

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ**

«Детский сад №72 «Дельфиненок»
662978 г. Железногорск Красноярского края пр. Ленинградский - 15
Телефон (3919) 74-40-33

Принято на заседании
педсовета
протокол № 1
от «30» августа 2023г.

Утверждаю:
Заведующий МБДОУ № 72
_____ / Е. Э. Бородина

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

учителя – логопеда
Вороновой Аллы Евгеньевны
группы №5 « Юнги»
для детей с общим недоразвитием речи
(возраст 5-6 лет)

**МУНИЦИПАЛЬНОГО БЮДЖЕТНОГО ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
«Детский сад №72 «Дельфиненок»**

г.Железногорск
2023г

СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1.	Пояснительная записка	
	1.1. Актуальность, нормативные документы, цель, принципы, прогнозируемые результаты работы.....	2
	1.2. Возрастные особенности детей старшей группы (5-6 лет).....	5
	1.3. Особенности звуковой культуры речи детей 5-6 лет.....	8
	1.4. Особенности психоречевого развития детей с ОНР.....	9
	1.5. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР	13
Глава 2.	Особенности организации обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	
	2.1. Этапы, принципы, задачи коррекционного обучения.....	15
	2.2. Гендерный подход в коррекционно-воспитательной работе.....	16
	2.3. Взаимодействие субъектов коррекционно-образовательного процесса в группе для детей с общим недоразвитием речи	
	2.3.1. Модель взаимодействия субъектов коррекционно-образовательного процесса в группе для детей с общим недоразвитием речи.....	17
	2.3.2. Реализация направления «логопед – ребенок с нарушениями речи».....	18
	2.3.3. Реализация направления «логопед – коллектив ДОУ».....	24
	2.3.4. Реализация направления «логопед – родители».....	25
Литература	27
Приложения	29

Глава 1. Пояснительная записка

1.1. Актуальность, нормативные документы, цель, принципы, прогнозируемые результаты работы.

Рабочая программа для детей с тяжёлыми нарушениями речи разработана в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), федеральной адаптивной образовательной программой дошкольного образования (ФАОП ДО), «Программы логопедической работы по преодолению ОНР у детей» (Филичевой Т.Б., Тумановой, Т.В., Чиркиной Г.Б., 2010), с учетом адаптированной образовательной программы дошкольного образования (АОП ДО) для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) МБДОУ.

Готовность к школьному обучению является одной из главных задач дошкольного образования. Как показывает практика, недостаточная готовность ребенка к школе выступает в качестве одно из главных факторов дезадаптации учащихся (С.А. Беличева, И.А. Коробейникова, др., 1992). Вместе с тем, по разным данным, в настоящее время нужного уровня готовности к школьному обучению достигают менее 50% детей старшего дошкольного возраста, что делает задачу подготовки детей к школе одной из актуальных психолого-педагогических задач (Л.С. Цветкова, 2001).

Известно, что дети с нарушениями развития устной речи при поступлении в школу испытывают определенные трудности в овладении письмом и чтением (А.И. Корнев, 2006 И.Н. Садовникова, 1977 и мн. др.). Именно данные трудности могут стать фактором той или иной степени выраженности дезадаптации, в том числе и ее устойчивых проявлений, значительно дестабилизирующих психическое здоровье детей. В связи с этим в современной логопедии принцип раннего и комплексного воздействия на детей с речевыми нарушениями является приоритетным. При этом исходят из того, что дошкольный возраст - период, наиболее благоприятный для развития и формирования речи у детей. Во многом от того, насколько эффективно проводится работа в логопедической группе ДОУ, зависит дальнейшее обучение ребенка в школе.

Дети с нарушениями речи, составляющие контингент логопедических групп, представляют собой сложную и разнородную группу, как по тяжести проявления дефекта, так и по природе его возникновения. Учет этих факторов, а так же знание возрастных особенностей детей и умелое применение средств и методов коррекционной работы способствует более быстрому и эффективному преодолению речевых нарушений у детей.

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 ТНР, 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.

Данная Программа разработана в соответствии с Законом РФ «Об образовании» №122-ФЗ, от 22.08.2004; Постановлением Правительства РФ от 12.09.2008 N 666 г. «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении»; «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» 2.4.1.2660-10 № 91 от 22.07.2010; Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.11.2009 N 655 «Об утверждении и введении в

действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

Основной базой рабочей программы являются:

- Адаптированная образовательная программа МБДОУ № 72 «Дельфиненок» для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР);
- Программа «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой;
- Программа Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной «Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада» с приоритетным осуществлением коррекции физического и (или) психического развития детей с тяжелыми нарушениями речи;
- Система коррекционной работы Н.В. Нищевой в логопедической группе для детей с ОНР.

Цель программы. Обеспечение системы средств и условий для устранения речевых недостатков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и осуществления своевременного и полноценного личностного развития, обеспечения эмоционального благополучия посредством интеграции содержания образования и организации взаимодействия субъектов образовательного процесса. Предупреждение возможных трудностей в усвоении программы массовой школы, обусловленных недоразвитием речевой системы старших дошкольников.

Данная программа разработана с учетом следующих принципов:

- развивающего образования;
- научной обоснованности и практической применимости;
- соответствия критериям полноты, необходимости и достаточности;
- обеспечения единства воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста;
- интеграции, специфики и возможностей образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников;
- основывающихся на комплексно-тематическом построении образовательного процесса;
- предусматривающих решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования;
- предполагающих построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми.

Прогнозируемые результаты коррекционной работы

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 речевых возможностей 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.

Результаты проводимого логопедического обследования систематизируются и отражаются в сводных таблицах (Приложение № 5).

Срок реализации программы 2022-2023 учебный год.

1.2. Возрастные особенности развития детей 5-6 лет

Социально-эмоциональное развитие: Ребёнок 5-6 лет стремится познать себя и другого человека как представителя общества, постепенно начинает осознавать связи и зависимости в *социальном поведении и взаимоотношениях людей*. В 5-6 лет дошкольники совершают положительный нравственный выбор (преимущественно в воображаемом плане). Чаше начинают употреблять и более точный словарь для обозначения моральных понятий - вежливый, честный, заботливый и др.

В этом возрасте в поведении дошкольников формируется возможность *саморегуляции*, т. е. дети начинают предъявлять к себе те требования, которые раньше предъявлялись им взрослыми. Так они могут, не отвлекаясь на более интересные дела, *доводить до конца малопривлекательную работу* (убирать игрушки, наводить порядок в комнате и т. п.). Это становится возможным благодаря *осознанию* детьми *общепринятых норм и правил поведения* и обязательности их выполнения. Ребенок эмоционально переживает не только оценку его поведения другими, но и соблюдение им самим норм и правил, соответствие его поведения своим морально-нравственным представлениям. Однако соблюдение норм (дружно играть, делиться игрушками, контролировать агрессию и т. д.), как правило, в этом возрасте возможно лишь во взаимодействии с теми, кто наиболее симпатичен, с друзьями.

В возрасте от 5 до 6 лет происходят изменения в представлениях ребёнка о себе; оценки и мнение товарищей становятся для них существенными. Повышается избирательность и устойчивость взаимоотношений с ровесниками. Свои предпочтения дети объясняют успешностью того или иного ребёнка в игре («С ним интересно играть» и т. п.) или его положительными качествами («Она хорошая», «Он не дерётся» и т. п.). *Общение детей* становится менее ситуативным. Они охотно рассказывают о том, что с ними произошло:

где были, что видели и т. д. Дети внимательно слушают друг друга, эмоционально сопереживают рассказам друзей.

В 5-6 лет у ребёнка формируется *система первичной половой идентичности* по существенным признакам (женские и мужские качества, особенности проявления чувств, эмоций, специфика поведения, внешности, профессии). При обосновании выбора сверстников противоположного пола мальчики опираются на такие качества девочек, как красота, нежность, ласковость, а девочки - на такие, как сила, способность заступиться за другого.

Повышаются возможности *безопасности жизнедеятельности* ребенка 5-6 лет. Это связано с ростом осознанности и произвольности поведения, преодолением эгоцентрической позиции (ребёнок становится способным встать на позицию другого).

Игровая деятельность: В игровом взаимодействии существенное место начинает занимать *совместное обсуждение правил игры*. Дети часто пытаются контролировать действия друг друга - указывают, как должен себя вести тот или иной персонаж. В случаях возникновения конфликтов во время игры дети объясняют партнёрам свои действия или критикуют их действия, ссылаясь на правила. При распределении детьми этого возраста ролей для игры можно иногда наблюдать и попытки совместного решения проблем («Кто будет...?»). Вместе с тем согласование действий, распределение обязанностей у детей чаще всего возникает ещё по ходу самой игры.

Общая моторика: Более совершенной становится *крупная моторика*: ребенок хорошо бегает на носках, прыгает через веревочку, попеременно на одной и другой ноге, катается на двухколесном велосипеде, на коньках. Появляются сложные движения: может пройти по неширокой скамейке и при этом даже перешагнуть через небольшое препятствие; умеет отбивать мяч о землю одной рукой несколько раз подряд. Активно формируется осанка детей, правильная манера держаться. Развиваются выносливость (способность достаточно длительное время заниматься физическими упражнениями) и силовые качества (способность применения ребёнком небольших усилий на протяжении достаточно длительного времени).

Ловкость и развитие *мелкой моторики* проявляются в более высокой степени самостоятельности ребёнка при самообслуживании: дети практически не нуждаются в помощи взрослого, когда одеваются и обуваются. Некоторые из них могут обращаться со шнурками — продевать их в ботинок и завязывать бантиком.

Психическое развитие: К 5 годам они обладают довольно *большим запасом представлений об окружающем*, которые получают благодаря своей активности, стремлению задавать вопросы и экспериментировать.

Представления об *основных свойствах предметов* углубляются: ребёнок хорошо знает основные цвета и имеет представления об оттенках (например, может показать два оттенка одного цвета: светло-красный и тёмно-красный); может рассказать, чем отличаются геометрические фигуры друг от друга; сопоставить между собой по величине большое количество предметов.

Ребенок 5-6 лет *умеет* из неравенства делать равенство; раскладывает 10 предметов от самого большого к самому маленькому и наоборот; рисует в тетради в клетку геометрические фигуры; выделяет в предметах детали, похожие на эти фигуры; ориентируется на листе бумаги.

Освоение времени все ещё не совершенно: не точная ориентация во временах года, днях недели (хорошо усваиваются названия тех дней недели и месяцев года, с которыми связаны яркие события).

Внимание детей становится более устойчивым и произвольным. Они могут заниматься не очень привлекательным, но нужным делом в течение 20-25 мин вместе со взрослым. Ребёнок этого возраста уже способен *действовать по правилу*, которое задаётся взрослым (отобрать несколько фигур определённой формы и цвета, найти на картинке изображения предметов и заштриховать их определённым образом).

Объём памяти изменяется не существенно. Улучшается её устойчивость. При этом для запоминания дети уже могут использовать несложные приёмы и средства (в качестве подсказки могут выступать схемы, карточки или рисунки).

В 5-6 лет ведущее значение приобретает *наглядно-образное мышление*, которое позволяет ребёнку решать более сложные задачи с использованием обобщённых наглядных средств (схем, чертежей и пр.). К *наглядно-действию* мышлению дети прибегают в тех случаях, когда сложно без практических проб выявить необходимые связи. При этом пробы становятся планомерными и целенаправленными. Задания, которые можно решить без практических проб, ребёнок нередко может *решать в уме*.

