

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ**

Детский сад №72 «Дельфиненок»
662978 г. Железногорск Красноярского края пр. Ленинградский - 15
Телефон (39197) 4-40-33

Принято педагогическим советом
МБДОУ № 72 «Дельфиненок»
Протокол № 1 от 30.08.2023г

Утверждаю:
Заведующий МБДОУ № 72
Е. Э. Бородина

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
учителя – логопеда
группы №12 «Родничок»
для детей с тяжелыми нарушениями речи
(возраст 5-6 лет)
МБДОУ № 72 «Дельфиненок»**

Денеко Ирины Ивановны

г. Железногорск
2023г.

I. Целевой раздел

Пояснительная записка

Пояснительная записка Актуальность разработки программы.

Рабочая программа учителя-логопеда разработана в соответствии с ФГОС ДО, ФАОП ДО, с учетом адаптированной образовательной программы дошкольного образования (АОП ДО) для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 72 “Дельфиненок”»

Целью программы является создание условий для развития ребёнка с ТНР - осуществление коррекционно-развивающей деятельности, организация развивающей предметно-пространственной среды, обеспечение позитивной социализации, мотивации, поддержки индивидуальности ребенка с ТНР, осуществление своевременного и полноценного личностного развития, обеспечения эмоционального благополучия посредством интеграции содержания образования и организации взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Задачи программы: овладение детьми самостоятельной, связной, грамматически правильной речью и коммуникативными навыками, фонетической системой русского языка, элементами грамоты, что формирует готовность к обучению в школе и обеспечивает преемственность со следующей ступенью системы образования.

Срок реализации: рабочая программа рассчитана на один учебный год.

Возраст детей: программа рассчитана для детей старшего дошкольного возраста.

Основной формой работы является игровая деятельность. Все коррекционно-развивающие занятия носят игровой характер, насыщены разнообразными играми и развивающими игровыми упражнениями. Содержание программы направлено на реализацию следующих **принципов** воспитания и обучения детей с ТНР:

Системность коррекционных, профилактических и развивающих задач.

Единство диагностики и коррекции.

Деятельностный подход в коррекции речевых нарушений.

Учет возрастных, психологических и индивидуальных особенностей ребенка.

Комплексный подход методов, приемов, средств коррекционного воздействия.

Активное привлечение ближайшего социального окружения к работе с ребенком. Перечисленные принципы позволяют наметить стратегию и направления коррекционно-развивающей деятельности и прогнозировать степень ее успешности. Важным условием результативности организации обучающей и развивающей деятельности будет являться, насколько последовательно реализуются дидактические принципы:

Развитие динамичности восприятия. В ходе коррекционно-развивающих занятий этот принцип успешно реализуется через задания с постепенно нарастающей трудностью; через включение упражнений, при выполнении которых внимание ребенка обращается на разные признаки, свойства и состояния изучаемого предмета; через разнообразие типов выполняемых заданий и смену видов деятельности детей.

Развитие и коррекция высших психических функций. Реализация этого принципа возможна через выполнение заданий с опорой на несколько анализаторов и включение в занятие специальных упражнений по коррекции высших психических функций.

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.

Принцип коммуникативности. Согласно этому принципу, обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним.

В данной программе, с целью построения комплексной коррекционно-развивающей модели (согласно ФГОС ДО), определяется взаимодействие всех участников образовательного процесса, выстраивается интеграция коррекционной и общеразвивающей программ.

Представляемая рабочая программа носит коррекционно-развивающий характер и предназначена для обучения и воспитания детей 5-6 лет с I - III уровнем речевого развития, принятых в ДОУ.

Теоретической и методологической основой программы являются: положение Л.С.Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка; учение Р.Е.Левинной о трех уровнях речевого развития детей и психолого-педагогическом подходе в системе специального обучения; исследования закономерностей развития детской речи в условиях ее нарушения, проведенные Т.Б.Филичевой и Г.В.Чиркиной.

Режим дня, циклограмма НОД представлены в Адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с ТНР. Соблюдение определённого режима, правильное равномерное распределение нагрузки на протяжении всего дня позволяют без лишнего напряжения и переутомления выполнять поставленные задачи.

Планируемые результаты. В соответствии с ФОП ДО специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с ТНР к концу дошкольного образования. Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики развития ребенка с ТНР. Они представлены в виде изложения возможных достижений воспитанников на разных возрастных этапах дошкольного детства. В соответствии с особенностями психофизического развития ребенка с ТНР, **планируемые результаты** освоения Программы предусмотрены в ряде целевых ориентиров.

К концу данного возрастного этапа ребенок:

- обладает сформированной мотивацией к школьному обучению;
- усваивает значения новых слов на основе знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- употребляет слова, обозначающие личностные характеристики, многозначные;
- умеет подбирать слова с противоположным и сходным значением;
- правильно употребляет основные грамматические формы слова;
- составляет различные виды описательных рассказов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания, составляет творческие рассказы;
 - владеет простыми формами фонематического анализа, способен осуществлять сложные формы фонематического анализа (с постепенным переводом речевых умений во внутренний план), осуществляет операции фонематического синтеза;
 - осознает слоговое строение слова, осуществляет слоговой анализ и синтез слов (двухсложных с открытыми, закрытыми слогами, трехсложных с открытыми слогами, односложных);
 - правильно произносит звуки (в соответствии с онтогенезом);
 - владеет основными видами продуктивной деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности: в игре, общении, конструировании и др.;
 - выбирает род занятий, участников по совместной деятельности, избирательно и устойчиво взаимодействует с детьми;
 - участвует в коллективном создании замысла в игре и на занятиях;

– передает как можно более точное сообщение другому, проявляя внимание к собеседнику; Общение детей выражается в свободном диалоге со сверстниками и взрослыми, выражении своих чувств и намерений с помощью речевых и неречевых (жестовых, мимических, пантомимических) средств. Продолжает совершенствоваться речь, в том числе ее звуковая сторона. Развивается фонематический слух, интонационная выразительность речи при чтении стихов в сюжетно-ролевой игре и в повседневной жизни. Совершенствуется грамматический строй речи. Дети используют все части речи, активно занимаются словотворчеством. Богаче становится лексика: активно используются синонимы и антонимы. Развивается связная речь: дети могут пересказывать, рассказывать по картинке, передавая не только главное, но и детали. Активно развивается диалогическая речь, зарождается и формируется новая форма речи — монолог. Диалог приобретает характер скоординированных предметных и речевых действий. Наблюдается переход от произвольного к произвольному вниманию. В познавательных процессах развивается произвольность действий. Появляются элементы словесно-логического мышления.

