

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение «Детский сад «Росиночка»

Утверждена
Заведующий муниципальным бюджетным дошкольным
образовательным учреждением «Детский сад
«Росиночка»

 Л.А.Ивлиева
Приказ от 01.02.2019 № 41

Рабочая программа
по речевому развитию
(«Первые шаги в мир английского языка»)
для детей 5-6 лет

педагог дополнительного образования: Баклыкова М.Н.

Тамбов, 2019

Содержание

1. Целевой раздел

- 1.1. Пояснительная записка (цели и задачи, принципы реализации программы);
- 1.2. Планируемые результаты освоения программы.

2. Содержательный раздел

- 2.1.1. Возрастные и индивидуальные особенности детей 5-6 лет.
- 2.1.2. Характеристика детей с ФФНР.
- 2.1.3. Характеристика детей с ОНР.
- 2.1.4. Характеристика детей с ЗПР.
- 2.2. Содержание образовательной деятельности «Первые шаги в мир английского языка.»
- 2.3. Объем образовательной нагрузки
- 2.4. Календарно-тематическое планирование «Первые шаги в мир английского языка.»

Организационный раздел

- 3.1. Особенности организации занятий;
- 3.2. Компоненты УМК;
- 3.3. Оснащение образовательного процесса
- 3.4. Список литературы.

1. Целевой раздел

Пояснительная записка.

Программа «Первые шаги в мир английского языка “Cookie and friends” – это программа обучения дошкольников английскому языку на основе общего развития детей, которое достигается путём вовлечения ребёнка в виды деятельности, улучшающие координацию, моторные навыки, так же как и пространственное, личностное, социальное и эмоциональное развитие.

Актуальность составления данной программы вытекает из потребностей современного общества в высококвалифицированных специалистах. Ввиду особенностей детской психики и усвоения языкового материала, при условии отсутствия логопедических противопоказаний рекомендуется начинать изучать иностранный язык в раннем возрасте, поскольку у ребенка формируется параллельное с родным языком накопление лексического и грамматического материала иностранного языка.

Целью программы выступает обеспечение условий погружения в иноязычную среду для освоения детьми знаний, умений и навыков посредством изучаемых дисциплин, развитие интеллектуальных способностей, памяти, воображения, логического мышления, учебной деятельности.

Цель дополнительного образования состоит в создании благоприятных условий для максимального раскрытия индивидуального и творческого потенциала детей, выявление и развитие их лингвистических и специальных способностей с целью их дальнейшего самоопределения в образовательно- познавательном пространстве системы дополнительного образования.

Поставленная цель программы определяет решение ряда **задач**:

1. разработку содержательной стороны образовательного процесса, предполагающую:

- комплексный подход к развитию и обучению ребенка;
- погружение ребенка в новую иноязычную среду;
- гармоничное развитие личности ребенка;
- развитие эмоциональной сферы;
- охрана и укрепление физического и психологического здоровья ребенка;
- развития познавательной сферы деятельности, а именно: мышления, памяти, воображения.

2. формирование опыта практической, познавательной, творческой деятельности.

Обучение направлено на поддержание интереса к языку, умение выразить себя и развитие коммуникативных навыков ребёнка. Важно стремиться к определённому качеству владения материалом, что должно позволить дошкольнику при минимуме средств, предполагая последующее нарастание языковых единиц, использовать их ситуативно и осмысленно.

3. Адаптирование образовательного процесса в соответствии с особенностями развития дошкольников с ОВЗ (ОНР, ФФНР, ЗПР);

На начальном этапе изучения используется **сюжетно- ситуативная методика** и **метод устного опережения**.

Программа включает в себя большое количество музыкального материала, рифмовок и стихов. А также дошкольники рисуют, раскрашивают, делают аппликации и поделки, разыгрывают сценки.

Результатом обучения и развития детей по данной программе является максимальное раскрытие их индивидуального возрастного потенциала в овладении базовым уровнем иностранного языка, выработка у них умения общаться со взрослыми и сверстниками на иностранном языке.

Поставленная цель программы определяет построение образовательного процесса по определенным психолого-педагогическим принципам, учитывающим уникальность дошкольного возраста детей:

- принцип развития, который подразумевает целостное развитие личности ребенка;
- принцип психологической комфортности, предполагающий охрану и укрепление психологического здоровья ребенка;
- принцип целостности содержательного образовательного процесса – создание у ребенка целостного представления о мире;
- принцип систематичности, т. е. наличие единых линий развития и воспитания;
- принцип креативности – создание условий для раскрытия творческого потенциала ребенка.

Предлагаемая программа также учитывает методические принципы построения образовательного процесса при обучении иностранному языку детей среднего и старшего дошкольного возраста:

- принцип учета возрастных особенностей;
- принцип ролевой организации учебного материала и процесса;
- принцип коммуникативной направленности - отбор лексического и грамматического материала, представляющего личную значимость для ребенка, создание ситуаций и условий, приближающих к общению в естественных и бытовых условиях;
- принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы;
- принцип межпредметных связей в процессе обучения иностранному языку.

Способы оценивания.

Роль контроля на всех этапах обучения иностранному языку состоит в установлении того, как протекает процесс формирования навыков и умений на определённых этапах обучения, а также в диагностике трудностей, которые испытывают учащиеся в усвоении языкового и речевого материала и проверки эффективности методов и приёмов обучения.

Контроль носит латентный характер и проводится в игровой форме на наглядно-изобразительной основе, которая соответствует детскому восприятию.

В результате прохождения данной программы дети должны усвоить примерно 200- 220 лексических единиц активного владения в 40 речевых структурах. Результаты работы в течение учебного года демонстрируются и подводятся на совместных с родителями уроках-развлечениях, итоговых открытых занятиях и праздниках.

2. Содержательный раздел

Содержание программы «Первые шаги в мир английского языка “Cookie and friends”

Наряду с лингвистической компетенцией содержание программы учитывает возрастные особенности дошкольников, а также помогает детям осознать, что они говорят на русском языке и вызвать интерес к родному языку как к средству общения. Содержание программы направлено на формирование чувства патриотизма и воспитание нравственных качеств по отношению к окружающим (доброжелательность, чувство товарищества и т.д.). Данная программа знакомит с миром иностранных игр, сказок, традиций и обычаев и позволяет развивать у дошкольников интерес к участию в театрализованных постановках на иностранном языке. Для детей с ОВЗ (ОНР, ЗПР, ФФНР) изменена структура занятия и содержание учебного материала.