Возраст 5-6 лет можно охарактеризовать как возраст *овладения ребёнком активным воображением*, которое начинает приобретать самостоятельность, отделяясь от практической деятельности и предвывая её. Образы воображения значительно полнее и точнее воспроизводят действительность. Ребёнок чётко начинает различать действительное и вымышленное. Действия воображения - создание и воплощение замысла - начинают складываться первоначально в игре. Это проявляется в том, что прежде игры рождается её замысел и сюжет.

Развивается *прогностическая функция мышления*, что позволяет ребёнку *видеть перспективу событий*, предвидеть близкие и отдалённые *последствия собственных действий* и поступков.

Музыкально-художественная и продуктивная деятельность: В процессе *восприятия художественных произведений* дети эмоционально откликаются на те произведения искусства, в которых переданы понятные им чувства и отношения, различные эмоциональные состояния людей, животных, борьба добра со злом.

При слушании музыки дети обнаруживают большую сосредоточенность и внимательность. Творческие проявления музыкальной деятельности становятся более осознанными и направленными (образ, средства выразительности продумываются и сознательно подбираются детьми).

В *изобразительной деятельности* дети также могут изобразить задуманное (замысел ведёт за собой изображение). Развитие мелкой моторики влияет на совершенствование *техники изображения*: дошкольники могут проводить узкие и широкие линии краской (концом кисти и плашмя), рисовать кольца, дуги, делать тройной мазок из одной точки, смешивать краску на палитре для получения светлых, тёмных и новых оттенков, разбеливать основной тон для получения более светлого оттенка, накладывать одну краску на другую. Дети с удовольствием обводят рисунки по контуру, заштриховывают фигуры.

Старшие дошкольники в состоянии *лепить* из целого куска глины (пластелина), моделируя форму кончиками пальцев, сглаживать места соединения, оттягивать детали пальцами от основной формы, украшать свои работы с помощью стеки и налепов, расписывать их.

Совершенствуются практические навыки *работы с ножницами*: дети могут вырезать круги из квадратов, овалы из прямоугольников, преобразовывать одни геометрические фигуры в другие: квадрат - в несколько треугольников, прямоугольник - в полосы, квадраты и маленькие прямоугольники; создавать из нарезанных фигур изображения разных предметов или декоративные композиции.

Дети *конструируют* по условиям, заданным взрослым, но уже готовы к самостоятельному творческому конструированию из разных материалов. Постепенно дети приобретают способность действовать по предварительному замыслу в конструировании и рисовании.

Трудовая деятельность: В старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) активно развиваются *планирование и самооценивание* трудовой деятельности. Освоенные ранее виды детского труда выполняются качественно, быстро, осознанно. Становится возможным освоение детьми разных видов ручного труда.

1.3. Особенности речевого развития детей 5-6 лет

Лексика

В речи ребенка этого возраста появляются собирательные существительные. (Существительные обозначающие совокупность лиц, предметов, явлений как единство, как одно неделимое целое. Они не могут употребляться во множественном числе.) Например: родня, детвора, листва, бельё и пр.)

Ребенок вводит в речь прилагательные, обозначающие состав, состояние предметов (деревянный, замёрзший...), а также отвлечённые, абстрактные понятия (добрый, душевный...). Дети шестого года жизни владеют обобщающими понятиями. Например: «транспорт», указывая, что транспорт бывает воздушный (самолет, вертолет...), водный (катер, паром...), наземный (автобус, поезд...), подземный (метро).

Имеют представление

- о сезонных изменениях в природе;
- о выращивании овощей и фруктов;
- о лесных ягодах и грибах;
- о хищных и травоядных, домашних и диких животных;
- о насекомых и птицах, рыбах.

Ориентируются в пространстве (право, лево, сзади...) и времени (вчера, сегодня, ночью...).

Знают

- названия месяцев, дней недели, части суток;
- название своей страны и столицы государства;
- географические понятия: море, река, горы, пустыня, лес;
- правила дорожного движения для пешеходов.

Грамматический строй речи

- Ребенок правильно употребляет в речи простые и сложные предлоги (из, из-под...);
- правильно изменяет имена существительные по числам и падежам;
 - правильно согласовывает в речи существительные с числительными (пять ложек, пять яблок,

груш, конфет);

- согласовывает прилагательные с именами существительными в роде числе и падеже (море синее, стулья деревянные, кукле новой);

- образует притяжательные прилагательные (медвежья, собачьи, папин...);

- правильно по смыслу применяет все части речи.

Связная речь

На шестом году жизни без дополнительных вопросов дети могут пересказать сказку или рассказ из 40-50 предложений. То есть владеют одной из самых сложных речевых форм – монологической.

В диалогической речи дети, разговаривая с собеседником, дают и сжатые, и развернутые ответы. К концу дошкольного периода дети владеют развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной.

Звукопроизношение

Пятилетние дети воспроизводят слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Если у кого-то и возникают при этом ошибки, то они касаются наиболее трудных, мало употребительных и чаще всего незнакомых для них слов. Достаточно исправить ребенка, дать образец ответа и немного «поучить» его правильно произносить слово, и малыш быстро введет это новое слово в самостоятельную речь. Бурное речевое развитие детей в этом возрасте базируется на готовности артикуляционного аппарата (губ, языка, щёк, мягкого неба, нижней челюсти) к производству полноценных звуков речи. К шести годам дети овладевают произношением всех звуков речи, однако у некоторых детей усвоение звуков может проходить неравномерно или неверно.

Фонематический слух

Уровень развития фонематического слуха позволяет им овладеть навыками звукового анализа и синтеза, что является необходимым условием усвоения грамоты в школьный период.

Просодика (темпо - ритмическая, интонационная сторона речи)

Темп речи детей в повседневном общении остаётся умеренным, однако стилистические и содержательные затруднения могут вызвать у них необходимость прервать своё высказывание, сделать паузу, немотивированно остановиться. И, наоборот, в состоянии волнения, возбуждения, желая как можно скорее высказаться, ребёнок может начать говорить быстро, взалёб, громче, чем обычно. Быстрая речь, конечно, отрицательно влияет на качество звуко- и словопроизношения. Торопливость может привести к недоговариванию, проглатыванию слогов и слов, пропуску звуков. Кроме того, смена зубов, происходящая на шестом году жизни, также способна затруднить звукопроизносительные возможности ребенка. Для того чтобы паузы и остановки не стали постоянными, быстрый темп речи не закрепился, взрослым не следует торопить малыша, ускорять его речь, нужно дать ему спокойно высказать свою мысль. Дети шестого года жизни четко улавливают оттенки настроения взрослых. Ребенок различает вопросительную, побудительную, повествовательную интонации, может передавать голосом оттенки чувств и эмоций. По тону голоса, по интонации малыш может легко определить отношение к нему, к происходящему, почувствовать напряжение, радость, огорчение. Естественно, ребенок хорошо понимает и различает когда с ним разговаривают заинтересованно, а когда – формально. Реакция ребенка на слова также будет либо искренней, либо формальной.

1.4. Особенности психоречевого развития детей с ОНР

Категория детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, объединенная определенным 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).

Представим характеристику детей с I, II и III уровнем развития речи.

Характеристика детей с I уровнем развития речи

Первый 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 — звукокомплексы 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 звукослоговую 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 однодвусложные 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 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 («тидйт а тўе» — сидит на стуле, «щйт а тўй» — 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, «алйл» — налил, полил, вылил, «гибў суп» — грибной суп, «дўйка 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; «тўфи» — 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. («юкў» — рука, локоть, плечо, пальцы, «стўй» — стул, сиденье, спинка; «миска» — тарелка, блюдо, ваза; «лїска» — лисенок, «мўнка вўйк» — волчонок 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 звукозаполняемости: «Дандўс» — карандаш, «аквўя» — аквариум, «виписўд» — велосипед, «мисанўй» — милиционер, «хадўка» — 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: «бўйка мўтлит и не узнўя» — белка смотрит и не узнала (зайца); «из тубў дым тойбў, потамўта хўйдна» — из трубы дым валит столбом, потому что холодно. В высказываниях детей появляются слова, состоящие из трех-пяти слогов («аквўйюм» — аквариум, «таталўст» — тракторист, «вадапавўд» — водопровод, «задигўйка» — 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 ўсика» — взяла из ящика, «тли ведўлы» — три ведра, «кўўбка лўзит под стўла» — коробочка лежит под стулом, «нет колўчная пўлка» — нет коричневой палки, «пўсит ламўстел, кўсит лўчком» — пишет фломастером, красит ручкой, «лўжит от тўя» — 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» — «кљочит свет», «виноградник» — «он садит», «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 велисипед», 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 — дómник», «палки для лыж — пáльные), пропуски и замены словообразовательных суффиксов («тракторíл — тракторист, чítик — читатель, абрикóснын — 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» — кофточки, «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, строгаёт), 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 звукозаполняемости: персеверации («неневѣк» — снеговик, «хихийст» — хоккеист), антиципации («астобус» — автобус), добавление лишних звуков («мендвѣдь» — медведь), усечение слогов («мисанѣл» — милиционер, «ваправот» — водопровод), перестановка слогов («вобкрик» — коврик, «вособлики» — волосики), добавление слогов или слогаобразующей гласной («коробыль» — 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.

1.5. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

Данные экспериментальных исследований Т.Д. Барменковой (1997) свидетельствуют о том, что дошкольники с ОНР по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Автор выделяет четыре группы детей с ОНР по степени сформированности логических операций.

Дети, вошедшие в первую группу, имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием. Познавательная активность, интерес к заданию высоки, целенаправленная деятельность детей устойчива и планомерна.

Уровень сформированности логических операций детей, вошедших во вторую группу, ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приема словесной инструкции, демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность удержать словесный ряд.

У детей, отнесенных к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей. Однако дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь.

Для дошкольников, вошедших в четвертую группу, характерно недоразвитие логических операций. Логическая деятельность детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности, познавательная активность детей низкая, контроль над правильностью выполнения заданий отсутствует.

Ряд авторов отмечают у детей с ОНР недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова). При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР

снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У детей с первым уровнем речевого развития низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

В работе «Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с ОНР и нормально развитой речью» Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо (1991) представили результаты исследования психических функций.

Так, при зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с общим недоразвитием воспринимали образ предмета с определенными трудностями, им требовалось больше времени для принятия решения, отвечая, они проявляли неуверенность, допускали отдельные ошибки в опознании. При выполнении задачи «приравнивание к эталону» они использовали элементарные формы ориентировки. Например, при выполнении заданий по моделирующему перцептивному действию дети с ОНР меньше применяли способ зрительного соотнесения. Исследование зрительного восприятия позволяет сделать вывод о том, что у детей с ОНР оно сформировано недостаточно.

Исследование мнестических функций позволяет заключить, что запоминание словесных стимулов у детей с ОНР значительно хуже, чем у детей без речевой патологии.

Исследование функции внимания показывает, что дети с ОНР быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны экспериментатора, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы.

Итак, у детей с ОНР значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память.

Дети с ОНР малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют. В исследованиях Ю. Ф. Гаркуши и В. В. Коржевиной (2001) отмечается, что:

- у дошкольников с ОНР имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы;
- имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений;
- преобладающая форма общения с взрослыми у детей 4 — 5 лет ситуативно-деловая, что не соответствует возрастной норме.

Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

Обратимся к анализу особенностей сенсомоторной сферы детей данной категории. Исследования детей с ОНР, проведенного М.Н. Фишман (2001, 2006), свидетельствуют о возрастной задержке уровня развития электрической активности коры, которая отражает функциональную незрелость длительно формирующихся в онтогенезе ассоциативных нейронных связей. Это затрудняет реализацию анализаторных и интегративных функций, сказывается на процессах организации и регуляции всей познавательной деятельности.