Реализация вышеописанной программы позволяет достичь следующих результатов коррекционной работы.

К концу учебного года дети должны научиться:

- соотносить предметы с их качественными признаками и функциональным назначением;
 - понимать обращенную речь в соответствии с параметрами возрастной нормы;
 - узнавать по словесному описанию знакомые предметы;
 - сравнивать знакомые предметы по отдельным, наиболее ярко выделяемым признакам;
 - фонетически правильно оформлять звуковую сторону речи, состоящую из поставленных и автоматизированных звуков;
 - правильно передавать слоговую структуру односложных слов из закрытого слога, двусложных слов с закрытым слогом, и двусложными словами со стечением согласных в начале, середине, конце слова и трехсложных слов из открытых слогов, со стечением согласных и закрытым слогом (и т.д. согласно речевым возможностям ребенка), используемых в самостоятельной речи;
 - образовывать и использовать в речи существительные в единственном и множественном числе; согласовывать прилагательные с существительными; образовывать относительные прилагательные; начать в ходе обучения образование притяжательных прилагательных; использовать в речи все простые предлоги; согласовывать в речи числительные два и пять с существительными; образовывать и употреблять глаголы в единственном и множественном числе; уметь согласовывать слова в предложении в роде, числе, падеже, простые предлоги должны употребляться адекватно; использовать в спонтанном общении слова различных лексико-грамматических категорий (существительных, глаголов, наречий, прилагательных, местоимений и т. д.), владеть навыками словообразования (см. Приложение № 1);
 - пользоваться в самостоятельной речи простыми и распространенными предложениями, владеть навыками объединения их в рассказ;
 - владеть элементарными навыками пересказа;
 - владеть навыками диалогической речи;
 - оформлять речевое высказывание интонационно-выразительно;
- узнавать изученные буквы из ряда других, уметь выкладывать и печатать их.

Организация коррекционной работы

В логопедической группе 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, воспитатели и родители дошкольников под

руководством учителя-логопеда занимаются коррекционно-развивающей работой, участвуют в исправлении речевого нарушения и связанных с ним процессов.

Учебный год начинается с комплексного обследования речи детей, поступивших в логопедическую группу. В процессе обследования логопед выявляет объём речевых навыков у ребёнка с речевой аномалией, сопоставляет его с возрастными нормативами, определяет соотношение дефекта и компенсаторного фона, коммуникативной активности и других видов деятельности. При выявлении речевых дефектов логопед анализирует взаимодействие между процессом овладения звуковой стороной речи, развитием лексического запаса и грамматического строя, определяет соотношение развития экспрессивной и импрессивной речи ребёнка, выявляет компенсаторную роль сохранных звеньев речевой функции, сопоставляет уровень развития языковых средств с их активным использованием в речевом общении.

В соответствии с ФГОС ДО основой перспективного и календарного планирования является комплексно-тематический подход, обеспечивающий постепенное концентрированное изучение материала, с учётом индивидуальных возможностей детей и зон ближайшего развития старших дошкольников.

Вся коррекционно-развивающая работа в логопедической группе делится по форме проведения на подгрупповую и индивидуальную.

Учебный год условно делится на 3 периода:

1 период – сентябрь – ноябрь;

2 период – декабрь – февраль,

3 период – март – май.

Продолжительность непосредственно-образовательной деятельности составляет 25 минут. На индивидуальные логопедические занятия с каждым ребёнком отводится 15 минут 2-3 раза в неделю. Работа проводится с одним воспитанником или малыми подгруппами (по 2-3 человека), в соответствии с речевым дефектом и этапом работы. Основная цель индивидуальных занятий состоит в выборе и в применении комплекса артикуляционных упражнений, направленных на устранение специфических нарушений звуковой стороны речи. Результаты логопедической работы отмечаются в речевой карте ребёнка

Особенности психоречевого развития детей с ОНР

Категория детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, объединённая определённым единством клинических проявлений, таких как: позднее начало речевого развития, скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования получила название – дети с общим недоразвитием речи (ОНР). В классической литературе выделено три уровня, характеризующих речевой статус детей с ОНР: от отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития (Р. Е. Левина, 1969).

Характеристика особенностей развития детей дошкольного возраста с ТНР

Тяжелые нарушения речи (ТНР) – это стойкие специфические отклонения формирования компонентов речевой системы.

Задержка речевого развития (ЗРР) - это замедление темпа, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка. Этот диагноз уместен по отношению детям раннего возраста.

Алалия – это полное отсутствие речи либо ее недоразвитие у детей при нормальном интеллекте и слухе

Афазия – это частичное или полное нарушение речи, причиной развития которого служит органическое поражение отдела коры мозга, отвечающего за речевую функцию.

Дизартрия — нарушение произношения вследствие нарушения иннервации речевого аппарата, возникающее в результате поражения нервной системы.

Заикание — это нарушение речи, которое характеризуется частым повторением или пролонгацией звуков или слогов, или слов; или частыми остановками или нерешительностью в речи, разрывающей её ритмическое течение.

Ринолалия – расстройства артикуляции и голосообразования, обусловленные дефектами строения и функционирования речевого аппарата

Общее недоразвитие речи (ОНР) - сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте.

Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста бывает разной степени: полное отсутствие общеупотребительной речи (ОНР- 1 уровень речевого развития, по Р.Е.Левиной); ее частичная сформированность - незначительный словарный запас, аграмматичная фраза (ОНР- 2 уровень речевого развития); развернутая речь с элементами недоразвития, которые выявляются во всей речевой (языковой) системе, - словаре, грамматическом строе, связной речи и звукопроизношении (ОНР- 3 уровень речевого развития). При нерезком выраженном недоразвитии отмечается лексико-грамматическая и фонетикофонематическая несформированность речи (ОНР- 4 уровень речевого развития).

Характеристика детей по уровням развития речи

Характеристика детей с I, II и III уровнем речевого недоразвития речи в связи с их присутствием в группе для детей с ТНР №12 МБДОУ № 72 «Дельфиненок» г.Железногорска.

I уровень развития речи характеризуется как отсутствие общеупотребительной речи. Яркой особенностью дизонтогенеза речи выступает стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания, инертность в овладении ребенком новыми для него словами. Такие дети в самостоятельном общении не могут пользоваться фразовой речью, не владеют навыками связного высказывания. В то же время нельзя говорить о полном отсутствии у них вербальных средств коммуникации. Этими средствами для них являются отдельные звуки и их сочетания — звуко-комплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («кóка» — петушок, «кóй» — открой, «дóба» — добрый, «дáда» — дай, «пи» — пить), отдельные слова, совпадающие с нормами языка. Звукокомплексы, как правило, используются при обозначении лишь конкретных предметов и действий. При воспроизведении слов ребенок преимущественно сохраняет корневую часть, грубо нарушая их звуко-слоговую структуру.