Программа представлена следующими разделами:

Раздел 1 Возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, укрепление психологического и физического здоровья детей.

Раздел 2 Игровая деятельность.

Раздел 3 Учебно-познавательная деятельность.

3.1. Языковая деятельность.

3.1.1. Фонетика иностранного языка.

3.1.2. Лексика иностранного языка.

3.1.3. Грамматика иностранного языка. Развитие и обучение проводится с использованием элементарных знаний по предметам:

3.2. Ознакомление с окружающим миром.

3.3. Введение в страноведение.

3.3.1. Элементарные географические знания.

3.3.2. Элементарные культурные и исторические знания.

3.3.3. Курс «Мир сказки».

3.4. Математическое развитие.

Раздел 4 Творческая деятельность.

Программа является интегрированной, в ней используется целый комплекс заданий из различных областей знания с целью создания целостной картины мира и погружения в иноязычную среду детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Раздел 1. Возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, укрепление психологического и физического здоровья детей.

Этот раздел предусматривает изучение возрастных особенностей детей дошкольного возраста, укрепление психологического и физического здоровья детей. В этом возрасте речь детей подчиняется закономерностям непосредственного, чувственного восприятия, существенной особенностью которого является то, что малышу важно, с одной стороны, чтобы предмет, действие или явление были названы, а с другой стороны – ему пока еще неважно, какими словами они будут названы. Это позволяет педагогу вводить в русский текст иностранные слова, словосочетания, отдельные короткие фразы, грамматические структуры, производя постепенно вытеснение русских слов в текстах, играх, песенках, стихотворениях. У маленького ребенка прекрасно развита долговременная память. Он надолго запоминает то, что он учил. Но хуже развита оперативная память. Проходит время, прежде чем ребенок научится по первому требованию извлекать информацию из памяти, осмысленно употреблять языковые единицы. Ребенок способен запоминать языковой материал целыми блоками, но только тогда, когда для него это важно, красочно

и эмоционально. У детей богатое воображение. Это позволяет им легко и быстро включаться в игровую ситуацию: идти в гости к клоуну, получать подарки от Санта-Клауса, играть в «Дочки-матери». Дети очень общительны и любят находиться в группе сверстников. Из различных видов общения у них преобладает личностное общение. Они стремятся получить себе оценку. Дети импульсивны, им трудно сдерживать себя. Они не умеют управлять своим поведением и быстро утомляются. Поэтому необходимо следить за нарастанием их утомляемости и при спадах работоспособности менять вид деятельности: провести подвижную игру, зарядку; для этого активно вводятся на занятиях ритмопластические упражнения. С целью наиболее эффективного подхода к выявлению и раскрытию индивидуальных способностей детей, созданию атмосферы психологической комфортности, приобщению к культуре иноязычной среды в рамках комплексной программы проводится курс «Мир сказки», суть которого заключена в знакомстве детей дошкольного возраста с национальными сказками англоязычных стран.

2.1.1. Возрастные особенности детей 5-6 лет;

Старший дошкольный возраст играет особую роль в развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения. У детей активно развиваются крупные мышцы туловища и конечностей, но все еще слабыми остаются мелкие мышцы, особенно кистей рук. Воспитатель уделяет особое внимание

развитию мелкой моторики. Он способен критически оценить движения других детей, но самоконтроль и самооценка непостоянны и проявляются эпизодически. Заметно улучшается координация и устойчивость равновесия, столь необходимые. Дети шестого года жизни уже могут распределять роли до начала игры и строят свое поведение, придерживаясь роли.

Старший дошкольник пытается самостоятельно осмыслить и объяснить полученную информацию. С пяти лет начинается настоящий расцвет идей «маленьких философов» о происхождении луны, солнца, звезд и прочего. Для объяснения детьми привлекаются знания, почерпнутые из фильмов и телевизионных программ: о космонавтах, луноходах, космических путешествиях, звездных войнах.

Расширяется общий кругозор детей. Интересы старших дошкольников постепенно выходят за рамки ближайшего окружения детского сада и семьи. Старший дошкольник пытается самостоятельно осмыслить и объяснить полученную

информацию. С пяти лет начинается настоящий расцвет идей «маленьких философов» о происхождении луны, солнца, звезд и прочего. Для объяснения детьми привлекаются знания, почерпнутые из фильмов и телевизионных программ: о космонавтах, луноходах, космических путешествиях, звездных войнах.

Игровое взаимодействие сопровождается речью, соответствующей и по содержанию, и интонационно взятой роли. Дети начинают осваивать социальные отношения и понимать подчиненность позиций в различных видах деятельности взрослых, одни роли становятся для них более привлекательными, чем другие. При распределении ролей могут возникать конфликты, связанные с субординацией ролевого поведения.

Продолжает совершенствоваться восприятие цвета, формы и величины, строения предметов; представления детей систематизируются. Дети различают форму прямоугольников, овалов, треугольников. Воспринимают величину объектов, легко выстраивают в ряд — по возрастанию или убыванию — до десяти различных предметов.

В старшем дошкольном возрасте продолжает развиваться образное мышление. Кроме того, продолжают совершенствоваться обобщения, что является. Как показали исследования отечественных психологов, дети старшего дошкольного возраста способны рассуждать и давать адекватные причинные объяснения, если анализируемые отношения не выходят за пределы их наглядного опыта.

Развитие воображения в этом возрасте позволяет детям сочинять достаточно оригинальные и последовательно разворачивающиеся истории. Воображение будет активно развиваться лишь при условии проведения специальной работы по его активизации.

Продолжают развиваться устойчивость, распределение, переключаемость внимания. Наблюдается переход от непроизвольного к произвольному вниманию. Дети с живым интересом слушают истории из жизни родителей, бабушек и дедушек. Дети с живым интересом слушают истории из жизни родителей, бабушек и дедушек. Ознакомление с техникой, разнообразными видами труда, профессиями родителей обеспечивает дальнейшее вхождение ребенка в современный мир, приобщение к его ценностям.

