

МУНИЦИПАЛЬНОЕ АВТОНОМНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ДЕТСКИЙ САД КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА
«РЯБИНУШКА»

ПРИНЯТА
на заседании педагогического совета
МАДОУ ДСКВ «Рябинушка»
Протокол № 1
от «27» августа 2021 г

УТВЕРЖДЕНА
заведующий МАДОУ ДСКВ «Рябинушка»
Н.А. Паймухина
Приказ № 193 – О
от «27» августа 2021 г

**Рабочая программа
коррекционно-развивающей работы
с детьми с тяжелыми нарушениями речи
на 2021-2022 учебный год**

Покачи, 2021 г.

СОДЕРЖАНИЕ

№ п/п	Содержание	Стр.
I	Целевой раздел	2
1.1	Пояснительная записка	2
1.2	Цели и задачи реализации Программы	3
1.3	Принципы и подходы к реализации Программы	3-5
1.4	Характеристика контингента воспитанников	6-15
1.5	Ожидаемые результаты освоения Программы	15-16
II	Содержательный раздел	16
2.1	Описание образовательной деятельности	16-17
2.2	Методы и средства обучения	18
2.3	Содержание коррекционно – развивающей работы	18-26
2.4	Совместная деятельность логопеда и воспитателя	26-27
2.5	Особенности взаимодействия со специалистами ДООУ	27-28
2.6	Особенности взаимодействия с семьями воспитанников	28-31
III	Организационный раздел	31
3.1	Режим дня	31
3.2	Учебный план	32
3.3	Комплексно-тематическое планирование	32-45
3.4	Система мониторинга речевого развития детей с ОНР	45-53
3.5	Программно-методическое обеспечение образовательного процесса	54-57
IV	Литература	57-58
V	Приложение	58-73

І. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

В настоящее время требования к образовательному процессу основываются на федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (ФГОС ДО) и требуют учета потребностей каждого ребенка и максимальной индивидуализации. В связи с тем, что дошкольные образовательные учреждения являются первой ступенью непрерывного образования и входят в систему общественного дошкольного воспитания, следовательно, им принадлежит ведущая роль в воспитании и развитии детей, в подготовке их к школе.

Многие проблемы трудностей в обучении кроются в раннем и дошкольном возрасте, и очень часто могут быть обусловлены нарушением психофизического и речевого развития, низким уровнем сформированности познавательных интересов, незрелостью эмоционально-личностной сферы, неблагоприятным социальным окружением или сочетанием тех и других факторов.

Так же известно, что чем раньше начинается целенаправленная работа с ребенком, тем более полными могут оказаться коррекция и компенсация дефекта, а также, возможно предупреждение вторичных нарушений развития. Современный этап развития системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, в частности с нарушениями речи, в условиях дошкольного образовательного учреждения характеризуется повышением требований к организации и осуществлению коррекционно-образовательного процесса и направлено на социальную адаптацию и интеграцию детей в общество.

Рабочая программа дошкольного образования для детей с нарушениями речи муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида «Рябиноушка» муниципального образования город Покачи (далее Программа) является нормативно-управленческим документом, обосновывающим выбор цели, содержания, применяемых методик и технологий, форм организации коррекционно-образовательного процесса в МАДОУ для детей с нарушениями речевого развития.

При разработке программы учитывались следующие нормативно-правовые документы:

- Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года. — ООН 1990.
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
- Федеральный закон 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».
- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726 «О Концепции дополнительного образования детей».
- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «О стратегии развития воспитания до 2025 года».
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
- Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования, утвержден приказом Минпросвещения России от 31 июля 2020 г. № 373.
- СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания», утв. постановлением Главного государственного санитарного врача России от 28 января 2021 г. № 2.
- СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», утв. постановлением Главного государственного санитарного врача России от 28 сентября 2020 г. № 28.
- Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008г. №АФ 150/06 «О создании

условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»;

- Постановление правительства ХМАО-Югры от 05.09.2013 №359-п «О порядке предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, в своем развитии, социальной адаптации»;

- Устав МАДОУ ДСКВ «Рябинушка», лицензия и локальными акты ДОУ.

1.2 Целью данной Программы: формировать элементы связного высказывания, словарь, грамматический строй речи, фонетико-фонематическое восприятие в условиях средней группы компенсирующей направленности для детей с ТНР.

Задачи:

1. Формирование и совершенствование грамматического строя речи.
2. Развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа:
3. развитие просодической стороны речи;
4. коррекция произносительной стороны речи;
5. работа над слоговой структурой слова;
6. совершенствование фонематических представлений, развитие навыков звукового анализа и синтеза;
7. Обучение элементам грамоты.
8. Развитие связной речи и речевого общения.

1.3. Принципы и подходы к реализации Программы

Содержание программы направлено на реализацию следующих принципов воспитания и обучения детей с нарушением речи:

1. Структурно-системный принцип, согласно которому речь рассматривается как системное образование взаимосвязанных элементов, объединенных в единое целое. Эффективность коррекционного процесса зависит от оптимально-рационального воздействия одновременно на всю систему, а не последовательно-изолированно на каждый ее элемент. Принцип системного изучения всех психических характеристик конкретного индивидуума лежит в основе концепции Л. С. Выготского о структуре дефекта. Именно эта концепция позволяет системно проанализировать то или иное нарушение и организовать коррекционно-педагогическую работу

с учетом структуры речевого дефекта. Наиболее полно этот принцип раскрывается в рамках деятельностной психологии, согласно которой человек всесторонне проявляет себя в процессе деятельности: предметно- манипулятивной, игровой, учебной или трудовой.

2. Принцип комплексности предполагает комплексное воздействие различных технологий (медицинских, психологических, педагогических) на один объект, обеспечивая согласованную деятельность всех специалистов.

3. Принцип дифференциации раскрывается в дифференцированном обучении детей в соответствии с их возможностями и проблемами, уровнем речевого развития и механизмом системной речевой недостаточности. С учетом данного принципа происходит объединение детей в малые группы и их обучение.

4. Принцип концентризма предполагает распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам — концентрам. Речевой материал располагается в пределах одной лексической темы независимо от вида деятельности. После усвоения материала первого концентриста воспитанники должны уметь общаться в пределах этой темы. Каждый последующий концентр предусматривает закрепление изученного материала и овладение новыми знаниями. Отбор языкового материала в рамках концентриста осуществляется в соответствии с разными видами речевой деятельности. В пределах концентров выделяются микроконцентры, имеющие конкретную цель. Характерные признаки микроконцентров — ограниченность пределами одного вида упражнений, простая структура операций, небольшое количество, относительная непродолжительность, получение результатов сразу же после окончания работы. Цикличность в

учебном процессе чрезвычайно важна для закрепления освоенного материала. Это имеет особенно большое значение для детей со сниженной мнемической деятельностью и недостаточным контролем поведения. Соблюдение данного принципа обуславливает: 1) высокую мотивированность речевого общения; 2) доступность материала, который располагается в соответствии с общедидактическим требованием «от легкого к трудному», от уже усвоенного к новому.

Реализуя принцип концентризма, логопед и другие специалисты в течение одной недели ежедневно организуют изучение определенной лексической темы. Монотемная работа над лексикой способствует успешному накоплению речевых средств и активному использованию их детьми в коммуникативных целях.

5. Принцип последовательности реализуется в логическом построении процесса обучения от простого к сложному, от известного к неизвестному.

В коррекционной работе с детьми (независимо от возраста) выделяются два последовательных этапа (подготовительный и основной), которые согласуются с содержанием педагогического воздействия по всем разделам программы.

На *подготовительном этапе* формируются общесфункциональные механизмы речевой и других видов деятельности (слуховое, зрительное восприятие, внимание и пр.).

На *основном этапе* предусматривается формирование специфических механизмов речевой деятельности в соответствии образовательными задачами по другим направлениям коррекционно-развивающего процесса (произношение, лексика, грамматический строй и пр.).

6. Принцип коммуникативности. Согласно этому принципу обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним. Реализация принципа коммуникативности заключается в уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации. Этот принцип предполагает использование на занятиях ситуаций реального общения, организацию активной творческой деятельности, применение коллективных форм работы, внимание к проблемным ситуациям и творческим видам занятий, предусматривающим вовлечение детей в общую деятельность, результатом которой является коммуникация.

7. Принцип доступности определяет необходимость отбора материала в соответствии с возрастом, зоной актуального развития ребенка, программными требованиями обучения и воспитания.

8. Принцип индивидуализации предполагает ориентацию на три вида индивидуализации: личностную, субъектную, индивидуальную. Личностная индивидуализация требует учитывать в процессе занятий такие свойства личности, как сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера, статус в коллективе. Субъектная индивидуализация принимает во внимание свойства ребенка как субъекта деятельности. В основе индивидуальной индивидуализации лежит учет уровня психического развития ребенка.

9. Принцип интенсивности предполагает использование на занятиях различных приемов интенсификации (создание проблемных ситуаций, участие в ролевых играх, применение средств наглядности), а также аудиовизуальных методов обучения, мнемотехники, психокоррекции и пр.

10. Принцип сознательности обеспечивает формирование чувства языка и языковых обобщений.

11. Принцип активности обеспечивает эффективность любой целенаправленной деятельности.

12. Принципы наглядности, научности, прочности усвоения знаний, воспитывающего обучения позволяют правильно организовать процесс коррекционно-развивающего обучения.

В основе Программы лежит **психолингвистический подход** к речевой деятельности как к многокомпонентной структуре, включающей семантический, синтаксический, лексический, морфологический и фонетический компоненты, предполагающей интенсивный и экстенсивный пути развития и формирование «чувства языка».

1. Личностно – ориентированный подход, предусматривает организацию образовательного процесса с учётом того, что развитие личности ребёнка является главным критерием его эффективности. Механизм реализации личностно – ориентированного подхода – создание условий для развития личности на основе изучения ее задатков, способностей, интересов, склонностей с учётом признания уникальности личности, её интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Личностно - ориентированный поход позволяет концентрировать внимание педагога на целостности ребёнка и учёт его индивидуальных особенностей и способностей. При реализации личностно – ориентированного подхода к воспитательному процессу в ДООУ соблюдаются следующие условия:

- в центре воспитательного процесса находится личность воспитанника, т.е. воспитательный процесс является антропоцентрическим по целям, содержанию и формам организации;

- организация воспитательного процесса основывается на субъективном взаимоотношении его участников, подразумевающим равноправное сотрудничество и взаимопонимание педагога и воспитанников на основе диалогового общения; -воспитательный процесс организуется в виде сотрудничества воспитанников в решении воспитательных задач;

- воспитательный процесс обеспечивает каждой личности возможность индивидуально воспринимать мир, творчески его преобразовывать, широко использовать субъективный опыт в интерпретации и оценке факторов, явлений, событий окружающей действительности на основе личностно значимых ценностей и внутренних установок.

2. Деятельностный подход направлен на организацию целенаправленной деятельности в общем контексте образовательного процесса: ее структурой, взаимосвязанными мотивами и целями; видами деятельности (нравственная, познавательная, трудовая, художественная, игровая, спортивная и другие); формами и методами развития и воспитания; возрастными особенностями ребёнка при включении в образовательную деятельность.

3. Компетентностный подход, в котором основным результатом образовательной деятельности становится формирование готовности воспитанников самостоятельно действовать в ходе решения актуальных задач: решать проблемы в сфере деятельности (определять цели познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы, добиться поставленной цели, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими воспитанниками); объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, решать познавательные проблемы; ориентироваться в проблемах современной жизни – экологических, политических, межкультурного взаимодействия и иных, решать аналитические проблемы; ориентироваться в мире духовных ценностей, отражающих разные культуры и мировоззрения, решать аксиологические проблемы; решать проблемы, связанные с реализацией определённых социальных ролей.

4. Культурно-исторический подход предусматривает развитие ребёнка по двум линиям. Первая следует путём естественного созревания, вторая состоит в овладении культурными способами поведения и мышления. Развитие мышления и других психических функций происходит в первую очередь через их саморазвитие, а через овладение ребёнком «психологическими орудиями», знаково – символическими средствами, в первую очередь речью и языком.

5. Проблемный подход предусматривает проектирование и реализацию деятельности образовательной организации по актуальным проблемам, обусловленным противоречиями между возможностями МАДОУ ДСКВ «Рябинушка», интересами общества (запросами родителей) и потребностями ребёнка;

6. Субъектно - деятельностный подход, признающий за ребёнком активность, самостоятельность, инициативность, избирательность, творчество, стремление к сотрудничеству и взаимодействию в детских видах деятельности (культурных практик);

7. Онтогенетический подход, учитывающий общие закономерности развития детей с ОВЗ и детей, развивающихся нормально.

8. Дифференцированный подход предполагает учет особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования.

1.4. Характеристика контингента воспитанников

В настоящее время группу компенсирующей направленности 6 – 7 лет посещают 12 детей, имеющие заключение по психолого-педагогической классификации общее недоразвитие речи II, III, IV уровня речевого развития, а по клинико-педагогической разные формы дизартрии:

2 ребенка имеют II уровень ОНР;

6 детей имеют III уровень ОНР;

4 ребенка IV уровня

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.

Общее недоразвитие речи (ОНР) рассматривается как системное нарушение речевой деятельности, сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, касающихся и звуковой, и смысловой сторон, при нормальном слухе и сохранном интеллекте (Левина Р. Е., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.).

Речевая недостаточность при ОНР у дошкольников может варьироваться от полного отсутствия речи до развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития (Левина Р. Е.).

В настоящее время выделяют **четыре уровня речевого развития**, отражающие состояние всех компонентов языковой системы у детей с ОНР.

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 коррекционно - логопедической работы дети начинают употреблять личные местоимения, изредка предлоги и союзы в элементарных значениях.

Пояснение слова иногда сопровождается жестом (слово *чулок* — нога и жест надевания чулка, *режет хлеб* — хлеб, ножик и жест резания). Нередко нужное слово заменяется названием сходного предмета с добавлением частицы *не* (*помидор* — *яблоко не*).

В речи детей встречаются отдельные формы словоизменения, наблюдаются попытки изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы - по временам, но часто эти попытки оказываются неудачными.

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

Употребление существительных в косвенных падежах носит случайный характер. Фраза, как правило, бывает аграмматичной (*играет с мячику*). Также аграмматично изменение имен

существительных по числам (*две уши*). Форму прошедшего времени глагола дети нередко заменяют формой настоящего времени и наоборот (например, *Витя елку иду*).

В речи детей встречаются взаимозамены единственного и множественного числа глаголов (*кончилась чашки*), смешение глаголов прошедшего времени мужского и женского рода (например, *мама купил*). Средний род глаголов прошедшего времени в активной речи детей не употребляется.

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

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

Союзами и частицами дети пользуются крайне редко.

Обнаруживаются попытки найти нужную грамматическую форму слова, но эти попытки чаще всего бывают неуспешными (например, при составлении предложения по картинке: *на...на...стала лето...лета...лето*).

Способами словообразования дети не владеют.

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

Понимание речи детьми улучшается, расширяется их пассивный словарь. Они начинают различать некоторые грамматические формы, но это различие неустойчиво. Дети способны дифференцировать формы единственного и множественного числа существительных и глаголов, мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, особенно с ударными окончаниями. Они начинают ориентироваться не только на лексическое значение, но и на смыслоразличительные 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 часто 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, таплет. 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. — Клеки вефь*.

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 с 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 использовании простых предлогов дети допускают большое количество ошибок и почти не используют сложные предлоги.

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

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

Даже знакомые глаголы часто недостаточно дифференцируются детьми по значению (*поить — кормить*).

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

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

Наречия используются редко.

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

У детей третьего уровня недостаточно сформированы грамматические формы. Они допускают ошибки в падежных окончаниях, в употреблении временных и видовых форм глаголов, в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются. Большое количество ошибок допускается при словоизменении, из-за чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях: смешение окончаний существительных мужского и женского рода (*висит ореха*); замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительного женского рода (*зеркало — зеркала, копыто — копыта*); склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода (*насет 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 словообразование заменяется словоизменением (*снег — снеги*). Редко используются суффиксальный и префиксальный способы словообразования, причем образование слов является неправильным (*садовник — садник*).

Изменение слов затруднено звуковыми смешениями, например, к слову *город* подбирается родственное слово *голодный* (смещение [P] — [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, недифференцированность грамматических форм.

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

Общая характеристика детей с четвертым уровнем общего недоразвития речи (по Т.Б. Филичевой)

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

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

Среди нарушений фонетико-фонематического характера наряду с неполной сформированностью звукослоговой структуры слова у детей отмечаются недостаточная вынятность, выразительность речи, нечеткая дикция, создающие впечатление общей смазанности речи, смешение звуков, что свидетельствует о низком уровне сформированности дифференцированного восприятия фонем и является важным показателем незавершенного процесса фонемообразования.

Дети этого уровня речевого развития имеют отдельные нарушения смысловой стороны языка. Несмотря на разнообразный предметный словарь, в нем отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных (*филин, кенгуру*), растений (*кактус, вьюн*), профессий людей (*экскурсовод, пианист*), частей тела (*пятка, ноздри*). Отвечая на вопросы, дети смешивают родовые и видовые понятия (*деревья — березки, елки, лес*).

При обозначении действий и признаков предметов дети используют типовые и сходные названия (*прямоугольный — квадрат, перебежал — бежал*). Лексические ошибки проявляются в

замене слов, близких по значению (*мальчик чистит метлой двор* вместо *мальчик подметает*), в неточном употреблении и смешении признаков (*высокий дом — большой, смелый мальчик — быстрый*).

В то же время для детей этого уровня речевого развития характерны достаточная сформированность лексических средств языка и умения устанавливать системные связи и отношения, существующие внутри лексических групп. Они довольно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, отражающих размер предмета (*большой — маленький*), пространственную противоположность (*далеко — близко*), оценочную характеристику (*плохой — хороший*).

Дети испытывают трудности при выражении антонимических отношений абстрактных слов (*бег — хождение, бежать, ходить, набег; жадность — нежадность, вежливость; вежливость — злой, доброта, невежливость*), которые возрастают по мере абстрактности их значения (*молодость — немолодость; парадная дверь — задок, задник, не передничек*).

Недостаточный уровень сформированности лексических средств языка особенно ярко проявляется в понимании и употреблении фраз, пословиц с переносным значением (*румяный как яблоко* трактуется ребенком как *много съел яблок*).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Возрастные особенности детей с 6 до 7 лет

В целом ребенок 6-8 лет осознает себя как личность, как самостоятельный субъект деятельности и поведения. Дети способны давать определения некоторым моральным понятиям («добрый человек – это такой, который, всем помогает и хорошо относится, защищает слабых») и достаточно тонко их различать, например, очень хорошо различают положительную окрашенность слова «экономный» и отрицательную – слова «жадный». Они могут совершать позитивный нравственный выбор не только в воображаемом плане, но и в реальных ситуациях (например, могут самостоятельно, без внешнего принуждения, отказаться от чего-то приятного в пользу близкого человека). *Социально-нравственные чувства и эмоции* достаточно устойчивы. К 6-8 годам ребенок уверенно владеет культурой самообслуживания: может самостоятельно обслужить себя, обладает полезными привычками, элементарными навыками личной гигиены; определяет состояние своего здоровья (здоров он или болен), а также состояние здоровья окружающих; может назвать и показать, что именно у него болит, какая часть тела, какой орган; владеет культурой приема пищи; одевается в соответствии с погодой, не переохлаждаясь и не утепляясь чрезмерно. Старший дошкольник уже может объяснить ребенку или взрослому, что нужно сделать в случае травмы (алгоритм действий) и готов оказать элементарную помощь самому себе и другому (промыть глаза, промыть ранку, обработать ее, обратиться к взрослому за помощью) в подобных ситуациях. В основе произвольной регуляции поведения лежат не только усвоенные (или заданные извне) правила и нормы. Расширяется мотивационная сфера дошкольников 6-8 лет за счет развития таких социальных по происхождению мотивов, как познавательные, просоциальные (побуждающие делать добро), а также мотивов самореализации. Поведение ребенка начинает регулироваться также его представлениями о том, «что такое хорошо и что такое плохо». С развитием морально-нравственных представлений напрямую связана и возможность эмоционально оценивать свои поступки. Ребенок испытывает чувство удовлетворения, радости, когда поступает правильно, «хорошо», и смущение, неловкость, когда нарушает правила, поступает «плохо». Общая самооценка детей представляет собой глобальное, положительное недифференцированное отношение к себе, которое формируется под влиянием эмоционального отношения со стороны взрослых.

К концу дошкольного возраста происходят существенные изменения *в эмоциональной сфере*. С одной стороны у детей этого возраста более богатая эмоциональная жизнь, их эмоции глубоки и разнообразны по содержанию. С другой стороны, они более сдержаны и избирательны в эмоциональных проявлениях. Продолжает развиваться способность детей понимать эмоциональное состояние другого человека - сочувствие - даже тогда, когда они непосредственно не наблюдают его эмоциональных переживаний. К концу дошкольного возраста у них формируются обобщенные эмоциональные представления, что позволяет им предвосхищать последствия своих действий. Это существенно влияет на эффективность произвольной регуляции поведения – ребенок не только может отказаться от нежелательных действий или вести себя «хорошо», но и выполнять неинтересное задание, если будет понимать, что полученные результаты принесут кому-то пользу, радость и т.п. Благодаря таким изменениям в эмоциональной сфере поведение дошкольника становится менее ситуативным и чаще выстраивается с учетом интересов и потребностей других людей.

Сложнее и богаче по содержанию становится *общение ребенка со взрослым*. По-прежнему нуждаясь в доброжелательном внимании, уважении и сотрудничестве взрослого, ребенок при этом стремится как можно больше узнать о нем, причем круг его интересов выходит за рамки конкретного повседневного взаимодействия. Так, дошкольник внимательно слушает рассказы родителей о том, что у них произошло на работе, живо интересуется тем, как они познакомились, при встрече с незнакомыми людьми часто спрашивает, где они живут, есть ли у них дети, кем они работают и т.п. Развитие общения детей со взрослыми к концу 7-го года жизни создает

отчасти парадоксальную ситуацию. С одной стороны, ребенок становится более инициативным и свободным в общении и взаимодействии со взрослым, с другой, очень зависим от его авторитета. Для него чрезвычайно важно делать все правильно и быть хорошим в глазах взрослого.