Многоцелевое использование ограниченных вербальных средств родного языка является характерной особенностью речи детей данного уровня. Звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с этими предметами. Например, слово «кóка», произносимое с разными интонацией и жестами обозначает «петушок», «кукарекает», «клюет», что указывает на ограниченность словарного запаса. Поэтому ребенок вынужден активно использовать паралингвистические средства общения: жесты, мимику, интонацию.

При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого. Это позволяет им компенсировать недостаточное развитие импрессивной стороны речи. В самостоятельной речи отмечается неустойчивость в произношении звуков, их диффузность. Дети способны воспроизводить в основном одно-двусложные слова, тогда как более сложные слова подвергаются сокращениям («пáка ди» — собака сидит, «атó» — молоток, «тя макó» — чай с молоком). Наряду с отдельными словами в речи ребенка появляются и первые словосочетания. Слова в них, как правило, употребляются только в исходной форме, так как словоизменение детям еще не доступно. Подобные словосочетания могут состоять из отдельных правильно произносимых двух-, трехсложных слов, включающих звуки раннего и среднего онтогенеза («дять» — дать, взять; «кíка» — книга; «пáка» — палка); «контурных» слов из двух-трех слогов («атóта» — морковь, «тяпáт» — кровать, «тáти» — мячик); фрагментов слов-существительных и глаголов («ко» — корова, «Бéя» — Белоснежка, «пи» — пить, «па» — спать); фрагментов слов-прилагательных и других частей речи («босё» — большой, «пакá» — плохой); звукоподражаний и звукокомплексов («ко-ко», «бах», «му», «ав») и т. п.

II уровень речевого развития определяется как начатки общеупотребительной речи, отличительной чертой которой является наличие двух-, трех-, а иногда даже четырехсловной фразы: «Да пить мокó» — дай пить молоко; «бáска атáть нíка» — бабушка читает книжку; «дадáй гать» — давать играть; «во изí асáня мýсик» — вот лежит большой мячик. Объединяя слова в словосочетания и фразу, один и тот же ребенок может как правильно использовать способы согласования и управления, так их и нарушать: «ти ёза» — три ежа, «мóга кúкаф» — много кукол, «сíня кадасý» — синие карандаши, «лёт бадíка» — льет водичку, «тáсин петакóк» — красный петушок и т. д.

В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги или их лепетные варианты («тидít а тúе» — сидит на стуле, «щít а тóй» — лежит на столе); сложные предлоги отсутствуют.

Недостаточность практического усвоения морфологической системы языка, в частности словообразовательных операций разной степени сложности, значительно ограничивает речевые возможности детей, приводя к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица («Валя папа» — Валин папа, «алíл» — налил, полил, вылил, «гибý суп» — грибной суп, «дáйка хвот» — заячий хвост и т. п.). Наряду с указанными ошибками наблюдаются существенные затруднения в усвоении обобщающих и отвлеченных понятий, системы антонимов и синонимов. Как и на предыдущем уровне, сохраняется многозначное употребление слов, разнообразные семантические замены. Характерным является использование слов в узком значении. Одним и тем же словом ребенок может назвать предметы, имеющие сходство по форме, назначению, выполняемой функции и т. д. («муха» — муравей, жук, паук; «тúофи» — туфли, тапочки, сапоги, кеды, кроссовки). Ограниченность словарного запаса проявляется и в незнании многих слов, обозначающих части тела, части предмета, посуды, транспорта, детенышей животных и т. п. («юкá» — рука, локоть, плечо, пальцы, «стúй» — стул, сиденье, спинка; «миска» — тарелка, блюдо, ваза; «лíска» —

лисенок, «ма́нька во́йк» — волченоч и т. д.). Заметны трудности в понимании и использовании в речи слов, обозначающих признаки предметов, форму, цвет, материал.

Связная речь характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению событий, действий или предметов. Детям со II уровнем речевого развития крайне затруднительно составление рассказов, пересказов без помощи взрослого. Даже при наличии подсказок, наводящих вопросов дети не могут передать содержание сюжетной линии. Это чаще всего проявляется в перечислении объектов, действий с ними, без установления временных и причинно-следственных связей.

Звуковая сторона речи детей в полном объеме не сформирована и значительно отстает от возрастной нормы: наблюдаются множественные нарушения в произношении 16—20 звуков. Высказывания дошкольников малопонятны из-за выраженных нарушений слоговой структуры слов и их звуконаполняемости: «Дандас» — карандаш, «аква́я» — аквариум, «виписед» — велосипед, «мисаней» — милиционер, «хадика» — холодильник.

Для III уровня развития речи детей характерно наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным является использование простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов, например: «бе́йка мо́лит и не узна́я» — белка смотрит и не узнала (зайца); «из тубы́ дым тойбы́, потаму́та хойдна» — из трубы дым валит столбом, потому что холодно. В высказываниях детей появляются слова, состоящие из трех-пяти слогов («аква́ином» — аквариум, «таталли́ст» — тракторист, «вадапаво́д» — водопровод, «задига́йка» — зажигалка).

Специальные задания позволяют выявить существенные затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах («взяла с я́сика» — взяла из ящика, «тли веде́лы» — три ведра, «коёбка ле́жит под сту́лом» — коробка лежит под стулом, «нет коли́чная па́лка» — нет коричневой палки, «пи́сит лама́стел, ка́сит лу́чком» — пишет фломастером, красит ручкой, «ло́жит от то́я» — взяла со стола и т. п.). Таким образом, формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и по-прежнему характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления.