основой словесно-логического мышления. Старшие дошкольники при группировании объектов могут учитывать два признака.

Развивается продуктивное воображение, способность воспринимать и воображать себе на основе словесного описания. Эти достижения находят воплощение в детских играх, театральной деятельности, в рисунках, детских рассказах. Рисование — любимое занятие старших дошкольников, ему они посвящают много времени. Дети с удовольствием демонстрируют свои рисунки друг другу, обсуждают их содержание, обмениваются мнениями. Любят устраивать выставки рисунков, гордятся своими успехами.

2.1.2. Характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

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

С развитием логопедической науки и практики, физиологии и психологии речи (Р. Е. Левина, Р. М. Боскис, Н. Х. Швачкин, Л. Ф. Чистович, А. Р. Лурия и др.) стало ясно, что в случаях нарушения артикуляторной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. Р. Е. Левина на основе психологического изучения речи детей пришла к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом.

Уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным (Л. Ф. Спирина).

Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается при нарушениях речевых кинестезии, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития произношения. Имеет значение и низкая познавательная активность ребенка в период формирования речи, и ослабленное произвольное внимание. При первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем при вторичном.

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

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

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

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

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

В фонетико-фонематическом развитии детей выявляется несколько состояний:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

После обследования детей с фонетико-фонематическим недоразвитием необходимо:

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

2.1.3. Характеристика детей с ОНР

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

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

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

неустойчивы и недифференцированы.

Звуковые комплексы непонятны окружающим (*пол — ли, бабушка — де*), часто сопровождаются жестами.

Лепетная речь представляет собой набор речевых элементов, сходных со словами (*петух — уту, киска — тита*), а также совершенно непохожих на произносимое слово (*воробей — ки*).

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

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

Исходя из внешнего сходства, дети с ТНР один и тот же объект в разных ситуациях называют разными словами, например, *паук — жук, таракан, пчела, оса* и т. п.

Названия действий дети часто заменяют названиями предметов (*открывать — дверь*) или наоборот (*кровать — спать*).

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

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

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

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

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

лишено постоянной артикуляции.

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

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

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

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

Пояснение слова иногда сопровождается жестом (слово *чулок* — нога и жест надевания чулка, *режет хлеб* — хлеб, ножик и жест резания). Нередко нужное слово заменяется названием сходного предмета с добавлением частицы *не* (*помидор* — *яблоко не*). В речи детей встречаются отдельные формы словоизменения, наблюдаются попытки изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы — по временам, но часто эти попытки оказываются неудачными.

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

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

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

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

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

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

Союзами и частицами дети пользуются крайне редко.

Обнаруживаются попытки найти нужную грамматическую форму слова, но эти попытки чаще всего бывают

неуспешными (например, при составлении предложения по картинке: *на...на...стала лето...лета...лето*).

Способами словообразования дети не владеют.

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

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

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

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

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

Дети испытывают ярко выраженные затруднения при воспроизведении звукового состава двусложных слов, включающих обратный и прямой слог. Количество слогов в слове сохраняется, но звуковой состав слов, последовательность звуков и слогов воспроизводятся неверно: *окно — кано*. При повторении двусложных слов с закрытым и прямым слогом в речи детей обнаруживается выпадение звуков: *банка — бака*. Наибольшие затруднения вызывает у детей произнесение односложных и двусложных слов со стечением согласных. В их речи часто наблюдается пропуск нескольких звуков: *звезда — вида*.

В трехсложных словах дети наряду с искажением и пропуском звуков допускают перестановки слогов или опускают их совсем: *голова — ава, коволя*. Искажения в трехсложных словах по сравнению с двусложными более

выражены. Четырех-, пятисложные слова произносятся детьми искаженно, происходит упрощение многосложной структуры: *велосипед* — *сипед*, *танкет*. Еще более часто нарушается произнесение слов во фразовой речи. Нередко слова, которые произносились правильно либо с небольшими искажениями, во фразе теряют всякое сходство с исходным словом: *В клетке лев.* — *Клекивефь*.

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

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

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

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

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

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

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

Наречия используются редко.

Дети употребляют местоимения разных разрядов, простые предлоги (особенно для выражения пространственных отношений — *в*, *к*, *на*, *под* и др.). Временные, причинные, разделительные отношения с помощью предлогов выражаются значительно реже. Редко используются предлоги, выражающие обстоятельства, характеристику действия или состояния, свойства предметов или способ действия (*около*, *между*, *через*, *сквозь* и др.). Предлоги могут опускаться или заменяться. Причем один и тот же предлог при выражении различных отношений может и опускаться, и заменяться. Это указывает

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.4. Характеристика детей с ЗПР

Особенности развития детей с задержкой психического развития

Существенными особенностями детей с ЗПР являются неравномерность, мозаичность проявлений недостаточности развития. Дошкольники с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися детьми характеризуются не соответствующим возрасту недостаточным развитием внимания, восприятия, памяти, недоразвитием личностно-деятельной основы, отставанием в речевом развитии, низким уровнем речевой активности, замедленным темпом становления регулирующей функции речи.

Психологи и педагоги отмечают характерные для дошкольников с ЗПР импульсивность действий, недостаточную выраженность ориентировочного этапа, целенаправленности, низкую продуктивность деятельности. Отмечаются недостатки в мотивационно-целевой основе организации деятельности, несформированность способов самоконтроля, планирования.

Особенности проявляются в ведущей игровой деятельности и характеризуются у старших дошкольников несовершенством мотивационно-потребностного компонента, знаково-символической функции и трудностями в оперировании образами-представлениями. Выражено недоразвитие коммуникативной сферы и представлений о себе и окружающих. О моральных нормах, представления нечеткие.

Первая группа – задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм).

Такие дети отличаются уже внешне. Они более субтильные, часто рост у них меньше среднего и личико сохраняет черты более раннего возраста, даже когда они уже становятся школьниками. У этих детей особенно сильно выражено отставание в развитии эмоциональной сферы. Они находятся как бы на более ранней стадии развития по сравнению с

хронологическим возрастом. У них наблюдается большая выраженность эмоциональных проявлений, яркость эмоций и вместе с тем их неустойчивость и лабильность, для них очень характерны легкие переходы от смеха к слезам и наоборот. У детей этой группы очень выражены игровые интересы, которые преобладают даже в школьном возрасте.