Многолетнее изучение особенностей функциональной организации полушарий у детей с ОНР, осуществленного М.Н. Фишман (1989, 2001, 2006), позволило выявить у них дисфункцию левого и правого полушарий. Причём, степень снижения функциональных возможностей, как левого, так и правого полушарий у детей с ОНР более грубая, нежели при локальном поражении соответствующих полушарий в детском возрасте. Так, степень снижения функциональных возможностей недоминантного по речи (правого) полушария у детей с ОНР почти в 2 раза превышает показатели, имеющиеся у детей с локальным органическим поражением правого полушария.

Изучение детей с ОНР с помощью магнитно-резонансной томографии позволило выявить у них изменения мозговых структур мозолистого тела (основной анатомической связки между полушариями), до его недоразвития либо агенезии (Фишман М.Н., 2006).

Исследователь подчёркивает, что даже незначительные нарушения структуры мозолистого тела влекут за собой изменения интегративной деятельности мозга, нарушения межполушарного взаимодействия.

По мнению автора, нарушения межполушарных взаимоотношений выражаются у детей с речевой патологией в снижении среди них (в 1,4 раза) количества детей с ведущим левым полушарием.

Снижение степени предпочтения правой руки у детей 5-6 лет с нарушениями речи, нарушение мозговой латерализации моторной функции руки выявлено и Т.П. Хризман и В.Д. Еремеевой с соавторами (1983).

Структурный анализ ЭЭГ детей ОНР при предъявлении им буквенных стимулов выявил у них отклонения от нормы показателей преимущественно в височно-теменно-затылочной и височной областях (Фишман М.Н., 2006).

На наличие локальных изменений электрической активности у детей с ОНР преимущественно в височно-теменно-затылочных отделах указывают в своих работах и другие исследователи (Григорьева Л.П. и др., 1977; Полонская Н.Н., 1999; Фотекова Т.А., 1983).

Морфо-функциональный дизонтогенез мозга ребенка с ОНР ведёт к обеднению, искажению и нарушению онтогенеза сенсомоторного развития. При этом приходит нарушение сенсомоторного репертуара не только отдельных систем (ноги, руки, глаза и т.д.), но и их взаимодействий (Семенович А.В., Ланина Т.Н., 2004).

Дети с ОНР моторно неловки, им требуется большое время для овладения операциями, для реализации которых необходима тонкая моторная дифференциация, что свидетельствует о несформированности у них мануального и орального праксиса, а также реципрокной координации рук.

Для детей данной категории характерно: недостаточное знание схемы тела, наличие синкenezий, дистоний, вычурных поз, ограниченности в использовании невербальных средств коммуникации, несформированность пространственного фактора, снижение, по сравнению с нормой способности к переработке оптической информации (Воронова А.П., 1993; Дудьев В.П., 1999; Мастюкова Е.М., 1976; Семенович А.В., Халилова А.Б., Ланина Т.Н., 2004).

Глава 2. Особенности организации обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

2.1. Этапы, принципы, задачи коррекционного обучения

Несмотря на наличие логопедических заключений, данных городской ПМПК, начинаю учебный процесс с психолого-педагогического и логопедического обследования, позволяющего мне выявить причины, структуру и степень выраженности отклонений в речевом развитии детей.

Диагностика, проводимая мною, опирается на следующие *принципы* анализа речевых нарушений по (А.Н. Корневу, 2006):

1. Принцип развития;
2. Принцип системного подхода;
3. Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития.

Результаты проводимого логопедического обследования систематизируются и отражаются в сводных таблицах (Приложение №5).

За диагностикой следует этап формирования коммуникативно-речевых способностей, базирующийся на следующих *принципах* коррекции и абилитации:

1. Комплексности. Данный принцип подразумевает организацию помощи одновременно в нескольких направлениях, включающих коррекционно-развивающую логопедическую помощь,

психологическую личностно и когнитивно ориентированную помощь, психотерапевтическую и лечебно-профилактическую медикаментозную помощь. Степень комплексности зависит от тяжести нарушения речи и других обстоятельств (невротических нарушений и т.д.);

2. Природосообразности. Выражается в следовании естественным закономерностям овладения языком и речью;

3. Деятельностном принципе. Означает использование естественно мотивированных форм коммуникативно-речевой деятельности. Доказано, что наиболее адекватной для формирования речевых навыков является коммуникация в совместной деятельности «взрослый-ребенок», «ребенок-ребенок»;

4. Принципе системности. Означает, что формирование речевых навыков должно происходить в контексте естественно мотивированной коммуникативно-речевой деятельности. Другими словами формировать связную речь следует в рамках конкретных коммуникативных ситуаций, варьируя их;

5. Принципе избирательности. Относится к тактике и дополняет предыдущий, относящийся преимущественно к стратегии принцип;

6. Принципе выбора психологически оптимальной коррекционной стратегии. С учетом природы, механизмов и тяжести недоразвития речи.

Необходимость учета обозначенных принципов очевидна, поскольку они дают возможность обеспечить целостность, последовательность и преемственность задач и содержания обучающей и развивающей деятельности.

Основные задачи коррекционного обучения:

1. Устранение дефектов звукопроизношения (воспитание артикуляционных навыков, звукопроизношения, слоговой структуры) и развитие фонематического слуха (способность осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова).

2. Развитие навыков звукового анализа (специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова)

3. Уточнение, расширение и обогащение лексического запаса .

4. Формирование грамматического строя речи.

5. Развитие связной речи.

6. Развитие коммуникативности, успешности в общении.

7. Коррекция слухо-зрительно-двигательных координаций.

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

2.2. Гендерный подход в коррекционно-воспитательной работе

Речевую группу № 5 для детей с ТНР МБДОУ № 72 посещают, как мальчики (5), так и девочки (6), что требует учета этого фактора при организации и осуществлении коррекционно-воспитательного процесса. Такой подход обоснован наличием ряда исследований указывающих на необходимость учета не только индивидуальных, но и гендерных различий в реализации способностей, входящих в структуру деятельности (В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман, 1998; Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, 1986; И.С. Клёцина, 2002; А.Л. Сиротюк, 2003; С.О. Филиппова, 2001).

Согласно исследованиям В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман (1998), уже в период новорожденности процессы восприятия и анализа поступающей информации мальчиками и девочками различны. Авторы установили, что после трех месяцев процесс обучения мальчиков лучше осуществляется при визуальном поощрении. Они более активно, нежели девочки реагируют на яркие, движущиеся или новые предметы.

Процесс же обучения девочек более эффективен при слуховом поощрении.

В младенчестве, воспринимая джазовую музыку, сердцебиение у девочек замедляется, а у мальчиков – при воздействии на них немзыкальных прерывистых звуков (Исаев Д.Н., Каган В.Е., 1988).

А.Л. Сиротюк (2003) отмечает, что у девочек способность центров коры правого и левого полушарий осуществлять межполушарное взаимодействие значительно выше, чем у девочек.

Автор подчеркивает, что девочки отличаются особой организацией межцентральных взаимодействий в коре больших полушарий. У них наблюдается повышение уровня функциональной активности не передних, а задних отделов коры, а так же слуховых отделов левого полушария, принимающих активное участие в осмыслении значения слов.

В работе Т.П. Хризман (1973) мы находим сведения об увеличении темпов созревания головного мозга, особенно левого полушария у девочек, по сравнению с мальчиками.

Интересные данные об особенностях работоспособности приводятся в совместной работе Т.П. Хризман и В.Д. Еремеевой (1998). Они свидетельствуют о том, что мальчики, в отличие от девочек дольше набирают оптимальный уровень работоспособности.

Очень важно указать на имеющиеся различия в реакции детей разного пола на оценку их деятельности. Так, для мальчиков важно, **что** конкретно оценивается в их деятельности, тем самым они должны иметь возможность “проигрывания” своих действий. Для девочек особо значимо **кто** их оценивает и **как**. Причем, при восприятии оценок у девочек активизируются все отделы мозга (Еремеева В.Д., Хризман Т.П., 1998; Сиротюк А.Л., 2003).

А.Л. Сиротюк (2003) приводит данные о том, что при оценке детской деятельности в коре головного мозга воспроизводится тот рисунок межцентральных взаимодействий, который был ранее в момент деятельности, оцениваемой сейчас.

Так, при оценке “молодец” в коре головного мозга мальчиков отмечается повышение общего уровня функциональной активности и усиление межцентрального взаимодействия в передних отделах коры головного мозга, особенно в ассоциативных зонах правого полушария. Исследователь считает, что девочкам необходима оценка, содержащая наиболее сильный эмоциональный компонент, например “умница”.

Неравномерность развития координационных способностей у детей дошкольного возраста выявили Л.Т. Майорова и Н.Г. Лопина (1996).

Исследователи установили, что девочки 4-5 лет демонстрируют лучшие показатели в реагировании на световые и звуковые сигналы, нежели мальчики. Девочки отличаются и более высокими темпами прироста показателей ритмических способностей, а также показателями способности дифференцировать пространственные параметры движения. Однако с 5 до 6 лет прирост способности дифференцировать временные интервалы у мальчиков выше, чем у девочек.

Е.П. Ильин (2003) в своей работе отмечает у мальчиков большую потребность в двигательной активности по сравнению с девочками, что в свою очередь следует учитывать при организации коррекционно-образовательного процесса.

2.3. Взаимодействие субъектов коррекционно-образовательного процесса в группе для детей с общим недоразвитием речи

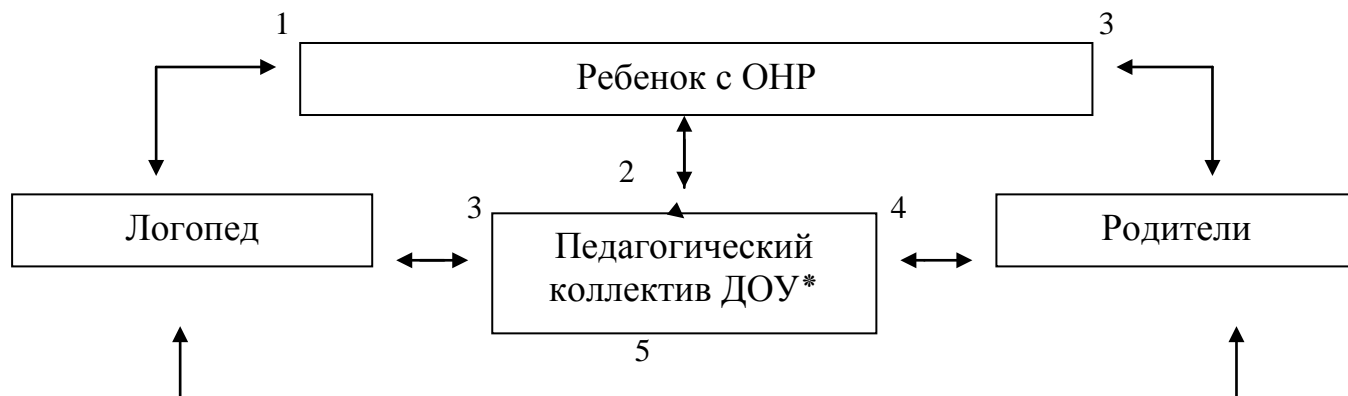
2.3.1. Модель взаимодействия субъектов коррекционно-образовательного процесса в группе для детей с общим недоразвитием речи

Согласно современным психолого-педагогическим подходам к специальному образованию, а значит и в отношении детей с речевыми нарушениями, одной из главных задач является *социализация ребенка*.

В своей работе опираюсь на утверждение о том, что решение данной задачи возможно через *комплексное сопровождение* ребенка во взаимодействии всех специалистов, родителей, а также при активном участии самого ребенка.