Важной особенностью речи ребенка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы и т. д., соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям («хвост — хвостик, нос — носик, учит — учитель, играет в хоккей — хоккеист, суп из курицы — куриный и т. п.»). В то же время они не обладают еще достаточными когнитивными и речевыми возможностями для адекватного объяснения значений этих слов («выключатель» — «ключит свет», «виноградник» — «он са́дит», «печник» — «печка» и т. п.). Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Так, дети часто подменяют операцию словообразования словоизменением (вместо «ручище» — «руки», вместо «воробыха» — «воробы» и т. п.) или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием (вместо «велосипедист» — «который едет велосипед», вместо «мудрец» — «который умный, он все думает»). В случаях, когда дети все-таки прибегают к словообразовательным операциям, их высказывания изобилуют специфическими речевыми ошибками, такими, как: нарушения в выборе производящей основы («строит дома — до́мник», «палки для лыж — па́льные), пропуски и замены словообразовательных суффиксов («трактори́л — тракторист, чи́тик — читатель, абрикосны́н — абрикосовый» и т. п.), грубое искажение звуко-слоговой структуры

производного слова («свинцовый — свитенóй, свицóй»), стремление к механическому соединению в рамках слова корня и суффикса («гороховый — горóхвый», «меховой — мéхный» и т. п.). Типичным проявлением общего недоразвития речи данного уровня являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал.

Для этих детей характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением (вместо «одежда» — «пальты́», «кóфнички» — кофточкí, «мебель» — «разные стóлы», «посуда» — «мíски»), незнание названий слов, выходящих за рамки повседневного бытового общения: частей тела человека (локоть, переносица, ноздри, веки), животных (копыта, вымя, грива, бивни), наименований профессий (машинист, балерина, плотник, столяр) и действий, связанных с ними (водит, исполняет, пилит, рубит, строгает), неточность употребления слов для обозначения животных, птиц, рыб, насекомых (носорог — «корова», жираф — «большая лошадь», дятел, соловей — «птичка», щука, сом — «рыба», паук — «муха», гусеница — «червяк») и т. п. Отмечается тенденция к множественным лексическим заменам по различным типам: смешения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видо-родовые смешения, замены в рамках одного ассоциативного поля и т. п. («посуда» — «миска», «нора» — «дыра», «кастрюля» — «миска», «нырнул» — «купался»).

Наряду с лексическими ошибками у детей с III уровнем развития речи отмечается и специфическое своеобразие связной речи. Ее недостаточная сформированность часто проявляется как в детских диалогах, так и в монологах. Это подтверждают трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте. Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребенка, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и однообразие используемых языковых средств. Так, рассказывая о любимых игрушках или о событиях из собственной жизни, дети в основном используют короткие, малоинформативные фразы. При построении предложений они опускают или переставляют отдельные члены предложения, заменяют сложные предлоги простыми. Часто встречается неправильное оформление связей слов внутри фразы и нарушение межфразовых связей между предложениями.

В самостоятельной речи типичными являются трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости: персеверации («неневíк» — снеговик, «хихийст» — хоккеист), антиципации («астóбус» — автобус), добавление лишних звуков («мендвéдь» — медведь), усечение слогов («мисанéл» — милиционер, «ваправóт» — водопровод), перестановка слогов («вóкрик» — коврик, «восóлики» — волосики), добавление слогов или слогаобразующей гласной («корáбыль» — корабль, «тыравá» — трава). Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в том, что дети с трудом выделяют первый и последний согласный, гласный звук в середине и конце слова, не подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук, не всегда могут правильно определить наличие и место звука в слове и т. п. Задания на самостоятельное придумывание слов на заданный звук не выполняют.

Особенности СОД с детьми, страдающими дизартрией.

Данное направление коррекционной работы представляется актуальным, по причине наличия в группе детей имеющих ОНР при дизартрии, либо при дизкомпоненте.

Для речевого нарушения – дизартрия, характерно нарушение чёткости кинестетических ощущений, приводящее к недифференцированности процессов напряжения – расслабления. Нарушение обратной кинестетической афферентации ведёт к задержке и нарушению формирования корковых мозговых структур, в частности, премоторно-лобной, теменно-височной и теменнозатылочной областей. В результате чего замедляется процесс интеграции в деятельности функциональных систем, обеспечивающих реализацию речевой функции. Недостаточность интегративных процессов сказывается на осуществлении слухового и кинестетического восприятия, деятельности двигательной-кинестетической и слухо-зрительной систем. У детей с дизартрией с задержкой формируется оптико-пространственный, конструктивный и динамический праксис, нарушен фонематический слух, что ведет к нарушению формирования сложных логико-грамматических отношений (Л.В. Лопатина, 1986, 2003, 2007). Автор, изучая психомоторику детей с минимальными дизартрическими расстройствами, подчёркивает, что имеющиеся у них особенности являются не следствием недостаточности работы отдельных уровней организации движений (по Н.А.Бернштейну), а несформированности их согласованной деятельности. В связи с тем, что у детей с дизартрией дефекты звуковой стороны речи обусловлены нарушением иннервации речевого аппарата, их устранение осуществляется в условиях длительной коррекции.

На индивидуальных занятиях уделяется внимание развитию подвижности органов артикуляции, способности к быстрому и четкому переключению движений, устранению сопутствующих движений (синкинезий) при произношении звуков, нормализации просодической стороны речи. Специальное внимание уделяется формированию кинестетических ощущений. В связи с этим проводится комплекс пассивной и активной гимнастики органов артикуляции. Последовательность и длительность упражнений определяется формой дизартрии и степенью ее выраженности.

У детей с тяжелой степенью дизартрии целесообразно в первую очередь формировать приближенное произношение трудных по артикуляции звуков с тем, чтобы на его основе развивать фонематическое восприятие и обеспечить усвоение программы на групповых занятиях. В течение года необходимо осуществить коррекционно-развивающую работу по уточнению произношения этих звуков и овладению в конечном итоге правильной артикуляцией. Необходимо также обращать особое внимание на овладение полноценной интонацией, выразительностью речи.

II. Содержательный раздел

Особенности организации обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Содержание образовательной деятельности в области «Речевое развитие» с детьми в возрасте от 5 до 6 лет

В области речевого развития *основными задачами* образовательной деятельности являются: развитие

- *словаря*: вводить в словарь детей существительные, обозначающие профессии (каменщик, тракторист, швея); названия техники (экскаватор, комбайн); прилагательные, обозначающие признаки предметов; наречия, характеризующие отношение людей к труду (старательно, бережно); глаголы, характеризующие трудовую деятельность людей.

Упражнять детей в умении подбирать слова со сходными значениями (синонимы) и противоположными значениями (антонимы); активизация словаря: закреплять у детей умение правильно, точно по смыслу употреблять в речи существительные, прилагательные, глаголы, наречия, предлоги, использовать существительные с обобщающим значением (строитель, хлебороб).

- *звуковой культуры речи*: закреплять правильное, отчетливое произношение всех звуков родного языка; умение различать на слух и отчетливо произносить часто смешиваемые звуки (с-ш, ж-з); определять место звука в слове. Продолжать развивать фонематический слух. Отрабатывать интонационную выразительность речи.

