Министерство образования и науки Республики Адыгеи
Комитет по образованию Администрация муниципального образования «Город Майкоп»
Муниципальное бюджетное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»

«УТВЕРЖДАЮ»
Директор МБУ «ЦППМСП»
У.Е. Шарапова _____
«30» 08 2022 г.
Приказ № 79 от «30» 08 2022 г.

«Согласовано»:
Заместитель директора
Э.Р. Таразанова _____
«30» 08 2022 г.

Принят на заседании
Педагогического совета
Протокол № ___
от «30» 08 2022 г.

Рабочая программа учителя-логопеда на 2022-2025 гг. «Преодоление тяжёлых нарушений речи у детей 4-7 лет»

Составитель программы:
Матосян Кристина Владимировна
Учитель-логопед

г. Майкоп, 2022 г.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Пояснительная записка 3

1.1 Нормативные документы 3

1.2 Цель и задачи 3

1.3 Основные направления 5

2. Возрастные и индивидуальные особенности детей с ТНР и ЗПР 6

3. Содержание коррекционно-развивающей работы 31

3.1. Особенности осуществления образовательного процесса 31

4. Взаимодействие педагога-психолога и учителя-логопеда при оказании коррекционно-развивающей помощи 36

5. Технологии, используемые для реализации рабочей программы учителя-логопеда 40

6. Планируемые результаты 45

7. Критерии эффективности и результативности 47

Приложение 49

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Настоящая рабочая программа носит коррекционно-развивающий характер. Она предназначена для обучения и воспитания детей 4-7 лет с ТНР I-III уровня речевого развития, ринолалией, дизартрией, дизартрией стертой формы, ЗПР. Рабочая Программа разработана с учётом ФГОС ДО, примерной адаптированной основной образовательной программы для дошкольников с ТНР (под редакцией профессора Л.В.Лопатиной) и программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.А. Миронова, А.В. Лагутина)

1.1 Нормативные документы

Нормативно-правовыми основаниями программы являются:

-Законом Российской Федерации «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ,

-Постановлением от 15 мая 2013г.№ 26 «Санитарно – эпидемиологические требования к устройству содержания и организации режима работы дошкольных образовательных организаций»;

-Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;

- Приказом Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013г. №1014 «Об утверждении порядка и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам дошкольного образования».

1.2 Цель и задачи

Цель программы:

Обеспечение системы средств и условий для устранения речевых недостатков у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлым нарушением речи и осуществления своевременного и полноценного личностного развития, обеспечения эмоционального благополучия посредством

интеграции содержания образования и организации взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Основные задачи коррекционного обучения:

- совершенствовать процесс слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификаций;
- развивать общую, ручную, артикуляторную моторику;
- осуществлять коррекцию нарушений дыхательной, голосовой функций;
- расширять объем импрессивной и экспрессивной речи и уточнять предметный (существительные), предикативный (глаголы) и адъективный (прилагательные) компоненты словаря, вести работу по формированию семантической структуры слова, организации семантических полей;
- совершенствовать восприятие, дифференциацию и навыки употребления детьми грамматических форм слова и словообразовательных моделей, различных типов синтаксических конструкций;
- совершенствовать навыки связной речи детей;
- вести работу по коррекции нарушений фонетической стороны речи, по развитию фонематических процессов;
- формировать мотивацию детей к школьному обучению, учить их основам грамоты.
- взаимодействовать с семьей для полноценного развития ребенка.
- оказывать консультативную и методическую помощь родителям (законным представителям) детей по вопросам воспитания и развития.

Исходя из ФГОС ДО в рабочей программе учитываются:

- индивидуальные потребности ребенка с тяжелыми нарушениями речи, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее — особые образовательные потребности), его индивидуальные потребности;

- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, когда сам ребенок становится субъектом образования;
- возможности освоения ребенком с нарушением речи рабочей программы на разных этапах ее реализации;
- специальные условия для получения образования детьми с ТНР, в том числе использование специальных методов, методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятии и осуществление квалифицированной коррекции нарушений их развития.

1.3 Основные направления

Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая работа направлена на:

- преодоление нарушений развития различных категорий детей с ТНР, оказание им квалифицированной помощи в освоении рабочей программы;
- разностороннее развитие детей с ОВЗ с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Форма реализации программы: индивидуальные занятия 1 раз в неделю по 30 минут

2. ВОЗРАСТНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ТНР И ЗПР

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

Активный словарь детей с первым уровнем речевого развития находится в зачаточном состоянии. Он включает звукоподражания, лепетные слова и небольшое количество общеупотребительных слов. Значения слов неустойчивы и недифференцированы.

Звуковые комплексы непонятны окружающим (пол - ли, дедушка - де), часто сопровождаются жестами. Лепетная речь представляет собой набор речевых элементов, сходных со словами (петух - уту, киска - тита), а также совершенно непохожих на произносимое слово (воробей - ки).

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

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

Исходя из внешнего сходства, дети с первым уровнем речевого развития один и тот же объект в разных ситуациях называют разными словами, например, паук - жук, таракан, пчела, оса и т. п.

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

Небольшой словарный запас отражает непосредственно воспринимаемые детьми предметы и явления. Слова, обозначающие отвлеченные понятия, дети не используют. Они также не используют

морфологические элементы для выражения грамматических значений. У детей отмечается преобладание корневых слов, лишенных флексий, или неизменяемых звуковых комплексов. Лишь у некоторых детей можно обнаружить попытки грамматического оформления с помощью флексий (акой - открой).