Большую значимость для детей 6-8 лет приобретает общение между собой. Их избирательные отношения становятся устойчивыми, именно в этот период зарождается детская дружба. Дети охотно делятся своими впечатлениями, высказывают суждения о событиях и людях, расспрашивают о том, где были, что видели и т.п., то есть участвуют в ситуациях «чистого общения», не связанных с осуществлением других видов деятельности. При этом они могут внимательно слушать друг друга, эмоционально сопереживать рассказам друзей. Дети продолжают активно сотрудничать, вместе с тем, у них наблюдаются и конкурентные отношения – в общении и взаимодействии стремятся, в первую очередь, проявить себя, привлечь внимание других к себе. Однако у них есть все возможности придать такому соперничеству продуктивный и конструктивный характер, и избегать негативных форм поведения.

В этом возрасте дети владеют обобщенными представлениями (понятиями) о своей гендерной принадлежности, устанавливают взаимосвязи между своей гендерной ролью и различными проявлениями мужских и женских свойств (одежда, прическа, эмоциональные реакции, правила поведения, проявление собственного достоинства). К семи годам испытывают чувство удовлетворения, собственного достоинства в отношении своей гендерной принадлежности, аргументировано обосновывают ее преимущества. Начинают осознанно выполнять правила поведения, соответствующие гендерной роли в быту, общественных местах, в общении и т.д., владеют различными способами действий и видами деятельности, доминирующими у людей разного пола, ориентируясь на типичные для определенной культуры особенности поведения мужчин и женщин. Осознают относительность мужских и женских проявлений (мальчик может плакать от обиды, девочка стойки переносить неприятности и т.д.); нравственную ценность поступков мужчин и женщин по отношению друг к другу. К 7 годам дети определяют перспективы взросления в соответствии с гендерной ролью, проявляют стремление к усвоению определенных способов поведения, ориентированных на выполнение будущих социальных ролей. Мальчики хотят пойти в школу и стать учениками: их привлекает новый социальный статус практически взрослого человека. Девочки хотят идти в школу с одобрения семьи и взрослых и появляются желание продемонстрировать свои достижения.

В играх дети 6-8 лет способны отражать достаточно сложные социальные события - рождение ребенка, свадьба, праздник, война и др. В игре может быть несколько центров, в каждом из которых отражается та или иная сюжетная линия. Дети этого возраста могут по ходу игры брать на себя две роли, переходя от исполнения одной, к другой. Могут вступать во взаимодействия с несколькими партнерами по игре, исполняя как главную, так и подчиненную роли (например, медсестра выполняет распоряжения врача, но пациенты, в свою очередь выполняют ее указания).

Продолжается дальнейшее развитие моторики ребенка, наращивание и самостоятельное использование двигательного опыта. Расширяются представления о самом себе, своих физических возможностях, физическом облике. Совершенствуются ходьба, бег, шаги становятся равномерными, увеличивается их длина, появляется гармония в движениях рук и ног. Ребенок способен быстро перемещаться, ходить и бегать, держать правильную осанку. По собственной инициативе дети могут организовывать подвижные игры и простейшие соревнования со сверстниками. В этом возрасте дети овладевают прыжками на одной и двух ногах, способны прыгать в высоту и в длину с места и с разбега при скоординированности движений рук и ног (зрительно-моторная координация девочек более совершенна). Могут выполнять разнообразные сложные упражнения на равновесие на месте и в движении, способны четко метать различные предметы в цель. В силу накопленного двигательного опыта и достаточно развитых физических качеств дошкольник этого возраста часто переоценивает свои возможности, совершает необдуманные физические действия.

В этом возрасте происходит расширение и углубление представлений детей о форме, цвете, величине предметов. Дошкольник 6-8 лет не только может различать основные цвета

спектра, но и их оттенки как по светлоте (например, красный и темно-красный), так и по цветовому тону (например, зеленый и бирюзовый). То же происходит и с восприятием формы – ребенок успешно различает как основные геометрические формы (квадрат, треугольник, круг и т.п.), так и их разновидности, например, овал от круга, пятиугольник от шестиугольника, не считая при этом углы и т.п. При сравнении предметов по величине старший дошкольник достаточно точно воспринимает даже не очень выраженные различия. Ребенок уже целенаправленно, последовательно обследует внешние особенности предметов. При этом он ориентируется не на единичные признаки, а на весь комплекс (цвет, форму, величину и др.).

К концу дошкольного возраста существенно увеличивается устойчивость *непроизвольного внимания*, что приводит к меньшей отвлекаемости детей. Вместе с тем возможности детей сознательно управлять своим вниманием весьма ограничены. Сосредоточенность и длительность деятельности ребенка зависит от ее привлекательности для него. В практике сочетание речевого недоразвития с рядом неврологических и психопатологических синдромов встречается намного чаще. Проявляется синдром в нарушении умственной работоспособности, произвольной деятельности и поведения детей. Для таких дошкольников характерны быстрая утомляемость и пресыщаемость любым видам деятельности, повышенная возбудимость, раздражительность, двигательная расторможенность.

В 6-8 лет продолжается *развитие наглядно-образного мышления*, снижение показателей словесно-логического мышления у части детей носит вторичный характер. Большинство из них без труда проводит невербальную классификацию: включение предметов в ряд, исключение из ряда лишнего предмета или объекта с выраженными признаками (цвет, форма, величина). Те же задания, но сопряженные с рассуждениями, умозаключениями и опосредованными выводами, вызывают у дошкольников серьезные затруднения. В то же время, совершенствование словесно-логического мышления положительно влияет на речевое развитие, которое невозможно без анализа, синтеза, сравнения. Обобщения – то есть основных операций мышления.

К концу дошкольного детства ребенок формируется как будущий *самостоятельный читатель*. Его интерес к процессу чтения становится все более устойчивым. В возрасте 6-8 лет он воспринимает книгу в качестве основного источника получения информации о человеке и окружающем мире. В условиях общения и взаимодействия со взрослым он активно участвует в многостороннем анализе произведения (содержание, герои, тематика, проблемы). Ребенок знаком и ориентируется в разных родах и жанрах фольклора и художественной литературы. Многие дошкольники в этом возрасте уже способны самостоятельно выбирать книгу по вкусу из числа предложенных. Достаточно просто узнают и пересказывают прочитанный текст с использованием иллюстраций. Дети проявляют творческую активность: придумывают концовку, новые сюжетные повороты, сочиняют небольшие стихи, загадки, дразнилки. Под руководством взрослого инсценируют отрывки из прочитанных и понравившихся произведений, примеряют на себя различные роли, обсуждают со сверстниками поведение персонажей. Знают наизусть много произведений, читают их выразительно, стараясь подражать интонации взрослого или следовать его советам по прочтению. Дети способны сознательно ставить цель заучить стихотворение или роль в спектакле, а для этого неоднократно повторять необходимый текст. Они сравнивают себя с положительными героями произведений, отдавая предпочтение добрым, умным, сильным, смелым. Играя в любимых персонажей, дети могут переносить отдельные элементы их поведения в свои отношения со сверстниками.

К концу дошкольного детства ребенок накапливает достаточный читательский опыт. Тяга к книге, ее содержательной, эстетической и формальной сторонам – важнейший итог развития дошкольника-читателя. Место и значение книги в его жизни – главный показатель общекультурного состояния и роста ребенка 7 лет.

Музыкально-художественная деятельность характеризуется большой самостоятельностью в определении замысла работы, сознательным выбором средств выразительности, достаточно развитыми эмоционально-выразительными и техническими умениями. Развитие познавательных интересов приводит к стремлению получения знаний о видах и жанрах искусства (история создания музыкальных шедевров, жизнь и творчество композиторов и исполнителей).

Художественно-эстетический опыт позволяет дошкольникам понимать художественный образ, представленный в произведении, пояснять использование средств выразительности, эстетически оценивать результат музыкально-художественной деятельности. Дошкольники начинают проявлять интерес к посещению театров, понимать ценность произведений музыкального искусства. В *продуктивной деятельности* дети знают, что они хотят изобразить и могут целенаправленно следовать к своей цели, преодолевая препятствия и не отказываясь от своего замысла, который теперь становится опережающим. Способны изображать все, что вызывает у них интерес. Созданные изображения становятся похожи на реальный предмет, узнаваемы и включают множество деталей. Это не только изображение отдельных предметов и сюжетные картинки, но и иллюстрации к Рябинушкам, событиям. Совершенствуется и усложняется техника рисования. Дети могут передавать характерные признаки предмета: очертания формы, пропорции, цвет. В рисовании дети могут создавать цветовые тона и оттенки, осваивать новые способы работы гуашью (по «сырому» и «сухому»), использовать способы различного наложения цветового пятна, а цвет как средство передачи настроения, состояния, отношения к изображаемому или выделения в рисунке главного. Становятся доступны приемы декоративного украшения.

В лепке дети могут создавать изображения с натуры и по представлению, также передавая характерные особенности знакомых предметов и используя разные способы лепки (пластический, конструктивный, комбинированный).

В аппликации осваивают приемы вырезания одинаковых фигур или деталей из бумаги сложенной пополам, гармошкой. У них проявляется чувство цвета при выборе бумаги разных оттенков. Дети способны конструировать по схеме, фотографиям, заданным условиям, собственному замыслу постройки из разнообразного строительного материала, дополняя их архитектурными деталями. Путем складывания бумаги в разных направлениях делать игрушки. Из природного материала создавать фигурки людей, животных, героев литературных произведений.

Наиболее важным достижением детей в данной образовательной области является овладение композицией (фризовой, линейной, центральной) с учетом пространственных отношений, в соответствии с сюжетом и собственным замыслом. Дети могут создавать многофигурные сюжетные композиции, располагая предметы ближе, дальше. Проявляют интерес к коллективным работам и могут договариваться между собой, хотя помощь воспитателя им все еще нужна.

Программа строится на основе *общих закономерностей развития детей дошкольного возраста с учетом сензитивных периодов в развитии психических процессов.*

Дети различных возрастных категорий могут иметь качественно неоднородные уровни речевого развития. Поэтому при выборе образовательного маршрута, определяемого требованиями программы, учитывается не только возраст ребенка, но и уровень его речевого развития, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

Таким образом, разработанная программа в соответствии с ФГОС ДО направлена на:

- охрану и укрепление здоровья воспитанников, их всестороннее (физическое, социально-коммуникативное, познавательное, речевое и художественно-эстетическое) развитие, коррекцию нарушений речевого развития;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от тяжести речевого нарушения;
- раскрытие потенциальных возможностей каждого ребенка через осуществление индивидуального и дифференцированного подхода в организации всех форм образовательной деятельности и формирование уровня готовности к школе;
- использование адекватной возрастным, типологическим и индивидуальным возможностям детей с ТНР модели образовательного процесса, основанной на реализации деятельностного и онтогенетического принципов, принципа единства диагностики, коррекции и развития;
- реализацию преемственности содержания общеобразовательных программ дошкольного и начального общего образования;

- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

1.5. Ожидаемые результаты освоения Программы

Коррекционно - логопедическая работа	Ожидаемые результаты
	<p>Ребёнок:</p> <ul style="list-style-type: none"> - обладает сформированной мотивацией к школьному обучению; - усваивает значения новых слов на основе углубленных знаний о предметах и явлениях окружающего мира; - употребляет слова, обозначающие личностные характеристики, с эмотивным значением, многозначные; - умеет подбирать слова с противоположным и сходным значением; - умеет осмысливать образные выражения и объяснять смысл поговорок (при необходимости прибегает к помощи взрослого); - правильно употребляет грамматические формы слова; продуктивные и непродуктивные словообразовательные модели; - умеет подбирать однокоренные слова, образовывать сложные слова; - умеет строить простые распространенные предложения; предложения с однородными членами; простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений; сложноподчиненных предложений с <ul style="list-style-type: none"> - использование подчинительных союзов; - составляет различные виды описательных рассказов, текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания; - умеет составлять творческие рассказы; - осуществляет слуховую и слухопроизносительную дифференциацию звуков по всем дифференциальным признакам; - владеет простыми формами фонематического анализа, способен осуществлять сложные формы фонематического анализа (с постепенным переводом речевых умений во внутренний план), осуществляет операции фонематического синтеза; - владеет понятиями «слово» и «слог», «предложение»; - осознает слоговое строение слова, осуществляет слоговой анализ и синтез слов (двухсложных с открытыми, закрытыми слогами, трехсложных с открытыми слогами, односложных); - умеет составлять графические схемы слогов, слов, предложений; - знает печатные буквы (без употребления алфавитных названий), умеет их воспроизводить; - правильно произносит звуки (в соответствии с онтогенезом); - воспроизводит слова различной звукослоговой структуры (изолированно и в условиях контекста).
Речевое развитие	<p>Ребёнок:</p> <ul style="list-style-type: none"> - получает новую информацию (задает вопросы, экспериментирует); - правильно произносит все звуки, замечает ошибки в звукопроизношении; - грамотно использует все части речи, строит распространенные предложения; - владеет словарным запасом, связанным с содержанием эмоционального, бытового, предметного, социального и игрового опыта детей; - использует обобщающие слова, устанавливает и выражает в речи антонимические и синонимические отношения;

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - объясняет значения знакомых многозначных слов; - пересказывает литературные произведения, по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт детей; - пересказывает произведение от лица разных персонажей, используя языковые (эпитеты, сравнения, образные выражения) и интонационно-образные (модуляция голоса, интонация) средства выразительности речи; - выполняет речевые действия в соответствии с планом повествования, составляет рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры; - отражает в речи собственные впечатления, представления, события своей жизни, составляет с помощью взрослого небольшие сообщения, рассказы «из личного опыта»; - владеет языковыми операциями, обеспечивающими овладение грамотой. |
|--|---|

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1 Описание образовательной деятельности

При разработке Программы учитывалось, что приобретение дошкольниками с ТНР социального и познавательного опыта осуществляется, как правило, двумя путями: *под руководством педагогов (учителей - логопедов, воспитателей и других специалистов) в процессе коррекционно-развивающей работы и в ходе самостоятельной деятельности, возникающей по инициативе детей.*

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с ТНР в основном представляет собой игровую деятельность. Педагогический замысел каждого игрового занятия направлен на решение коррекционно-развивающих, образовательных и воспитательных задач. Все специалисты, работающие с дошкольниками с ТНР, используют в разных формах организации деятельности детей именно *игровой метод* как ведущий.

В соответствии с Программой предметно-пространственная развивающая среда в кабинете-логопеда и в групповом помещении обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства и материалов, оборудования и инвентаря для развития детей в соответствии с особенностями и потребностями каждого ребенка, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития. Развивающая предметно-пространственная среда в соответствии с Программой обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых во всей группе и в малых группах, двигательной активности детей, а также возможности для уединения. Она обеспечивает реализацию Программы, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Ведущей образовательной областью в группе компенсирующей направленности является **«Речевое развитие»**.

Образовательная область «Речевое развитие»

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

Основная цель: формирование устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе овладения литературным языком своего народа.

Задачи речевого развития:

1. овладение речью как средством общения и культуры;
2. обогащение активного словаря;
3. развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
4. развитие речевого творчества;

5. развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
6. знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
7. формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Основные направления коррекционно-развивающей работы в образовательной области «Речевое развитие»:

1. Развитие словаря.
2. Формирование и совершенствование грамматического строя речи.
3. Развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа (развитие просодической стороны речи, коррекция произносительной стороны речи; работа над слоговой структурой и звуконаполняемостью слов; совершенствование фонематического восприятия, развитие навыков звукового и слогового анализа и синтеза).
4. Развитие связной речи.
5. Формирование коммуникативных навыков.
6. Обучение элементам грамоты.

Принципы развития речи:

Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей. Он базируется на понимании речи как речемыслительной деятельности, становление и развитие которой тесно связано с познанием окружающего мира. **Принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи.** Данный принцип основывается на понимании речи как деятельности, заключающейся в использовании языка для коммуникации. Он вытекает из цели развития речи детей в детском саду – развития речи как средства общения и познания – и указывает на практическую направленность процесса обучения родному языку.

Принцип развития языкового чутья («чувства языка»). Языковое чутье – это неосознанное владение закономерностями языка. В процессе многократного восприятия речи и использования в собственных высказываниях сходных форм у ребенка на подсознательном уровне формируются аналогии, а затем он усваивает и закономерности.

Принцип формирования элементарного осознания явлений языка. В основе которого овладения речью лежит не только имитация, подражание взрослым, но и неосознанное обобщение явлений языка. Образуется своего рода внутренняя система правил речевого поведения, которая позволяет ребенку не просто повторять, но и создавать новые высказывания.

Принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи, развития речи как целостного образования. Реализация этого принципа состоит в таком построении работы, при котором осуществляется освоение всех уровней языка в их тесной взаимосвязи.

Принцип обогащения мотивации речевой деятельности. От мотива, как важнейшего компонента в структуре речевой деятельности, зависит качество речи и в конечном итоге мера успешности обучения.

Принцип обеспечения активной речевой практики. Свое выражение этот принцип находит в том, что язык усваивается в процессе его употребления, речевой практики. Речевая активность является одним из основных условий своевременного речевого развития ребенка.

2.2. Методы и средства обучения

Методы и средства обучения	
Методы обучения	Средства обучения
Информационно-рецептивный	- устное объяснение; - наглядные средства; - практический показ;

	- аудиозаписи
Репродуктивный	- упражнение на воспроизведение различных ритмических и интонационных рисунков
Проблемное изложение	- усвоение способа решения проблем
Эвристический	- создание и самостоятельное решение проблемных ситуаций

2.3.Содержание коррекционно - развивающей работы

Важным в образовательном процессе ДОУ является осуществление коррекционной работы, которая направлена на своевременное выявление и устранение нарушений речевого и личностного развития дошкольников.

В течение учебного года проводится коррекционная работа по различным направлениям:

- организационная;
- диагностическая;
- коррекционная;
- профилактическая;
- научно-методическая;
- взаимосвязь с другими участниками коррекционного процесса.

Диагностическая работа включает логопедическое обследование всех возрастных групп ДОУ (начало и конец года - старшие и подготовительные к школе группы, в течение учебного года остальные возрастные группы), с целью постановки логопедических заключений, а также зачисления детей в группу компенсирующей направленности детского сада. Среди данной группы детей в январе проводится промежуточная диагностика речевого развития для уточнения логопедических заключений. А в мае подводятся итоги коррекционной работы среди детей, зачисленных в группу.

Отобранных для коррекционной работы детей учитель-логопед направляет на психолого-медико-педагогический консилиум ДОУ, по итогам обследования которого рекомендует родителям (законным представителям) пройти территориальную психолого – медико – педагогическую комиссию для определения дальнейшего образовательного маршрута ребёнка.

На каждого зачисленного ребёнка дошкольного возраста учитель-логопед заполняет речевую карту в соответствии со структурой речевого нарушения: «Карта развития ребёнка дошкольного возраста с тяжёлым нарушением речи (ОНР) с 5 до 7 лет» и стимульный материал для проведения обследования. Другие специалисты группы компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи используют для проведения индивидуальной педагогической диагностики комплект альбомов, разработанных Н. В. Нищевой.

Коррекционно-развивающая работа в соответствии с «Положением по компенсирующей группе в ДОУ» проводится непосредственно с детьми, зачисленными в группу компенсирующей направленности течение всего учебного года.

В группах компенсирующей направленности ДОО коррекционное направление работы является приоритетным, так как целью его является выравнивание речевого и психофизического развития детей. Все педагоги следят за речью детей и закрепляют речевые навыки, сформированные учителем-логопедом. Кроме того, все специалисты и родители дошкольников под руководством учителя-логопеда занимаются коррекционно-развивающей работой, участвуют в исправлении речевого нарушения и связанных с ним процессов.

Воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию осуществляют все мероприятия, предусмотренные Программой, занимаются физическим, социально-коммуникативным, познавательным, речевым, художественно - эстетическим развитием детей.

В группу компенсирующей направленности зачисляются дети дошкольного возраста, посещающие ДОУ и имеющие:

- общее недоразвитие речи (по заключению ТПМПК).

В ходе *профилактической работы* в течение учебного года проводится логопедическое обследование групп детей 4-5, 5-6 лет, анализ медицинских карт. Заполняются протоколы обследования, уточняются логопедические заключения и проводится индивидуальное консультирование родителей и воспитателей по результатам проведенного обследования, где даются соответствующие рекомендации.

Ежегодно для воспитателей и родителей воспитанников учителем-логопедом проводится тематическое консультирование, организуются семинары-практикумы, где даются соответствующие рекомендации.

Поскольку время коррекционных занятий с детьми в детском саду строго лимитировано, а логопедические занятия не могут включать всего лексического и грамматического материала, то *взаимосвязь с участниками образовательного процесса*: воспитателями, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре, педагогом-психологом - очень актуальны.

Учитель-логопед на занятиях уделяет особое внимание коррекции звукопроизношения. Но если у ребёнка недостаточно развиты грамматический строй, словарь, связная речь, то совершенствование этих сторон речи воспитатель включает в свой план работы.

Таким образом, работа воспитателя и логопеда скоординирована: учитель-логопед подбирает для своих занятий материал, максимально приближенный к темам, изучаемым детьми на занятиях с воспитателями, а также учитывает требования программы обучения реализуемой в детском саду. Воспитатель при проведении занятий, индивидуальной работы с детьми учитывает этапы проводимой с ребёнком логопедической работы, уровни развития фонематической стороны речи ребёнка, грамматического, лексического запаса и навыки связной речи.

Учитель - логопед также рекомендует воспитателям проводить в утренние и вечерние часы комплексы артикуляционных и пальчиковых упражнений и включать в индивидуальную работу чтение стихов и загадок, выделение из текста слов с заданным звуком, звукобуквенный анализ двух-трёх слов, придумывание чистоговорок - небылиц, чистоговорок - "смешинки".