Вторая группа – задержка психического развития соматогенного происхождения.

Задержка развития связана с длительными тяжелыми соматическими заболеваниями в раннем возрасте. Это могут быть тяжелые аллергические заболевания (бронхиальная астма, например), заболевания пищеварительной системы. Длительная диспепсия на протяжении первого года жизни неизбежно приводит к отставанию в развитии. Сердечно-сосудистая недостаточность, хроническое воспаление легких, заболевания почек часто встречаются в анамнезе детей с задержкой психического развития соматогенного происхождения.

Третья группа – задержка психического развития психогенного происхождения.

Надо сказать, что такие случаи фиксируются довольно редко, также как и задержка психического развития соматогенного происхождения. Задержка психического развития психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, вызывающими нарушение формирования личности ребенка. Эти условия – безнадзорность, часто сочетающаяся с жестокостью со стороны родителей, либо гиперопека, что тоже является крайне неблагоприятной ситуацией воспитания в раннем детстве. Безнадзорность приводит к психической неустойчивости, импульсивности, взрывчатости и, конечно, безынициативности, к отставанию в интеллектуальном развитии. Гиперопека ведет к формированию искаженной, ослабленной личности, у таких детей обычно проявляется эгоцентризм, отсутствие самостоятельности в деятельности, недостаточная целенаправленность, неспособность к волевому усилию, эгоизм.

Четвертая группа – задержка психического развития церебрально-органического генеза.

Причины – различные патологические ситуации беременности и родов: родовые травмы, асфиксии, инфекции во время беременности, интоксикации, а также травмы и заболевания центральной нервной системы в первые месяцы и годы жизни. Особенно опасен период до 2 лет. Травмы и заболевания центральной нервной системы могут привести к тому, что называется органическим инфантилизмом, в отличие от гармонического и психофизического инфантилизма, причины которого не всегда ясны. Таким образом, органический инфантилизм – это инфантилизм, связанный с органическим повреждением центральной нервной системы, головного мозга.

Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с задержкой психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) - это нарушение нормального темпа психического развития. Дети с задержкой психического развития не имеют нарушений отдельных анализаторов и крупных поражений мозговых структур, но отличаются незрелостью сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности.

Задержка психического развития у ребенка означает наличие значительного отставания в развитии умственных способностей и поведенческих навыков соответственно его фактического возраста. Дети со средней задержкой развития проявляют выраженное замедление развития в течение своих дошкольных лет. Чем такие дети становятся старше, различия в общем умственном развитии и поведенческих навыках по сравнению с их сверстниками, при отсутствии правильного лечения, становятся только шире. Недостатком способности к умственному восприятию и переработке внешней информации ребенка с задержкой развития является плохая память, несообразительность, проблемы внимания, речевые трудности и отсутствие желания обучаться.

В психологических исследованиях по проблеме ЗПР в дошкольном возрасте содержатся сведения, позволяющие раскрыть особенности психической деятельности дошкольников с ЗПР, охарактеризовать некоторые другие аспекты их развития.

Установлено, что многие из детей испытывают трудности в процессе **восприятия**. Снижена скорость выполнения перцептивных операций. Ориентировочно-исследовательская деятельность в целом имеет более низкий, по сравнению с нормой, уровень развития: дети не умеют обследовать предмет, не проявляют выраженной ориентировочной активности, длительное время прибегают к практическим способам ориентировки в свойствах предметов.

Можно говорить о замедленном темпе формирования целостного образа предметов, что находит свое отражение в проблемах, связанных с изодейтельностью. Со стороны слухового восприятия нет грубых расстройств, хотя дети могут испытывать некоторые затруднения при ориентировке в неречевых звучаниях.

О низком уровне восприятия свидетельствует и недостаточность процесса переработки сенсорной информации и, соответственно, недостаточность, ограниченность и фрагментарность знаний детей об окружающем мире.

Восприятие детей с ЗПР неполноценно и не предоставляет достаточной информации. Формирование образов окружающего мира осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений и, поскольку каких-либо нарушений на уровне органов чувств у детей с ЗПР не обнаруживается, ощущения эти достаточно правильны. Однако восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений: формирование целостного образа предметов – результат сложного взаимодействия ощущений и уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий. Видимо, это взаимодействие и нарушено у детей с ЗПР.

Существенным недостатком восприятия у детей с ЗПР является значительное замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации. В условиях кратковременного восприятия тех или иных объектов или явлений многие детали остаются «неохваченными». Ребенок с ЗПР воспринимает за определенное время меньший объем материала, чем его нормально развивающийся сверстник.

Различия между детьми с ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками становятся все более выраженными по мере усложнения объектов и ухудшения условий восприятия. Скорость восприятия у детей с ЗПР становится заметно ниже нормальной для данного возраста фактически при любом отклонении от оптимальных условий.

Еще одной особенностью детей с ЗПР является то, что, если на такого ребенка одновременно действуют несколько факторов, затрудняющих восприятие, то результат оказывается значительно худшим, чем это можно было бы ожидать, исходя из независимого действия. Особенности восприятия объектов и явлений детьми с ЗПР обусловлены также и нарушением функции поиска. Если ребенку заранее неизвестно, где находится нужный предмет, ему бывает трудно его обнаружить. Это отчасти объясняется тем, что замедленность опознания не позволяет ребенку быстро обследовать непосредственно окружающее его пространство. Сказывается также отсутствие методичности поиска. Дети с ЗПР испытывают трудности при необходимости вычленивать отдельные элементы из объекта, который воспринимается как единое целое.

Особо следует отметить недостатки пространственного восприятия, например, направления или расположения отдельных элементов в сложном изображении. Пространственное восприятие формируется в процессе сложного взаимодействия зрения, двигательного анализатора и осязания. Это взаимодействие складывается у детей с ЗПР с запозданием и долгое время оказывается неполноценным.