- *грамматического строя речи*: совершенствовать умение детей согласовывать в предложении существительные с числительными, существительные с прилагательным, образовывать множественное число существительных, обозначающих детенышей животных. Развивать умения пользоваться несклоняемыми существительными (метро); образовывать по образцу однокоренные слова (кот-котенок-котище), образовывать существительные с увеличительными, уменьшительными, ласкательными суффиксами и улавливать оттенки в значении слов; познакомить с разными способами образования слов. Продолжать совершенствовать у детей умение составлять по образцу простые и сложные предложения; при инсценировках пользоваться прямой и косвенной речью.

- *связной речи*: совершенствовать диалогическую и монологическую формы речи: закреплять умения поддерживать непринужденную беседу, задавать вопросы, правильно отвечать на вопросы педагога и детей; объединять в распространенном ответе реплики других детей, отвечать на один и тот же вопрос по-разному (кратко и распространенно). Закреплять умение участвовать в общей беседе, внимательно слушать собеседника, не перебивать его, не отвлекаться. Поощрять разговоры детей по поводу игр, прочитанных книг, просмотренных фильмов. Продолжать формировать у детей умение использовать разнообразные формулы речевого этикета, употреблять их без напоминания; формировать культуру общения: называть взрослых по имени и отчеству, на «вы», называть друг друга ласковыми именами, во время разговора не опускать голову, смотреть в лицо собеседнику, не вмешиваться в разговор взрослых. Развивать коммуникативно-речевые умения, умение связно, последовательно и выразительно пересказывать небольшие литературные произведения (сказки, рассказы) без помощи вопросов педагога, выразительно передавая диалоги действующих лиц, характеристики персонажей, формировать умение самостоятельно составлять по плану и образцу небольшие рассказы о предмете, по картине, набору картинок, составлять письма (педагогу, другу); составлять рассказы из опыта, передавая хорошо знакомые события. Формировать умение составлять небольшие рассказы творческого характера по теме, предложенной педагогом

- *подготовка детей к обучению грамоте*; формировать у детей умение производить анализ слов различной звуковой структуры, выделять словесное ударение и определять его место в структуре слова, качественно характеризовать выделяемые звуки (гласные, твердый согласный, мягкий согласный, ударный гласный, безударный гласный звук), правильно употреблять соответствующие термины. Познакомить детей со словесным составом предложения и звуковым составом слова.

- *формирование интереса к художественной литературе*: обогащать опыт восприятия жанров фольклора (потешки, песенки, прибаутки, сказки о животных, волшебные сказки) и художественной литературы (небольшие авторские сказки, рассказы, стихотворения); развивать интерес к произведениям познавательного характера; формировать положительное эмоциональное отношение к «чтению с продолжением» (сказка-повесть, цикл рассказов со сквозным персонажем); формировать избирательное отношение к известным произведениям фольклора и художественной литературы, поддерживать инициативу детей в выборе произведений для совместного слушания (в том числе и

повторное); формировать представления о некоторых жанровых, композиционных, языковых особенностях произведений: поговорка, загадка, считалка, скороговорка, народная сказка, рассказ, стихотворение; углублять восприятие содержания и формы произведений (оценка характера персонажа с опорой на его портрет, поступки, мотивы поведения и другие средства раскрытия образа; ритм в поэтическом тексте; рассматривание иллюстраций разных художников к одному и тому же произведению); совершенствовать художественно-речевые и исполнительские умения (выразительное чтение наизусть потешек, прибауток, стихотворений; выразительное чтение по ролям в инсценировках; пересказ близко к тексту); развивать образность речи и словесное творчество (умения выделять из текста образные единицы, понимать их значение; составлять короткие рассказы по потешке, прибаутке).

Содержание образовательной деятельности.

- *Формирование словаря:* педагог осуществляет обогащение словаря за счет расширения представлений о явлениях социальной жизни, взаимоотношениях и характерах людей; за счет слов, обозначающих: названия профессий, учреждений, предметов и инструментов труда, техники, помогающей в работе, трудовые действия и качество их выполнения; личностные характеристики человека, его состояния и настроения, внутренние переживания; социально-нравственные категории, оттенки цвета, тонкое дифференцирование формы, размера и других признаков объекта; названия обследовательских действий, необходимых для выявления качеств и свойств предметов. Педагог закрепляет у детей умение обобщать предметы: объединять их в группы по существенным признакам.

- *Звуковая культура речи:* педагог развивает у детей звуковую и интонационную культуру речи, фонематический слух, способствует освоению правильного произношения сонорных звуков ([л], [л'], [р], [р']); упражняет в чистом звукопроизношении в процессе повседневного речевого общения и при звуковом анализе слов; формирует умение использовать средства интонационной выразительности при чтении стихов, пересказе литературных произведений, в процессе общения (самостоятельное изменение темпа, ритма речи, силы и тембра голоса в зависимости от содержания).

- *Грамматический строй речи:* педагог формирует у детей умение грамматически правильно использовать в речи: несклоняемые существительные, слова, имеющие только множественное или только единственное число, глаголы «одеть» и «надеть», существительные множественного числа в родительном падеже; образовывать слова, пользуясь суффиксами, приставками.

- *Связная речь:* педагог способствует развитию у детей монологической речи, формирует умение замечать и доброжелательно исправлять ошибки в речи сверстников, обогащает представления детей о правилах речевого этикета, развивает умение соблюдать этику общения в условиях коллективного взаимодействия, поддерживает интерес детей к рассказыванию по собственной инициативе, поощряет использование в диалоге разных типов реплик

Педагог помогает детям осваивать этикет телефонного разговора, столового, гостевого этикета, этикет взаимодействия в общественных местах; использовать невербальные средства общения (мимика, жесты, позы); принятые нормы вежливого речевого общения; участвовать в коллективных разговорах, использовать разные виды деятельности и речевые ситуации для развития диалогической речи.

Педагог формирует у детей умения самостоятельно строить игровые и деловые диалоги; пересказывать литературные произведения по ролям, по частям, правильно передавая идею и содержание, пользоваться прямой и косвенной речью; с помощью педагога определять и воспроизводить логику описательного рассказа; в описательных рассказах о предметах, объектах и явлениях природы использовать прилагательные и наречия;

сочинять сюжетные рассказы по картине, из личного опыта; с помощью педагога строить свой рассказ в соответствии с логикой повествования; в повествовании отражать типичные особенности жанра сказки или рассказа;

Педагог развивает у детей речевое творчество, формирует интерес к самостоятельному сочинению, созданию разнообразных видов творческих рассказов: придумывание продолжения и окончания к рассказу, рассказы по аналогии, рассказы по плану педагога, по модели. Педагог закрепляет у детей умение внимательно выслушивать рассказы сверстников, замечать речевые ошибки и доброжелательно исправлять их; использовать элементы речи - доказательства при отгадывании загадок, в процессе совместных игр, в повседневном общении, помогает детям осваивать умения находить в текстах литературных произведений сравнения, эпитеты; использовать их при сочинении загадок, сказок, рассказов.