Для успешного преодоления нарушений речи у детей важна взаимосвязь в работе логопеда с музыкальным руководителем.

Важность развития у дошкольников правильного неречевого и речевого дыхания, чувства ритма, координации движений объединяет усилия обоих специалистов.

Слушая музыку, ребёнок учится различать её динамические оттенки, определять темп, ритм, а также подчинять свои движения всем музыкальным изменениям. Таким образом, у ребёнка происходит коррекция и улучшение двигательных навыков, что важно для развития общей моторики и является одним из этапов коррекции нарушений слоговой структуры слов.

Необходимо отметить, что учитель - логопед участвует в подборе и отработке речевого материала для праздников и развлечений, учитывая индивидуальные возможности детей.

Совместная работа логопеда и инструктора по физической культуре осуществляется в нескольких аспектах. Развитие всех типов дыхания осуществляется путём включения в физкультурные занятия упражнений, регулирующих физиологическое и речевое дыхание; синхронность речевого и неречевого выдоха, его плавность и длительность. При планировании занятий, инструктор по физической культуре учитывает состояние общей моторики детей, зачисленных на логопедический пункт.

Учитель - логопед при составлении индивидуальных перспективных планов учитывает результаты диагностики, проводимые педагогом - психологом. Совместно с ним строится дальнейшая коррекционная работа по развитию высших психических функций (восприятия, внимания, памяти, мышления). При проведении занятий педагог - психолог учитывает этапы проводимой с ребёнком логопедической работы.

С узкими специалистами обсуждаются достижения детей на соответствующих занятиях (музыкальном, физкультурном) согласно этапам работы логопеда с этими детьми. Педагоги делятся с логопедом своими наблюдениями за речью детей, зачисленных на логопедический пункт, на соответствующих занятиях. Вносятся изменения в индивидуальную программу развития детей на следующий этап коррекционной работы. Благодаря такой тесной работе

логопеда и всех педагогов ДОУ достигаются высокие результаты в коррекции речевых недостатков у детей, а также их профилактики.

Эффективность коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности во многом зависит от преемственности в работе логопеда и других специалистов. И, прежде всего, учителя-логопеда и воспитателей. Взаимодействие с воспитателями логопед осуществляет в разных формах. Это совместное составление перспективного планирования работы на текущий период во всех образовательных областях; обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы; оснащение развивающего предметного пространства в групповом помещении; взаимопосещение и участие в интегрированной образовательной деятельности; совместное осуществление образовательной деятельности в ходе режимных моментов, еженедельные задания учителя-логопеда воспитателям. В календарных планах воспитателей в начале каждого месяца логопед указывает лексические темы на месяц, примерный лексикон по каждой изучаемой теме, основные цели и задачи коррекционной работы; перечисляет фамилии детей, коррекции развития которых воспитатели в данный отрезок времени должны уделить особое внимание в первую очередь.

Еженедельные задания логопеда воспитателю включают в себя следующие разделы:

- логопедические пятиминутки;
- подвижные игры и пальчиковая гимнастика;
- индивидуальная работа;
- рекомендации по подбору художественной литературы и иллюстративного материала.

Логопедические пятиминутки служат для логопедизации совместной деятельности воспитателя с детьми и содержат материалы по развитию лексики, грамматики, фонетики, связной речи, упражнения по закреплению или дифференциации поставленных звуков, по развитию навыков звукового и слогового анализа и синтеза, развитию фонематических представлений и неречевых психических функций, связной речи и коммуникативных навыков, то есть для повторения и закрепления материала, отработанного с детьми логопедом. Обычно планируется 2—3 пятиминутки на неделю, и они обязательно должны быть выдержаны в рамках изучаемой лексической темы. Логопед не только дает рекомендации по проведению пятиминуток, но в некоторых случаях и предоставляет материалы и пособия для их проведения.

Подвижные игры, упражнения, пальчиковая гимнастика служат для развития общей и тонкой моторики, координации движений, координации речи с движением, развития подражательности и творческих способностей. Они могут быть использованы воспитателями в качестве физкультминуток в организованной образовательной деятельности, подвижных игр на прогулке или в свободное время во второй половине дня. Они тоже обязательно выдерживаются в рамках изучаемой лексической темы. Именно в играх и игровых заданиях наиболее успешно раскрывается эмоциональное отношение ребенка к значению слова.

Планируя индивидуальную работу воспитателей с детьми, логопед рекомендует им занятия с двумя-тремя детьми в день по тем разделам программы, при усвоении которых эти дети испытывают наибольшие затруднения. Важно, чтобы в течение недели каждый ребенок хотя бы по одному разу позанимался с воспитателями индивидуально. Прежде всего, логопед рекомендует индивидуальную работу по автоматизации и дифференциации звуков. Зная, какие трудности испытывают воспитатели при подборе наглядно-дидактических и литературных материалов, как сложно им учесть особенности общего и речевого развития детей с речевой патологией, логопед как правило, составляет примерный перечень художественной литературы и иллюстративного материала, рекомендуемых для каждой недели работы.

В настоящее время все большее распространение и популярность в системе работы в группе для детей с тяжелыми нарушениями речи приобретают интегрированные коррекционно-развивающие занятия, которые позволяют избежать перегрузки и дезадаптации детей, помогают высвободить время для свободной игровой деятельности детей, обеспечивают взаимодействие специалистов и родителей дошкольников в коррекционном процессе. В интегрированном коррекционно - развивающем занятии могут участвовать от 2 до 5 специалистов и родители дошкольников. Интеграция образовательных областей на таких занятиях оказывается очень эффективной. На интегрированных занятиях используются различные виды доступной

дошкольникам деятельности: изобразительная и конструктивно-модельная, хороводные игры с пением и подвижные игры, рассматривание картин и рассказывание по картинкам, решение ребусов и разгадывание кроссвордов, театрализованные игры и игры-драматизации и т. п. На интегрированных занятиях дети учатся общаться друг с другом и со взрослыми, что способствует совершенствованию разговорной речи, обогащению словарного запаса и в конечном итоге, формированию коммуникативной функции речи и успешной социализации детей. Интегрированные занятия оказывают специфическое воздействие на развитие детей в целом.

Занятия с участием разных специалистов и родителей дошкольников могут проводиться как еженедельно, так и раз в две недели или раз в месяц. Вопрос частоты проведения таких занятий решается всеми специалистами, участвующими в них: учителем-логопедом, воспитателями, педагогом-психологом, музыкальным руководителем, инструктором по физическому воспитанию, инструктором по лечебной физкультуре, массажистом и т. п. Проведение интегрированного занятия, освобождает специалистов от проведения их занятий, внесенных в этот день в сетку занятий. Продолжительность интегрированного занятия варьируется от 20 до 35 минут в разных возрастных группах. Смена специалистов и видов деятельности в ходе занятия, использование разнообразных приемов работы, в частности, логоритмических приемов, игровых и сюрпризных моментов, высокий темп работы, обязательная релаксационная пауза в середине занятия и обязательная физкультурная пауза позволяют поддерживать высокую работоспособность и заинтересованность детей даже в продолжительный отрезок времени.

После интегрированного занятия организуется свободная деятельность детей в игровом пространстве группового помещения на 25—30 минут, затем дети отправляются на прогулку, во время которой логопед осуществляет индивидуальную работу с детьми. Можно поменять порядок этих режимных моментов и сначала отправить детей на прогулку, а затем предоставить детям время для самостоятельной деятельности. Основная нагрузка при подготовке таких занятий падает на учителя-логопеда, который разрабатывает структуру занятия и осуществляет координацию действий специалистов.

При подготовке интегрированного занятия логопеду следует четко выполнять следующие действия:

- определить тему и цель занятия;
- обозначить основные этапы занятия и определить специалистов, которые будут проводить работу на этих этапах, сформулировать задачи каждого этапа совместно с этими специалистами, обеспечив взаимосвязь и взаимообусловленность этапов занятия, а также интеграцию образовательных областей;
- включить в занятие разнообразные игровые и дидактические упражнения;
- предусмотреть на всех этапах занятия использование приемов, обеспечивающие индивидуальный подход к детям;
- при отборе программного материала учитывать зону ближайшего развития каждого ребенка, его потенциальные возможности;
- определить хорошо знакомый детям словарь, который они должны будут актуализировать на занятии, и распечатать его для всех участвующих в занятии специалистов, обеспечив тем самым переход детей от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств;
- отобрать уже отработанные с детьми грамматические конструкции с учетом темы и цели занятия, этапа коррекционного обучения, индивидуального подхода к речевым и психическим возможностям детей и предоставить возможность всем специалистам использовать этот материал на разных этапах занятия, организовав, таким образом, речевую практику, в которой закрепляются лексические и грамматические значения;
- обеспечить постепенное усложнение речевых и речемыслительных заданий;
- включить в занятие регулярное повторение усвоенного речевого материала и подключить к этому всех участвующих в занятии специалистов;
- привлечь каждого ребенка к участию в диалогах.

Занятия организуются таким образом, чтобы обеспечить каждому ребенку возможность участвовать в коллективной деятельности, свободно общаться со сверстниками и взрослыми. Предполагается свободное размещение детей во время занятия: сидя или лежа на ковре, сидя или стоя полукругом возле мольберта или наборного полотна и т. п. с тем, чтобы детям было удобно рассматривать предметы и пособия, предъявляемые им во время занятия, смотреть друг на друга и на педагога, что обеспечивает полноту восприятия чужой речи. Причем на каждом этапе занятия местоположение детей обязательно меняется. Если, занимаясь с логопедом, дети сидели на стульчиках возле мольберта, то, переходя к музыкальному руководителю, они выполняют движения под музыку на ковре в центре группового помещения, а затем выполняют задания воспитателя по развитию математических представлений, сидя за столиками или стоя у магнитной доски.

Занятие строится таким образом, чтобы наиболее эмоциональные, сюрпризные, игровые моменты приходились на период нарастания у детей усталости. Пособия для занятия отбираются и готовятся заранее, педагоги, не участвующие в занятии на данном этапе, могут оказывать помощь в размещении или уборке пособий с тем, чтобы темп работы на занятии не снижался, и внимание детей не рассеивалось.

Если говорить о коррекционной работе логопеда на интегрированных занятиях, то она разнообразна и может охватывать все направления работы логопеда, кроме постановки звуков, которая, естественно, осуществляется на индивидуальных занятиях с детьми.

Логопед включает в свои этапы занятия элементы артикуляционной гимнастики, работу над просодической стороной речи, дыханием, развитием слухового и зрительного восприятия и внимания, фонематического слуха и восприятия, речевого слуха и слухоречевой памяти, овладением навыками звукового и слогового анализа и синтеза. В занятия могут включаться упражнения по закреплению правильного произношения поставленных звуков, отрабатываться пройденные ранее грамматические категории с предъявлением требования их правильного фонетического оформления, в играх и игровых упражнениях может проводиться работа по закреплению уже сформированных навыков словообразования. В подготовительной группе в ходе интегрированных занятий дети учатся связно рассказывать об увиденном, высказывать свои впечатления об играх, в которые они играли, об упражнениях, которые они делали. На таких занятиях дети учатся слышать ошибки в чужой и собственной речи, у них формируется языковое чутье, чувство языка. На таких занятиях дошкольники готовы к неожиданностям, ждут сюрпризов и с удовольствием включаются в игры, предложенные педагогами.

На интегрированных занятиях с успехом может решаться задача включения в работу всех анализаторов дошкольника, развития его эмоционального мира, мира его чувств. А ведь именно эмоции и чувства участвуют в формировании волевого управления действиями, лежат в основе произвольного поведения, начало которого приходится на дошкольный возраст, характеризующийся значительными изменениями в функционировании сенсорных систем и восприятии информации через все органы чувств. На интегрированных занятиях у ребенка совершенствуются механизмы восприятия, развиваются сенсомоторные и эмоциональные реакции, и на этой основе осуществляется становление мотивационно-потребностной сферы и высших психических функций: внимания, памяти, мышления, речи.

Использование разнообразных приемов обучения, применение дидактических пособий обеспечивают ребенка эстетическими удовольствиями, способствуют положительным эмоциональным переживаниям, формируют устойчивый чувственный фон жизнедеятельности, снимают раздражительность и тревожность. Использование самых разных видов деятельности на одном занятии обеспечивает постепенную и плавную подготовку ребенка к переходу от игровой к учебной деятельности. Родители дошкольников могут стать полноправными участниками интегрированных занятий, участвуя в их подготовке и художественном оформлении, подключаясь к работе на разных этапах занятия.

Старший дошкольный возраст (с 6 до 7 лет) **РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ**

Расширять, уточнять и активизировать словарь на основе систематизации и обобщения знаний об окружающем.

Учить практическому овладению существительными с уменьшительными и увеличительными суффиксами, существительными суффиксами единичности; существительными, образованными от глаголов.

Обогащать экспрессивную речь сложными словами, неизменяемыми словами, словами-антонимами и словами-синонимами.

Расширять представления о переносном значении и многозначности слов. Учить использовать слова в переносном значении, многозначные слова.

Обогащать экспрессивную речь прилагательными с уменьшительными суффиксами, относительными и притяжательными прилагательными; прилагательными, обозначающими моральные качества людей.

Способствовать дальнейшему овладению приставочными глаголами, глаголами с оттенками значений.

Способствовать практическому овладению всеми простыми и основными сложными предложениями.

Обогащать экспрессивную речь за счет имен числительных, местоименных форм, наречий, причастий.

Закрепить понятие слово и умение оперировать им.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ

Совершенствовать умение употреблять имена существительные единственного и множественного числа в именительном падеже и в косвенных падежах как в беспредложных конструкциях, так и в конструкциях с предлогами.

Совершенствовать умение образовывать и использовать имена существительные и имена прилагательные с уменьшительными суффиксами.

Формировать умение образовывать и использовать имена существительные с увеличительными суффиксами и суффиксами единичности.

Закрепить умение согласовывать прилагательные и числительные с существительными в роде, числе и падеже; подбирать однородные определения к существительным.

Сформировать умение образовывать и использовать в активной речи сравнительную степень имен прилагательных.

Закрепить умение образовывать и использовать возвратные глаголы, глаголы в разных временных формах, в том числе в форме будущего простого и будущего сложного времени.

Совершенствовать навыки составления простых предложений по вопросам, по демонстрации действия, по картине; распространения простых предложений однородными членами.

Совершенствовать навыки составления и использования сложносочиненных предложений с противопоставлением и сложноподчиненных предложений с придаточными времени, следствия, причины.

Закрепить навыки анализа простых двусоставных распространенных предложений без предлогов. Сформировать навыки анализа предложений с простыми предлогами и навыки составления графических схем таких предложений.

Закрепить знание некоторых правил правописания, с которыми дети были ознакомлены в предыдущей группе.

РАЗВИТИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА И НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

Развитие просодической стороны речи

Продолжить работу по развитию речевого дыхания, формированию правильной голосоподачи и плавности речи.

Учить соблюдать голосовой режим, не допускать форсирования голоса, крика.

Учить детей произвольно изменять силу голоса: говорить тише, громче, умеренно громко, тихо, шепотом.

Развивать тембровую окраску голоса, совершенствовать умение изменять высоту тона в играх.

Учить говорить в спокойном темпе.

Продолжать работу над четкостью дикции, интонационной выразительностью речи.

Коррекция произносительной стороны речи

Активизировать и совершенствовать движения речевого аппарата.

Уточнить произношение звуков [j], [ц], [ч], [щ] в слогах, словах, предложениях, небольших текстах, в игровой и свободной речевой деятельности.

Завершить автоматизацию правильного произношения звуков всех групп в свободной речевой деятельности.

Работа над слоговой структурой слова, формирование навыков слогового анализа и синтеза

Продолжить работу над трехсложными словами со стечением согласных и закрытыми слогами (абрикос, апельсин) и введением их в предложения.

Работать над односложными словами со стечением согласных в начале и конце слов (слон, мост) и над двусложными словами с двумя стечениями согласных (планка) и введением их в предложения.

Работать над трех-, четырех-, и пятисложными словами со сложной звукослоговой структурой (динозавр, градусник, перекресток, температура) и введением их в предложения.

Закрепить навыки слогового анализа и синтеза слов, состоящих из одного, двух, трех слогов.

Совершенствование фонематических представлений, навыков звукового анализа и синтеза.

Закрепить представления о гласных и согласных звуках, их отличительных признаках.

Упражнять в различении гласных и согласных звуков, в подборе слов на заданные гласные и согласные звуки.

Закрепить представления о твердости-мягкости, глухости-звонкости согласных звуков.

Упражнять в дифференциации согласных звуков по акустическим признакам и по месту образования.

Познакомить с новыми звуками [j], [ц], [ч], [щ], [л], [л'], [р], [р']. Сформировать умение выделять эти звуки на фоне слова, подбирать слова с этими звуками.

Совершенствовать навыки звукового анализа и синтеза слов из трех-пяти звуков.

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ

Познакомить с буквами Й, Е, Ё, Ю, Я, Ц, Ч, Щ, Л, Р, Ъ, Ь.

Сформировать умение правильно называть буквы русского алфавита.

Развивать навыки выкладывания букв из палочек, кубиков, мозаики; «печатания»; лепки их из пластилина.

Закрепить умение трансформировать буквы, различать правильно и неправильно напечатанные буквы, «допечатывать» незаконченные буквы.

Совершенствовать навык осознанного чтения слов, предложений, небольших текстов.

Закрепить знание уже известных детям правил правописания.

Познакомить детей с некоторыми правилами правописания (написание ча-ща с буквой А, чу-щу с буквой У).

Научить разгадывать ребусы, решать кроссворды, читать изографы.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ И РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

Развивать стремление обсуждать увиденное, рассказывать о переживаниях, впечатлениях.

Стимулировать развитие и формирование не только познавательного интереса, но и познавательного общения.

Совершенствовать навыки ведения диалога, умение задавать вопросы, отвечать на них полно или кратко.

Закреплять умение составлять описательные рассказы и загадки-описания о предметах и объектах по заданному плану и самостоятельно составленному плану.

Совершенствовать навыки пересказа знакомых сказок и небольших рассказов.

Сформировать навык пересказа небольших рассказов с изменением времени действия или лица рассказчика.

Совершенствовать навык составления рассказов по серии картин и по картине, в том числе с описанием событий, предшествующих изображенному или последующих за изображенным событием.

Организация коррекционно-развивающей работы с детьми ОНР (2 уровень речевого развития)

Задачи и содержание коррекционно-развивающего обучения детей с данным уровнем планируются с учетом результатов их логопедического обследования, позволяющих выявить потенциальные речевые и психологические возможности детей, и соотносятся с общеобразовательными требованиями типовой программы детского сада.

Логопедические занятия в группе для этих детей подразделяются на индивидуальные и подгрупповые.

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

На индивидуальных занятиях проводится работа по:

- активизации и выработке дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата;

- подготовке артикуляционной базы для усвоения отсутствующих звуков;

- постановке отсутствующих звуков, их различению на слух и первоначальному этапу автоматизации на уровне слогов, слов.

В зависимости от характера и выраженности речевого дефекта, психологических и характерологических особенностей детей, количество их в подгруппах варьируется по усмотрению логопеда (от 2—3 до 5—6 человек). В начале учебного года количество человек в подгруппе может быть меньше, чем к концу обучения.

Содержание логопедических занятий определяется задачами коррекционного обучения детей:

- развитие понимания речи;

- активизация речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка;

- развитие произносительной стороны речи;

- развитие самостоятельной фразовой речи.

Выделяются следующие виды подгрупповых логопедических занятий по формированию:

- словарного запаса;

- грамматически правильной речи;

- связной речи;

- звукопроизношения, развитию фонематического слуха и слоговой структуры.

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

Организация коррекционно-развивающей работы с детьми ОНР (3 и 4 уровень речевого развития)

Основными задачами коррекционно-развивающего обучения данного речевого уровня детей является продолжение работы по развитию:

- понимания речи и лексико-грамматических средств языка;

- произносительной стороны речи;

- самостоятельной развернутой фразовой речи;
- подготовка к овладению элементарными навыками звукового анализа и синтеза.

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

Предусматриваются следующие виды занятий по формированию:

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

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

2.4 Совместная деятельность логопеда и воспитателя

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

Взаимодействие с воспитателями логопед осуществляет в разных формах. Это совместное составление перспективного планирования работы на текущий период по всем направлениям, обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы, оснащение развивающего предметного пространства в групповом помещении, взаимопосещение и участие в интегрированной образовательной деятельности, а также еженедельные задания учителя-логопеда воспитателям. В календарных планах воспитателей в начале каждого месяца логопед указывает лексические темы на месяц, примерный лексикон по каждой изучаемой теме, основные цели и задачи коррекционной работы, перечисляет фамилии детей, которым воспитатели должны уделить особое внимание в первую очередь.

Еженедельные задания логопеда воспитателю включают следующие разделы:

- логопедические пятиминутки;
- подвижные игры и пальчиковая гимнастика;
- индивидуальная работа;
- рекомендации по подбору художественной литературы и иллюстративного материала.

Логопедические часы служат для логопедизации совместной деятельности воспитателя с детьми и содержат материалы по развитию лексики, грамматики, фонетики, связной речи, упражнения по закреплению или дифференциации поставленных звуков, по развитию навыков звукового и слогового анализа и синтеза, развитию фонематических представлений и неречевых психических функций, то есть для повторения и закрепления материала, отработанного с детьми логопедом.

Обычно планируется 2-3 логочаса на неделю, и они обязательно должны быть выдержаны в рамках изучаемой лексической темы. Логопед не только дает рекомендации по проведению пятиминуток, но в некоторых случаях и предоставляет материалы и пособия для их проведения.