Продуктивность произвольного запоминания детей с ЗПР значительно ниже, чем у нормально развивающихся детей. Недостаточная продуктивность произвольной памяти у детей с ЗПР объясняется несколькими причинами. Основная из них – пониженная познавательная активность. Это отчетливо проявляется на стадии воспроизведения, когда ребенка просят припомнить тот или иной материал, хотя задача запомнить этот материал не ставилась.

Из-за неустойчивого внимания дети с ЗПР часто отвлекаются при заучивании материала, что неизбежно снижает эффективность запоминания. Сниженная целеустремленность мнемической деятельности отчетливо обнаруживается у детей с ЗПР в тех случаях, когда они должны запомнить материал, пользуясь специальными приемами, повышающими

эффективность произвольной памяти. При этом дети с ЗПР видят цель деятельности в выполнении некоторых логических операций, которые в действительности являются лишь средством осуществления мнемической задачи. Происходит как бы соскальзывание с цели.

Эффективность произвольной **памяти** существенно зависит также от умения контролировать себя в ходе заучивания, прежде всего от умения дифференцировать воспроизведенный материал от невоспроизведенного. Дети с ЗПР лучше воспринимают материал в виде картинок, чем тот же вербальный материал. Много ошибок допускают дети при опосредованном запоминании. У детей с ЗПР без специального обучения не формируется умение самостоятельно применять приемы рационального запоминания.

У рассматриваемой категории детей есть недостатки и в **мыслительной деятельности**. Исследования З.И. Калмыковой раскрывают особенности владения операциями абстрагирования и обобщения у детей с ЗПР, а также особенности становления у них продуктивного мышления. У детей с ЗПР нет готовности к решению познавательных задач, так как нет сосредоточенности и собранности. У отдельных детей, наоборот, всякое задание вызывает оживление, интерес. Однако активность носит игровой характер. Анализ объектов у детей с ЗПР отличается меньшей тонкостью и оказывается неполным. В результате этого дети с ЗПР выделяют в изображении почти вдвое больше признаков, чем их нормальные сверстники.

Дети с ЗПР характеризуются сниженным уровнем познавательной активности. Это проявляется, прежде всего, в их недостаточной любознательности.

Деятельность таких детей при анализе зрительно воспринимаемых объектов недостаточно целенаправленна: выделение признаков чаще всего ведется без плана. Недостаточный уровень сформированности операций обобщения у детей с ЗПР отчетливо проявляется при выполнении на группировку предметов по родовой принадлежности. Родовые понятия у них носят диффузный, плохо дифференцированный характер. Процесс актуализации соответствующих родовых понятий существенно зависит от объема конкретного материала, которым оперирует ребенок. Дети с ЗПР часто оказываются в состоянии воспроизвести то или иное понятие лишь после предъявления им значительного числа соответствующих предметов или их изображений. Детям с ЗПР также характерна недостаточная гибкость мышления, склонность к стереотипным, шаблонным способам решения и неправомерная актуализация имеющихся знаний. Причиной ошибочных решений часто бывает также неправомерная актуализация родовых понятий, недостаточное владение операцией абстрагирования. Большинство детей с ЗПР хорошо владеют элементарными формами классификации. Незначительное число допускаемых ошибок объясняется недостаточным вниманием и недостаточной

организованностью в процессе работы. Большие трудности испытывают такие дети при выполнении заданий, связанных с классификацией по двум признакам. Недостаточная свобода в мыслительном оперировании зрительными образами является основной причиной трудностей, которые в этом случае испытывают дети с ЗПР. Это также связано и с неумением анализировать материал, учитывать его двухэлементарную структуру и с отсутствием способности вести анализ одновременно в двух направлениях. Дети с ЗПР не умеют дифференцировать отношения тождества и сходства. Детей этой категории удовлетворяет первый пришедший на ум ответ, и задача оказывается нерешенной даже в тех случаях, когда потенциально они в состоянии справиться с ней. Иногда они подменяют трудную задачу более легкой. Они как бы бессознательно стремятся избежать усилий, связанных с умственным напряжением при решении интеллектуальных задач. Также у детей с ЗПР нет самостоятельных возвращений к нерешенному вопросу основного задания, когда до этого они решали вспомогательную задачу. Таким образом, по основным параметрам мыслительной деятельности дети с ЗПР дошкольного возраста отстают от своих сверстников.

Исследования **речи** дошкольников с ЗПР показывают, что фонетическая сторона речи страдает разнообразными нарушениями: нечеткостью произношения ряда звуков, нестойкостью употребления ряда звуков речи, заменой одних звуков другими, более простыми по артикуляции, что, как правило, обусловлено проявлением неврологической патологии – снижением тонуса артикуляционных мышц.

Нарушения звукопроизношения у дошкольников с ЗПР разнообразны.

Словарь этих детей, особенно активный, значительно сужен, а иногда просто ошибочен. У детей этой категории нарушения речи разнообразны по своим проявлениям, механизмам, уровням и требует дифференцированного подхода при их анализе.

Нарушения речи у детей с ЗПР проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности и обусловлены особенностями их психофизического развития. Поэтому коррекционная работа должна определяться не только характером речевого нарушения, но и учитывать свойственные только им психологические особенности.

У детей с ЗПР отмечается значительное своеобразие **внимания**. Изучение внимания детей с ЗПР имеет значение не только непосредственно для понимания особенностей их познавательных процессов, но может быть показателем умственной работоспособности. В клинических исследованиях особенностей детей с ЗПР указывается на своеобразие их внимания по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

В качестве наиболее характерных особенностей отмечается неустойчивость, рассеянность, низкая концентрация внимания. Снижение способности распределять и концентрировать внимание особенно проявляется в условиях, когда выполнение задания осуществляется при наличии одновременно действующих речевых раздражителей.

Недостатки организации внимания обусловлены слабым развитием интеллектуальной активности ребенка, несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием чувства ответственности.

Таким образом, по основным параметрам развития психических процессов дети с ЗПР отстают от нормально развивающихся сверстников.

