (глазная, для нормализации ЖКТ, адаптационная, корригирующая, остеопатическая), закаливающие процедуры, подвижные игры, игры со спортивными элементами, спортивные досуги, спортивные праздники и развлечения. При наличии бассейна детей обучают плаванию, организуя в бассейне спортивные праздники и другие спортивные мероприятия. На третьей ступени обучения продолжается работа по формированию правильной осанки, организованности, самостоятельности, инициативы. Во время игр и упражнений дети учатся соблюдать правила, участвуют в подготовке и уборке места проведения занятий. Взрослые привлекают детей к посильному участию в подготовке физкультурных праздников, спортивных досугов, создают условия для проявления их творческих способностей в ходе изготовления спортивных атрибутов и т. д. В этот возрастной период в занятия с детьми с ТНР вводятся комплексы аэробики, а также различные импровизационные задания, способствующие развитию двигательной креативности детей. Дети под руководством взрослых осваивают элементы аутотренинга.

Список литературы

Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. — СПб., 2014. — 386 с.