Подвижные игры, упражнения, пальчиковая гимнастика служат для развития общей и тонкой моторики, координации движений, координации речи с движением, развития подражательности и творческих способностей. Они могут быть использованы воспитателями в качестве физкультминуток в организованной образовательной деятельности, подвижных игр на прогулке или в свободное время во второй половине дня. Они тоже обязательно выдерживаются в рамках изучаемой лексической темы. Именно в играх и игровых заданиях наиболее успешно раскрывается эмоциональное отношение ребенка к значению слова.

Планируя индивидуальную работу воспитателей, логопед рекомендует им занятия с 2—3 детьми в день по тем разделам программы, при усвоении которых эти дети испытывают

наибольшие затруднения. Важно, чтобы в течение недели каждый ребенок хотя бы по одному разу позанимался с воспитателями индивидуально. Прежде всего рекомендуются индивидуальная работа по автоматизации и дифференциации звуков

2.5. Особенности взаимодействия со специалистами ДОУ

Основная форма коррекционно-развивающей работы в группах коррекционно-развивающей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи - коррекционно-развивающие занятия.

Виды занятий

Педагог	Формы организации занятий с детьми	Направления сопровождения
Учитель-логопед	Индивидуальные занятия Подгрупповые занятия	- развитие и совершенствование артикуляционной моторики; - коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи; - коррекция и развитие лексико-грамматического недоразвития речи; - оказание методической помощи воспитателям по преодолению не резко выраженных нарушений речи у детей.
Воспитатели	Образовательная деятельность в процессе детских видов деятельности на занятиях: -индивидуальные, -подгрупповые. Организация детских видов деятельности в режимных моментах	- ознакомление с окружающим миром и развитие речи (дети с ОНР); - развитие элементарных математических представлений (дети с ОНР); - развитие навыков изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация); - развитие конструктивных навыков ; - наблюдение за природными и общественными объектами; - ознакомление с художественной литературой; - формирование навыков сюжетно – ролевой игры; - коррекционно-воспитательная работа по рекомендациям учителя-логопеда.
Педагог-психолог	Индивидуальные занятия Подгрупповые занятия	- развитие психических познавательных процессов и функций; - коррекция проблем в эмоциональной сфере; - коррекция проблем в коммуникативной сфере.
Музыкальный руководитель	Фронтальные музыкальные занятия с индивидуально-ориентированными заданиями	- развитие музыкально-творческих способностей детей; - развитие музыкального, звуковысотного, тембрового динамического слуха; чувства ритма; слухового внимания; пространственной организации движений; мимики; общей и тонкой моторики; речевой моторики; - развитие психической произвольности познавательных процессов; - развитие эмоциональной сферы; - формирование коммуникативных умений и

		<p>навыков в процессе музыкально-ритмических упражнений и игр;</p> <p>- закрепление двигательных умений</p>
Инструктор по физкультуре	Фронтальные физкультурные занятия с индивидуально-ориентированными заданиями	<p>- координация общей и мелкой моторики;</p> <p>- развитие двигательных навыков и основных видов движений;</p> <p>- развитие психической произвольности познавательных процессов;</p> <p>- задания для развития восприятия, внимания, памяти и других высших функций;</p> <p>- формирование умения сосредотачивать свое внимание на действиях и словесной инструкции педагога;</p> <p>- запоминание последовательности двух и более заданий, а также словесной инструкции педагога с постепенным усложнением;</p> <p>- снятие мышечного напряжения (релаксация с элементами психогимнастики);</p> <p>- развитие ориентировки в пространстве.</p>
Руководитель изобразительной деятельности	Подгрупповые художественно-творческие образовательные ситуации с индивидуально-ориентированными заданиями	<p>- развитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации;</p> <p>- развитие навыков изобразительной деятельности (рисование);</p> <p>- отработка на занятиях с детьми знания основных цветов и их оттенков;</p> <p>- развитие ориентировки в пространстве через разные виды деятельности;</p> <p>- развитие зрительного восприятия.</p>

2.6. Особенности взаимодействия с семьями воспитанников

Решение задачи развития сотрудничества с семьями воспитанников имеет важное значение для реализации требований ФГОС ДО. Важнейшим условием обеспечения целостного развития личности ребенка является развитие конструктивного взаимодействия с семьей.

Ведущая цель: создание необходимых условий для формирования ответственных взаимоотношений с семьями воспитанников и развития компетентности родителей (законных представителей), обеспечение их права на уважение и понимание, на участие в жизни организации.

Основные задачи взаимодействия с семьей:

- изучение отношения родителей к различным вопросам воспитания, обучения, развития детей, коррекции имеющихся отклонений в развитии;
- знакомство педагогов и родителей с лучшим опытом воспитания в детском саду и семье, а также с трудностями, возникающими в семейном и общественном воспитании дошкольников;
- информирование друг друга об актуальных задачах воспитания, обучения, коррекции нарушений и о возможностях ДОО и семьи в решении данных задач;
- создание условий для разнообразного по содержанию и формам сотрудничества, способствующих развитию конструктивного взаимодействия педагогов и родителей с детьми;
- привлечение семей воспитанников к участию в совместных с педагогами мероприятиях, организуемых в городе;
- поощрение родителей за внимательное отношение к разнообразным стремлениям и потребностям ребенка, создание необходимых условий для их удовлетворения в семье;
- повышение заинтересованности родителей в преодолении дефекта у ребенка и их вовлечение в образовательную деятельность и работу группы;

- информирование родителей о заболевании ребенка;
- разрешение психологических проблем, связанных с ним;
- отказ от дезадаптивных идей и поведений;
- обучение навыкам эффективного взаимодействия с ребенком и другими членами семьи;
- проведение для родителей индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятий, целью которых является обучение родителей приемам взаимодействия с ребенком, оказания ему действенной помощи в выполнении определенных видов деятельности;
- выставки специальной, доступной для понимания родителей, литературы с аннотациями специалистов;
- выставки игр и специальных пособий, которые родители могут использовать в занятиях с детьми дома;
- выставки детских работ, выполненных на коррекционных занятиях; задания на дом (на выходные дни, на лето).

Основные формы взаимодействия:

- Родительские собрания проводятся групповые и общие (для родителей всего учреждения). На них обсуждают задачи и актуальные вопросы на новый учебный год, результаты образовательной работы, вопросы физического воспитания и проблемы летнего оздоровительного периода и др. Групповые собрания проводятся раз в квартал и по запросу родителей.

- Беседы проводятся как индивидуальные, так и групповые. Содержание беседы лаконичное, значимое для родителей, преподносится таким образом, чтобы побудить собеседников к высказыванию.

- Консультации. Обычно организуются по запросам родителей. Целями консультации являются усвоение родителями определенных знаний, умений; помощь им в разрешении проблемных вопросов. Формы проведения консультаций различны (квалифицированное сообщение специалиста с последующим обсуждением).

В группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи учитель-логопед и другие специалисты пытаются привлечь родителей к коррекционно развивающей работе через *систему методических рекомендаций*. Эти рекомендации родители получают в устной форме на вечерних приемах и еженедельно по пятницам в письменной форме на карточках или в специальных тетрадях.

Рекомендации родителям по организации домашней работы с детьми необходимы для того, чтобы как можно скорее ликвидировать отставание детей как в речевом, так и в общем развитии.

Методические рекомендации, данные в тетрадях, подскажут родителям, в какое время лучше организовать совместную игровую деятельность с ребенком, во что и как следует играть с ребенком дома. Они предоставят ребенку возможность занять активную позицию, вступить в диалог с окружающим миром, найти ответы на многие вопросы с помощью взрослого.

Задания пособий подобраны в соответствии с изучаемыми в логопедических группах детского сада лексическими темами и требованиями программы. Речевую активность таких детей родители должны поддерживать и всячески стимулировать. Это позволяет укрепить доверие ребенка к окружающим взрослым, направить его познавательную активность в нужное русло, вселить в него уверенность в собственных силах и возможностях, что будет способствовать преодолению отставания в речевом развитии.

Для детей старшей логопедической группы родители должны стремиться создавать такие ситуации, которые будут побуждать детей применять знания и умения, имеющиеся в их жизненном багаже. Опора на знания, которые были сформированы в предыдущей возрастной группе, должна стать одной из основ домашней совместной деятельности с детьми. Родители должны стимулировать познавательную активность детей, создавать творческие игровые ситуации.

В свою очередь работа с детьми седьмого года жизни строится на систематизации полученных ранее знаний, что создаст предпосылки для успешной подготовки детей к обучению в школе.

Модель сотрудничества с семьёй

Информационно – аналитический блок	Практический блок	Контрольно – оценочный блок
Сбор и анализ сведений о родителях и детях; изучение семей их трудностей и запросов; выявление готовности семьи сотрудничать с детским садом; анкетирование; интервьюирование; наблюдение; изучение медицинских карт; заполнение документации.	<ul style="list-style-type: none"> - Просвещение родителей с целью повышения их психолого – педагогической, правовой культуры; - Развитие творческих способностей, вовлечение детей и взрослых в творческий процесс; - День открытых дверей для родителей; - Родительские конференции; - Родительские встречи; - Групповая библиотека методической литературы; - Индивидуальные беседы; - Консультации; - Наглядные формы: информация в родительском центре, папки – передвижки, ширмы, журналы, альбомы, брошюры, информационные листы; - Мастер – классы; - Домашняя игротека; - Помощь родителей в обогащении предметно – развивающей среды. 	Анализ эффективности (количественный и качественный) мероприятий проводимых в детском саду; составление индивидуальных маршрутов здоровья детей; составление индивидуально – образовательных программ.

Формы работы

Образовательная область	Формы работы	
		Старший дошкольный возраст (6-7 лет)
Речевое развитие		<p>Игры и игровые упражнения: «Поймай и раздели», «Подскажи словечко», «Помоги Незнайке», «Веселый повар», «У кормушки», «Кто спрятался в джунглях?», «Подбери слова», «Повтори за мной», «Что лишнее?», «Расставь по загонам».</p> <p>Предметные и сюжетные картинки по изучаемым лексическим темам, картины «На заводе», «На ткацкой фабрике», «На границе», «Летчики», «Птицеферма», «В ателье ремонта»</p>

		обуви», «Машинист», «Зима в городе», «На капитанском мостике», «Мы рисуем», «Играем в театр», «В парикмахерской», «На приеме у стоматолога», «На прививку», «На уроке». Серии картин: «На рыбалке», «Гроза», «На дачу».
--	--	---

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Режим дня подготовительной группы (компенсирующей направленности 6-7 лет)

Режимные моменты	Время
Прием детей, взаимодействие с родителями, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика	6.30–8.15
Подготовка к завтраку, завтрак	8.15–8.30
Самостоятельная деятельность, подготовка к образовательной деятельности. Образовательная деятельность (занятия), второй завтрак	8.30–11.10
Игры, подготовка к прогулке, прогулка (игры, наблюдения, труд)	11.10–12.20
Возвращение с прогулки, игры, самостоятельная деятельность	12.20–12.30
Подготовка к обеду. Обед	12.30–12.50
Подготовка ко сну. Дневной сон	12.50–15.00
Постепенный подъем, воздушные, закаливающие процедуры	15.00–15.15
Подготовка к полднику. Полдник	15.15–15.25
Самостоятельная деятельность, образовательная деятельность (занятия)	15.25–16.25
Подготовка к ужину, ужин	16.25–16.45
Самостоятельная игровая деятельность Подготовка к прогулке. Прогулка Взаимодействие с родителями, уход детей домой	16.45–18.30

3.2. Учебный план группы компенсирующей направленности 6 до 7 лет

Группа	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
группа компенсирующей направленности 6-7 лет	1-2. (PP) Коррекц. деятельность / (PP) Социальный мир 8.50-9.20 (I подгр.),	1-2. (PP) Развитие речи / (PP) Природный	1-2. (PP) Обучение грамоте / (PP) Матем. развитие	1-2. (PP) Матем. развитие / (PP) Коррекц.	1. (CP) Безопасность (0,5) / (XP) Художественный

(длит. зан.- 25- 30 мин.)	9.30-10.00 (II подгр.); 3. (ФР) Физ. развитие (прог.) 10.20-10.50 4. (ХР) Художественный труд 15.20-15.45	мир 8.50-9.20(I подгр.), 9.30-10.00 (II подгр.); 3. (ХР) Музыка 10.10 – 10.40 К.15.30- 15.55	8.50-9.20(I подгр.), 9.30-10.00 (II подгр.); 3. (ФР) Физ. развитие (бассейн) 10.30-10.55 (РР) Коррекц. деят-ть 10.10 – 10.40 4. 15.35-16.00	деят-ть 8.50-9.20(I подгр.), 9.30-10.00 (II подгр.); 3. (ХР) Рисование 10.10-10.40 4. (ФР) Физ. развитие 15.20 – 15.50	труд (0,5) 8.55-9.25 (I подгр.), 9.35-10.00 (II подгр.). 2. (ХР) Музыка 10.10 – 10.40 4. (ФР) Физ. развитие 15.50-16.15
------------------------------	---	--	--	--	--

3.3. Комплексно-тематическое планирование образовательного процесса подготовительная группа

СЕНТЯБРЬ	
1 неделя	«Детский сад. Наш город»
2 неделя	«Осень. Осенние приметы. Сад. Фрукты»
3 неделя	Мониторинг. «Впечатления о лете»
4 неделя	«Огород. Овощи. Труд людей осенью. Профессии на селе»
ОКТАБРЬ	
1 неделя	«Хлеб всему голова»
2 неделя	«Деревья. Кусты»
3 неделя	«Грибы, ягоды»
4 неделя	«Перелетные птицы. Подготовка птиц к отлету»
НОЯБРЬ	
1 неделя	«Дружат дети всей Земли. Права ребенка»
2 неделя	«Домашние животные и их детеныши»
3 неделя	«Домашние птицы и их птенцы»
4 неделя	«Дикие животные и их детеныши»
5 неделя	«Одежда. Обувь. Головные уборы»
ДЕКАБРЬ	
1 неделя	«Зима. Приметы зимы»
2 неделя	«Страна, в которой я живу, и другие страны. Моя малая родина»
3 неделя	«Зимующие птицы»
4 неделя	«Новогодний праздник»
ЯНВАРЬ	
2 неделя	«Народные праздники и забавы»
3 неделя	«Животные холодных и жарких стран»
4 неделя	«Наш дом. Мебель»
5 неделя	«Электроприборы»
ФЕВРАЛЬ	
1 неделя	«Посуда»
2 неделя	<i>Каникулярная неделя.</i> «Неделя Добра и Дружбы». Уроки вежливости и этикета.
3 неделя	«Защитники Отечества. Военные профессии»
4 неделя	«Мир профессий. Инструменты»
МАРТ	
1 неделя	«Весна и весенние приметы. Мамин праздник»
2 неделя	«Транспорт. Правила дорожного движения»
3 неделя	«Красота в искусстве и жизни»
4 неделя	«Неделя книги и театра»
АПРЕЛЬ	

1 неделя	«Неделя здоровья. Виды спорта»
2 неделя	«Загадки космоса»
3 неделя	«Цветы»
4 неделя	«Труд людей весной. Перелетные птицы»
МАЙ	
1-2 неделя	«Во имя Победы и Мира на Земле»
3 неделя	«Семья и семейные традиции»
4 неделя	« Насекомые»
5 неделя	«Лето. Летние приметы»

Перспективный план занятий по формированию лексико – грамматических категорий и развитие связной речи

**I период обучения (октябрь – декабрь)
14 недель (1 занятие в неделю, всего 14 занятий)**

Дата	Тема занятия	Цель
Октябрь	1.«Развитие общего внимания и понимания речи»	Развивать у детей общее (в отличие от слухового) внимание, понимание речи и словесно-логическое мышление.
	2. «Развитие общего внимания и понимания речи»	Развивать у детей общее (в отличие от слухового) внимание, понимание речи и словесно-логическое мышление.
	3. «Формирование понятий о действии и предмете»	Уточнить понятие «действие». Рассмотреть разные и одинаковые действия. Дать широкое обобщение действия. Учить детей подбирать к действию объекты и к объекту действия. <i>Уточнить вопрос кто? что делает?</i>
	4. Закрепление понятия о действии (вопросы кто? что? что делает?)	Учить детей составлять 3-словное предложение по модели с заменой дополнения, уточнить понимание вопросов: кто? что делает? что?
Ноябрь	1. Имена собственные и их уменьшительные формы.	Учить детей образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.
	2. Нарисательные существительные с суффиксами уменьшительно-ласкательного значения.	Учить детей образовывать и понимать значение существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.
	3. Падежные конструкции. Винительный падеж существительных в единственном числе	Учить детей дифференцировать вопросы кто? кого? что? В зависимости от того, является ли существительное одушевлённым или неодушевлённым; учить изменять начальную форму существительного, ставя его в винительном падеже единственного числа.
	4. Глаголы мужского и женского рода в прошедшем времени	Учить детей воспринимать на слух разницу в окончаниях глаголов мужского и женского рода в прошедшем времени, подбирать существительные соответствующего рода к предложенной форме глагола.
	5. Согласование существительного и глагола в числе	Учить детей воспринимать и различать на слух глаголы единственного и множественного числа; учить подбирать к глаголу существительное в единственном или множественном числе в соответствии с числом глагола.
Декабрь	1. Составление 3-словных предложений. Понятия «слово», «предложение»	Учить детей составлять 3-словные предложения, заменяя дополнение без наглядной опоры. Учить строить фразу по опорной схеме. Активизировать словарь.
	2.Согласование числительных <i>один, одна</i> с существительными	Учить детей соотносить на слух и правильно согласовывать в речи существительные мужского и женского рода с числительным <i>один, одна</i> и подбирать существительные к

		этим числительным.
	3. Составление рассказа по демонстрируемому действию	Учить детей отвечать на вопрос 3-5 словной фразой, строя её в полном соответствии с порядком слов в вопросе; объединять фразы в рассказ из четырёх – пяти предложений с наглядной опорой в виде предметов и объектов с их свойствами и качествами, действий с ними. Развивать внимание и словесно-логическое мышление детей.
	4. Падежные конструкции. Родительный падеж существительных в единственном числе без предлога и с предлогом У.	Учить детей образовывать существительные в родительном падеже единственного числа от существительного в именительном падеже, согласовывая существительное с соседними словами. Уточнить значение предлога У.
	5. Приставочные глаголы	Учить детей дифференцировать по смыслу глаголы, имеющие разные приставки и общую основу ехать, учить самостоятельно подбирать по смыслу нужный приставочный глагол.

**II период обучения (январь – март)
12 недель (1 занятие в неделю, всего 12 занятий)**

Дата	Тема занятия	Цель
Январь	1. Согласование числительных <i>два, две</i> с существительными	Учить детей употреблять числительное два или две в соответствии с родовой принадлежностью заданного существительного
	2. Предлог НА	Уточнить для детей пространственное расположение предметов, выраженное предлогом НА; учить выделять «маленькое слово НА» в предложении.
	3. Падежные конструкции. Дательный падеж существительных в единственном числе	Учить детей правильно употреблять форму дательного падежа существительных в единственном числе без предлога; образовывать существительное в дательном падеже от существительного в именительном падеже.
Февраль	1. Падежные конструкции. Творительный падеж существительных в единственном числе	Учить детей правильно употреблять форму творительного падежа существительных в единственном числе с предлогом ЗА.
	2. Падежные конструкции. Творительный падеж существительных в единственном числе	Учить детей правильно употреблять форму творительного падежа существительных в единственном числе с предлогом ЗА.
	3. Согласование местоимений <i>мой, моя</i> с существительными	Учить детей согласовать местоимения мой, моя с существительными в роде. Подбирать к местоимению существительные с соответствующей родовой принадлежностью и по заданному обобщению учить исправлять ошибки в согласовании.
	4. Падежные конструкции. Предложный падеж существительных с предлогом О	Учить детей правильно употреблять форму предложного падежа существительных в единственном числе с предлогом О.

Март	1. Падежные конструкции. Изменение существительных в единственном числе по падежам	Учить детей изменять существительное в зависимости от вопроса и соседних слов в предложении.
	2. Предлог ПОД	Уточнить для детей пространственное расположение предметов, выраженное предлогом под; учить выделять предлог ПОДв предложении и составлять предложения с этим предлогом.
	3. Дифференциация предлогов НА и ПОД (итоговое занятие).	Учить детей выделять и называть предлоги На и ПОД в разных предложениях, составлять предложения по двум словам и заданному предлогу, добавлять в предложения пропущенный предлог.
	4. Предлог В	Учить детей составлять предложения и словосочетания с предлогом В, правильно употребляя этот предлог.
	5. Подбор определений к предметам и объектам (вопросы <i>какой по цвету? какой по форме?</i>)	Учить детей правильно отвечать на вопросы: какой по цвету? какой по форме? какой по величине? Учить подбору нескольких прилагательных к одному существительному и наоборот.

III период обучения (апрель- май)
10 недель (1 занятие в неделю, всего 10 занятий)

Дата	Тема занятия	Цель
Апрель	1. Предлоги В, НА, ПОД	Учить детей составлять предложения с предлогами В, НА, ПОД по трём опорным словам.
	2. Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Учить детей пересказывать рассказ, используя сюжетные картинки; учить логическому построению высказывания.
	3. Согласование прилагательного с существительным в роде	Продолжать учить детей образовывать относительные прилагательные от соответствующих существительных с помощью различных суффиксов.
	4. Согласование прилагательного с существительным в роде	Продолжать учить детей образовывать относительные прилагательные от соответствующих существительных с помощью различных суффиксов.
	5. Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Учить детей пересказывать рассказ, используя сюжетные картинки; учить логическому построению высказывания.
Май	1. Предлог К	Уточнить пространственные отношения, выраженные предлогом К; продолжать учить детей распространению предложений определениями.
	2. Предлог К	
	3. Предлоги К, ОТ	Учить детей составлять предложения с глаголами – антонимами, заменяя в заданном предложении предлог К на предлог ОТ.
	4. Уточнение пройденных обобщений	Уточнить с детьми пройденные за время обучения обобщения, активизировать словарь существительных, совершенствовать внимание и память.
	5. Контрольное занятие по связной речи	Повторение пройденного материала.