- *Подготовка детей к обучению грамоте*: педагог помогает детям осваивать представления о существовании разных языков, термины «слово», «звук», «буква», «предложение», «гласный звук» и «согласный звук», проводить звуковой анализ слова, делить на слоги двух-, трехслоговые слова; осуществлять звуковой анализ простых трехзвучных слов: интонационно выделять звуки в слове, различать гласные и согласные звуки, определять твердость и мягкость согласных, составлять схемы звукового состава слова; составлять предложения по живой модели; определять количество и последовательность слов в предложении. Педагог развивает мелкую моторику кистей рук детей с помощью раскрашивания, штриховки, мелких мозаик.

Реализация вышеприведенных задач отражена в перспективном годовом плане логопедической работы (Приложение № 1).

III. Организационный раздел

Реализация направления «логопед – ребенок с нарушениями речи»

По направлению *«логопед – ребенок с нарушениями речи»* используются следующие формы образовательного процесса:

1. НОД – фронтально;
2. СОД – в ходе режимных моментов:
 - индивидуально;
 - по подгруппам;
 - фронтально.

Реализуются основные задачи коррекционного обучения детей с ТНР старшего возраста (см. Приложение № 2).

Характеристика контингента воспитанников группы №12

Списочный состав группы 12 детей. В группе 4 девочки и 6 мальчиков

Речевая патология:

ОНР- I уровень речевого развития при моторной алалии - 2 ребенок
ОНР - II уровень речевого развития при дизкомпоненте -3 ребенок
ОНР - II уровень речевого развития при дизартрии -4 ребенок
ОНР – III уровень речевого развития при дизкомпоненте-1 ребенка
Индивидуально – типические особенности детей:

Гиперактивность-3 ребенка
Расторможенность-3 ребенок
Тревожность-4 ребенок
Повышенная чувствительность-2 ребенок
Заторможенность-1 ребенок
Агрессивность-4 ребенок
Коммуникативность-4

На основании рекомендаций специалистов (медицинских работников, психологов, логопедов, педагогов) по организации занятий с детьми с особыми потребностями для детей с ТНР проводятся групповые, индивидуальные занятия.

Групповые занятия для детей в группе 5 - 6 лет с ТНР в 1 период обучения приоритетно ориентированы на формирование лексико – грамматических средств языка и развитие связной речи и проводятся 2 раза в неделю. Во II период обучения проводятся 3 раза в неделю и дополняются занятиями по формированию произношения(1 раз в неделю).В III период - 2 фронтальных занятия по формированию лексико – грамматических средств языка и развитию связной речи, а занятия – по формированию произношения - 2 раза в неделю, продолжительность занятия: 20 минут в начале года.

Индивидуальные занятия составляют существенную часть работы логопеда в течение каждого рабочего дня недели в целом. Они направлены на осуществлении коррекции индивидуальных речевых недостатков и иных недостатков психофизического развития воспитанников, создающие определённые трудности в овладении программой. Учёт индивидуальных занятий фиксируется в тетради посещаемости занятий детьми. План индивидуальной логокоррекционной работы составляется логопедом на основе анализа речевой карты ребёнка с ТНР (сентябрь) и корректируется после промежуточного обследования (январь). В индивидуальном плане отражены направления коррекционной работы, которые позволяют устранить выявленные в ходе логопедического обследования нарушения речевой деятельности и пробелы в знаниях, умениях, навыках ребёнка с ТНР.

Это позволяет повысить эффективность занятий и осуществлять лично – ориентированный подход в обучении и воспитании.

На основании индивидуального плана логокоррекционной работы логопед составляет планы индивидуальных занятий. При планировании индивидуальных занятий учитываются возраст ребёнка, структура речевого дефекта, его индивидуально – личностные особенности.. *Индивидуальный план логокоррекционной работы находится в личном деле ребенка.*

Коррекционно – логопедическая работа осуществляется систематически и регулярно. Знания, умения и навыки, полученные ребёнком на индивидуальных логопедических занятиях, закрепляются воспитателями, специалистами и родителями. На каждого ребёнка компенсирующей группы оформляется индивидуальная тетрадь. В неё записываются задания для закрепления знаний, умений и навыков, полученных на занятиях. Учитывая, что ребёнок занимается под руководством родителей, воспитателей, логопед в тетради даёт методические рекомендации по выполнению предложенных

заданий. В рабочие дни воспитатели работают с ребёнком по тетради, в конце недели тетрадь передаётся родителям для домашних заданий.

Эффективность коррекционно-воспитательной работы определяется чёткой организацией детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня, координацией и преемственностью в работе всех субъектов коррекционного процесса.

Реализация направления «логопед – коллектив ДОУ»

Формы работы: ПМПк (первичный, плановый, срочный, заключительный); тематические педсоветы (включая мини-педсоветы); консультации для специалистов, беседы; мастер-классы; методические объединения; «ярмарки» педагогических идей.

Успех коррекционно-воспитательной работы в логопедической группе во многом определяется продуманной системой, суть которой заключается в логопедизации всего учебно-воспитательного процесса, всей жизни и деятельности детей. Приоритетным направлением осуществления логопедизации является – тесное взаимодействие логопеда и воспитателя.

Вместе с тем функции воспитателя и логопеда должны быть достаточно четко определены и разграничены (табл. 2).

Таблица 2.