Данный процесс, мною реализуется по пяти направлениям: логопед – ребенок с нарушениями речи; родители – ребенок с нарушениями речи; логопед – педагогический коллектив ДОУ; логопед – родители; педагогический коллектив ДОУ – родители (рис. 1).

Рис. 1.



*Педагогический коллектив ДОУ представлен воспитателями, младшим воспитателем, инструктором по физической культуре, музыкальным руководителем, педагогом-психологом, методистом, заведующей и другими специалистами.

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

В своей работе придерживаюсь позиции, исходя из которой, учитель – *логопед* – «старший среди равных», он максимально тактично и корректно организует и координирует деятельность педагогов и родителей.

2.3.2. Реализация направления «логопед – ребенок с нарушениями речи»

По направлению «логопед – ребенок с нарушениями речи» я использую следующие виды деятельности:

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

В рамках приведенных видов деятельности реализуются основные задачи коррекционного обучения детей с ОНР старшего возраста (см. Приложение № 2).

Рассматривая используемые мною виды деятельности по данному направлению, считаю целесообразным более подробно остановиться на рассмотрении логопедической ритмики, как СОД, концентрирующей решение задач коррекционного обучения.

Представленная ниже программа, разработана применительно к детям старшего дошкольного возраста и предлагается для реализации в виде НОД. Считаю целесообразным использование логоритмической деятельности в среднем дошкольном возрасте в ходе режимных моментов в виде СОД.

Анализируя актуальность программы необходимо отметить, что дети с нарушениями развития устной речи при поступлении в школу испытывают определенные трудности в

овладении письмом и чтением (М.М. Безруких, 2002; А.Н. Корнев, 2006; Р.И. Лалаева, 1989; и др.).

В структуре генезиса трудностей овладения навыками письма и чтения у детей выделяется дисфункция межанализаторных связей, проявляющаяся в слабости слухозрительно-двигательных координаций (далее СЗДК) (М.М. Безруких, 2006; В.И. Нодельман, 2006).

В этой связи одним из направлений психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушением речи должно быть развитие СЗДК в разных видах деятельности возраста. В общей системе логопедических занятий по подготовке этих детей к обучению грамоте, коррекция и развитие СЗДК – труднорешаемая задача, поскольку она предполагает привлечение не только речевых, но и специализированных неречевых упражнений.

Наряду с этим известно, что у детей с речевой патологией имеются специфические особенности общего развития. Часто у таких детей в ходе педагогического процесса могут возникать психофизические перестройки, ведущие к возникновению заболеваний и различного вида декомпенсациям. В связи с этим возникла необходимость разработки такой коррекционной технологии, которая позволила бы детям с речевой патологией не только получить определенный объем знаний, умений и навыков, а способствовала бы истинному развитию ребенка, его успешности, была адекватна возрасту, специфике сенсорного и моторного развития детей с нарушениями речи.

Для решения приведенных задач, мною разработан методический комплекс – программа нейропсихологической коррекции слухозрительно-двигательных координаций у дошкольников с нарушениями речи средствами музыкально-ритмической деятельности (далее МРД), ритмики и логоритмики. Она соотнесена с этапами основной логопедической работы, а также направлена на коррекцию и развитие СЗДК. Авторская программа апробирована в течение 20 лет в ходе работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими речевые нарушения. И отражена в методическом пособии «Логоритмика в речевых группах ДОУ для детей 5-7 лет» изданном в 2006, 2010, 2016г.г., общим тиражом 11000 экземпляров., прорецензированном кандидатом психологических наук профессором кафедры клинко-психологических основ дефектологии и логопедии ИГПУ В.И. Нодельман.

В рамках программы представлены: перечень задач, требования к проведению ЛР занятий, обозначены средства их реализации, предложена структура ритмического (далее Р) и ЛР занятий, план развития движений разных уровней (по Н.А. Бернштейну). Подробно описана методика проведения занятий с применением символических опорных схем, разработан комплекс упражнений в дорсальной системе координат (упражнения, выполняемые руками за спиной, то есть без зрительного контроля). Приведены полные конспекты годового цикла, из 14 ЛР занятий, повторяющихся 2-3 раза, с нотами и текстами музыкальных произведений, с рисунками, схемами, языковым материалом.

Рассмотрим, как вышепредставленная программа соответствует основным принципам построения программ согласно ФГОС ДО.

- *Соответствует принципу развивающего образования.* Несмотря на то, что Р и ЛР воздействия преимущественно проходят в рамках коррекционного и формирующего обучения, бесспорна необходимость присутствия развивающего начала, ввиду появления и развития речевого расстройства у формирующейся личности. Так, во время МРД происходит развитие: слухового внимания; музыкального, звукового, тембрового, динамического, фонематического слуха; пространственной организации движений; общей и тонкой моторики; мимики и пантомимики; кинестетических ощущений; физиологического и фонационного дыхания; чувства ритма; речевой моторики и т.д.

- *Соответствует принципу научной обоснованности и практической применимости.*

Теоретической основой для построения данной системы является теория уровневой организации движений Н.А. Бернштейна. Перспективный план, составляемый в начале

формирующего обучения (как по Р так и по ЛР), предполагает последовательное усложнение тем и целей занятий. Структура построения занятий представляет собой законченную систему. Каждый последующий этап является логическим продолжением предшествующего, направленным на реализацию усложненных задач (по коррекции и развитию неречевых процессов, развитию речи и коррекции речевых нарушений), требует подключения новых, более высоких по своей организации уровней движения (по Н.А. Бернштейну).

Представим план развития и формирования движений разных уровней организации в ходе ЛР занятий в нижеприведенной таблице:

Этапы формирующего обучения Темы занятий	Уровни	
	Развиваемые	Формируемые
I этап – вводный. Темы: «Звук А...», «Звук У...».	А, В	С
II этап – основной. Темы: «Звуки С, Сь...», «Дифференциация «С-З», «Звук Ц...», «Звук Ш...», «Дифференциация «С-Ш», «Звук Ж...», «Дифференциация «Ш-Ж», «Звук Щ...».	В, С	С, Д, Е
III этап – заключительный. Темы: «Звук Ч...», «Звуки Л, Ль...», «Звуки Р, Рь...», «Дифференциация «Л-Р».	В, С, Д	Д, Е

Методологическую базу предлагаемого подхода составляют следующие положения:

- ✓ Положение Л.С. Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка, которое нашло подтверждение в нейропсихологических исследованиях и выражается в том, что, чем более интенсивный и разнообразный поток информации поступает в мозг ребёнка, тем быстрее происходит функциональное и анатомическое созревание центральной нервной системы;
- ✓ Положение П.К. Анохина о том, что на ранних этапах развития особенно отчётливо выступает связь высших психических процессов с их чувственной основой;
- ✓ Современные (по А.Р. Лурия) положения нейропсихологии о закономерностях развития и иерархическом строении ВПФ в онтогенезе (прежде всего в свете теории о трех функциональных блоках мозга);
- ✓ Положение психофизиологии о речевых процессах, как о сложнейшей системе сенсомоторных координаций;
- ✓ Положения нейропсихологии об этапах развития пространственно-временных аспектов психической деятельности человека;
- ✓ Положение о совокупности базальных факторов развития (модально-специфические, кинестетические, кинетический, пространственный, произвольной регуляции, энергетического обеспечения, межполушарного взаимодействия);
- ✓ Учение Л.С. Цветковой о нейропсихологической реабилитации и формирующем обучении;
- ✓ Исследования А.В. Семенович о возможностях замещающего онтогенеза.

Результаты формирующего эксперимента, проводимого на базе МДОУ №, № 62, 63, 72 в 2000-2007 гг. свидетельствуют о возможности предупреждения трудностей в овладении письмом и чтением, связанных с незрелостью и нарушениями функции СЗДК у детей с дефектами устной речи средствами МРД.

При этом экспериментальную группу составили 53 дошкольника 5 лет с речевыми нарушениями. В контрольные группы вошли 109 детей 5 лет: 63 ребёнка с нормальным речевым развитием, 46 дошкольников с речевыми нарушениями. Преодоление речевых нарушений у дошкольников контрольной группы проводилось без использования средств целенаправленных ЛР занятий.

Контрольный эксперимент включал в себя методику нейропсихологического обследования, применяемую на этапе констатирующего эксперимента, и установил значительную динамику у детей экспериментальной группы. Причём последние продемонстрировали среднегрупповые показатели выполнения проб, превышающие результаты, не только контрольной группы детей с речевыми нарушениями, но и дошкольников с нормой речевого развития.

Таким образом, доказана необходимость реализации программы в массовой практике дошкольного образования, как детей с ограниченными возможностями здоровья, так и нормально развивающихся, но имеющих недостаточную сформированность СЗДК.

• *Соответствует критериям полноты, необходимости и достаточности.* С нашей точки зрения, реализация данного принципа осуществляется за счет постепенных, поэтапных и целенаправленных усложнений (И.П. Павлов подчеркивал, что в педагогике постепенность и упражняемость следует считать основным физиологическим правилом).

В ходе разработанных и проводимых нами ЛР занятий вариативность достигается за счет постепенных, поэтапных и целенаправленных усложнений:

- ✓ определения последовательности выбора тем занятий, исходя из закономерностей развития речи в онтогенезе (от гласных к свистящим, шипящим, сонорам);
- ✓ увеличения количества и объема заданий, выполняемых на занятии;
- ✓ совершенствования форм детской двигательной активности;
- ✓ возрастания в ходе занятий детской речевой активности (увеличивается как количество вербальных упражнений в занятии, так и их объем в рамках одного задания);
- ✓ усложнения форм слияния, то есть сопряжения общей и речевой моторики;
- ✓ изменения по пути усложнения вариантов пространственно-двигательных схем (как внутри одного занятия, так и от занятия к занятию);
- ✓ усложнение схем пространственных перемещений;
- ✓ смены видов работы по формированию и развитию СЗДК в ходе выполнения речевых упражнений с движениями без музыкального сопровождения.

• *Обеспечивает единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач, в процессе реализации которых формируются такие знания, умения и навыки, которые имеют непосредственное отношение к развитию детей дошкольного возраста.* Такими универсальными способностями, формируемыми в ходе реализации программы являются, координация движений и чувство ритма. Согласно О.П. Гаврилушкиной, формирующаяся ритмическая способность предстает в виде средства пространственно-временной организации движения, деятельности и поведения ребенка.

• *Разработанная нами программа построена с учетом интеграции ряда образовательных областей.* Проиллюстрируем это на наиболее типичных примерах

«Физическое развитие». В процессе применения следующих упражнений: сопряженных артикуляционных, на автоматизацию (либо дифференциацию) звуков, танцевальных, речевых с движениями, на развитие чувства ритма, пространственных ориентировок, на релаксацию, на развитие пантомимики и пластики, выполняемых в дорсальной системе координат (за спиной) развиваются, совершенствуются и закрепляются различные временные связи (кортико-мышечные, кортико-сосудистые и т.д.), усиливается регулирующее воздействие корковых и подкорковых центров на сердечно-сосудистую систему, происходит обогащение организма новыми ощущениями, понятиями, представлениями, в результате чего происходит гармоничное физическое развитие детей.

Рядом авторов доказано (Г.А. Волкова, А.В. Семенович др.), что при использовании ЛР средств создаются благоприятные условия для тренировки, как процессов торможения, так и возбуждения. Происходит это за счет точной дозировки раздражителей: темпа, ритма, динамики музыки и слова. При этом обогащение сенсомоторного репертуара ребенка музыкальными, цветовыми, тактильными, кинестетическими ощущениями, создает

дополнительный потенциал для сохранения и укрепления физического и психического здоровья детей.