Перспективный план по обучению грамоте

Дата	№ п/п	Тема	Содержание работы	Кол-во занятий
Октябрь	1 неделя	В мире звуков.	Развитие слухового внимания и фонематического восприятия.	2
	2 неделя	Звук [а] и буква А	Ознакомление с артикуляцией звука [а]. Формирование умение узнавать звук [а] а в ряду гласных звуков, ударный начальный звук [а] в словах. Знакомство с буквой А.	2
	3 неделя	Звук [у] и буква У	Ознакомление с артикуляцией звука [а]. Формирование умение узнавать звук [а] а в ряду гласных звуков, ударный начальный звук [а] в словах. Знакомство с буквой А. Конструирование и печатание буквы У.	2
	4 неделя	Повторение и закрепление пройденного материала.	Формирование умения различать звуки [а], [у] в ряду звуков, слияний гласных в начале слов. Закрепления знания букв А, У. Печатание и чтение слияний АУ, УА. Закрепление навыка узнавания букв А,У.	1
		Звук [о] и буква О	Ознакомление с артикуляцией звука [о]. Формирование умение узнавать звук [о] в ряду гласных звуков, ударный начальный звук [о] в словах. Знакомство с буквой О. Конструирование и печатание буквы О.	1
Ноябрь	1 неделя	Звук [и] и буква И	Ознакомление с артикуляцией звука [и]. Формирование умение узнавать звук [и] в ряду гласных звуков, ударный	2

			начальный звук [и] в словах. Знакомство с буквой И. Конструирование и печатание буквы И.	
2 неделя	Звук [т] и буква Т		Ознакомление с артикуляцией звука [т]. Формирование навыка выделения конечного и начального звука [т] из слов. Знакомство с буквой Т. Формирование умения подбирать слова на начальный звук [т]. Конструирование и печатание буквы Т.	2
3 неделя	Повторение и закрепление пройденного материала		Выбор слов на заданные звуки. Синтез и анализ слогов из двух звуков. Формирование умения различать правильно и неправильно написанные буквы.	1
	Звук [п] и буква П		Ознакомление с артикуляцией звука [п]. Формирование навыка выделения конечного и начального звука [п] из слов. Знакомство с буквой П. Формирование умения подбирать слова на начальный звук [п]. Конструирование и печатание буквы П.	1
4 неделя	Повторение и закрепление пройденного материала		Закрепление знания пройденных букв и умения читать слоги и слова с ними. Совершенствование навыка конструирования и трансформирования пройденных букв из различных.	1
	Звук [н] и буква Н		Ознакомление с артикуляцией звука [н]. Формирование навыка выделения конечного и начального звука [н] из	1

			слов. Знакомство с буквой Н. Формирование умения подбирать слова на начальный звук [н]. Конструирование и печатание буквы Н.	
декабрь	1 неделя	Звук [м] и буква М	Ознакомление с артикуляцией звука [м]. Формирование навыка выделения конечного и начального звука [м] из слов. Знакомство с буквой М. Формирование умения подбирать слова на начальный звук [м]. Конструирование и печатание буквы М.	1
		Повторение и закрепление пройденного материала	Различение звуков [н] - [м] в ряду звуков, слогов, слов. Подбор слов на заданный звук.	1
	2 неделя	Звук [к] и буква К	Ознакомление с артикуляцией звука [к]. Формирование навыка выделения конечного и начального звука [к] из слов. Знакомство с буквой К. Формирование умения подбирать слова на начальный звук [к]. Конструирование и печатание буквы К.	2
	3 неделя	Повторение и закрепление пройденного материала	Совершенствование навыков звуко – буквенного анализа. Совершенствование умения подбирать слова, начинающиеся с заданных звуков.	2
	4 неделя	Звуки [б], [б'], и буква Б	Ознакомление с артикуляцией звуков [б], [б']. Формирование понятий о твёрдости и мягкости согласных звуков. Подбор слов, начинающихся со звуков [б], [б']. Узнавание буквы Б в словах.	1

		Повторение и закрепление пройденного материала	Упражнения в различении звуков [б] - [п]. Узнавание буквы Б в словах. Закрепление понятий о твёрдости – мягкости согласных звуков.	1
Январь	2 неделя	Звуки [д], [д'], и буква Д	Ознакомление с артикуляцией звуков [д], [д']. Формирование понятий о твёрдости и мягкости согласных звуков. Подбор слов, начинающихся со звуков [д], [д']. Узнавание буквы Д в словах.	2
	3 неделя	Звуки [г], [г'], и буква Г	Ознакомление с артикуляцией звуков [г], [г']. Закрепление понятий о твёрдости и мягкости согласных звуков [г], [г']. Выделение начальных звуков [г], [г']. Подбор слов, начинающихся со звуков [г], [г']. Узнавание буквы Г в словах.	2
	4 неделя	Повторение и закрепление пройденного материала	Упражнения в различении звуков [г]-[г'], [к]-[г]. Узнавание буквы Г в словах. Закрепление понятия о твёрдости – мягкости.	2
Февраль	1 неделя	Звуки [ф], [ф'] и буква Ф	Ознакомление с артикуляцией звуков [ф], [ф']. Закрепление понятий о твёрдости и мягкости согласных звуков [ф], [ф']. Выделение начальных звуков [ф], [ф']. Подбор слов, начинающихся со звуков [г], [г']. Узнавание буквы Ф в словах.	1
		Звуки [в], [в'] и буква В	Ознакомление с артикуляцией звуков [в], [в']. Закрепление понятий о твёрдости и мягкости согласных звуков [в], [в']. Выделение начальных звуков [в], [в']. Подбор слов,	1

			начинающихся со звуков [в], [в']. Узнавание буквы В в словах.	
	2 неделя	Повторение и закрепление пройденного материала	Упражнение в узнавании букв в условиях наложения. Упражнение в определении места звуков [в], [в'] в словах. Упражнения в различении звуков [в], [ф].	1
		Звуки [х], [х'] и буква Х	Ознакомление с артикуляцией звуков [х], [х']. Закрепление понятий о твёрдости и мягкости согласных звуков [х], [х']. Выделение звуков [х], [х'] из слов. Подбор слов, начинающихся со звуков [х], [х']. Узнавание буквы Х в словах.	1
	3 неделя	Звук [ы] и буква Ы	Ознакомление с артикуляцией звука [Ы]. Упражнение в узнавании звука [Ы] в ряду звуков, слогов, слов. Упражнение в различении звуков [и], [ы] в словах.	1
		Звуки [с], [с'] и буква С	Ознакомление с артикуляцией звуков [с], [с']. Закрепление понятий о твёрдости и мягкости согласных звуков [с], [с']. Выделение звуков [с], [с'] из слов. Подбор слов, начинающихся со звуков [с], [с']. Узнавание буквы С в словах.	2
	4 неделя	Повторение и закрепление пройденного материала	Упражнение в чтении слогов, слов, предложений с пройденными буквами. Упражнение в делении данных слов на слоги. Упражнение в определении места заданного звука в слове. Упражнение в различении звуков [с], [с']. Упражнение в делении	2

			данных слов на слоги.	
март	1 неделя	Звуки [з], [з'] и буква З	Ознакомление с артикуляцией звуков [з], [з']. Закрепление понятий о твёрдости и мягкости согласных звуков [з], [з']. Выделение звуков [з], [з'] из слов. Подбор слов, начинающихся со звуков [з], [з']. Узнавание буквы З в словах.	1
		Звук [ш] и буква Ш	Ознакомление с артикуляцией звука [ш]. Формирование умения выделять этот звук из ряда звуков, слогов, слов, определять его место в слове, различать его со звуком [с]. Ознакомление с буквой Ш.	1
	2 неделя	Повторение и закрепление пройденного материала	Упражнение в составлении и чтении слов с буквой Ш.	1
		Звук [ж] и буква Ж	Ознакомление с артикуляцией звука [ж]. Формирование умения выделять этот звук из ряда звуков, слогов, слов, определять его место в слове, различать его со звуком [ж]. Ознакомление с буквой Ж.	1
	3 неделя	Повторение и закрепление пройденного материала	Дифференциация звуков [з]-[ж] в словах. Совершенствование навыков звукового анализа и синтеза слов.	1
		Повторение и закрепление пройденного материала	Дифференциация звуков [ш]-[с], [з]-[ж] в словах. Совершенствование навыков звукового анализа и синтеза слов.	1
	4 неделя	Звук [э] и буква Э	Ознакомление с артикуляцией звука [э]. Упражнение в узнавании	1

			звука [э] в ряду звуков, слогов, слов. Упражнение данных слов на слоги.	
		Буква Е	Ознакомление с буквой Е. Формирование навыков конструирования и печатания новой буквы, чтение слов и предложений с ней. Совершенствования навыков слогового анализа слов и анализа предложений.	1
апрель	1 неделя	Буква Ё	Ознакомление с буквой Ё. Формирование навыков конструирования и печатания новой буквы, чтение слов и предложений с ней. Совершенствования навыков слогового анализа слов и анализа предложений.	1
		Буква Ю	Ознакомление с буквой Ю. Формирование навыков конструирования и печатания новой буквы, чтение слов и предложений с ней. Совершенствования навыков слогового анализа слов и анализа предложений.	1
	2 неделя	Буква Я	Ознакомление с буквой Я. Формирование навыков конструирования и печатания новой буквы, чтение слов и предложений с ней. Совершенствования навыков слогового анализа слов и анализа предложений.	1
		Звук [j], буква Ё	Ознакомление с артикуляцией звука [j]. Закрепление представлений о твёрдости-мягкости согласных звуков. Ознакомление с буквой Ё.	1
	3 неделя	Звук [ц] и буква Ц	Ознакомление с артикуляцией звука [ц]. Формирование умения выделять этот звук из ряда звуков, слогов, слов,	1

			определять его место в слове, различать его со звуком [ц]. Ознакомление с буквой Ц.	
		Звук [ч] и буква Ч	Ознакомление с артикуляцией звука [ч]. Формирование умения выделять этот звук из ряда звуков, слогов, слов, определять его место в слове, различать его со звуком [ч]. Ознакомление с буквой Ч.	1
	4 неделя	Звук [щ] и буква Щ	Ознакомление с артикуляцией звука [щ]. Формирование умения выделять этот звук из ряда звуков, слогов, слов, определять его место в слове, различать его со звуком [щ]. Ознакомление с буквой Щ.	1
		Повторение и закрепление пройденного материала	Совершенствование навыков определения места звука в слове, подбора слов с заданным звуком, звукового и слогового анализа слов, анализа предложений. Совершенствование навыка узнавания пройденных букв в условиях наложения или «зашумления».	1
май	1 неделя	Звуки [л], [л'], и буква Л	Ознакомление с артикуляцией звуков [л], [л']. Закрепление понятий о твёрдости и мягкости согласных звуков [л], [л']. Выделение начальных звуков [л], [л']. Подбор слов, начинающихся со звуков [л], [л']. Ознакомление с буквой Л. Формирования навыков конструирования и печатания новой буквы, чтения слов и предложений с ней.	2

	2 неделя	Звуки [л], [л'], и буква Л	Ознакомление с артикуляцией звуков [р], [р']. Закрепление понятий о твёрдости и мягкости согласных звуков [р], [р']. Выделение начальных звуков [р], [р']. Подбор слов, начинающихся со звуков [р], [р']. Ознакомление с буквой Р. Формирования навыков конструирования и печатания новой буквы, чтения слов и предложений с ней.	2
	3 неделя	Повторение и закрепление пройденного материала	Упражнение в различении звуков [р]-[р']-[л]-[л'] в словах. Совершенствование навыков звукового анализа и слогового анализа слов, анализа предложений. Совершенствование навыка чтения слов и предложений с пройденными буквами.	2
	4 неделя	Повторение и закрепление пройденного материала	Совершенствование навыков звукового и слогового анализа и синтеза слов, анализа предложений. Совершенствования навыка печатания предложения.	2

3.4. Система мониторинга речевого развития детей с ОНР (2 уровня) (критерии оценки состояния речевого развития)

1. Развитие эмоциональной сферы, неречевых психических функций

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Ребенок сразу вступает в контакт. Эмоциональные реакции адекватны. В общении проявляется эмоциональная стабильность. При дифференциации контрастного звучания нескольких игрушек не допускает ошибок, не	Ребенок не сразу вступает в контакт или вступает в контакт не сразу. В общении проявляется эмоциональная лабильность. При дифференциации контрастного звучания нескольких игрушек допускает отдельные ошибки, 1—2 раза ошибается при определении направления звука и воспроизведении ритма. Ребенок допускает	Ребенок не сразу вступает в контакт или вступает в контакт избирательно, проявляет негативизм. Эмоциональные реакции не всегда адекватны. При дифференциации контрастного звучания нескольких игрушек допускает множественные ошибки, ошибается при

<p>ошибается при определении направления звука и воспроизведении ритма.</p> <p>Ребенок не допускает ошибок при различении и соотнесении цветов, при показе заданных геометрических фигур и форм. Ребенок не допускает ошибок при ориентировке в пространстве и схеме собственного тела, с легкостью может сложить картинку из 3-4 частей, фигуры из 4—5 палочек.</p>	<p>отдельные ошибки при различении и соотнесении цветов, при показе заданных геометрических фигур и форм.</p> <p>Ребенок допускает 1—2 ошибки при ориентировке в пространстве и схеме собственного тела, не сразу может сложить картинку из 3—4 частей, не сразу может сложить по образцу фигуры из 4—5 палочек.</p>	<p>определении направления звука и воспроизведении ритма. Ребенок допускает ошибки при различении и соотнесении цветов, делает ошибки при показе заданных геометрических фигур и форм. Ребенок допускает множественные ошибки при ориентировке в пространстве и схеме собственного тела, без помощи не может сложить картинку из 2—4 частей. Ребенок не может сложить по образцу фигуры из 4—5 палочек.</p>
--	--	---

2. Развитие моторной сферы

<p>В процессе исследования состояния общей моторики не выявляются моторная неловкость и раскоординированность движений. Ручная моторика развита в полном объеме, темп выполнения движений нормальный. Ребенок умеет правильно держать карандаш, не испытывает затруднений в рисовании заданных линий, с легкостью застегивает и расстегивает пуговицы, перекладывает мелкие предметы из одной руки в другую.</p> <p>Тонус мимической мускулатуры в норме, движения выполняются в полном объеме.</p> <p>При выполнении артикуляционных упражнений способность к переключению не затруднена, все движения выполняются в полном объеме. Тонус</p>	<p>В процессе исследования состояния общей моторики выявляется некоторая моторная неловкость и раскоординированность движений. Ручная моторика развита не в полном объеме, темп выполнения движений незначительно снижен. Ребенок умеет правильно держать карандаш, но испытывает некоторые затруднения в рисовании заданных линий, с трудом застегивает и расстегивает пуговицы, перекладывает мелкие предметы из одной руки в другую.</p> <p>Тонус мимической мускулатуры повышен или понижен незначительно, некоторые движения выполняются не в полном объеме. При выполнении артикуляционных упражнений затруднена способность к переключению, не все движения выполняются в полном объеме, иногда отмечаются синкинезии. Тонус артикуляционной мускулатуры повышен или понижен незначительно.</p>	<p>В процессе исследования состояния общей моторики выявляется общая моторная неловкость, раскоординированность движений. Ребенок выполняет движения не в полном объеме. Ручная моторика развита недостаточно, темп выполнения движений снижен, движения выполняются не в полном объеме. Отмечается наличие амбидекстрии, леворукость. Ребенок не умеет правильно держать карандаш, испытывает затруднения в рисовании заданных линий, не умеет застегивать и расстегивать пуговицы, перекладывать мелкие предметы из одной руки в другую. Тонус мимической мускулатуры повышен или понижен, движения отсутствуют или выполняются не в полном объеме, отмечаются синкинезии, сглаженность носогубных складок. При выполнении артикуляционных упражнений затруднена способность к переключению, движения выполняются не в полном объеме, отмечаются синкинезии, тремор, обильная саливация. Тонус артикуляционной</p>
--	--	--

артикуляционной мускулатуры в норме.		мускулатуры повышен или понижен.
3. Развитие импрессивной речи, состояние фонематического восприятия		
Объем пассивного словаря соответствует норме. Ребенок понимает различные формы словоизменения и не допускает ошибок при выполнении тестовых заданий. Понимание обращенной речи в норме. Ребенок дифференцирует оппозиционные звуки, не смешиваемые в произношении, и не допускает ошибок. Ребенок дифференцирует оппозиционные звуки, смешиваемые в произношении, и не допускает ошибок. Ребенок дифференцирует оппозиционные звуки, смешиваемые в произношении, и не допускает ошибок.	Объем пассивного словаря несколько ниже нормы. Ребенок понимает различные формы словоизменения, но может допустить 1—2 ошибки. Понимание обращенной речи приближается к норме. Ребенок дифференцирует оппозиционные звуки, не смешиваемые в произношении, или допускает 1—2 ошибки. Ребенок дифференцирует оппозиционные звуки, смешиваемые в произношении, или допускает 1—2 ошибки.	Объем пассивного словаря значительно ниже нормы. Ребенок практически не понимает различных форм словоизменения, не понимает отдельных предложений, плохо понимает обращенную речь. Ребенок не дифференцирует оппозиционные звуки, не смешиваемые в произношении, или допускает множественные ошибки. Ребенок не дифференцирует оппозиционные звуки, смешиваемые в произношении, или допускает множественные ошибки.
4. Развитие экспрессивной речи, состояние активного словаря		
Активный словарь в норме.	Активный словарь несколько ниже нормы.	Активный словарь значительно ниже нормы.
5. Развитие экспрессивной речи, состояние грамматического строя речи		
Ребенок не допускает ошибок при выполнении тестовых заданий.	Ребенок допускает по 2—3 ошибки при выполнении тестовых заданий.	Грамматический строй речи практически не сформирован, или ребенок допускает множественные ошибки при выполнении тестовых заданий.
6. Развитие экспрессивной речи, состояние связной речи		
Ребенок может самостоятельно пересказать текст из 3—4 предложений с опорой на картинки.	Ребенок может пересказать текст из 3—4 предложений с опорой на картинки и небольшой помощью взрослого.	Ребенок не может пересказать текст из 3—4 предложений с опорой на картинки.
7. Развитие экспрессивной речи, состояние фонетической стороны речи		
Ребенок не	Ребенок нарушает звуко-	Ребенок допускает

<p>нарушает звуко-слоговую структуру слов. Состояние звукопроизношения соответствует возрастной норме. У ребенка достаточный объем дыхания, нормальный темп, правильная расстановка пауз в речевом потоке. Ребенок умеет употреблять основные виды интонации.</p> <p>Ребенок не допускает ошибок при повторении слогов с оппозиционными звуками.</p>	<p>слоговую структуру некоторых слов. У ребенка нарушено произношение 6—8 звуков, ребенка достаточный объем дыхания, нормальный темп, правильная расстановка пауз в речевом потоке. Ребенок умеет употреблять основные виды интонации. Ребенок допускает 1—2 ошибки при повторении слогов с оппозиционными звуками.</p>	<p>множественные ошибки при ориентировки в пространстве и схеме собственного тела, без помощи не может сложить картинку из 2-4 частей. Ребенок не может сложить по образцу фигуру из 4-5 палочек.</p>
--	---	---

Лист оценки состояния речевого развития детей с ОНР (2 уровня)

п/п	Фамилия, имя	1	2	3	4	5	6	7

Примечание

- 1 - уровень развития эмоциональной сферы, неречевых психических функций;
- 2 - уровень развития моторной сферы;
- 3 - уровень развития импрессивной речи, состояние фонематического восприятия;
- 4 - уровень развития экспрессивной речи, состояние активного словаря;
- 5 - уровень развития экспрессивной речи, состояние грамматического строя речи;
- 6 - уровень развития экспрессивной речи, состояние связной речи;
- 7 - уровень развития связной речи, состояние фонетической стороны речи.