Все названные особенности наиболее ярко проявляются на уровне игровой деятельности детей с задержкой психического развития. У них снижен интерес к игре и к игрушке, с трудом возникает замысел игры, сюжеты игр тяготеют к стереотипам, преимущественно затрагивают бытовую тематику. Ролевое поведение отличается импульсивностью, например, ребенок собирается играть в «больницу», с увлечением одевает белый халат, берет чемоданчик с «инструментами» и идет в магазин, так как его привлекли красочные атрибуты в игровом уголке и действия других детей. Не сформирована игра и как совместная деятельность: дети мало общаются между собой в игре, игровые объединения неустойчивы, часто возникают конфликты, коллективная игра не складывается. В отличие от умственно отсталых дошкольников, у которых без специального обучения ролевая игра не формируется, дети с задержкой психического развития находятся на более высоком уровне, они переходят на этап сюжетно-ролевой игры. Однако, в сравнении с нормой, уровень ее развития достаточно низкий и требует коррекции.

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития обуславливает своеобразие формирования их поведения и личностных особенностей. Страдает сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности дети находятся на более низкой ступени развития, чем сверстники. Так, исследования Е.Е. Дмитриевой показали, что старшие дошкольники с задержкой психического развития не готовы к вне ситуативно-личностному общению со взрослыми, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, они достигают лишь уровня ситуативно-делового общения. Эти факты необходимо учитывать при построении системы педагогической коррекции.

Отмечаются проблемы в формировании **нравственно-этической сферы**: страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениям со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно этических нормах поведения. **Скорость обучения.** Интенсивность овладения новыми знаниями и навыками у детей с ЗПР ниже, чем у их сверстников с развитием в пределах нормы. Часто используемым показателем в этом случае служит количество занятий, после которых ребенок способен решить ту, или иную задачу самостоятельно, без посторонней помощи.

Общая характеристика обучения. Дети с нарушениями развития, в особенности с ЗПР, часто испытывают трудности с использованием новых полученных знаний и навыков в обстановке или ситуации, отличной от той, где они получили эти навыки. Такое обобщение изученного происходит у обычных детей без усилий, дети же с задержкой развития нуждаются в закреплении полученных знаний и навыков в разных ситуациях.

Мотивация. Часть детей с задержкой развития проявляют выраженное отсутствие интереса к обучению или решению возникающих проблем. Они проявляют беспомощность, в состоянии, в котором обычный ребенок, даже имеющий негативный опыт в решении поставленной задачи, ожидает положительный результат от приложенных усилий. В попытке уменьшения негативного результата ребенок может заранее ожидать наиболее низкого эффекта от своих действий и даже не пытаться приложить больше усилий. При возникновении ситуации, требующей решения, дети с ЗПР могут быстро сдаваться и отказываться от приложения усилий, либо ожидать помощи. Часть детей с ЗПР не могут подойти к решению проблемы самостоятельно, так как не ощущают контроля над ситуацией и полагаются на помощь или принятие решения со стороны. Таким детям особенно необходима поддержка со стороны родителей и при неоднократном успешном выполнении задачи с ребенком, ему необходимо позволить выполнить ее самостоятельно, при этом, после собственного успеха, и его повторения, ребенок приобретет способность решать проблемы, не отличаясь от остальных детей.

Поведение. Дети с задержкой развития имеют явные сложности с адаптивным поведением. Эта особенность может проявляться в самых разнообразных формах. Ограниченные способности самообслуживания и социальных навыков, так же как серьезные недостатки поведения - это характерные черты ребенка с задержкой развития. Болезненное восприятие критики, ограниченный самоконтроль, странное или неуместное поведение, так же как агрессия или даже собственное членовредительство, наблюдаются у детей с задержкой развития. Задержка психического развития, включая расстройства поведения, может сопутствовать ряду генетических заболеваний. В целом, чем сильнее степень задержки развития, тем сложнее проблемы с поведением.

Самообслуживание и повседневные навыки. Дети с задержкой развития, нуждающиеся во всесторонней поддержке, должны быть обучены базовым навыкам самообслуживания, такими как одевание, прием пищи, личной гигиене. Прямое обучение и поддержка, дополнительные подсказки, упрощенные методы необходимы для облегчения им трудностей и повышения качества их жизни. Большинство детей с незначительной задержкой развития обучаются всем базовым навыкам самообслуживания, но они испытывают необходимость в обучении их этим навыкам, для дальнейшего их независимого использования.

Социальное развитие. Обретение друзей и личных взаимоотношений может стать настоящей проблемой для многих детей с ЗПР. Ограниченные навыки процесса познания, слабое развитие речи, необычное или неуместное поведение, значительно затрудняют взаимодействие с окружающими. Обучение детей с задержкой развития социальным навыкам и межличностному общению, наравне с коррекцией проблем, вызывающих трудности социального развития, являются важнейшей задачей для их дальнейшей социально адаптированной самостоятельной жизни.

Положительные качественные признаки. Описание умственных способностей и адаптивного поведения детей с ЗПР, сфокусированы на ограничениях и недостатках, однако современная медицина имеет достаточно средств, чтобы их скорректировать и улучшить.

Возрастные особенности дошкольников с задержкой психического развития.

В детской психологии дошкольный возраст подразделяют на младший, средний и старший. Однако у ребенка с нарушенным темпом психического развития все основные психические новообразования возраста формируются с запаздыванием и имеют качественное своеобразие. Вследствие этого основные линии развития, значимые для ребенка с задержкой психического развития, рассматриваются в двух возрастных периодах: младший дошкольный возраст – от 3 до 5 лет и старший дошкольный возраст – от 5 до 7 лет.

У ребенка младшего дошкольного возраста выявляются следующие линии развития: развитие общих движений; развитие восприятия как ориентировочной деятельности, направленной на исследование свойств и качеств предметов; формирование сенсорных эталонов; накопление эмоциональных образов; совершенствование наглядно-действенного и развитие наглядно-образного мышления; развитие произвольной памяти; формирование представлений об окружающем; расширение понимания смысла обращенной к нему речи; овладение фонетической, лексической и грамматической сторонами речи, развитие сюжетно-ролевой игры, общения со сверстниками, конструирования, рисования; развитие самосознания.