«Социально-коммуникативное развитие». Раскрывая содержание данной образовательной области важно отметить, что все Р и ЛР упражнения подбираются и применяются с учетом ОБЖ. В большей степени это относится к использованию упражнений: регулирующих мышечный тонус, активизирующих внимание, играм подвижным и с элементами спорта, играм-драматизациям.

Основная форма Р и ЛР деятельности – групповая позволяет через телесные движения наиболее полно раскрыть представление о себе и о других. Танцевальные движения, все виды общеразвивающих упражнений, игры в группе дают уникальную возможность безопасной и эффективной обратной связи, что способствует самопринятию, а также принятию другими детьми. Опираясь на символическую функцию тела, можно говорить о том, что тело – это поведение, а голова – интеллект. Если ребенок научился контролировать свое тело, можно с уверенностью сказать, что он способен контролировать и свое поведение, а это совершенно необходимо для успешного общения со взрослыми и сверстниками.

«Познавательное развитие». Одним из примеров развития познавательной и конструктивной деятельности, является активное использование в ходе реализации программы нейропсихологической коррекции СЗДК, различных опорных схем, состоящих из символов и знаков. Это не случайно. Еще Л.С. Выготский отмечал, что в процессе психического развития интеллект человека совершенствуется в основном за счет развития особых вспомогательных средств мышления и поведения, какими являются знаки и символы, замещающие предметный мир. Исследованиями Н.Г. Салминой доказано, что уровень сформированности наглядно-символической деятельности является важнейшим из критериев успешности школьного обучения.

«Речевое». Выполнение сопряженных артикуляционных упражнений, упражнений на автоматизацию либо дифференциацию звуков, речевых упражнений с движениями, пропевание музыкальных скороговорок, способствует успешному решению одной из главных задач ЛР воздействия – формированию и закреплению навыка правильного употребления звуков в различных формах и видах речи, во всех ситуациях общения. Что в свою очередь отражает содержание данной образовательной области.

«Художественно-эстетическое развитие». Многочисленные исследования раскрывают психофизиологическую основу увеличения эффективности любого коррекционного воздействия при использовании музыки. Не является исключением и ЛР, трактуемая как методика, опирающаяся на связь слова, музыки и движения. При этом в ходе МРД мною используется, как аккомпанемент музыкального руководителя, так и различные аудиозаписи.

• *Предусматривает возможность использования Л и ЛР средств не только в рамках непосредственно МРД, но и других видах образовательной деятельности.* Речевые упражнения с движениями; танцевальные упражнения; упражнения на развитие пантомимики и пластики; подвижные игры; схемы фигур, букв и цифр, способствующие формированию развитию СЗДК, а так же схемы пространственных перемещений активно включаются, как в конкретные занятия (математику, подготовку к обучению грамоте, рисование и т.д.), так и в свободную деятельность при проведении режимных моментов (переменки, зарядки, гигиенические гимнастики, прогулки и т.д.).

• *Построена на адекватных возрасту формах работы с детьми.* Известно, что ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. С учетом данного утверждения строится, как перспективное планирование, так и отдельно взятое занятие, имеющее единый игровой сюжет: «Путешествие по осеннему лесу», «Пасека», «Автомобильчики», «Зимняя прогулка», и т.д.

Опыт работы с детьми показал, что включение их в действенную образную импровизацию преднастраивает сенсомоторные механизмы на выполнение более утонченного

нестереотипного движения. То, что с трудом удается сделать при механическом (физическом) освоении движения, достаточно быстро и эффективно достигается при эмоциональном, коммуникативном проживании соответствующего пластического образа в игровой ситуации. В ходе Р и ЛР деятельности прорабатываются пластические образы следующих объектов: трубочки, лопаточки, чашечки, грибочка, лошадки, деревьев, воздушного шарика, цапли, кошки, змейки, жука, пчелы, цветка, самолета, домика, машинок.

Использование авторских пособий: атрибутов, соответствующих тому или иному персонажу (варежек-рыбок, змеек, гнезд и т.д.) и схем для формирования и развития зрительно-пространственных представлений, способствует детской заинтересованности для более полного вхождения в образ.

Наряду с этим, следует отметить игровую направленность всех разработанных мною упражнений выполняемых в дорсальной системе координат. При этом, руки детей за спиной превращаются: в осенние листья, дождь, снеговика, санки, лыжи, бабочку, пчелу, и др.

Требование разработанной мною программы, предполагающее обязательное сотрудничество специалистов (логопеда, музыкального работника, воспитателей и психолога) в подготовке и проведении ЛР занятий, аналогично рекомендациям к разделу ФГОС ДО «Содержание коррекционной работы», акцентирующим внимание на необходимости взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий всех специалистов образовательного учреждения.

Кроме того, конечной целью предлагаемой мною программы, является выполнение упражнений в полном объеме, в заданном темпе и в соответствии с музыкой, т.е. достижение необходимого уровня СЗДК, что полностью соответствует требованиям ФГОС ДО к планируемым результатам основной общеобразовательной программы.

Реализация вышепредставленной программы ведет к формированию у детей успешности, являющейся первым шагом на пути к выявлению их специальных способностей - одаренности. В связи с этим, данная программа модифицируется для использования при работе с детьми других возрастных категорий.

В настоящее время, программа «Нейропсихологической коррекции слухо-зрительно-двигательных координаций у дошкольников с нарушениями речи средствами музыкально-ритмической деятельности (ритмики и логоритмики)» приводится в соответствие с федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

В заключении необходимо особо отметить, что согласно современным научным воззрениям, коррекция и абилитация (развитие способностей - одаренности) практически неразделимы в детском возрасте ввиду универсальных закономерностей единого онтогенетического процесса.

Особенности СОД с детьми, страдающими дизартрией. Данное направление коррекционной работы представляется нам актуальным, по причине наличия в группе детей имеющих ОНР при дизартрии, 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 теменно-затылочной 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.

2.3.3. Реализация направления «логопед – коллектив ДОУ»

По направлению «логопед – коллектив ДОУ» использую следующие 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*.

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*. В приложениях №, № 3, 4 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.

2.3.4. Реализация направления «логопед – родители»

Ряд специалистов убеждены, что социализация ребенка с проблемами в развитии не может быть достигнута без приобщения к этому процессу его *родителей* (Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина, В.В. Ткачева, Г.Х. Юсупова и др). Российское законодательство закрепляет за родителями ответственность за воспитание своих детей. Безусловно, взаимодействие с родителями – деликатная и сложная задача в процессе сопровождения ребенка. Родители могут, как способствовать успешной коррекционной работе, совершая просто чудеса, так и могут ей противодействовать, считая необязательной и излишней. По мнению В.В. Ткачевой, кредо специалиста (в том числе и логопеда) должно заключаться в формуле: «Родители моего воспитанника – мои помощники и соратники». Именно такой подход позволяет сформировать потребность родителей в сотрудничестве со специалистами ДОУ.

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 своей работе с семьями детей имеющих нарушения речи, я опираюсь на 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 разработки 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 ДОУ 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. Психофизиологические 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.- СПб.: 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 нейропсихофизиологических 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.

**ПЕРСПЕКТИВНОЕ ГОДОВОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СТАРШЕЙ ГРУППЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
(2-й год обучения)**

I ПЕРИОД (сентябрь, октябрь, ноябрь)

Развитие словаря

1. Уточнение и расширение запаса представлений, и обеспечение перехода от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств.

2. Расширение объема правильно произносимых существительных — названий предметов, объектов, их частей; названий природных явлений (*осень, дождь, туман, слякоть, ветер, туча, лист, листопад, растение, дерево, ствол, ветка, корень, куст, трава, береза, рябина, дуб, клен, ель, осина, сосна, урожай, помидор, огурец, лук, морковь, капуста, свекла, картофель, кабачок, баклажан, яблоко, груша, слива, лимон, апельсин, мандарин, гранат, банан, огород, сад, грядка, теплица, парник, мухомор, боровик, подосиновик, лисичка, земляника, малина, черника, клюква, лес, болото, ножка, шляпка, мяч, машинка, кубик, кукла, пирамидка, конструктор, лапа, голова, ухо, нос, глаз, колесо, кузов, кабина, комбинезон, плащ, куртка, платье, брюки, рубашка, кофта, шорты, майка, трусы, свитер, сарафан, рукав, воротник, пуговица, карман, капюшон, ботинки, кроссовки, туфли, босоножки, сапоги, сандалии, тапки, каблук, задник, шнурок, чайник, кастрюля, сковорода, ковши, тарелка, ложка, вилка, нож: масленка, солонка, хлебница, сахарница, салатница, ручка крышка, носик*).

3. Обучение группировке предметов по признакам их соотносительности и на этой основе развитие понимания обобщающего значения слов, формирование родовых и видовых, обобщающих понятий (*деревья, кустарники, овощи, фрукты ягоды, грибы, игрушки, одежда, обувь, посуда; лесные ягоды, садовые ягоды; кухонная посуда, столовая посуда, чайная посуда; летняя одежда, осенняя одежда; летняя обувь, осенняя обувь*).

4. Расширение глагольного словаря на основе работы по усвоению понимания действий, выраженных приставочными глаголами; личных и возвратных глаголов (*наливать, выливать, поливать; одевать — одеваться, обувать — обуваться*).

5. Обогащение активного словаря относительными прилагательными со значением соотносительности с продуктами питания, растениями, материалами (*березовый, морковный, яблочный, вишневый, грибной, шерстяной*).

6. Обеспечение понимания и использования в речи слов-антонимов (*большой — маленький, высокий — низкий, старый — новый*).

7. Расширение понимания значения простых предлогов (*в, на, у, под, над, за*) и активизация их в речи.

8. Расширение экспрессивной речи притяжательными местоимениями (*мой, твой, наш, ваш, его, ее*) указательными наречиями (*тут, здесь, там*), количественными и порядковыми числительными (*один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять, первый, второй, третий, четвертый, пятый, шестой, седьмой, восьмой, девятый, десятый*).

9. Закрепление в речи понятия *слово* и умения оперировать им.

Формирование и совершенствование грамматического строя речи

1. Развитие навыков образования и практического использования в активной речи форм единственного и множественного числа имен существительных (*куртка — куртки, дерево — деревья, пень — пни, ведро — ведра*), глаголов настоящего времени (*убирает — убирают*), глаголов прошедшего времени (*собирал — собирала — собирали*).

2. Совершенствование навыка образования и употребления существительных в косвенных падежах без предлога и с некоторыми простыми предлогами (*куклы, кукле, куклой, на кукле; мяч, по мячу, мячом, на мяче*).

3. Совершенствование умения образовывать и использовать в экспрессивной речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*кофточка, носочек, деревце, свитерок*).

4. Совершенствование навыков образования и использования в экспрессивной речи глаголов с различными приставками (*насыпать, высыпать, посыпать*).

5. Формирование навыка образования и использования в речи относительных прилагательных (*дубовый, грушевый, клюквенный, шерстяной, кожаный*).

6. Формирование умения пользоваться несклоняемыми существительными (*пальто, кофе, какао*).

7. Совершенствование навыка согласования и использования в речи прилагательных и числительных с существительными в роде, числе, падеже (*красная груша, красный лист, красное яблоко, красные сливы; два мяча, пять мячей*).

8. Обучение составлению простых предложений по вопросам, по демонстрации действий, по картине и согласованию слов в предложении. Совершенствование навыка распространения простого нераспространенного предложения однородными членами (*Девочка рисует цветы. Девочка рисует и раскрашивает цветы. Девочка рисует цветы и фрукты*).

Развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа и синтеза

Развитие просодической стороны речи

1. Дальнейшее развитие правильного речевого дыхания и длительного речевого выдоха.
2. Закрепление навыка мягкого голосоуправления.
3. Воспитание умеренного темпа речи по подражанию педагогу и в упражнениях на координацию речи с движением.
4. Развитие ритмичности речи, ее интонационной выразительности, модуляции голоса в специальных игровых упражнениях.

Коррекция произносительной стороны речи

1. Закрепление правильного произношения звуков в игровой и свободной речевой деятельности.
2. Активизация движений речевого аппарата, подготовка его к формированию звуков всех остальных групп.
3. Формирование правильных укладов йотированных звуков и аффрикат, автоматизация поставленных звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, потешках, текстах, в свободной речевой и игровой деятельности.

Работа над слоговой структурой слова

1. Совершенствование умения различать длинные и короткие слова, запоминать и воспроизводить цепочки слогов со сменой ударения и интонации, цепочек слогов с разными согласными и одинаковыми гласными; цепочек слогов со стечением согласных.
2. Обеспечение усвоения звукослоговой структуры двусложных слов с одним закрытым слогом (*шшшка, бидон*), двумя закрытыми слогами (*кафтан, кувшин*), трехсложных слов, состоящих из открытых слогов (*рябина, желуди*) и использования их в речи.
3. Закрепление понятия *слог*, умения оперировать им и выполнять слоговой анализ двусложных и трехсложных слов.

Совершенствование фонематических представлений, развитие навыков звукового анализа и синтеза

1. Закрепление понятий *звук, гласный звук, согласный звук*. Формирование понятия *звонкий согласный звук, глухой согласный звук, мягкий согласный звук, твердый согласный звук*.
2. Совершенствование умения различать на слух гласные звуки [а], [у], [о], [и], [ы], [э], выделять их из ряда звуков, из слова (начальная ударная позиция), подбирать слова на заданный гласный звук; различать гласные и согласные звуки.
3. Формирование умения различать на слух согласные звуки по признакам твердость-мягкость [м]-[м'] в ряду звуков, слогов, слов.

Обучение элементам грамоте

1. Дать представления о букве и о том, чем *звук* отличается от *буквы*.
2. Ознакомление с буквами А, У, О, И, Ы, Э, М.
3. Совершенствование навыка составления букв из палочек, выкладывания из шнурочка и мозаики, лепки из пластилина, «рисования» по тонкому слою манки и в воздухе.
4. Обучение узнаванию «зашумленных» изображений букв; букв, изображенных с недостающими элементами; нахождению знакомых букв в ряду правильно и зеркально изображенных букв.
5. Ознакомление с некоторыми правилами правописания (раздельное написание слов в предложении, употребление прописной буквы в начале предложения и в именах собственных, точка в конце предложения).

Развитие связной речи и речевого общения

1. Совершенствование умения вслушиваться в обращенную речь, понимать ее содержание, слышать ошибки в чужой и своей речи.
2. Дальнейшее совершенствование умения отвечать на вопросы, задавать вопросы, вести диалог, занимать активную позицию в диалоге.
3. Совершенствование умения составлять рассказы-описания о предметах и объектах по предложенному плану, навыка связного рассказывания по серии сюжетных картинок и по сюжетной картине.
4. Совершенствование навыка пересказа хорошо знакомых сказок и коротких текстов со зрительной опорой и с небольшой помощью педагога.

II ПЕРИОД (декабрь, январь, февраль)

Развитие словаря

1. Формирование внимания к слову, более точному пониманию его значения; умения выбирать наиболее подходящие в данной ситуации слова.
2. Дальнейшее обеспечение перехода от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств.
3. Расширение объема правильно произносимых существительных — названий предметов, объектов, их частей; названий природных явлений (*зима, снег, снежинка, хлопья, крупа, метель, вьюга, поземка, снегопад, гололед, сугроб, узор, ворона, сорока, воробей, снегирь, синица, голубь, крыло, хвост, клюв, туловище, кормушка, корм, помощь, медведь, лиса, волк, еж, заяц, белка, барсук, шуба, мех, жилище, корова, лошадь, коза, овца, кошка, собака, берлога, дупло, нора, хлев, коровник, конюшня, запасы, сено, поило, корм, шуба, мех, шкаф, стол, стул, диван, кресло, кровать, тумба, полка, стенка, дверца, ножка, елка, карнавал, хоровод, маска, подарок, машина, грузовик, автобус, троллейбус, трамвай, поезд, метро, самосвал, фургон, корабль, самолет, строитель, кабина, кузов, руль, штурвал, рабочий, военный, работа, профессия, труд, шофер, водитель, машинист, летчик, капитан, кондуктор, воспитатель, логопед, повар, прачка, врач, портниха, приемщица, закройщица, каменик, кровельщик, штукатур, маляр, плотник, пограничник, моряк, летчик, экскаватор, трактор, бульдозер, пылесос, картофелечистка, мясорубка, овощерезка*).
4. Развитие умения группировать предметы по признакам их соотнесенности и на этой основе совершенствование понимания обобщающего значения слов, формирование родовых и видовых обобщающих понятий (*животное, зверь, птица, мебель, транспорт, профессия; домашние животные, дикие животные, зимующие птицы, грузовой транспорт, пассажирский транспорт, профессии военных*).
5. Дальнейшее расширение глагольного словаря на основе работы по усвоению понимания приставочных глаголов (*выезжать, въезжать, подъезжать, заезжать*), возвратных и невозвратных глаголов (*чистить — чиститься*).
6. Обогащение активного словаря притяжательными прилагательными (*собачий, коровий, медвежий*) и прилагательными с ласкательными суффиксами (*красенький, мягонький*).
7. Обеспечение понимания и свободного использования в речи слов - антонимов (*хороший — плохой, тяжелый — легкий*).
8. Расширение понимания значения простых предлогов (*в, на, у, под, над, за, с, со, из*) и активизация их в речи. Дифференциация простых предлогов (*на — с, в — из, над — под*) в речи.
9. Закрепление в экспрессивной речи введенных в нее ранее притяжательных местоимений, указательных наречий, количественных и порядковых числительных.
10. Совершенствование умения оперировать понятием *слово*.

Формирование и совершенствование грамматического строя речи

1. Дальнейшее обучение образованию и практическому использованию в активной речи форм единственного и множественного числа имен существительных (*стол — столы, белка — белки*), глаголов настоящего времени (*строит - строят, учит — учат, управляет — управляют*), глаголов прошедшего времени (*красил — красила — красили*) Совершенствование умения образовывать и употреблять существительные в косвенных падежах без предлогов и некоторыми простыми предлогами (*вороны, вороне, ворону, с вороной, о вороне*).

2. Дальнейшее совершенствование умения образовывать и использовать в экспрессивной речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*диванчик, кроватка*), суффиксами - *онок, - енок, - ат, - ят* (*котенок — котята, медвежонок — медвежата*), прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*новенький, легонький*), глаголов с различными приставками (*пришивать, вышивать, зашивать, нашивать*).

3. Совершенствование навыка образования и использования в речи относительных (*деревянный, кожаный*) и притяжательных (*кошачий, медвежий*) прилагательных.

4. Совершенствование умения пользоваться несклоняемыми существительными (*метро, пианино, какао*).

5. Совершенствование навыка согласования и использования в речи прилагательных и числительных с существительными в роде, числе, падеже (*белая снежинка, белый снег, белое окно, белые сугробы; два кота, пять котов*).

6. Совершенствование навыка составления и распространения простых предложений с помощью определений (*У Кати резиновый мяч. У Кати круглый красный резиновый мяч*).

Развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа и синтеза

Развитие просодической стороны речи

1. Дальнейшее совершенствование речевого дыхания и развитие длительного речевого выдоха на материале чистоговорок и потешек с автоматизированными звуками.

2. Закрепление навыка мягкого голосоуправления в свободной речевой деятельности.

3. Дальнейшее воспитание умеренного темпа речи в игровой и свободной речевой деятельности Развитие эмоциональной отзывчивости детей на увиденное и услышанное, совершенствование интонационной выразительности речи в инсценировках, играх-драматизациях.

4. Совершенствование качеств голоса (силы, тембра, способности к усилению и ослаблению) в играх-драматизациях.

5. Совершенствование четкости дикции на материале чистоговорок и потешек с автоматизированными звуками.

Коррекция произносительной стороны речи

1. Дальнейшее закрепление правильного произношения поставленных звуков в игровой и свободной речевой деятельности.

2. Активизация движений речевого аппарата, подготовка его к формированию правильной артикуляции звуков.

3. Формирование правильных укладов и автоматизация поставленных звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, текстах, игровой и свободной речевой деятельности.

Работа над слоговой структурой слова

1. Обеспечение усвоения звукослоговой структуры трехсложных слов с одним закрытым слогом (*котенок, снегопад*)
2. Закрепление понятия *слог*, умения оперировать им и выполнять слоговой анализ и синтез слов, состоящих из одного, двух, трех слогов.

Совершенствование фонематических представлений, развитие навыков звукового анализа и синтеза

1. Дальнейшее закрепление понятий *звук, гласный звук, согласный звук, звонкий согласный звук, глухой согласный звук, мягкий согласный звук, твердый согласный звук*.
2. Дальнейшее совершенствование умения различать гласные и согласные звуки.
3. Формирование умения различать на слух согласные звуки по признакам: глухость-звонкость, твердость-мягкость: [н], [т], [д], [к], [г], [х], [п], [б], [ф], [н]-[н'], [т]-[т'], [д]-[д'], [т]-[д], [т]-[д'], [т']-[д'], [к]-[к'], [г]-[г'], [к]-[г], [к']-[г'], [х]-[х'], [к]-[х], [г]-[х], [б]-[п], [п]-[п'], [б]-[б'], [п']-[б'], [ф]-[ф'], и т.д. в ряду звуков, слогов, слов.
4. Совершенствование навыка анализа и синтеза закрытых и открытых слогов, слов из трех звуков (*ах, хо, фи, усы, сом*).

Обучение элементам грамоте

1. Дать представления о букве и о том, чем звук отличается от буквы.
2. Ознакомление с буквами Н, Т, Д, К, Г, П, Б, Ф.
3. Совершенствование навыка составления букв из палочек, выкладывания из шнурочка и мозаики, лепки из пластилина, «рисования» по тонкому слою манки и в воздухе.
4. Обучение узнаванию «зашумленных» изображений букв; букв, изображенных с недостающими элементами; нахождению знакомых букв в ряду правильно и зеркально изображенных букв.
5. Ознакомление с некоторыми правилами правописания (раздельное написание слов в предложении, употребление прописной буквы в начале предложения и в именах собственных, точка в конце предложения).

Развитие связной речи и речевого общения

1. Совершенствование умения вслушиваться в обращенную речь, понимать ее содержание, слышать ошибки в чужой и своей речи.
2. Дальнейшее совершенствование умения отвечать на вопросы, задавать вопросы, вести диалог, занимать активную позицию в диалоге
3. Совершенствование умения составлять рассказы-описания о предметах и объектах по предложенному плану, навыка связного рассказывания по серии сюжетных картинок и по сюжетной картине.
4. Совершенствование навыка пересказа хорошо знакомых сказок и коротких текстов со зрительной опорой и с небольшой помощью педагога.