Система мониторинга речевого развития детей с ОНР (3 уровня)

(критерии оценки состояния речевого развития)

1. Развитие эмоциональной сферы, неречевых психических функций

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
<p>Ребенок сразу вступает в контакт. Эмоциональные реакции адекватны и устойчивы. Ребенок эмоционально стабилен.</p> <p>Ребенок без ошибок дифференцирует звучание нескольких игрушек, определяет</p>	<p>Ребенок не сразу и избирательно вступает в контакт, но его эмоциональные реакции адекватны и устойчивы. Ребенок эмоционально стабилен.</p> <p>Ребенок дифференцирует звучание нескольких игрушек, определяет направление звука, воспроизводит предложенные педагогом ритмы, но при этом иногда допускает ошибки. Ребенок различает и соотносит 10</p>	<p>Ребенок не сразу вступает в контакт или отказывается вступать в контакт. Эмоциональные реакции неадекватны и неустойчивы. Ребенок эмоционально лабилен.</p> <p>Ребенок не дифференцирует звучание нескольких игрушек, не определяет направление звука, не воспроизводит предложенные педагогом ритмы либо совершает</p>

<p>направление звука, воспроизводит предложенные педагогом ритмы. Ребенок различает и соотносит 10 основных и оттеночных цветов, различает предложенные геометрические формы. Ребенок хорошо ориентируется в пространстве и в схеме собственного тела, показывает по просьбе взрослого предметы, которые находятся сверху, внизу, впереди, сзади, слева, справа, показывает правый глаз, левый глаз, правое ухо, левое ухо. Ребенок без труда складывает картинку из 4—6 частей со всеми видами разреза; складывает из палочек предложенные изображения.</p>	<p>основных и оттеночных цветов, различает предложенные геометрические формы, но при этом иногда допускает ошибки. При ориентировке в пространстве и в схеме собственного тела ребенок допускает единичные ошибки. Ребенок складывает картинку из 4—6 частей со всеми видами разреза, складывает из палочек предложенные изображения при небольшой помощи взрослого.</p>	<p>множественные ошибки при выполнении указанных заданий. Ребенок не различает и не соотносит 10 основных и оттеночных цветов, не различает предложенные геометрические формы, либо допускает множественные ошибки при выполнении указанных заданий. Ребенок плохо ориентируется в пространстве и в схеме собственного тела, не может показать по просьбе взрослого предметы, которые находятся сверху, внизу, впереди, сзади, слева, справа, не может показать правый глаз, левый глаз, правое ухо, левое ухо либо допускает множественные ошибки при выполнении указанных заданий. Ребенок с трудом складывает картинку из 4—6 частей со всеми видами разреза; с трудом складывает из палочек предложенные изображения либо вообще не может выполнить предложенных заданий даже с помощью взрослого.</p>
--	--	--

2. Развитие моторной сферы

<p>Общая и ручная моторика и ребенка развиты в соответствии с возрастной нормой, все движения выполняются в полном объеме, нормальном темпе. Координация движений не нарушена. Ребенок правильно держит карандаш, рисует прямые, ломаные, замкнутые линии, человека; умеет застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать и развязывать шнуры.</p>	<p>Общая и ручная моторика ребенка развиты несколько ниже возрастной нормы, все движения выполняются не в полном объеме, в замедленном или ускоренном темпе. Координация движений несколько нарушена. Ребенок правильно держит карандаш, рисует прямые, ломаные, замкнутые линии, человека; умеет застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать и развязывать шнуры, но делает это недостаточно легко и ловко. В мимической мускулатуре движения выполняются не всегда в полном объеме и не всегда</p>	<p>Общая и ручная моторика ребенка развиты ниже возрастной нормы, все движения выполняются не в полном объеме, в замедленном или ускоренном темпе. Координация движений грубо нарушена. Ребенок моторно неловкий. Ребенок не умеет правильно держать карандаш, не может без помощи рисовать прямые, ломаные, замкнутые линии, человека; не умеет застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать и развязывать шнуры. В мимической мускулатуре движения выполняются не в</p>
---	--	--

<p>В мимической мускулатуре движения выполняются в полном объеме и точно, синкинезии отсутствуют. Артикуляционная моторика в норме, движения выполняются в полном объеме и точно; переключаемость в норме; синкинезии и тремор отсутствуют, саливация в норме.</p>	<p>точно, присутствуют синкинезии. Артикуляционная моторика несколько нарушена, движения выполняются не в полном объеме и не всегда точно; переключаемость снижена; присутствуют синкинезии и тремор, саливация повышенная.</p>	<p>полно: объеме и недостаточно точно, присутствуют синкинезии. Артикуляционная моторика нарушена. Движения выполняются в полном объеме и недостаточно точно; переключаемость снижена, присутствуют синкинезии и тремор, саливация значительно повышена.</p>
--	---	--

3. Развитие импрессивной речи, состояние фонематического восприятия

<p>Пассивный словарь ребенка соответствует возрастной норме. Ребенок может показать по просьбе логопеда несколько предметов или объектов, относящихся к одному понятию; показать на предложенных картинках названные логопедом действия, показать по картинкам предметы определенной геометрической формы, обладающие определенными свойствами. Ребенок понимает различные формы словоизменения и не допускает ошибок при выполнении тестовых заданий; понимает предложно-падежные конструкции с простыми предлогами, уменьшительно-ласкательные суффиксы существительных, дифференцирует формы единственного и множественного числа глаголов, глаголы с приставками. Ребенок понимает смысл отдельных предложений, хорошо понимает</p>	<p>Пассивный словарь ребенка несколько ниже возрастной нормы. Ребенок может показать по просьбе логопеда несколько предметов или объектов, относящихся к одному понятию, но при этом может допустить единичные ошибки. Ребенок может показать на предложенных картинках названные логопедом действия, но при этом допускает единичные ошибки. Ребенок может показать по картинкам предметы определенной геометрической формы, обладающие определенными свойствами, но при этом допускает отдельные ошибки. Ребенок понимает различные формы словоизменения, но допускает единичные ошибки при выполнении тестовых заданий. Ребенок понимает предложно-падежные конструкции с простыми предлогами, уменьшительно-ласкательные суффиксы существительных, но при выполнении заданий допускает единичные ошибки. Ребенок дифференцирует формы единственного и множественного числа глаголов, глаголы с приставками, но при выполнении заданий допускает единичные ошибки. Ребенок понимает смысл</p>	<p>Пассивный словарь ребенка не соответствует возрастной норме. Ребенок не может показать по просьбе логопеда по несколько предметов или объектов, относящихся к одному понятию; не может показать на предложенных картинках названные логопедом действия; может показать по картинкам предметы определенной геометрической формы, обладающие определенными свойствами, или делает это множественными ошибками. Ребенок не понимает различные формы словоизменения и допускает множественные ошибки при выполнении тестовых заданий; не понимает предложно-падежных конструкций с простыми предлогами, уменьшительно-ласкательные суффиксы существительных, не дифференцирует формы единственного и множественного числа глаголов, глаголы с приставками. Ребенок не понимает смысл отдельных предложений, плохо понимает связную речь. Ребенок не дифференцирует оппозиционные звуки, как не смешиваемые в произношении, так и смешиваемые в произношении, или допускает при дифференциации</p>
---	--	--

связную речь. Ребенок без ошибок дифференцирует оппозиционные звуки, как не смешиваемые в произношении, так и смешиваемые в произношении.	отдельных предложений, понимает связную речь, но может допускать единичные ошибки. Ребенок дифференцирует оппозиционные звуки, как не смешиваемые в произношении, так и смешиваемые в произношении, но при этом допускает единичные ошибки.	множественные ошибки.
---	---	-----------------------

4. Развитие экспрессивной речи, состояние активного словаря

Уровень развития экспрессивного словаря соответствует возрасту. Ребенок безошибочно называет по картинкам предложенные предметы, части тела и предметов, обобщает предметы и объекты, изображенные на картинке. Ребенок не допускает ошибок при назывании действий, изображенных на картинках. Ребенок называет основные и оттеночные цвета, форму указанных предметов.	Уровень развития экспрессивного словаря несколько ниже нормы. Ребенок называет по картинкам предложенные предметы, части тела и предметов, но при этом допускает единичные ошибки. Ребенок обобщает предметы и объекты, изображенные на картинках, но допускает при этом единичные ошибки. Ребенок допускает единичные ошибки при назывании действий, изображенных на картинках. При назывании основных и оттеночных цветов ребенок допускает отдельные ошибки. При назывании формы указанных предметов ребенок допускает единичные ошибки.	Уровень развития экспрессивного словаря не соответствует возрасту. Ребенок не называет по картинкам предложенные предметы, части тела и предметов или допускает множественные ошибки при выполнении этого задания. Ребенок не обобщает предметы и объекты, изображенные на картинке, или допускает множественные ошибки при выполнении задания. Ребенок допускает множественные ошибки при назывании действий, изображенных на картинках. Ребенок не называет основные и оттеночные цвета, не называет форму указанных предметов или допускает множественные ошибки при выполнении задания.
---	---	---

5. Развитие экспрессивной речи, состояние грамматического строя речи

Уровень развития грамматического строя речи соответствует возрастной норме. Ребенок правильно употребляет имена существительные в именительном падеже единственного и множественного числа, имена существительные в косвенных падежах, имена существительные множественного числа в родительном падеже; согласовывает прилагательные с существительными единственного числа, без	Уровень развития грамматического строя речи ребенка несколько ниже возрастной нормы. При употреблении имен существительных в именительном падеже единственного и множественного числа, имен существительных в косвенных падежах, имен существительных множественного числа в родительном падеже ребенок допускает единичные ошибки. При согласовании прилагательных с существительными единственного числа ребенок допускает единичные ошибки.	Уровень развития грамматического строя речи не соответствует возрастной норме. Ребенок допускает множественные ошибки при употреблении имен существительных в именительном падеже единственного и множественного числа. Ребенок допускает множественные ошибки при употреблении имен существительных в косвенных падежах; имен существительные множественного числа в родительном падеже. Ребенок допускает множественные ошибки при согласовании прилагательных с
--	--	--

<p>ошибок употребляет предложно-падежные конструкции, согласовывает числительные 2 и 5 с существительными. Ребенок образует существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами и названия детенышей животных.</p>	<p>При употреблении предложно-падежных конструкций, согласовании числительных 2 и 5 с существительными ребенок допускает отдельные ошибки. При образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и названий детенышей животных ребенок допускает отдельные ошибки.</p>	<p>существительными единственного числа. Ребенок допускает множественные ошибки при употреблении предложно-падежных конструкций; согласовании числительных 2 и 5 с существительными. Ребенок допускает множественные ошибки при образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и названий детенышей животных.</p>
---	---	---

6. Развитие экспрессивной речи, состояние связной речи

<p>Уровень развития связной речи соответствует возрастной норме. Ребенок без помощи взрослого пересказывает небольшой текст с опорой на картинки.</p>	<p>Уровень развития связной речи несколько ниже возрастной нормы. Ребенок без помощи взрослого не может пересказать небольшой текст с опорой на картинки.</p>	<p>Уровень развития связной речи ребенка не соответствует возрастной норме и гораздо ниже ее. Ребенок не может пересказать небольшой текст с опорой на картинки и с помощью взрослого.</p>
---	---	--

7. Развитие экспрессивной речи, состояние фонетической стороны речи

<p>Ребенок не нарушает звуконаполняемость и слоговую структуру слов. Состояние звукопроизношения соответствует возрастной норме. Объем дыхания достаточный, продолжительность выдоха нормальная, сила голоса и модуляция в норме. Темп и ритм речи, паузация нормальные. Ребенок употребляет основные виды интонации. Ребенок без ошибок повторяет слоги с оппозиционными звуками, выделяет начальный ударный гласный из слов.</p>	<p>Ребенок не грубо нарушает звуконаполняемость и слоговую структуру слов. Нарушено произношение 4—6 звуков. Объем дыхания недостаточный, продолжительность выдоха недостаточная, сила голоса и модуляция в норме. Темп и ритм речи, паузация нормальные. Ребенок употребляет основные виды интонации. Ребенок повторяет слоги с оппозиционными звуками, выделяет начальный ударный гласный из слов, допуская отдельные ошибки.</p>	<p>Ребенок грубо нарушает звуконаполняемость и слоговую структуру слов. Состояние звукопроизношения не соответствует возрастной норме, нарушено произношение 10 и более звуков. Объем дыхания недостаточный, выдох короткий, голос слабый, сиплый, хриплый, модуляция нарушена. Темп и ритм речи нарушены, паузация нарушена. Ребенок не употребляет основные виды интонации. Речь не интонирована. Ребенок не может без ошибок повторять слоги с оппозиционными звуками, не выделяет начальный ударный гласный из слов.</p>
--	---	--

Лист оценки состояния речевого развития детей с ОНР (3 уровня)

п/п	Фамилия, имя	1	2	3	4	5	6	7

Примечание

- 1 - уровень развития эмоциональной сферы, неречевых психических функций;
- 2 - уровень развития моторной сферы;
- 3 - уровень развития импрессивной речи, состояние фонематического восприятия;
- 4 - уровень развития экспрессивной речи, состояние активного словаря;
- 5 - уровень развития экспрессивной речи, состояние грамматического строя речи;
- 6 - уровень развития экспрессивной речи, состояние связной речи;
- 7 - уровень развития связной речи, состояние фонетической стороны речи.

3.5. Методическое обеспечение рабочей Программы:

а) Оборудование

1. Зеркало с лампой дополнительного освещения.
2. Индивидуальные зеркала на подгруппу детей.
3. Учебная доска.
4. Рабочий стенд по обучению грамоте.
5. Наборное полотно.
6. Ширма.
7. Подборка аудио кассет.
8. Медиатека.
9. Ватные палочки, влажные салфетки...

б) дидактический материал для логопедического обследования.

1. Логопедический альбом и папка для обследования всех сторон речи:

- Звукопроизношения;
- Фонематического восприятия;
- Грамматического строя речи;
- Словарного запаса;
- Связной речи;

2. Дидактический материал для обследования психических процессов.

3. Дидактический материал для обследования счета, знания геометрических фигур, знания цветов.

в) Дидактический материал для формирования правильного звукопроизношения.

1. Дыхательные тренажеры: «Осень», «Зима», «Весна», «Лето», игрушки для развития дыхания «Посади бабочку на цветок» и др.
2. Фотографии и картинки-символы для обучения артикуляционной гимнастики.
3. Артикуляционная игрушка.
4. Картинки для звукоподражания при постановке звуков.
5. Карточка материалов для автоматизации и дифференциации звуков всех групп.
6. Словесные игры для автоматизации звуков.
7. Альбомы с предметными и сюжетными картинками для автоматизации и дифференциации звуков всех групп.
8. Наборы предметных картинок по всем группам звуков.
9. Альбом с фонетическими рассказами по автоматизации звуков в текстах.
10. Настольно-печатные и дидактические игры для автоматизации и дифференциации звуков всех групп звуков.

- «Логопедическое лото «С-З»

- «Звуковая дорожка»

- «Логопедическое домино» (дифференциация звуков)

- «Логопедическое домино» (звуки ч, ш, щ, ж)

- «Я вас различаю» (дифференциация)

- «Игры с парными карточками» (звуки р, л)

- «Чудо – ель» (автоматизация л – ль)

г) Дидактический материал по развитию фонематического восприятия.

1. Набор звучащих предметов (колокольчик, дудочка, погремушка, бубен, молоточек).
2. Звучащие игрушки-заместители.
3. Плоскостные игрушки-звуки.
4. Материал по формированию навыков звукового и слогового анализа и синтеза:
 - пособие для составления характеристики звуков; модель характеристики звуков;
 - звуковые линейки;
 - семафоры;
 - игры: «Подбери слово к схеме»;
 - «Построим пирамиду» (2 варианта);

- «Засели домик»;
- «Делим слова на слоги»;
- «Подбери картинку»;
- «Путешествуем со звуками»;
- «Звуковая дорожка»;
- «Волшебный кубик»;
- «Звуковые часы» (слова – паронимы);
- «Домик для звуков» (диффер. твердых и мягких согласных).

д) Дидактический материал по обогащению словарного запаса.

1. Папки предметных или сюжетных картинок по всем лексическим темам: «Деревья», «Перелетные птицы», «Обувь», «Посуда», «Зима», «зимующие птицы», «Зимние забавы», «Новый год», «Домашние животные», «Дикие животные», «Домашние птицы», «Транспорт», «Профессии на транспорте», «Космос», «Инструменты», «Весна», «Мебель», «Насекомые», «Цветы», «Рыбы», «Ягоды», «Животные севера», «Овощи», «Чита – столица Забайкальского края», «Правила дорожного движения», «Фрукты», «Осень», «Лето»;
2. Серии демонстративных картин: «Все работы хороши», «Мир природы», «Круглый год».
3. Небольшие игрушки или муляжи по изучаемым темам.
4. Лото: «Обитатели морей», «Домашние животные», «Овощное лото»; Лото «Предметы, Сказки, Фрукты, Ягоды»
5. Пазлы: «Лесные жители».
6. Настольно-печатные дидактические игры:
 - «Кто что делает?» (профессии);
 - «Мир животных» (электронная игра);
 - «Времена гола»;
 - «Профессии»;
 - «Что где растет?»;
 - «Паровозик для зверят»;
 - «Многозначность существительных. Многозначность глаголов»;
 - «Свойства»;
 - «Четвертый лишний»;
 - «Узнай по контуру»;
 - «Назови одним словом»;
 - «На лесной полянке»;
 - «Противоположности»;
7. Карточки с наложенными и «зашумленными» изображениями предметов (альбом)
8. Игры:
 - «Узнай по силуэту»;
 - «Что перепутал художник?»
9. Альбом по моделированию

е) Дидактический материал по формированию грамматического строя речи и развитию связной речи.

1. Настольно – печатные игры для совершенствования грамматического строя речи:
 - «Поможем Федоре» (согласование сущ – х с прилагательными);
 - «Кого везут в зоопарк» (относительные прилагательные);
 - «Чей след?»;
 - «Чем мы похожи»;
 - «Развиваем речь детей» (словообразование);
 - «Азбука действий»;
 - «Скажи какой»;
 - «Придумай предложение» (словообразование);
 - «Ну, посади» (словоизменение);
 - «Большой – маленький» (уменьшительно – ласкательные сущ);
 - «Большой медведь и маленький мишка»

- «Какой суп получится?» (словообразование);
- «Подбери схему» (предлоги);
- «Волшебный кубик»;
- «Геометрическое лото»;
- «Дорисуй и собери» (согласов. числит. с сущ);
- «Собери букет»;
- «Словообразование»;
- «Маленькие слова» (предлоги);
- «Зашифрованное послание» (предлоги);
- «Составь предложение»;
- «Договори слово»;
- «Арифметика»
- «Собери пословицу»;
- «Пословицы в картинках»;
- «От мышки до мишки» (уменьшительные и увеличительные суффиксы);
- «Собери цветок» (соглас. существ. с местоимениями) (с использованием моделирования);
- «Собери семью» (словообразование - родственные слова);
- «Один, два, пять» (соглас. сущ. с числительными);
- «Учимся правильно употреблять предлоги».

2. Алгоритмы описания предметов и объектов;

3. Опорные картинки для составления рассказов, сказок.

4. Мнемотаблицы для заучивания стихов.

5. Серии сюжетных картинок.

6. Наборы кукольного театра для инсценирования сказок.

7. Игра: «Сказка за сказкой»

ж) дидактический материал по обучению грамоте:

1. Разрезной алфавит, магнитная азбука;

2. Дидактический материал для занятий по обучению грамоте;

3. Пособия для обучения грамоте и формирования готовности к школе «Путешествуем со звуками»; «От звука к предложению»; «Читаем слоги», «Пазлы из слогов»

4. Настольно – печатные и дидактические игры для закрепления звукобуквенных связей:

- «Буквы»;
- «Веселый грамотей»;
- «Прочитай по первым буквам»;
- «Читаем и составляем слова»;
- «Кто в домике живет» (навыки чтения);
- «АБВГДейка» (папка дошкольника);
- «Поиграем со словами»;
- «Расшифруй слова»;
- «Звонкий – глухой»;
- «Согласный звонкий, глухой»;
- «Согласный твердый, мягкий»;
- «Протяни дорожку».

5. Настольно – печатные игры для профилактики оптической дисграфии:

- «Какая буква выглянула в окошко»;
- «Разрезные буквы»;
- «Обведи – не ошибись».

6. Ребусы.

7. Кроссворды.

8. Изографы.

9. Головоломки.

10. Веер букв (гласные и согласные);

Центр моторного и конструктивного развития.

1. Плоскостные изображения предметов и объектов для обводки по лексическим темам.
2. Разрезные картинки.
3. Пазлы.
4. Кубики с картинками (4, 6, 12 частей)
5. «Пальчиковый бассейн»
6. Массажные мячики цветов и размеров.
7. Игрушки – шнуровки.
8. Игрушки застежки: «Притворщик» (игра на липучках).
9. Мозайка (3 вида) и схемы выкладывания узоров из нее.
10. Цветовая мозайка.
11. Мозайка на ковролине
12. Подбери ключи к домику.
13. Логический кубик.
14. Тактильные дощечки.
15. Пазлы: фигуры и формы.
16. «Лабиринты»
17. Мелкий конструктор «Лего».
18. Игра: «Поймай рыбку»
19. «Золушка».

IV. ЛИТЕРАТУРА

1. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи., 2016г Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В.
2. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Парциальная программа., 2015г Нищева Н.В
3. Планирование коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ОНР) и рабочая программа учителя – логопеда., 2014г Нищева Н.В
4. Дошкольный логопункт. Документация, планирование и организация работы., 2014г. Иванова Ю.В.
5. Развиваем фонематическое восприятие. Планы- конспекты занятий с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями., 2014г. Мирнова Н.М.
6. Методика работы по развитию образной речи у старших дошкольников., 2009г. Макарова В.Н., Ставцева Е.А., Мирошкина М.Н.
7. Развитие связной речи детей 6 – 7 лет. Конспекты занятий., 2011г. Вальчук Е.В.
8. Занимательные игры со словами Старшая и подготовительная группы., 2010г. Мирилова Т.Л.
9. Картинный материал к речевой карте ребёнка с общим недоразвитием речи, 2010г. Нищева Н.В.
10. Пособие для дошкольников 5-6 лет, 6-7 лет «По дороге к азбуке», Части 1, 2, 3,4, 5.,2014г. Р.Н. Бунеева,Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова
11. Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками .Методическое пособие., 2010г Борисова Е.А..
12. Взаимосвязь в работе воспитателя и учителя - логопеда. Картотека заданий для детей 5-7 лет., 2012г. Михеева И.А., Чешева С.В.
13. Дидактический материал по лексическим темам., 2014г. Куликовская Т.А. Картотеки методических рекомендации для родителей дошкольник с ОНР., 2011г. Нищева Н.В.
14. Коррекция нарушений звукопроизношения у детей.,2012г Вакуленко Л.С.
15. Занятия по развитию речи в детских образовательных учреждениях., 2013г. Зырянова Л.Н., Лужбина Т.В.
16. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей, 2009г Агронович З.Е..
17. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Логопедические технологии., 2014г. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю.
18. Учимся употреблять предлоги в речи. Конспекты занятий по обучению детей с ОНР в старших и подготовительных группах., 2012г. Яцель О.С.
19. Ты словечко, я словечко. Пособие для дошкольников. 2010г. Курцева З.И.
20. Весёлая мимическая гимнастика., 2015г. Нищева Н.В.
21. Что такое хорошо, что такое плохо?., Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста., 2015г. Гуцал И.Ю., Мищенко Г.В.
22. Игротерапия в логопедии., 2014г. Ихсанова С.В.
23. Игры для развития мелкой моторики рук с использованием нестандартного оборудования, 2014г. Зажигина О.А.
24. **Интернет-источники**
<http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya/>
<http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Nisheva.pdf>
<http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauk>

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАЗЛИЧНЫЕ НАРУШЕНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ: ДИЗАРТРИЕЙ.

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ПРИ ДИЗАРТРИИ

Обследование строится на общем системном подходе с учётом специфики речевых и неречевых нарушений, общего психоневрологического состояния ребёнка.

Технология обследования включает следующие компоненты.