Совместная коррекционная деятельность логопеда и воспитателя

Задачи, стоящие перед учителем-логопедом	Задачи, стоящие перед воспитателем
1. Создание условий для проявления речевой активности и подражательности, преодоления речевого негативизма	1. Создание обстановки эмоционального благополучия детей в группе
2. Обследование речи детей, психических процессов, связанных с речью, двигательных навыков	2. Обследование общего развития детей, состояния их знаний и навыков по программе предшествующей возрастной группы
3. Заполнение речевой карты, изучение результатов обследования и определение уровня речевого развития ребенка	3. Заполнение протокола обследования, изучение результатов его с целью перспективного планирования коррекционной работы
4. Обсуждение результатов обследования. Составление психолого-педагогической характеристики группы в целом	

5. Развитие слухового внимания детей и сознательного восприятия речи	5. Воспитание общего и речевого поведения детей, включая работу по развитию слухового внимания
6. Развитие зрительной, слуховой, вербальной памяти	6. Расширение кругозора детей
7. Активизация словарного запаса, формирование обобщающих понятий	7. Уточнение имеющегося словаря детей, расширение пассивного словарного запаса, его активизация по лексико-тематическим циклам
8. Обучение детей процессам анализа, синтеза, сравнения предметов по их составным частям, признакам, действиям	8. Развитие представлений детей о времени и пространстве, форме, величине и цвете предметов (сенсорное воспитание детей)
9. Развитие подвижности речевого аппарата, речевого дыхания и на этой основе работа по коррекции звукопроизношения	9. Развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики детей
10. Развитие фонематического восприятия детей	10. Подготовка детей к предстоящему логопедическому занятию, включая выполнение заданий и рекомендаций логопеда
11. Обучение детей процессам звуко-слогового анализа и синтеза слов, анализа предложений	11. Закрепление речевых навыков, усвоенных детьми на логопедических занятиях
12. Развитие восприятия ритмико-слоговой структуры слова	12. Развитие памяти детей путем заучивания речевого материала разного вида
13. Формирование навыков словообразования и словоизменения	13. Закрепление навыков словообразования в различных играх и в повседневной жизни
14. Формирование предложений разных типов в речи детей по моделям, демонстрации действий, вопросам, по картине и по ситуации	14. Контроль за речью детей по рекомендации логопеда, тактичное исправление ошибок
15. Подготовка к овладению, а затем и овладение диалогической формой общения	15. Развитие диалогической речи детей через использование подвижных, речевых, настольно-печатных игр, сюжетно-ролевых и игр-драматизаций, театрализованной деятельности детей, поручений в

	соответствии с уровнем развития детей
16. Развитие умения объединять предложения в короткий рассказ, составлять рассказы-описания, рассказы по картинкам, сериям картинок, пересказы на основе материала занятий воспитателя для закрепления его работы	16. Формирование навыка составления короткого рассказа, предваряя логопедическую работу в этом направлении

Коррекционные задачи, стоящие перед воспитателем старшей группы для детей с ТНР:

1. Постоянное совершенствование артикуляционной, тонкой и общей моторики;
2. Закрепление произношения поставленных логопедом звуков;
3. Целенаправленная активизация отработанной лексики;
4. Упражнение в правильном употреблении сформированных грамматических категорий;
5. Развитие психических процессов в играх и упражнениях;
6. Формирование связной речи.

Основные направления коррекционной работы воспитателя:

1. Артикуляционная гимнастика с элементами дыхательной;
2. Пальчиковая гимнастика;
3. Корректирующая общеразвивающая гимнастика после сна;
4. Индивидуальная СОД воспитателя по заданию логопеда. Работа проводится воспитателем по индивидуальным планам, содержащимся в тетради взаимодействия логопеда и воспитателя;
5. Фронтальная НОД по программе ДОУ (и в соответствии с календарным планом логопедической работы). Отличительной особенностью фронтальной НОД воспитателя в логогруппе является то, что кроме образовательных и воспитательных, перед ним стоят и коррекционные задачи, непосредственно связанные с темой конкретной НОД;
6. СОД во время режимных моментов. Является особо значимым видом работы по причине предоставления возможности обширной практики свободного речевого общения детей и закрепления речевых навыков в их повседневной деятельности.

Успешность преодоления речевого недоразвития у детей требует участия не только логопеда и воспитателя, но и *музыкального руководителя и инструктора по физической культуре*. В приложениях №, № 3, 4, 5 отражены модели их взаимодействия.

Так же существует необходимость тесного сотрудничества логопеда и *психолога*, определяемая следующими факторами:

1. Наличием у большинства детей с речевыми нарушениями недостаточного или дисгармоничного развития невербальных функций, что негативно сказывается на языковых возможностях детей;
2. Необходимостью учета в процессе коррекционного воздействия: уровня общего развития, особенностей интеллектуальной деятельности, степени самостоятельности и организованности, преобладающего фона настроения, интересов, самооценки и т.д.

В своей практике, данный вид взаимодействия осуществляю преимущественно в форме организации психолого-медико-педагогического консилиума, который является оптимальной формой взаимодействия специалистов в процессе сопровождения детей с речевыми

нарушениями. И позволяет составить программу сопровождения для каждого ребенка с учетом дефекта и его индивидуальных особенностей.

Реализация направления «логопед – родители»

Задачами коррекционной помощи родителям ребенка с отклонениями в развитии являются:

1. привлечение родителей к взаимодействию со специалистами коррекционно – образовательного учреждения;
2. обучение родителей приемам формирования в семье реабилитационных условий, обеспечивающих оптимальное развитие ребенка с психофизическими нарушениями;
3. оптимизация межличностных отношений в семье (супружеских, родительско – детских, детско – родительских, сиблинговых);
4. вовлечение родителей в коррекционно – развивающую, реабилитационную и досуговую работу с детьми, сообщение им информации, как заниматься с ребенком дома.

В работе с семьями детей имеющих нарушения речи, реализуются следующие *принципы*:

1. принцип единства диагностики и коррекции;
2. принцип гуманистической направленности помощи;
3. принцип гармонизации внутрисемейной атмосферы;
4. принцип обязательного включения родителей в коррекционно–воспитательный процесс;
5. принцип формирования положительного отношения к ребенку с отклонениями в развитии;
6. принцип оптимизации воспитательных приемов, используемых родителями во взаимоотношениях с ребенком с отклонениями в развитии;
7. принцип единства коррекционно–воспитательного действия семьи, образовательных учреждений и специалистов социальных и психолого – педагогических служб.

По направлению «логопед – родители» *использую*: индивидуальные формы (беседы, консультирование, выполнение домашних заданий с детьми, открытые СОД с ребенком в присутствии родителей, СОД «родитель + ребенок»); *коллективные* (родительские собрания, групповые консультации, дискуссии, семинары, тренинги; открытые НОД с детьми в присутствии родителей, НОД «родители + дети»; оформление родительских уголков, стендов, выставок книг, папок-передвижек; праздники).