III ПЕРИОД (март, апрель, май)

Развитие словаря

1. Расширение понимания значения слова, его смысла применительно к определенной ситуации и формирование на этой основе более прочных связей между образами.
2. Расширение объема правильно произносимых существительных — названий предметов, объектов, их частей; названий природных явлений (*весна, оттепель, солнце, облако, сосулька, капель, проталина, ручей, лужа, ледоход, льдина, почка, мать-и-мачеха, подснежник, верба, гнездо, пахота, сев, трактор, плуг, сеялка, лопата, грабли, семена, почта, почтальон, телеграмма, бандероль, марка, конверт, квитанция, космонавт, механизатор, хлебороб, тракторист, комбайнер, регулировщик, лето, отдых, жара, солнцепек, пляж, загар*).
3. Совершенствование понимания обобщающего значения слов, продолжение работы по формированию родовых и видовых обобщающих понятий (*птицы, рыбы, насекомые, цветы, профессии; перелетные птицы, аквариумные, речные и озерные рыбы, полевые и луговые цветы*).
4. Закрепление навыка употребления обиходных глаголов в рамках изучаемых лексических тем (*таять, капать, течь, грохотать, вить, летать, плавать, пахать, сеять, белить, сажать, растить, регулировать, охранять*), приставочных глаголов (*прилетать, выводить, поливать, перекапывать, убирать, разносить*).
5. Закрепление навыка употребления относительных прилагательных (*ржаной, пшеничный*), притяжательных прилагательных (*грачиный*) и прилагательными с ласкательными суффиксами (*новенький, сухонький*).
6. Обогащение экспрессивного словаря наиболее употребляемыми словами-антонимами (*старый — новый, широкий — узкий*) и словами-синонимами (*идет — плетется; бежит — мчится; красный — алый; веселый — озорной*).
7. Формирование представления о многозначности слов на основе усвоения устойчивых словосочетаний и речевых конструкций (*гаечный ключ, скрипичный ключ, ключ от замка, ключ-родник*).
8. Продолжение работы по уточнению понимания и расширения значений простых предлогов.
9. Активизация освоенных ранее других частей речи.

Формирование и совершенствование грамматического строя речи

1. Совершенствование умения образовывать и употреблять предложно-падежные формы с существительными единственного и множественного числа (*по пруду — за прудом — в пруду; на реке — над рекой — в реке; по гнезду — над гнездом — в гнезде; по лужам — над лужами — в лужах*).

2. Совершенствование умения изменять по падежам, числам и родам имена прилагательные (*звонкий — звонкая — звонкое — звонкие; хрупкий — хрупкого — хрупкому — хрупким — о хрупком; зеленые — зеленых — по зеленым — над зелеными — на зеленых*).

3. Закрепление навыков образования и употребления глагольных форм (*копать — перекопать, вскопать, закопать; летает — летают; плавал — плавала — плавали*).

4. Закрепление навыков образования и употребления относительных прилагательных с продуктивными суффиксами *-ов, -ев, -ан, -ян* (*луговой, полевой, серебряный, ржаной*), притяжательных прилагательных (*пчелиный*), прилагательных с ласкательными суффиксами (*голубенький, сухонький*).

Совершенствование практического навыка согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже (*жаркий день, жаркого дня, жаркому дню, жарким днем, о жарком дне; розовый клевер, розового клевера, розовому клеверу, розовым клевером, о розовом клевере; голубые незабудки, голубых незабудок, по голубым незабудкам, голубыми незабудками, о голубых незабудках*) и числительных с существительными в роде и числе в именительном падеже (*один жук, два жука, пять жуков; одна муха, две мухи, пять мух*).

6. Совершенствования навыка употребления простых предлогов и отработка словосочетаний с ними (*к реке, к озеру; от реки, от озера; с дома, со шкафа*).

7. Совершенствование навыка составления простых распространенных предложений из 6—7 слов (*Весной на деревьях и кустах распускаются первые листочки*).

8. Формирование навыка анализа простых предложений без предлога со зрительной опорой.

9. Обучение составлению сложносочиненных предложений (*Налетела туча, и пошел сильный дождь*).

10. Обучение составлению предложений с противительным союзом *а* (*Сначала надо вспахать землю, а потом взрыхлить ее бороной*).

11. Обучение составлению сложноподчиненных предложений (*Мы не пошли гулять, потому что шел сильный дождь. Я увидел, что на яблоне распустились цветы*).

Развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа и синтеза

Развитие просодической стороны речи

1. Дальнейшее совершенствование речевого дыхания и развитие длительного речевого выдоха на материале стихотворных текстов с отработанными звуками.
2. Развитие навыка мягкого голосоуправления в свободной речевой деятельности.
3. Дальнейшее воспитание умеренного темпа речи в игровой и свободной речевой деятельности.
4. Совершенствование интонационной выразительности речи и качеств голоса (силы, тембра, способности к усилению и ослаблению) в инсценировках, играх-драматизациях, театрализованных играх, в другой игровой и свободной речевой деятельности
5. Совершенствование четкости дикции на материале небольших стихотворных текстов с отработанными звуками.

Коррекция произносительной стороны речи

1. Дальнейшее закрепление правильного произношения свистящих, шипящих, йотированных звуков, аффрикат, звуков [р] и [р'] в игровой и свободной речевой деятельности.
2. Активизация движений речевого аппарата, подготовка его к формированию правильной артикуляции звуков [л] и [л'].
3. Формирование правильных укладов звуков [л] и [л'], автоматизация поставленных звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, текстах — в игровой и свободной речевой деятельности.

Работа над слоговой структурой слова

1. Обеспечение усвоения звукослоговой структуры трехсложных слов со стечением согласных (*сосулька, кактусы, трактора*) и формирование навыка практического использования их в предложениях и коротких рассказах.
2. Закрепление понятия *слог*, умения оперировать им и выполнять слоговой анализ и синтез слов, состоящих из одного, двух, трех слогов.

Совершенствование фонематических представлений, развитие навыков звукового анализа и синтеза

1. Дальнейшее закрепление понятий *звук, гласный звук, согласный звук, звонкий согласный звук, глухой согласный звук, мягкий согласный звук, твердый согласный звук*.
2. Закрепление представления о слогообразующей роли гласных звуков.
3. Совершенствование умения различать на слух согласные звуки по месту образования, по глухости-звонкости, твердости-мягкости: [в], [с], [з], [ц], [ш], [ж], [щ], [ч] [л], [р], [в]-[в'], [в]-[ф], [в']-[ф'], [с]-[с'], [з]-[з'], [с]-[з], [с']-[з'], [с]-[ш], [з]-[ж], [с]-[ш]-[з]-[ж], [щ]-[ч], [л]-[л'], [р]-[р'], [л]-[р], [л']-[р'], [л]-[р]-[л']-[р'] в ряду звуков, слогов, слов
4. Совершенствование умения определять место звука в слове (начало, середина, конец).
5. Совершенствование умения подбирать слова на заданный звук, слов со звуком в определенной позиции (начало, середина, конец слова).
6. Совершенствование навыка анализа и синтеза закрытых и открытых слогов, слов из трех звуков (*ах, хо, фи, уха, мак, кит, лось*).

Обучение грамоте

1. Ознакомление с буквами В, С, З, Ц, Ш, Ж, Щ, Ч, Л, Р.
2. Совершенствование навыка составления этих букв из палочек, выкладывания из шнурочка, кубиков, мозаики, лепки из пластилина, «рисования» по тонкому слою манки и в воздухе.
3. Обучение узнаванию «зашумленных» изображений букв; букв, изображенных с недостающими элементами; нахождению знакомых букв в ряду правильно и зеркально изображенных букв.
4. Совершенствование навыка осознанного чтения слов, предложений, небольших текстов с пройденными буквами.
5. Ознакомление с некоторыми правилами правописания (написание *жи—ши* с буквой «и»)

Развитие связной речи и речевого общения

1. Дальнейшее развитие диалогической и монологической форм речи. Стимуляция собственных высказываний детей -вопросов, ответов, реплик, являющихся основой познавательного общения.
2. Дальнейшее совершенствование умения составлять рас сказы-описания, загадки-описания о предметах и объектах по предложенному плану, навыка связного рассказывания по серии сюжетных картинок и по сюжетной картине. Формирована умения отражать логическую и эмоциональную последовательность событий в рассказе, взаимосвязь его отдельных частей.
3. Совершенствование навыка пересказа хорошо знакомых сказок и коротких рассказов.
4. Формирование умения понимать свои чувства и чувства других людей и рассказывать об этом.

**Календарно-тематический план работы учителя-логопеда
Вороновой А.Е. в группе № 5 для детей с ТНР на 2022-2023 уч.г. (старшая группа)**

Месяц	Период	Лексика. Тема недели	Фонетика (НОД Подготовка к обучению грамоте)	Грамматика (НОД по формированию лексико-грамматических категорий)	Связная речь (НОД по формированию связной речи)	НОД Логопедическая ритмика
сентябрь первый период	5-9	До свиданья, лето - здравствуй, детский сад! Детский садик, детский сад! Малыши туда спешат (Моя группа).	Диагностика	см. Перспективное годовое планирование логопедической работы в рабочей программе для детей с общим недоразвитием речи (приложение 1, I-период)	Диагностика	Диагностика
	12-16	Есть у нас огород, посмотри, что там растёт! (Овощи)	Понятия: звук, буква.		Составление описательных рассказов об овощах с опорой на графические схемы	Разучивание сопряженной артикуляционной гимнастики
	19-23	Подарки из сада! (Фрукты).	Звук и буква А. Понятие «гласный».		Составление описательных рассказов о фруктах с опорой на графические схемы	Разучивание сопряженной артикуляционной гимнастики
	26-30	Листья кружатся - осень пришла, звери лесные, как ваши дела? (Дикие животные, их детёныши).	Звук и буква У		Составление описательных рассказов о диких животных с опорой на графические схемы	Путешествие по осеннему лесу
октябрь первый период	3-7	Летят перелётные птицы. (Перелётные птицы).	Дифференциация А-У		Составление рассказа по серии сюжетных картинок Т.Ю. Бардышевой, Е.Н. Моносовой «Как дети помогают птицам»	Путешествие по осеннему лесу
	10-14	В гости в Простоквашино! (Домашние животные, их детёныши).	Звук и буква О		Составление рассказа по сюжетной картине «Домашние животные», Школьник Ю.К.	Путешествие по осеннему лесу

ноябрь первый период	17-21	Семья с нами рядом всегда и везде! (Я и моя семья)	Дифференциация У-О		Составление рассказа по сюжетной картине «Семейный обед», Школьник Ю.К.	Цветик - семицветик
	24-28	В гостях у Мойдодыра! (Я и моё тело, туалетные принадлежности, человек и его здоровье)	Звук и буква И		Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Утро школьника» (Пособие «Что сначала, что потом?»)»	Цветик - семицветик
	31-4	Магазин одежды (Одежда, головные уборы)	Звук и буква Ы		Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Ателье», Арбекова Н.Е.	Цветик - семицветик
	7-11	Посчитаем мы сейчас, сколько обуви у нас? (Обувь)	Дифференциация И-Ы		Пересказ рассказа «Башмачки», Гусанова Н.Н.	Путешествие в лес
	14-18	Расскажи нам, стол, ты откуда к нам пришёл?! (Мебель, бытовые приборы)	Звук и буква Э		Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Табурет», Арбекова Н.Е.	Путешествие в лес
	21-25	В гостях у бабушки Федоры! (Посуда, продукты)	Буквы Е, Ё		Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Чайный сервиз», Арбекова Н.Е.	Путешествие в лес
	28-2	Белый снег, пушистый в воздухе кружится (Изменения в природе)	Буква Я		Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Заячьи шубки», Арбекова Н.Е.	Зимняя прогулка