1. Анализ неречевых нарушений

(имеет большое значение на ранних этапах развития ребёнка)

Наиболее часто первым проявлением дизартрий является наличие псевдобульбарного синдрома, первые признаки которого можно отметить уже у новорожденного:

- слабость крика или его отсутствие (афония);
- нарушения сосания, глотания;
- поверхностное, нередко учащенное и аритмичное дыхание;
- отсутствие или слабость некоторых врожденных безусловных рефлексов (сосательного, поискового, хоботкового, ладонно-рото-головного);
- асимметрия лица;
- отвисание нижней губы, что препятствует захвату соски или соска;
- недостаточная интонационная выразительность крика, голосовых реакций;
- звуки гуления, лепета отличаются однообразием и появлением в более поздние сроки;
- ребенок длительное время не может жевать, кусать, давиться твердой пищей, не может пить из чашки;
- врожденные безусловные рефлексы, которые были угнетены в период новорожденности, проявляются, в значительной степени затрудняя развитие произвольной артикуляционной моторики.

2. Анализ речевых нарушений

А) Состояние артикуляционной моторики:

- в покое,
- при мимических движениях,
- при общих движениях, прежде всего артикуляционных.

Отмечаются характеристики движений: объем, темп, плавность переключения, истощаемость, точность, соразмерность, произвольность, состояние мышечного тонуса в речевой мускулатуре, наличие насильственных движений, наличие оральных синкинезий.

Б) Состояние общих моторных возможностей ребенка: отмечаются даже незначительные двигательные расстройства.

В) Стойкие дефекты произношения.

Оцениваются в зависимости:

- от характера коммуникационного материала,
- от скорости произношения, - от ситуации общения,
- от возможности определения нарушения звукопроизношения в чужой и в собственной речи,
- от дифференциации ребёнком на слух нормально и дефектно произносимых им звуков (в словах, слогах и изолированно).

Нарушения звукопроизношения сопоставляются с особенностями фонематического восприятия и звукового анализа.

Г) Нарушения голосообразования и речевого дыхания.

Д) Задержанное развитие речи.

3. Диагностика стертых или минимальных проявлений дизартрии, представляющая особую сложность

Основные критерии диагностики:

1) наличие слабо выраженных, но специфических артикуляционных нарушений в виде ограничения объема наиболее тонких и дифференцированных артикуляционных движений, в частности недостаточность загибания кончика языка вверх, а также асимметричное положение вытянутого вперед языка, его тремор и беспокойство в этом положении, изменения конфигурации;

2) наличие синкинезий (движение нижней челюсти при движении языка вверх, движений пальцев рук при движениях языка);

3) замедленный темп артикуляционных движений;

4) трудность удержания артикуляционной позы;

5) трудность в переключении артикуляционных движений;

6) стойкость нарушений звукопроизношения и трудность автоматизации поставленных звуков;

7) наличие просодических нарушений.

В ряде случаев для диагностики минимальных проявлений дизартрии помогают функциональные пробы.

Проба 1. Ребенка просят открыть рот, высунуть язык вперед и удерживать его неподвижно по средней линии и одновременно следить глазами за перемещающимся в боковых направлениях предметом. Проба является положительной и свидетельствует о дизартрии, если в момент движений глаз отмечается некоторое отклонение языка в эту же сторону.

Проба 2. Ребенка просят выполнять артикуляционные движения языком, положив при этом руки на его шею. При наиболее тонких дифференцированных движениях языка ощущается напряжение шейной мускулатуры, а иногда и видимое движение с закидыванием головы, что свидетельствует о дизартрии.

4. Дифференциальная диагностика дизартрии и дислалии

Необходимо сопоставить произношение звуков в словах при назывании дошкольником картинок, а также при назывании отраженно вслед за логопедом в словах и изолированно в звуках и сопоставить эти данные с особенностями спонтанного произношения. Логопед определяет характер нарушений артикуляционных движений, приводящих к неправильному звукопроизношению. Наиболее частыми нарушениями при дизартрии являются:

- недостаточный подъем кончика языка,
- нарушенная скорость в образовании смычки,
- неправильные структуры, используемые в контакте,
- недостаточное напряжение,
- короткая продолжительность контакта,
- замедленное ослабление или выход из контакта,
- неправильное направление воздушного потока.

5. Постановка диагноза

Диагноз ставится совместно врачом и логопедом. Важно дать качественную характеристику структуры дефекта, отметив, является ли у ребёнка дефект только фонетическим или фонетико-фонематическим.

В речевой карте ребенка с дизартрией, наряду с клиническим диагнозом, который ставит врач, отражая по возможности и форму дизартрии, необходимо логопедическое заключение, основанное на принципе системного подхода к анализу речевых нарушений. Например:

1. Фонетический дефект. Псевдобульбарная дизартрия.

2. Фонетико-фонематическое недоразвитие. Псевдобульбарная дизартрия.

2. Общее недоразвитие речи (III уровень). Псевдобульбарная дизартрия.

Логопедическое обследование позволяет выявить структуру и тяжесть фонетико-фонематического нарушения, сопоставив его с тяжестью поражения артикуляционной и общей моторики, а также общим психическим и речевым развитием ребенка.

Л.В. Лопатина предлагает схему обследования ребёнка с фонетико-фонематическим нарушением (дизартрия) и методические рекомендации к ней (см. приложение 4).

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ ДИЗАРТРИИ

Основные задачи по коррекции произносительной стороны речи у детей с дизартрией:

- 1) развитие моторики артикуляционного аппарата;
- 2) формирование навыков правильного произношения и различения звуков;
- 3) преодоление затруднений, связанных с произношением слов со сложной слоговой структурой. Особенности подготовительного этапа

Работу над произношением традиционно начинают с подготовительного этапа, который включает в себя:

1. Логопедический массаж.
2. Использование произвольных движений.
3. Использование рефлексов зажимающих позиций для предупреждения или ослабления патологически усиленных позотонических рефлексов у детей с церебральным параличом.
4. Пассивную, пассивно-активную, активную артикуляционную гимнастику.
5. Развитие речевого дыхания, голоса, формирование фонематических представлений.

1. В работе с детьми используют следующие виды массажа:

- 1) классический;
- 2) по биологически активным точкам (БАТ);
- 3) с элементами метамерной стимуляции Скворцова-Осипенко.

Логопедический массаж нормализует мышечный тонус, ослабляет гиперкинезы, восстанавливает речевое дыхание. Выбор приемов логопедического массажа проводится дифференцированно, в зависимости от состояния и тонуса речевой мускулатуры (В.А. Ковшиков, И.В. Блыскина, Е.А. Дьякова).

При дизартрии, наряду с сегментарным ручным массажем, может быть использован и пальцевой точечный массаж (для ослабления гиперкинезов – перекрестный точечный массаж К.А. Семеновой).

Вместе с ручным и пальцевым массажем можно использовать зондовый массаж Е.В. Новиковой.

2. У детей с тяжелой степенью дизартрии работу над речевой моторикой начинают с использования произвольных движений: зевание, жевание, глотание, покашливание (Г.В. Чиркина, М.В. Ипполитова). Произвольные движения закрепляются вследствие многократного повторения, в результате ребенок может производить их самостоятельно по речевой инструкции (затем эти упражнения используются для отработки необходимых артикуляционных движений).

Работа над развитием подвижности языка у детей с тяжелыми нарушениями артикуляции начинается с произвольного рефлексорного уровня:

1) Для сокращения языка нужно положить кусочек сладкого на кончик языка или дотронуться до кончика языка шпателем.

2) Для выработки движений языка в сторону положить кусочек сахара между щекой и зубами.

3) Для выдвигания языка вперед к губам ребенка протягивают конфету или нижнюю губу намазывают вареньем.

4) Стимуляция мышц корня языка начинается с их рефлексорных сокращений путем раздражения корня языка шпателем. Закрепление осуществляется произвольным покашливанием. Для активизации движений мягкого нёба обучают произвольному глотанию: логопед из пипетки капает на корневую часть языка капли воды, стимулируя кашлеподобные движения, зевания.

3. Спастичность артикуляционных мышц и шейной мускулатуры может усиливаться за счет влияния шейного тонического и лабиринтного тонического рефлексов. В этих случаях расслабление мышц артикуляционного аппарата надо начинать с выбора таких специальных поз, при которых тонические рефлексы либо не проявляются вовсе, либо проявляются минимально.

При тяжелой спастичности занятия начинаются в следующих рефлекс запрещающих позициях (Е.М. Мастюкова и М.В. Ипполитова).

Рефлекс запрещающая позиция 1. Используется при выраженности лабиринтного тонического рефлекса. В положении на спине, голова, плечи и шея ребенка несколько сгибаются; также сгибается спина, бедра и колени. Мышечное расслабление достигается путем равномерных плавных раскачиваний.

Рефлекс запрещающая позиция 2. Используется при выраженности шейно-тонического рефлекса. В положении на спине, ноги слегка согнуты в коленных суставах, руки вытянуты вдоль туловища. Логопед помещает свою руку под шею ребенка, давая возможность голове свободно откинуться назад, плечи при этом несколько сгибаются, шея вытягивается.

Рефлекс запрещающая позиция 3. Используется также при выраженности шейного тонического рефлекса. Положение на спине, с вытянутыми ногами и руками и головой, слегка закинутой назад.

После того как выбрана адекватная поза для уменьшения влияния позотонических рефлексов, приступают к расслаблению мышц шеи, лица, артикуляционного аппарата с помощью специальных приемов.

1) Расслабление мышц шеи.

Упражнение 1. Ребенок лежит на спине в рефлекс запрещающей позиции 2, голова несколько свешивается назад, одна рука логопеда на шее ребенка сзади, другой рукой он производит ритмические движения головы ребенка кругового характера сначала по часовой стрелке, затем против часовой стрелки. Производится несколько пассивных движений, затем ребенок стимулируется к повышению активных движений.

Упражнение 2. Ребенок в том же положении. Но его голова слегка свешивается через край стола. При этом она помещается на качающуюся дощечку. В этом положении производятся те же ритмические круговые движения головой. Вначале эти движения производятся пассивно, потом пассивно-активно. Наконец, ребенок производит активные движения. Их легче выполнять под счет или музыкальную мелодию.

Упражнение 3. Ребенок в положении на животе. Голова свисает через край стола. Прodelьваются те же движения.

При тяжелой спастичности расслабление мышц лица производится в рефлекс запрещающей позиции I. Вначале обязательно производится расслабляющий массаж мышц лица. 2) Расслабление губных мышц.

При тяжелой спастичности проводится в рефлекс запрещающей позиции 2. Логопед помещает свои указательные пальцы на точку, находящуюся между серединой верхней губы и углом рта с обеих сторон. Направление движения пальцев к середине губ. При этом верхняя губа собирается в вертикальную складку. Такое же движение производится по отношению к нижней губе, а затем и к обеим губам.

За время проведения следующего упражнения указательные пальцы логопеда помещаются в то же положение, но движение идет вверх на верхней губе, обнажая верхние десны, и вниз на нижней губе, обнажая нижние десны.

Во время следующего упражнения логопед помещает кончики своих указательных пальцев в углы рта ребенка, растягивает его губы с помощью пальцев. Обратным движением губы возвращаются в исходное положение.

Эти упражнения проводятся при различном положении рта: рот закрыт, приоткрыт, полуоткрыт, широко открыт.

4. Пассивной гимнастикой называется такая ее форма, когда ребенок производит движение только при помощи механического воздействия – под нажимом руки логопеда или соответствующего зонда, шпателя. Гимнастика сопровождается обязательным зрительным контролем. Движения производятся плавно, медленно, с постепенным увеличением нагрузки. Когда пассивные движения становятся более свободными, механическая помощь сокращается: происходит переход к пассивно-активным упражнениям. Затем, если ребенок может самостоятельно удерживать необходимые положения губ, языка, произвольно менять их,

переходят к активной гимнастике, производимой по инструкции логопеда (О.В. Правдина, Г.В. Чиркина).

В работе используют такие виды гимнастики:

1) Гимнастика для мимических мышц и артикуляционного аппарата

Традиционные артикуляционные и мимические упражнения рекомендуется проводить с использованием предметных и ситуативных картинок, изображающих персонажей известных сказок и животных с характерными мимическими и артикуляционными выражениями и позами, сопровождать картинки и позы соответствующими стихотворениями, например:

«Свои губы прямо к ушкам растяну я, как лягушка. А теперь слонёнок я –

хоботок есть у меня!» Очень интересна детям «Сказка о весёлом Язычке», которую можно обыгрывать по-разному. Отработка дифференцированных произвольных движений, контроль за положением органов артикуляции затормаживают насильственные движения. Е.М. Мастюкова и М.В. Ипполитова рекомендуют учить пить через соломинку, захватывать

и удерживать губами леденцы и палочки различного размера и т.п.

2) Гимнастика на дистальные отделы

Здесь логопед может использовать такие вспомогательные средства как:

а) «пальчиковый бассейн» (авторская разработка логопедов Г.В. Дедюхиной, Т.А. Яньшиной, Л.Д. Могучей), представляющий коробку высотой 6 – 8 см, заполненную горохом и фасолью. Проведение пальчиковой гимнастики в таком «бассейне», заключающейся, например, в поиске предметов разной величины, формы, фактуры, способствует активизации двигательных ки-нестезий, праксиса позы, улучшает динамический праксис, пальцевой гнозис.

б) «разноцветные прищепки», сдавливающие подушечки пальцев и активизирующие клетки коры головного мозга. Продолжительность процедуры – от 3 – 5 – до 7 – 10 минут по схеме: 1 – 3 дни – большой палец, 4 – 6

дни – большой и указательный пальцы, 7 – 9 дни – большой, указательный

и средний пальцы. Затем нагрузки снижаются по той же схеме. Показаниями к применению являются глубокие задержки психоречевого развития, атонически-астатическая форма ДЦП. Если наблюдается негативная реакция или возбуждение, процедуру необходимо прекратить.

в) резинки различной степени упругости, массирующими движениями надеваемые на пальцы и снимаемые с них.

г) логопедическая щётка «Ёжик» (авторская разработка логопедов Г.В. Дедюхиной, Т.А. Яньшиной, Л.Д. Могучей), с помощью многочисленных точечных раздражителей которой мышцы руки получают достаточно сильные и точные двигательные кинестезии. В упражнениях используются попеременные и синхронные движения обеими руками. На первых этапах работы продолжительность занятий не регламентируется временем и количеством повторений, а зависит от эмоционального настроения ребёнка, его готовности к совместным действиям.

5. Параллельно с развитием подвижности артикуляционной мускулатуры на подготовительном этапе идет активная работа над коррекцией дыхания, голоса, формированием фонематических представлений. Данные направления будут рассмотрены в соответствующих разделах.

Последовательность работы над звуками

Г.В. Чиркина указывает, что последовательность работы над звуками определяется следующими факторами:

1) степенью доступности звуков для произношения и постепенностью перехода от меньших произносительных трудностей к большим;

2) артикуляционной и акустической близостью звуков;

3) возможностью подбора речевого материала, включающего звуки.

1) Степень доступности звуков зависит не только от легкости артикуляции, но и от возможности зрительного восприятия отдельных элементов артикуляции и наличия «орального образа звука». Звуками, имеющими видимую артикуляцию, считаются следующие: а, о, у, э, и, п, б, м, ф, в, ш, ж, л, с, т, к (по степени уменьшения видимых элементов артикуляции).

По легкости артикуляции самыми простыми принято считать гласные звуки и среди них – [а], который образуется продвижением вперед прижатого ко дну ротовой полости языка.

Взрывные согласные усваиваются легче, чем фрикативные. Самым лёгким взрывным звуком является [п], а [ф], [в], [х] – самые лёгкие среди фрикативных.

2) Усвоение звука усложняется, если его артикуляция или акустическая характеристика близка к артикуляции или акустическим свойствам ранее усвоенного звука. В связи с этим постановка близких по артикуляционным и акустическим признакам звуков должна быть рассредоточена во времени.

3) Возможность подбора достаточного количества доступного речевого материала объясняет ситуацию, когда сначала изучаются более трудные по артикуляции звуки: например, звук [ы] раньше, чем звук [э], при этом [э] – более легкий.

Особенности постановки звуков

1) Основными методами коррекции звукопроизношения являются: двигательно-кинестетический и слухо-зрительно-кинестетический (Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова).

2) Наиболее распространённым методом постановки звуков при дизартрии является метод фонетической локализации, когда вызывается «аналог» звука, не совпадающий полностью по своим акустическим и артикуляторным признакам с эталоном правильной речи, но вместе с тем чётко противопоставленный всем остальным звукам речи. Приближённое произношение звука является для ребёнка с дизартрией определённой ступенью к овладению нормативной артикуляцией. Овладение аналогом звука достаточно для того, чтобы ребёнок мог оперировать им во время работы по развитию фонематических представлений и навыков звукового анализа (Г.В. Чиркина).

3) Значительно более длительные сроки работы над каждым звуком (О.В. Правдина).

4) Необходимость одновременной работы над несколькими звуками, принадлежащими к разным артикуляционным группам (О.В. Правдина).

5) Опора на компенсаторные возможности ребенка (сохранные анализаторы, правильно произносимые звуки, произвольные движения, звукосочетания).

6) Соблюдение определенной последовательности в работе над звуками.

7) Учёт влияния на звукопроизношение патологически усиленных позотонических рефлексов и его предупреждение с помощью специальных упражнений в рефлекс запрещающих позициях.

8) Коррекция звукопроизношения при дизартрии обычно сочетается с работой над совершенствованием интонационной выразительности речи (Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова).

Е.М. Мастюкова и М.В. Ипполитова подчёркивают, что основной задачей в работе над коррекцией речи при дизартрии является развитие речевой коммуникации, поэтому работа над звукопроизношением всегда должна облегчать, а не затруднять её.

Технология коррекции дыхания при дизартрии

Е.М. Мастюкова и М.В. Ипполитова выделяют следующие этапы работы над дыханием при дизартрии.

Первый этап: общие дыхательные упражнения

Цель: увеличить объем дыхания и нормализовать его ритм.

Упражнение 1. Ребенок лежит на спине. Логопед сгибает его ноги в коленных суставах и согнутыми ногами надавливает на подмышечные впадины. Эти движения производят в нормальном дыхательном ритме подсчет: «раз» – сгибание ног, «два» – надавливание ими на подмышечные впадины, «три» – возвращение ног в исходное положение. Это упражнение способствует нормализации движений диафрагмы.

Упражнение 2. Ребенок сидит с закрытым ртом. Затем ему зажимают одну ноздрю. Ребенок дышит под определенный ритм (счет или стук метронома). Потом ребенку зажимают вторую ноздрю. Повторяется тот же цикл дыхательных движений.

Упражнение 3. Ребенок сидит. Перед его ноздрями создается «веер воздуха». Под влиянием этого воздуха усиливается глубина вдоха.

Одновременно с проведением общей дыхательной гимнастики очень важно научить детей правильно сморкаться. Овладение этим умением способствует формированию удлиненного произвольного выдоха. Для закрепления этой функции необходимо максимально опираться на ощущения.

Основные правила дыхательной гимнастики:

1. Нельзя переутомлять ребенка.
2. Необходимо следить за тем, чтобы он не напрягал плечи, шею и не принимал неверную позу.
3. Следует концентрировать внимание ребенка на ощущениях от движений диафрагмы, межреберных мышц и мышц нижней части живота.
4. Все дыхательные движения ребенок должен производить плавно, под счет или под музыку.
5. Дыхательная гимнастика должна проводиться до еды, в хорошо проветренном помещении.

Второй этап: речевая дыхательная гимнастика

Упражнение 1. Логопед закрывает ноздри ребенка и просит его вдыхать через рот до того момента, пока он его не попросит произнести отдельные гласные звуки или слоги.

Упражнение 2. Ребенка просят вдыхать через рот. Логопед кладет руки на грудную клетку ребенка, как бы препятствуя вдоху в течение 1 – 2 сек. Это способствует более глубокому и быстрому вдоху и более удлиненному выдоху.

Упражнение 3. Ребенка просят как можно дольше задерживать вдох, добиваясь более медленного и глубокого вдоха, сопровождаемого медленным и продолжительным выдохом.

Такие упражнения рекомендуется проводить ежедневно в течение 5 –10 минут. Во время этих упражнений в момент выдоха ребенком воздуха логопед произносит различные гласные звуки. При этом он варьирует громкость и тональность голоса. Затем он просит ребенка подражать ему стимулирует к произнесению щелевых согласных изолированно и в сочетании с гласными, взрывных согласных и других звуков.

Таким образом, ребёнок учит дышать через рот, вдыхать и выдыхать через нос, вдыхать через нос и произвольно выдыхать через рот.

Выработка речевого дыхания производится в разных положениях ребёнка: лёжа на спине, сидя, стоя. При тяжёлом двигательном поражении дыхательные упражнения проводятся в рефлекс запрещающих позициях.

В процессе отработки речевого дыхания большое значение имеют специальные упражнения-игры: выдувание мыльных пузырей, задувание свечей, сдувание со стола мелких пушинок и бумажек, игра на губной гармошке, различных дудочках, дутьё в специальные бумажные трубочки.

Игры подбираются дифференцированно в зависимости от возраста и характера нарушения дыхания.

Работа над дыханием, фонацией и артикуляцией проводится в тесном единстве; большое значение в этой работе имеют специальные логоритмические упражнения и игры.

На этих занятиях упражнения по развитию общей и артикуляционной моторики, дыхания и голоса проводятся под музыкальное сопровождение.

Многие наблюдения говорят о том, что музыка способствует общему и локальному мышечному расслаблению, уменьшению насильственных движений, согласованности и координации движений. Поэтому целый ряд движений, которые недоступны ребенку в обычной обстановке, могут быть им выполнены под музыкальное сопровождение.

Таким образом, работа по формированию речевого дыхания при дизартрии ведётся поэтапно, с учётом нарушений иннервации мышц речевого аппарата и степени двигательного дефекта при ДЦП, а также развивает координаторные взаимоотношения между дыханием, голосом и артикуляцией.