В рамках данного направления, предлагаемая мною работа по *самообразованию*, осуществляется в форме рекомендаций логопеда в родительском уголке по закреплению текущей лексической темы - тематические стенды для родителей. Что позволяет: ознакомить родителей с дидактическим материалом, необходимым для закрепления лексической темы дома; развивать интерес к своему ребенку и его возможностям, т.е. активизировать свое участие в преодолении речевых и неречевых нарушений (развитие совместного продуктивного взаимодействия); нормализовать родительско-детские отношения, а в конечном итоге – способствовать повышению психолого-педагогической грамотности родителей. Дидактический материал, приведенный в рекомендациях, подбирается с учетом возрастных и речевых возможностей детей. Для составления рекомендаций используются методические наработки следующих авторов: З.Е.Агранович; М.Г.Борисенко и Н.А.Лукиной; В.В.Волиной; В.В.Коноваленко; О.И.Крупенчук; Н.В.Нищевой; Т.А.Ткаченко; Т.А.Шорыгиной и др.

Структура рекомендаций: общие рекомендации (темы и содержание бесед, название экскурсий и т.д.); словарь по теме; загадки; дидактические игры по формированию и развитию лексико-грамматических категорий, связной речи; стихи для разучивания; пальчиковые гимнастики; речевые упражнения с двигательным сопровождением.

Сочетание всех форм организационной работы с семьями воспитанников в ДОО позволяет привлечь родителей к взаимодействию с детьми, активно участвовать в вопросах их развития, воспитания и социальной адаптации. Одновременно эти формы способствуют

возникновению у родителей интереса к педагогической литературе и знаниям, формированию эрудиции и повышению психолого-педагогической компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2006.-128с.
2. Безруких М.М. Обучение письму.- М.: Просвещение, 1997.- 134 с.
3. Безруких М.М. Психологические механизмы трудностей обучения письму на начальном этапе формирования навыка.//Школа здоровья.- 2002.-№ 1.- С. 12-18
4. Борисенко М.Г., Лукина Н.Н. Серия «Грамматика в играх и картинках». - СПб.: Паритет, 2004.
5. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика.- М.: ВЛАДОС, 2002.- 272с.
6. Воронова А.Е. Логоритмика в речевых группах ДООУ для детей 5-7 лет. Методическое пособие – М.: ТЦ СФЕРА, 2006, 2010.- 144с.
7. Воронова А.П. Нарушение зрительного гнозиса у дошкольников с речевой патологией // Дефектология.- 1993.- № 1.- С. 47-51
8. Глозман Ж.М., Потанин В.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте.- С-Пб.: Питер, 2006.- 80с.
9. Григорьева Л.П., Зислина Н.Н., В.А.Толстова, Л.А.Рожкова, З.С.Алиева, Т.Ф.Костина, М.Э.Бернадская, И.В.Блинникова. О теоретическом и практическом значении нейропсихологических исследований в дефектологии // Дефектология.- 1997.- № 5.- С. 15-26
10. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейниковой, Г.Ф. Кумариной .- М.: Ред-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1992.-2004с.
11. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики-девочки – два разных мира.- М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998.- 184с.
12. Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у детей 4-5 лет.- М.:Изд-во «Ювента»,2005.-96с.
13. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты.- СПб.: Речь, 2006.-380с.: ил.
14. Крупенчук О.И. Научите меня говорить правильно! Пособие по логопедии для детей и родителей. – СПб.: Издательский дом «Литера», 2004.-2008с.
15. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи.- М.: Просвещение, 1989.
16. Логопедия./Под ред. Волковой Л.С. – М.: Владос. 1998
17. Майорова Л.Т., Лапина Н.Г. Закономерности развития координационных способностей у детей 4-7 лет // Современные научные исследования и передовой опыт решения проблем физического и психического здоровья дошкольников: Сб. статей/ Под ред. В.И.Усакова.- Красноярск, 1996.- С. 37-40
18. Нищева Н.В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет). – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008.-48с.
19. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005.-528с.

20. Новиковская О.А. Веселая зарядка для язычка. Игры для развития речи 4-7 лет.- М.: Астрель: АСТ; СПб.: Астрель-СПб, 2009.-31с.
21. Нодельман В.И. Анализ механизмов трудностей развития письменной речи/ В.И.Нодельман .- изд. 2-е, стереотип.- Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2006.- 86 с.
22. Полонская Н.Н. Применение нейропсихологического исследования в диагностике детей с нарушениями речи // Школа здоровья.- 1999.- № 2.- С. 72-79
23. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И.Селиверстова.- М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997.-400с.
24. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой.-3е изд., испр.и доп.- М.: Мозаика-синтез, 2005.-208с.
25. Ребенок:Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши.-М.:Воронеж,2001.-С.95-99
26. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1977.- 256с.
27. Семенович А.В., Ланина Т.Н. Профилактика и коррекция дизонтогенеза фонетико-фонематических процессов в детском возрасте//Дефектология.- 2004.- № 4 (11).- С. 32-38
28. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2002.- 232с.
29. Семенович А.В., Халилова Л.Б., Ланина Т.Н. Закономерности становления сенсомоторного уровня реализации связного высказывания у дошкольников с недоразвитием речи // Дефектология.- 2004.- № 5.- С. 55-60
30. Серебренникова С.Ю. Взаимодействие логопеда и психолога с детьми, имеющими речевые нарушения.- Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2008.-73с.
31. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения.- М.: ТЦ Сфера, 2003.-288с.
32. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского.- 2-е изд., испр.- М.: Издательский центр «Академия», 2005.-464с.
33. Ткаченко Т.А. Речь и моторика. – М.: Эксмо, 2007.-224с.
34. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 3-е, исправленное и дополненное.- М.: Педагогическое общество России, 2000.- 128 с.
35. Филиппова С.О. Мир движений мальчиков и девочек.-СПб.:«Детство-Пресс», 2001.- 96с.
36. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии.- М.: Просвещение, 1989.-223с.
37. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Дефектология.- 1985.- № 4.- С. 72-74
38. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. и др. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. - М.: Просвещение, 2008, 272с.
39. Фишман М.Н. Интегративная деятельность мозга детей в норме и патологии.- М.: Просвещение, 1989
40. Фишман М.Н. Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевом развитии детей// Дефектология.- 2001.- № 3.- С. 3-9
41. Фишман М.Н. Нейрофизиологические механизмы отклонений в умственном развитии у детей: методическое пособие / М.Н.Фишман.- М.: Изд-во «Экзамен», 2006.- 157с.
42. Фотекова Т.А. Сравнительное исследование особенностей познавательной деятельности при общем недоразвитии речи и при задержке психического развития у младших школьников: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук.- М., 1993.- 17с.

43. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи.- М.: Изд. Центр «Академия», 2005.-192с.
44. Яцель О.С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи.- М.: Изд-во «Гном и Д», 2006.-48с.