Основные линии развития ребенка с ЗПР старшего дошкольного возраста: совершенствование общей моторики, развитие тонкой ручной моторики и зрительно-двигательной координации, произвольного внимания, формирование систем сенсорных эталонов, опосредованного запоминания, зрительной ориентировки в пространстве, эмоционального контроля, совершенствование наглядно-образного мышления, мыслительных операций словесно-логического уровня, развитие связной речи, коммуникативной функции речи, продуктивной деятельности, норм поведения, соподчинения мотивов, воли, познавательной активности.

Вышеназванные линии развития не одинаковы, как по своей природе, так и по своей роли в психическом и социальном развитии ребенка. Каждая из них включается на разных временных этапах развития ребенка и у каждой свой психологический смысл. Однако все они задают тон психофизическому, личностному и социальному развитию ребенка-дошкольника. Их учет важен при организации коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста, как с нормально развивающимися, так и с теми, кто имеет задержку психического развития.

С учетом вышеперечисленных линий развития определяются образовательные потребности детей с ЗПР на дошкольном этапе воспитания.

Во-первых, необходимо учитывать, что ребенок с отклонениями в развитии не может продуктивно развиваться без специально организованной и постоянно поддерживаемой взрослыми ситуации успеха. Именно для ребенка с ЗПР данная ситуация жизненно необходима. Взрослому нужно постоянно создавать психолого-педагогические условия, при которых ребенок сможет перенести усвоенные способы и навыки в новую или по-новому осмысленную ситуацию. Это замечание относится не только к предметно-практическому миру ребенка, но и к формируемым навыкам межличностного взаимодействия.

Во-вторых, необходимо учитывать потребности ребенка-дошкольника с ЗПР в общении со сверстниками. Эти психологические потребности могут быть реализованы в условиях коллектива сверстников. Поэтому при работе с детьми данной категории индивидуальная работа должна вестись параллельно с коллективными видами деятельности.

Незрелость эмоционально-личностной сферы дошкольника с ЗПР позволяет говорить о специфических потребностях детей данной категории, для чего должны быть разработаны специальные программы.

2.2. Содержание образовательной деятельности «Первые шаги в мир английского языка.»

Игровая деятельность.

В силу возрастных особенностей обучать и развивать детей дошкольного возраста необходимо исключительно в игровой форме. Дети в этом возрасте не в состоянии выдержать сильные и длительно действующие однообразные раздражители. Их внимание неустойчиво, они быстро отвлекаются. Способами управления вниманием ребенка 4-6 лет являются переключение внимания, смена форм деятельности, то есть организация различного рода игр, физкультурных и музыкальных пауз.

Учебно-познавательная деятельность.

Этот раздел включает ряд направлений по обучению английскому языку и развитию детей дошкольного возраста в рамках единого подхода и системы обучения.

Английский язык рассматривается методистами и психологами как неотъемлемая часть программы культурного и языкового развития личности ребенка среднего и старшего дошкольного возраста. Эффективной методикой организации обучения иностранному языку считается обучение посредством преимущественно игровой деятельности. Так склонны

считать большинство авторов научно-методических изданий. С этим нельзя не согласиться, однако, как показывает опыт, в среднем и старшем дошкольном возрасте можно применять и другие виды деятельности, среди них творческие занятия - рисование, лепка, конструирование, использование техники оригами и папье- маше; ознакомление с окружающим миром; математическое развитие; физическая деятельность детей – ритмопластика, танцы, музыка.

Использование интересных материалов по другим предметам предоставляет большие возможности для разработки новых приемов обучения и усиления коммуникативной направленности занятий английскому языку. Подобного рода комплексные занятия развивают логическое мышление детей, память и воображение, обогащают учебный материал по английскому языку, повышают к нему интерес, а также качество проведения занятий.

Творческая деятельность.

Творческая деятельность вводится в комплексное занятие с целью выявления и развития творческих способностей детей, мелкой моторики рук, воображения. В ходе творческой деятельности наиболее полно раскрываются индивидуальные особенности и творческий потенциал каждого ребенка. Каждый вид творческой деятельности эффективен для усвоения специфических групп слов и закрепления в непринужденной форме изученного в ходе занятия лексического и грамматического материала.

Реализация программы рассчитана на 1 год:

1 год – возрастная группа детей от 5 до 6 лет;

2.3. Объем образовательной нагрузки

Комплексная программа по английскому языку предполагает проведение организованной образовательной деятельности (ООД) 1 раз в неделю в группе 5-6 лет, длительностью 20 минут.

2.4. Тематическое планирование Содержание курса “Cookie and friends. Starter”- первый год обучения.

Тематика речевого общения	Кол-во часов	Языковой материал для активного усвоения	Речевой материал (песни, чанты, рифмовки)	Игры и деятельностные технологии
Друзья Friends	10	Hello, bye-bye, Cookie the cat, Lulu the kangaroo, girl, tree, boy, stretch like me, no, yes, blue, stand up, sit down, jump, wave, skip, clap, dance, sing, close your eyes, open. Where's cat? Skip to Lulu/ the tree-house. Play with me. Come to my...	Hello song, Bye- bye song. Song "Let everyone clap hands like me" Tidy up chant	Игра-Приветствие. Игра "Where's Cookie?" Подвижная игра "Skip to Lulu/ Run to Cookie" Хороводная игра "Be an animal" Игра на внимание "Clap hands" Изготовление пальчиковых кукол Куки и Лулу.
Солнце и дождь Sun & rain	10	Rain, sun, spider, bird, hide, yellow, big, little, up, down, down the tree, shine on me. It's a spider/cat. What colour is..? Look at Cookie! Watch out!	Song "Little spider" Song "Sit down" Table time chant "Everyone, listen to me" Rhyme "One, two, three. Story time for you and me"	Игра малой подвижности "Animal mime" Игра на внимание «Colour game» Хороводная игра "Animal noises/ actions" Словесная игра "Big – little" Поделка из ниток "Little spider" Аппликация "Sun and rain"
Игрушки. Toys	10	Ball, dolly, plane, train, red. One toy, two toys. I've got a ... Chaffa, chaffa, choo, choo.	Song "I've got a plane" Quiet routine	Подвижная игра "Musical cards" Игра малой подвижности "Toy mime"