Г.В. Дедюхина предлагает использовать в коррекции нарушений дыхания при дизартрии аппарат В.Ф. Фролова.

Технология коррекции голоса при дизартрии

Лопатина Л.В. и Серебрякова Н.В. предлагают технологию работы над голосом у детей со стёртой дизартрией.

I. Упражнения по развитию силы голоса

- 1) Удлинение произнесения звуков (при средней силе голоса).

У – У АУ----- АУИ----- УЗО-----

О – О АИ----- ОУИ----- УЗА-----

З – З

2) Усиление голоса (беззвучная артикуляция – шёпот – тихо – громко).

о о о о АУИ АУИ АУИ АУИ

в в в в АЗА АЗА АЗА АЗА

3) Ослабление голоса (громко – тихо – шёпот – беззвучно).

У У У У Ж Ж Ж Ж

ОУ ОУ ОУ ОУ АЗА АЗА АЗА АЗА

4) Те же упражнения, но без паузы:

УУУУ УУУУ АУАУАУАУ АУАУАУАУ

5) Усиление и ослабление голоса без паузы, на одном выдохе:

УУУУУУУУ ЗЗЗЗЗЗЗЗ

УЖУУЖУУЖУУЖУУЖУУЖУУЖУУЖУ

6) Усиление голоса с увеличением длительности звучания:

А – А – А – А ЭУА – ЭУА – ЭУА – ЭУА

7) Ослабление голоса с увеличением длительности звучания:

Э – Э – Э – Э ОА – ОА – ОА – ОА

8) Прямой счёт от 1 до 5 с постепенным усилением голоса:

1 2 3 4 5

9) Обратный счёт с пояснением ослабления голоса:

5 4 3 2 1

10) а) Называние дней недели с постепенным усилением и последующим ослаблением силы голоса:

Понедельник, вторник – беззвучная артикуляция,

Среда, четверг – шёпот,

Пятница, суббота – средняя сила,

Воскресенье – громко,

Суббота, пятница – средняя сила,

Четверг, среда – шёпот,

Вторник, понедельник – беззвучная артикуляция.

б) Предложения: мама ушла домой; мама ушла домой.

11) «Эхо».

Дети делятся на 2 группы и выполняют упражнение по ролям: 1 группа – громким голосом, 2-я – тихим, потом меняются.

1) В лесу кричу: «Ау! Ау!»

2) А мне в ответ: «Ау! Ау!»

1) Горе кричу: «Ау! Ау!»

2) Гора в ответ: «Ау! Ау!»

12) «Игра на пианино».

Дети, имитируя игру на пианино, проговаривают четверостишие, изменяя силу голоса в соответствии с текстом:

Ударяй тихонечко: стук – стук – стук – тихо

И тогда услышишь ты нежный звук. – тихо

Ударяй сильнее: стук– стук – стук – громко

И тогда услышишь ты громкий звук. – громко

13) Проговаривание стихотворений с изменением силы голоса: А сова – всё ближе, ближе (голосом средней силы) А сова всё ниже, ниже (голосом средней силы) И кричит (громко) В тиши ночной: (тихо) «Поиграй, дружок, со мной!» (громко)

II. Упражнения по развитию высоты голоса

Проводятся путём подражания звучанию различной высоты с опорой на движения руки и графические изображения.

1) Повышение и понижение голоса при произнесении гласных звуков У, О, А, И, Э.

2) Повышение и понижение голоса при произнесении сочетаний из 2-х и 3-х звуков (слогов).

3) Повышение и понижение голоса при произнесении слогов.

4) «Укачивание».

5) «Ступеньки».

6) Проговаривание стихотворений, соблюдая изменения голоса по высоте

7) «Вопрос – ответ».

Дети делятся на 2 группы, произнося текст разным по высоте голосом: вопросы – высоким, ответы – низким.

8) Пропевание знакомых мелодий без слов, изменяя высоту голоса.

9) Пение песен.

В работе используются стихи С.Я. Маршака, О. Высотской и др. Можно рекомендовать также стихи А. Барто, И. Токмаковой и других детских поэтов.

Е.М. Мастюкова и М.В. Ипполитова отмечают, что у детей с церебральным параличом работа над голосом при дизартрии всегда является одним из звеньев комплексной реабилитации. Формирование голоса проходит в рамках ортофонического метода, предусматривающего соединение артикуляционных, дыхательных и вокальных упражнений, цель которых – развитие координированной деятельности дыхания, голосообразования и артикуляции. У детей с церебральным параличом эти упражнения модифицируются в зависимости от формы дизартрии и клинической картины заболевания в целом.

Коррекционная работа ведётся поэтапно, но все этапы тесно связаны и плавно переходят друг в друга.

1. Работа над голосом всегда начинается:

А) с общего расслабления,

Б) артикуляционного массажа и артикуляционной гимнастики.

А) Известно, что при волнении дети с церебральным параличом склонны впадать в шепот и в беззвучную речь. Поэтому в процессе речевой коммуникации важно создавать у детей эмоционально положительный фон («ситуацию уверенности»).

Б) Большое место в логопедической работе занимают круговые движения головой, активизация движений мягкого нёба: глотание капель воды, покашливание, зевота, произнесение гласного звука а на твердой атаке.

Упражнение проводится перед зеркалом, под счет. Логопед привлекает внимание ребенка к ощущению поднятой и удерживаемой в этом положении (под счет) нёбной занавески. В качестве подготовительных могут быть использованы следующие упражнения:

– стимуляция задней части языка и нёба легкими похлопывающими движениями при помощи языкового депрессора;

– обучение произвольному глотанию. Логопед из глазной пипетки капает против задней стенки глотки капли воды. Голова ребенка несколько запрокинута назад;

– стимуляция кашлеподобных движений и зевания.

Нормальное голосообразование возможно в том случае, если ребенок может открывать и закрывать рот, опускать нижнюю челюсть, имитировать жевательные движения. Логопед может стимулировать поднятие нижней челюсти путем легкого и ритмичного постукивания по подбородку (челюстной дрожательный рефлекс) ребенка. Через некоторое время ребенок овладевает умением самостоятельно поднимать нижнюю челюсть. После этого его учат умению опускать нижнюю челюсть. Первоначально нижняя челюсть ребенка опускается самим логопедом (на 1 – 1,5 см). Затем логопед просит ребенка делать это самостоятельно. Постепенно челюсть ребенка опускается на оптимальное расстояние.

Для укрепления мышц нёбной занавески используются упражнения в чередовании ее расслабления и напряжения. Например, ребенка просят до окончания зевательного движения произнести звук а и при широко открытом рте перейти от произнесения этого звука к звуку и, задерживая воздух во рту под давлением, прежде чем произнести взрывной звук и, привлечь внимание ребенка к ощущению состояния нёбной занавески.

3. При работе над голосом очень полезно использовать как можно больше совместного с логопедом пения, выразительной декламации. Большое значение имеет медленное произнесение гласных. Звуки произносятся попеременно – то шепотом, то громко.

2. Одновременно работают над увеличением длины речевого выдоха: вначале на одном выдохе произносятся по две гласных, затем по три, и, наконец, по четыре. Потом произносятся слоги с постепенным удлинением их цепочек, затем – слова с определенными звуками, на последних этапах – стихотворения, скороговорки; последние произносятся со сменой ударения и убыстрением темпа речи то шепотом, то громко.

4. Большое значение имеют упражнения по развитию силы, тембра и высоты голоса. Например:

- а) счет десятками с постепенным усилением и с ослаблением голоса,
- б) произнесение букв в алфавитном порядке,
- в) чтение стихотворений с постепенным усилением и ослаблением голоса.

Для развития высоты и тембра голоса большое значение имеют:

- а) различные логопедические игры,
- б) чтение сказок по ролям,
- в) инсценировки и т. д.

Разыгрываемые детьми игры-инсценировки помогают также развитию мелодико-интонационной стороны речи, гибкости и модуляции голоса. При подборе речевого материала необходимо учитывать следующие факторы: структуру дефекта, возраст, интеллект, конкретную логопедическую задачу, а также воспитание нравственно-этических сторон личности.

Необходимо помнить, что нарушения голоса у детей с дизартрией при церебральном параличе усиливаются при выраженности у них позотонических рефлексов. Поэтому в этих случаях работа над голосом должна начинаться в рефлекс запрещающих позициях.

Кроме того, дизартрия у детей с церебральным параличом осложняется наличием многих рефлексов орального автоматизма. Поэтому одной из важных задач коррекционной работы является подавление этих рефлексов. С этой целью ребенку придается соответствующая рефлекс запрещающая позиция. Логопед нежно прикасается к губам ребенка ваткой, другой рукой препятствуя рефлекторному движению губ. Таким же путем гасятся и другие рефлексы. Важно проводить эти упражнения систематически, 2 – 3 раза в день. Для учащихся эти упражнения должны быть особым видом домашних заданий по логопедии.

Технология формирования интонационной выразительности речи у детей с дизартрией

Логопедическая работа по формированию интонационной выразительности речи проводится поэтапно. Л.В. Лопатина и Н.В. Серебрякова предлагают следующую технологию работы.

1 этап. Формирование представлений об интонационной выразительности в импрессивной речи

В задачи этого этапа входит:

- 1) показать детям, что человеческая речь обладает разнообразием интонаций, которое достигается изменениями высоты, силы, тембра, модуляций голоса, интонация придает речи эмоциональную окраску, помогает выразить чувства;
- 2) познакомить детей с различными видами интонации и средствами их обозначения, а также научить различать разнообразные интонационные структуры импрессивной речи.

В соответствии с выделенными задачами этого этапа работа по формированию представлений об интонационной выразительности в импрессивной речи осуществляется по пяти направлениям.

I. Формирование общих представлений об интонационной выразительности речи

Логопед дважды читает один и тот же рассказ. Первый раз – без интонационного оформления текста, второй – выразительно, с интонационным оформлением. Затем выясняется, какое чтение более понравилось и почему. Логопед объясняет детям, что голос при чтении можно изменять, что голосом можно передать вопрос, радость, удивление, угрозу, просьбу, приказ и т. д.

II. Знакомство с повествовательной интонацией, средствами ее выражения и способами обозначения

Логопед произносит предложение с повествовательной интонацией и предлагает детям определить, что выражает это предложение (вопрос или сообщение о чем-то). Затем уточняются звуковые средства выражения повествовательной интонации: «Когда мы что-то сообщаем, мы говорим спокойно, не изменяя голоса». Сохранение одинаковой высоты голоса на протяжении все-

го повествовательного предложения сопровождается движением руки в горизонтальном направлении и обозначается графически так: ———>.

Логопед говорит о том, что на письме такие предложения обозначаются точкой. Демонстрируется соответствующая карточка со знаком и заучивается стихотворная строка: «Про точку можно сказать: это точка – точка-одиночка». После знакомства со знаком проводится выделение из текста повествовательных предложений. Выделяя их, дети поднимают карточки с точкой.

Затем детям предлагаются различные устные тексты, дается задание выложить столько фишек (записать столько точек), сколько повествовательных предложений встречается в тексте.

III. Знакомство с вопросительной интонацией, средствами ее выражения и способами обозначения

Логопед вместе с детьми вспоминает, что изменением голоса можно передать различные эмоциональные состояния. Например, изменяя голос, можно о чем-то спросить. Логопед задает вопрос. Затем предлагает сделать это детям. Далее логопед показывает, что в конце вопросительного

предложения голос повышается. Это повышение голоса сопровождается соответствующими движением руки и обозначается графически.

Для обозначения вопроса предлагается знак «?». Демонстрируется карточка с изображенным на ней вопросительным знаком и заучивается стихотворение:

Это кривоносый
Вопросительный знак,
Задаёт он всем вопросы:
«Кто? Кого? Откуда? Как?»

После знакомства со знаком предлагается выделив из текста вопросительные предложения, поднимая карточку с вопросительным знаком.

Затем детям предлагается при предъявлении устных текстов и стихов выложить перед собой столько фишек (записать столько вопросительных знаков), сколько вопросительных предложений встречается в речевом материале.

IV. Знакомство с восклицательной интонацией, средствами ее выражения и способами обозначения

Детям последовательно демонстрируется несколько картинок, которые соотносятся с междометиями типа «Ой!», «Ах!», «Ух!», «Ура!» и т. п. Проводится беседа по содержанию каждой картинки. Например:

- Девочке больно. Как закричала девочка? (Ой!)
- Девочка разбила любимую мамину чашку. Как она воскликнула? (Ах!)
- Мальчики играют в войну. Что они кричат? (Ура!). И т. д.

Затем детям снова последовательно показываются подобранные картинки, дается задание: назвать слово, соответствующее данной картинке. Потом логопед спрашивает: «Как мы говорим эти слова: спокойно или громко, восклицая?» После этого детям показывается, что восклицательно можно произнести и целое предложение. Уточняется, что при произнесении такого предложения голос или резко повышается, или сначала повышается, а затем несколько понижается. Изменение голоса при воспроизведении восклицательной конструкции сопровождается соответствующим движением руки и обозначается графически. Для обозначения восклицания дается соответствующий знак: «Восклицание мы будем обозначать вот таким знаком «!»». Заучивается стихотворение про восклицательный знак:

Чудак – восклицательный знак.

Никогда он не молчит,
Оглушительно кричит:
«Ура! Долой! Караул! Разбой!»

После знакомства со знаком предлагается выделить из предъявляемого текста восклицательные предложения, поднимая карточку с восклицательным знаком.

Затем при предъявлении устных текстов и стихов дети выкладывают перед собой столько фишек (записывают столько восклицательных знаков), сколько восклицательных предложений встретится в речевом материале.

V. Дифференциация интонационной структуры предложений в импрессивной речи

Логопед повторяет с детьми, какие виды интонации они знают: «Вспомните, как мы можем произносить предложения?» Далее уточняется, какими грамматическими знаками обозначаются спокойное проговаривание, вопрос, восклицание; повторяются стихотворения о вопросительном, восклицательном знаках, точке. Затем детям дается задание определить интонацию предложений в тексте. На каждый интонационный тип предложения поднимается карточка с соответствующим грамматическим знаком.

Затем проводятся графические диктанты: предлагается записать соответствующие знаки при восприятии предложений, текстов, стихов различного интонационного оформления.

2 этап. Формирование интонационной выразительности в экспрессивной речи

В задачи этого этапа входит:

- 1) формирование различных интонационных структур в экспрессивной речи;
- 2) последующая их дифференциация в экспрессивной речи.

В качестве подготовительных упражнений для формирования интонационной выразительности в экспрессивной речи используются упражнения на развитие силы и высоты голоса, на постепенное расширение диапазона голоса, развитие его гибкости, модуляции.

Формирование интонационной выразительности экспрессивной речи осуществляется в направлениях:

- 1) от усвоения средств интонационного оформления на материале слов (различной слоговой структуры) к их усвоению на более сложном по звуковому оформлению материале,
- 2) от овладения определенными видами интонационных структур к их дифференцированному воспроизведению в экспрессивной речи.

Работа по формированию интонационной выразительности в экспрессивной речи проводится по четырем направлениям.

I. Работа над интонационной выразительностью повествовательного предложения.

Так как оформление повествовательной интонации во многом обусловлено изменением высоты ударного слога, большое внимание уделяется выделению ударного слога и работе над ритмикой слова. Поскольку в предложениях, составляющих единое целое – синтагму, как и в слове, можно

выделить предударную – ударную или предударную – ударную – заударную части, то работа над ритмикой слова имеет своей целью обучение оформлению различных по отношению к ударению частей слова с помощью соответствующих звуковых средств (изменения высоты голоса, длительности гласных звуков). В процессе работы детям предлагается проговаривать вместе с логопедом, повторять за ним, произносить самостоятельно различный речевой материал.

1. Отработка повествовательной конструкции с интонационным центром в конце предложения:

Это мой стол. Я спешу домой. Его зовут Саша.

2. Отработка повествовательной конструкции с передвижением интонационного центра в неконечную позицию:

В моей комнате стоит стол. И в комнате сестры стоит стол.

II. Работа над интонационной выразительностью вопросительного предложения

В процессе работы детям показывается, что при воспроизведении вопросительной интонации голос резко повышается на слове, несущем фразовое или логическое ударение. При

повторении вопроса голос еще более повышается и диапазон его увеличивается. Затем дети произносят вместе

с логопедом, повторяют за ним, произносят самостоятельно предложенный речевой материал.

1. Отработка интонации вопросительного предложения без вопросительного слова.

А) Резкое повышение тона в односложном слове: суп? – твой суп?;
стол? – там стол?; сам? – ты сам?

Б) Резкое повышение тона в многосложном слове с ударением на среднем слоге:
солдаты? – там солдаты?; снежинки? – летят снежинки?

В) Резкое повышение тона с ударением на первом слоге: этот? – этот сад?; весело? – вам весело?

Г) Резкое повышение тона в многосложном слове с ударением на последнем слоге: хорошо? – здесь хорошо?; далеко? – тебе далеко?

Д) Выделение вопросительной интонацией слова в начале, середине и в конце предложения:

Можно взять санки? Вам все понятно? Вы письмо получили?

Тебе нужна сумка? Тебе нужна сумка? Тебе нужна сумка?

2. Отработка интонации вопросительного предложения с вопросительным словом.

А) Выделение интонацией вопроса вопросительного слова в начале предложения: Какое сегодня число? Сколько тебе лет? Когда вы обедаете?

Б) Выделение интонацией вопроса вопросительного слова в середине предложения: Тебе сколько лет? Ты когда пойдешь гулять?

3. Закрепление вопросительной интонации в стихах (вместе с логопедом, по подражанию, самостоятельно).

Примерный речевой материал:

Что такое? Что случилось?

Отчего же все кругом

Завертелось, закружилось

И помчалось колесом?

(К. Чуковский)

III. Работа над интонацией восклицательного предложения.

В процессе работы детям показывается, что при восклицательной интонации голос значительно повышается на логически главном слове предложения, затем несколько понижается. Изменение голоса при воспроизведении интонации восклицательного предложения сопровождается соответствующим движением руки и обозначается графически.

1. Отработка интонации восклицательного предложения на материале междометий с использованием картинок и стихов.

Читаются стихи, дети проговаривают с восклицательной интонацией только междометия и звукоподражания:

Но, увидев усача,

Ай.'Ай.'Ай!

Звери дали стрекоча.

Ай!-Ай!-Ай!

(К. Чуковский)

2. Отработка интонации восклицательного предложения, выражающей обращение, требование, восклицание (проговаривать вместе с логопедом, повторять за ним, произносить самостоятельно).

Примерный речевой материал: Саша! Смотри! Соня, дай сумку! Как хорошо здесь!

3. Закрепление интонации восклицательного предложения в стихах.

«Мама! Мама! Посмотри!

Я пускаю пузыри.

Желтый, красный, голубой –

В каждом я и ты со мной.

Посмотри-ка, посмотри!» –

Просит маму Галка.

Ой, а где же пузыри?

Лопнули, как жалко.

(Ф. Бобылёв)

IV. Дифференциация интонационных структур предложений в экспрессивной речи

Эта работа проводится на материале считалок, диалогов, игр-инсценировок, сказок, разыгрываемых по полям. Дети учатся подражать голосам, интонациям героев.

Примерный речевой материал: «Дядя Степа» (С. Михалков), «Телефон», «Путаница», «Айболит», «Федорино горе» (К. Чуковский), «Три медведя» (Л.Н. Толстой), русские народные сказки и т.д.

Технология коррекции ритмической стороны речи при дизартрии

Л.В. Лопатина и Н.В. Серебрякова в работе над ритмом при дизартрии выделяют 2 направления:

I. Восприятие различных ритмических структур.

II. Воспроизведение различных ритмических структур.

Материалом для упражнений служат различные ритмические структуры, где / – громкий удар, а v – тихий удар.

I. Упражнения на восприятие ритма

1. Прослушать изолированные удары (//, ///, ////), определить количество ударов путём показа карточки с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами.

2. Прослушать серии простых ударов (// // //, /// ///), определить количество ударов путём показа карточки с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами.

3. Прослушать серии акцентированных ударов (/ v v /), определить, сколько и какие удары.

II. 1) Упражнения на воспроизведения неречевого ритма

1. Отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) предъявленные изолированные удары.

2. Отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) предъявленные серии простых ударов.

3. Отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) серии акцентированных ударов.

4. Записать условно знаками предложенные удары и их серии.

5. Самостоятельно произвести по предъявленной карточке удары и их серии.

2) Упражнения по освоению ритмики слова

1. Произнесения односложных слов. а) простых (да, ты, он, сел, дом);

б) со стечением согласных (сто, сталь, волк, свет, страх, старт);

в) в структуре нераспространённых предложений (Сын ест. Снег скрипит).

2. Произнесение пар слов с гласными У, Ы, И, находящимися в ударной и безударной позиции.

а) суп – супы (гласные в ударных и предударных слогах);

б) сок – соки (гласные в ударных и заударных слогах);

в) слова различной слоговой структуры и местом расположения гласных по отношению к ударению: умный, удар, изучать, август.

3. Произнесения пар слов с гласными Э, О, А, находящимися в ударной или безударной позиции.

Гласный [Э].

а) в первом предударном слоге цвет – цветы, взгляд – глядеть;

б) во втором предударном слоге: серый – серебро;

в) в других предударных слогах: перенести;

г) в заударном слоге: занять – занятый, смотреть – просмотренный;

д) в различной структуре слов: весёлый, зелёный, месяц, повесть, земляника.

Гласные [А], [О].

а) в первом предударном слоге: сам – сама, стол – столы;

- б) во втором предударном слоге: создать – создавать;
- в) в других предударных слогах: прополоскать, заболевание;
- г) в заударных слогах: мороз – заморозки, слова – слово.

4. Произнесение словосочетаний и предложений с различными комбинациями по месту ударения.

- а) с ударением на первом слоге: «Утром холодно»;
- б) с ударением на одном из средних слогов: «Домашнее задание»;
- в) с ударением на конечном слоге: «Задать вопрос»;
- г) в различных комбинациях по месту ударения: «Новый рассказ».