декабрь второй период	5-9	Все работы хороши, выбирай любую! (Профессии в ДОУ)	Буква Ю	см. Перспективное годовое планирование логопедической работы в рабочей программе для детей с общим недоразвитием речи (приложение 1, II-период)	Пересказ рассказа «Воспитатель», Шорыгина Т.А.	Зимняя прогулка
	12-16	Все работы хороши, выбирай любую! (Продавец, врач)	Звуки М, Мь. Буква М. Понятие «согласный»		Пересказ рассказа «Врач», Шорыгина Т.А	Зимняя прогулка
	19-23	Что такое Новый год?	Ознакомление с принципом чтения		Составление рассказа по сюжетной картине «Новый год» Школьник Ю.К.	Новый год
	26-30	Пришла зима веселая с коньками и салазками. (Зимние забавы).	Звуки Н, Нь		Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Незнайка и Дюймовочка», Ткаченко Т.А.	Новый год
январь второй период	9-13	Зимовье зверей. (Животный мир зимой).	Звуки Д, Дь. Буква Д		Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Волчья семья», Арбекова Н.Е.	Кошка да мышка
	16-20	Путешествие к Северному полюсу. (Животные севера).	Звуки Т, Ть. Буква Т. Дифференциация Т-Д		Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Белые медведи», Арбекова Н.Е.	Кошка да мышка
	23-27	Прогулка по зоопарку (Животные жарких стран)	Звуки Г, Гь. Буква Г		Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Слоны», Арбекова Н.Е.	Кошка да мышка
	30-3	Путешествие в подводный мир. (Обитатели водоемов)	Звуки К, Кь. Буква К		Разучивание фрагмента стихотворения «Подводная страна», Серова Е.	Путешествие в зимний лес
февраль второй период	6-10	Как нам транспорт помогает!? (Транспорт).	Звуки Х, Хь. Буква Х		Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Водный транспорт», Арбекова Н.Е.	Путешествие в зимний лес
	13-17	Все работы хороши, выбирай любую! (Профессии на транспорте)	Дифференциация К-Г-Х		Пересказ рассказа «Водитель», Шорыгина Т.А.	Путешествие в зимний лес

	20-24	На страже Родины. День защитника Отечества	Звуки Б, Бь. Буква Б		Праздничные дни	Пасека
	25-3	Стоит за окошком морозный денёк, расцвёл на окошке цветок – огонёк. (Комнатные растения)	Звуки П, Пь. Буква П. Дифференциация П-Б		Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Аленький цветочек», Нищева Н.В.	Пасека
март третий период	6-10	Уж тает снег, бегут ручьи, в окно повеяло весной (Весна, мамин день)	Звуки В, Вь. Буква В	см. Перспективное годовое планирование логопедической работы в рабочей программе для детей с общим недоразвитием речи (приложение 1, III- период)	Составление рассказа по сюжетной картине «8 Марта», Школьник Ю.К.	Пасека
	13-17	Пришла весна (Животный мир весной).	Звуки Ф, Фь. Буква Ф. Дифференциация Ф-В		Составление рассказа по сюжетной картине «Животные весной» Т.Ю. Бардышева, Е.Н. Моносова	Прогулка в лес
	20-24	«Волшебное зернышко» (Посев семян)	Звук З, Зь. Буква З		Пересказ рассказа «Весенний сев» по А.Мусатову	Прогулка в лес
	27-31	Песенку соловушка, ты нам подари! (Птицы)	Звуки С, Сь. Буква С. Дифференциация С-З		Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Ласточка», Арбекова Н.Е.	Встреча весны
апрель третий период	3-7	Что мы Родиной зовем? (Россия)	Звук и буква Ц		Разучивание стихотворения «Родина» З.Александрова	Встреча весны
	10-14	Земля наш общий дом! (Космос)	Звук и буква Ж		Пересказ рассказа «Солнце», М.Булл	Удивительное путешествие
	17-21	Малая родина. (город Железногорск)	Звук и буква Ш. Дифференциация Ш-Ж		Составление описательного рассказа по плану «Мое любимое место в Железногорске»	Удивительное путешествие
	24-28	Если что-то загорится, там пожарный нужен срочно. ОБЖ (Пожарный)	Звук и буква Щ		Разучивание стихотворения «Мы – пожарные», Шорыгина Т.А.	Транспорт
май третий период	1-5	Никто не забыт, ничто не забыто! (День Победы)	Звук и буква Ч	Разучивание стихотворения «Великая победа», Т. Шапиро	Транспорт	
	8-12	Я хочу стать полицейским и в полиции служить. (Полицейский)	Звуки Л, Ль. Буква Л	Составление описательного рассказа «Полицейский», Шорыгина Т.А.	Летняя прогулка	

	15-19	Это всем знакомое - насекомое! (Насекомые)	Звуки Р, Рь. Буква Р. Дифференциация Л-Р		Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Муравейник», Арбекова Н.Е.	Летняя прогулка
	22-26	Провожает детский сад ребяташек в школу (Профессия учителя. Школьные принадлежности)	Диагностика		Диагностика	Диагностика
	29-2	Красное лето, зелёная трава, жёлтое солнце - в панамке голова (Цветы. ОБЖ. Лето).	Диагностика		Диагностика	Диагностика

Преимственность работы учителя-логопеда и воспитателя

I период	II период	III период
1. Игры на развитие слухового восприятия		
1. Д/И «Подскажи словечко» 2. Д/И «Слушай и считай» 3. Д/И «Наша грядка», «Наше дерево» 4. Д/И «Ёжик и яблоки»	1. Д/И «Кого не стало» 2. Д/И «Подскажи словечко» 3. Д/И «Что изменилось» 4. Д/И «Что лишнее?» «Кто лишний?» (В рамках текущих тем)	1. Д/И «Будь внимательным» 2. Д/И «Кто лишний?» «Что лишнее?» 3. Д/И «Когда это бывает?» 4. Д/И «Подскажи слово» 5. Д/И «Что не растёт в поле?»
2. Игры на развитие фонематических представлений		
1. Д/И «Топни - хлопни» 2. Д/И «Подними сигнал» 3. Д/И «Внимательные ушки» 4. Д/И «Разноцветные флажки» (корзинки и т.д.) 5. Д/И «У кого больше»	1- 4 - см. I период 5. Д/И «Назови гласные» 6. Д/И «Назови первый звук, последний» 7. Д/И «Кто скорее?»	1. Д/И «Разноцветные флажки, машины и т.д.» 2. Д/И «Телеграф» 3. Д/И «Приседай» 4. Д/И «Кто больше» (В рамках текущих тем)
3. Закрепление ЛГК		
1. Д/И «Назови ласково» 2. Д/И «Один - много» 3. Д/И «Сосчитай до 5-ти» 4. Д/И «Какой, какая, какие?» 5. Д/И «Скажи и сделай» 6. Д/И «Скажи иначе».	1 - 6 - см. I период 7. Д/И «Чей, чья, чьё, чьи?» (притяжат., прилагат.) 8. Д/И «Где?» (Употр-е предлогов.) 9. Д/И «Что за забором? Деревом?» 10. Д/И «Найди маму» 11. Д/И «Кто, чем питается»	1 - 6 – см. I-II период 6. Д/И «Какой? Какая? Какие?» 7. Д/И «Аквариум» 8. Д/И «Ракета и космонавт» 9. Д/И «Кто больше придумает»
4. Речь и движения		
См. упражнения с движениями согласно текущим лексическим темам по пособиям: 1. Агранович З.С. Сборник домашних заданий в помощь... у дошкольников с ОНР.- СПб.: «Детство-Пресс», 2006.-128с. 2. Ткаченко Т.А. Речь и моторика.- М.: «Эксмо», 2007.-224с. 3. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР.- СПб.: «Детство-Пресс», 2005.-528с.		
5. Связная речь		
с опорой на текущие лексические темы		
1. Составление предложений из 4-х и более слов по картинке(ам), по демонстрируемому действию, на заданную тему. 2. Ведение диалогов. 3. Пересказы небольших текстов 4. Составление рассказов из 3-4 предложений.	1. Совершенствование навыка составления и распространения предложений на заданную тему по картинке. 2. Развитие диалогической и монологической речи. 3. Совершенствование навыка пересказа текстов по плану.	1. Закрепление умений и навыков, полученных в I, II периодах, их совершенствование. 2. Развитие навыков связной речи при составлении рассказов-описаний, загадок, рассказов по серии из 2-5 картинок. 3. Обучение пониманию чувств своих и других, рассказывание об этом.

Преимственность работы учителя-логопеда и музыкального руководителя

I период	II период	III период
1. Игры на развитие слухового восприятия		
1. Д/И «Определи настроение» 2. Д/И «Что звучит?» (музыкальный инструмент) 3. Д/И «Что лишнее?» 4. Д/И «Будь внимательным» 5. Д/И «Чего не хватает?»	1. Д/И I период 2. Д/И «Кого не стало? Чего не стало?» 3. Д/И «Подскажи словечко» (Во время пения)	1. Д/И во время пения: «Что (кто) лишний (лишнее)?» 2. Д/И «Будь внимательным» 3. Д/И «Когда это бывает?»
2. Игры на развитие фонематических представлений общих и речевых навыков		
с опорой на музыкально-песенный материал		
Исполняется для воспроизведения: <i>a, y</i> 1. Д/И «Топни-хлопни» 2. Д/И «Разноцветные корзинки» (домики и т.д.) 3. Д/И «У кого больше» (отрабатываем пройденные гласные и согласные)	1 - 3 - см. I период 4. Д/И «Назови гласные, первый, последний звук» (Например, в названии песни или имени героев)	1. см. II период.
3. Закрепление ЛГК		
Правильное употребление в ходе занятий:		
1. Уменьшительно-ласкательных форм имен существительных. 2. Единственного и множественного числа имен существительных в именительном и родительном падежах. 3. Простых предлогов: <i>на, с, в, из, над, под</i> . 4. Слов в предложении в роде, числе, падеже.	1 - 4 - см. I период 5. Д/И «Чей?...» (притяж. прилагательные) 6. Д/И «Назови детенышей»	Закрепление навыков II периода.
4. Развитие общей и мелкой моторики		
См. упражнения с движениями согласно текущим лексическим темам по пособиям: 1. Агранович З.С. Сборник домашних заданий в помощь... у дошкольников с ОНР.- СПб.: «Детство-Пресс», 2006.-128с. 2. Ткаченко Т.А. Речь и моторика.- М.: «Эксмо», 2007.-224с. 3. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР.- СПб.: «Детство-Пресс», 2005.-528с.		
5. Развитие эмоциональной лексики через театрализованную деятельность		
1. Развивать реакцию на интонацию и мимику, соответствующую интонации. 2. Следить за соблюдением единства и адекватности речи, слухового восприятия мимики, пантомимики, жестов - выразительных средств речи.	Совершенствовать навыки, полученные в ходе I периода.	1. Совершенствовать навыки (I - II период). 2. Учить инсценировать содержание песен, хороводов. 3. Использовать музыкальную деятельность, как средство для повышения эмоционального фона восприятия окружающего.

Результаты логопедического обследования

№	Фамилия, имя ребёнка	Обследование экспрессивной речи			Звукопроизношение			Словарный запас			Грамматический строй речи						Состояние связной речи		
											Словообразование			Словоизменение					
		н\г	с\г	к\г	н\г	с\г	к\г	н\г	с\г	к\г	н\г	с\г	к\г	н\г	с\г	к\г	н\г	с\г	к\г
1.																			
2.																			
3.																			

№	Фамилия, имя ребёнка	Итоги			Исследование импрессивной речи			Исследование фонематических процессов									Навыки чтения (знание букв)		
								Фонематический анализ			Фонематический синтез			Фонематическое представление					
		н\г	с\г	к\г	н\г	с\г	к\г	н\г	с\г	к\г	н\г	с\г	к\г	н\г	с\г	к\г	н\г	с\г	к\г
1.																			
2.																			
3.																			