		Whoosh- whoosh, boing-boing. Lulu, what have you got in your pouch?	Song “Big red train”	Дидакт. упр-е “ Feelie bag ” Музыкальная игра “ Big red train ” Конструирование из бросового материала “ Big red train ”
Одежда. Clothes.	10	Hat, shoes, trousers. I like... How are you? I am happy/sad Fine, please, thank you. Put on. Take off. Where are you? Here we are. How are you? We’re fine.	Song “Cookie put your trousers on “ Rhyme “1,2- I like you” Song “Where are you?”	Настольная игра « Одень Куки » Подвижная игра “ Cookie says ” Словесная игра “ Guess what is it? ” Игра малой подвижности “ Big red hat ” Аппликация “ Cookie’s hat ”
Животные Animals	9	Duck, rabbit, turtle, green. One, two, three. I’m a little rabbit, hop, hop. I’m a little turtle, splash. I’m a little duck, quack. Sing with me. Clap with me. Jump with me. Do you like the sun or the rain? Let’s go. Let’s swim. It’s lovely.	Little rabbit song. Song “One, two, three.” Rhyme “Hop, hop, hop, go and never stop”	Хороводная игра “ Animal noises/ actions ” Подвижная игра “ Find the spider “ Игра малой подвижности “ Animal mime ” Настольная игра “ Happy or sad ” Игра на развитие памяти “ Turtle, turtle, where are you? ” Аппликация

				методом обрыва “ Ducks ”
Части тела Body.	10	Foot/feet, hands, head. Tap your foot. Nod your head/ Shake, turn yourself around. What’s on your feet? Hot, cold. I’m hot/ cold. What do you wear when it’s hot? Round the tree. We all fall down.	Song “Put your hand up” Rhyme “ Shake my hand and then go”	Подвижная игра “ Hot- cold ” Игра на внимание “ Head, foot, hand ” Хороводная игра “ Animal noises/ actions ” Пазл на тему “ Body ” Коллаж “ Hand and foot prints ”
Рождество Christmas	5	Christmas tree, card, Father Christmas, mummy, daddy. What colour is it? What is it? Who’s this? What do you want for Christmas? I want... We wish you... Merry Christmas. Happy New Year.	Song “Merry Christmas” Rhyme “Father Christmas is coming”	Игра на развитие памяти “ Memory game ” Игра на внимание “ What is missing? ” Игра малой подвиж- ности “ Pass the present ” Хороводная игра “ What do you want for Christmas? ” Изготовление Рождественских открыток.
Карнавал Carnival	3	Mask, parade. It’s a carnival mask. Join a carnival parade. Can you see..?	Song “Round and round the tree.” Rhyme “One, two, three, we are happy	Подвижная игра “ Carnival parade ” Настольная игра “ Happy or sad ” Изготовление кар- навальных масок
Пасха	5	Easter Bunny, eggs, cakes,	Rhyme	Пальчиковая игра

Easter		chocolates, basket, chick. Pink and blue. Put the ...in... One for me. One for you.	“Easter Eggs. Pink and blue”. Easter eggs song.	“Easter Eggs” Подвижная игра “Find the red egg” Игра малой подвижности “Easter egg hunt” Музыкальная игра “Musical Easter eggs” Украшение пасхальных яиц.
--------	--	--	---	--

3. Организационный раздел

Особенности организации занятий.

УМК “Cookie and friends” издательство “Oxford University Press” является основой для организации учебных занятий. Авторами концепции являются Кэтрин Харпер, Ванесса Рейли и Шарлота Ковил.

Концепция данной программы определяет комплексный подход к изучению иностранного языка и выделяет следующие основополагающие моменты успешного овладения дошкольниками английского языка:

- разнообразие методов, форм, приемов и средств обучения, учитывая индивидуальные особенности и способности детей. Учет индивидуальных особенностей восприятия позволяет направить интересы, индивидуальные и личностные качества детей на решение образовательной задачи;

- толерантность по отношению к ребенку повышает рефлексивные способности ребенка, речевое поведение учителя определяет речевое и интеллектуальное развитие ребенка;

- системное увеличение учебного материала:

1 занятие-введение нового материала.

2 занятие- закрепление.

3-6 занятия - активизация полученных знаний и введение нового материала.

Компоненты УМК:

- учебник
- методическое руководство для учителя
- демонстрационные карточки
- постеры по историям и праздникам
- игрушка-герой
- класс аудио CD
- интерактивный постер
- DVD “Cookie’s Nursery Rhymes”

Оснащение образовательного процесса:

- видео и аудиоаппаратура, магнитная доска, мольберт или фланелеграф, ковёр, столы и стулья по количеству детей и соответствующие их росту;

-игрушки и картинки по изучаемым темам, карточки раздаточного материала, постеры;

- цветные карандаши, цветная бумага, клей;

-фонотека аудиозаписей.

Список литературы

2016 *Воронцова Е.А.* Тесты и контрольные задания по английскому языку для детей 6-8 лет «Брайт» Санкт- Петербург

- Гурвич Е.М.* Мы играем. Пособие по английскому языку для дошкольников. М., 1996
- Гудкова Л., Граник Г.* Моя самая первая книжка по английскому языку. М., 1995
- Зюзгина Л.А., Жумаева Т.Н.* Проектный метод обучения детей английскому языку в дошкольном учреждении//Управление ДОУ. 2006 №5
- Козина С.В.* Музыкальные физкультминутки на занятиях английского языка//Управление ДОУ. 2006 №2
- Компанийцева Л.В.* Английский с мамой. М., 2015
- Рыжкова И.А.* Мой первый учебник по английскому языку. М., 2016
- Рона Р.* Английский язык для малышей и родителей. М., 2015
- Филина М.Л.* Комплексная рабочая программа обучения английскому языку детей 4-7 лет: планирование, занятия, игры, творческие мероприятия. Волгоград
- Фурсенко С. В.* Весёлый алфавит английского языка. М., 2014
- Kathryn Harper, Vanessa Reilly, Charlotte Covill* Cookie and friends.Starter. Oxford University Press 2006
- Vanessa Reilly* Cookie and friends A Oxford University Press 2007
- Vanessa Reilly* Cookie and friends B Oxford University Press 2008