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

На первый план выступает лексическое значение слов, в то время как грамматические формы детьми не учитываются. Для них характерно непонимание значений грамматических изменений слова: единственное и множественное число существительных, прошедшее время глагола, мужской и женский род прилагательного и т д., например, дети одинаково

реагируют на просьбу «Дай карандаш» и «Дай карандаши». У них отмечается смешение значений слов, имеющих сходное звучание (например, рамка - марка, деревья - деревня).

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

Способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова у детей не сформирована. Бедность словарного запаса не позволяет точно определить состояние звукопроизношения у таких.

При этом отмечается непостоянный характер звукового оформления одних и тех же слов: дверь - теф, вефь, веть. Произношение отдельных звуков лишено постоянной артикуляции.

Способность воспроизводить слоговые элементы слова у детей с первым уровнем речевого развития ограничена. В их самостоятельной речи преобладают односложные и двусложные образования. В отраженной речи заметна тенденция к сокращению повторяемого слова до одного-двух слогов: кубики - ку. Лишь некоторые дети используют единичные трех- и четырехсложные слова с достаточно постоянным составом звуков (обычно

это слова, часто употребляемые в речи). Звуковой анализ слова детям недоступен. Они не могут выделить отдельные звуки в слове.

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

Дети употребляют личные местоимения, изредка предлоги и союзы в элементарных значениях.

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

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

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

Употребление существительных в косвенных падежах носит случайный характер.

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

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

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

Прилагательные используются детьми значительно реже, чем существительные и глаголы, они могут не согласовываться в предложении с

другими словами (вкусная грибы).

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

Союзами и частицами дети пользуются крайне редко.

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

Способами словообразования дети не владеют.

У детей начинает формироваться фразовая речь. Они начинают более или менее развернуто рассказывать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе, о товарищах.

Однако в их речи еще очень отчетливо проявляются недостатки: незнание многих слов, неправильное произношение звуков, нарушение структуры слов, аграмматизмы.

Понимание речи детьми улучшается, расширяется их пассивный словарь. Они начинают различать некоторые грамматические формы, но это различение неустойчиво.

Дети способны дифференцировать формы единственного и множественного числа существительных и глаголов, мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, особенно с ударными окончаниями. Они начинают ориентироваться не только на лексическое значение, но и на смыслоразличительные морфологические элементы. В то же время у них отсутствует понимание форм числа и рода прилагательных, значения предлогов они различают только в хорошо знакомых ситуациях.

Звукопроизношение у детей значительно нарушено. Обнаруживается их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом. В то же время отмечается более точная дифференциация звуковой стороны речи. Дети могут определять правильно и неправильно произносимые звуки. Количество неправильно произносимых звуков в детской речи достигает 16—20. Нарушенными чаще оказываются звуки [С], [С'], [З], [З'], [Ц], [Ш],

[Ж], [Ч], [Щ], [Р], [Р'], [Т], [Т'], [Д], [Д'],[Г], [Г']. Для детей характерны замены твердых согласных мягкими и наоборот. Гласные артикулируются неотчетливо.

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

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

Дети испытывают ярко выраженные затруднения при воспроизведении звукового состава двусложных слов, включающих обратный и прямой слог Количество слогов в слове, сохраняется, но звуковой состав слов, последовательность звуков и слогов воспроизводятся неверно: окно — кано. При повторении двусложных слов с закрытым и прямым слогом в речи детей обнаруживается выпадение звуков: банка — бака.

Наибольшие затруднения вызывает у детей произнесение односложных и двусложных слов со стечением согласных. В их речи часто наблюдается пропуск нескольких звуков.

В трехсложных словах дети наряду с искажением и пропуском звуков допускаю перестановки слогов или опускают их совсем: голова — ава, коволя. Искажения в трехсложных словах по сравнению с двусложными более выражены. Четырех-, пятисложные слова произносятся детьми искаженно, происходит упрощение многосложной структуры: велосипед — сипед, тапитет. Еще более часто нарушается произнесение слов во фразовой речи. Нередко слова, которые произносились правильно либо с небольшими искажениями, во фразе теряют всякое сходство с исходным словом.

Недостаточное усвоение звукового состава слов задерживает

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

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

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

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

Словарный запас детей ограничен, поэтому часто отмечается неточный выбор слов.

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

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

Прилагательные преимущественно употребляются качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов — величину, цвет, форму, некоторые свойства предметов. Относительные и притяжательные прилагательные используются только для выражения

хорошо знакомых отношений (мамина сумка). Наречия используются редко.

Дети употребляют местоимения разных разрядов, простые предлоги (особенно для выражения пространственных отношений — в, к, на, под и др.). Временные, причинные, разделительные отношения с помощью предлогов выражаются значительно реже. Редко используются предлоги, выражающие обстоятельства, характеристику действия или состояния, свойства предметов или способ действия (около, между, через, сквозь и др.).

Предлоги могут опускаться или заменяться. Причем один и тот же предлог при выражении различных отношений может и опускаться, и заменяться. Это указывает на неполное понимание значений даже простых предлогов.

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

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

Изменение слов затруднено звуковыми смешениями, например, к слову, город (смешение [С] - [Ц]).

В активной речи дети используют преимущественно простые предложения.

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

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

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

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

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

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

Общая характеристика детей с ринолалией.

При ринолалии речь развивается с опозданием (первые слова появляются к двум годам и значительно позже) и имеет качественные особенности.

Импрессивная речь развивается относительно нормально, а экспрессивная претерпевает некоторые качественные изменения.

Невнятная речь, малопонятна окружающим, так как формирующиеся звуки своеобразны по артикуляции и звучанию. Вследствие дефектного положения языка в полости рта согласные звуки образуются главным образом за счет изменений положения кончика языка (при незначительном участии корня языка в артикуляции) и при излишней активизации лицевых мышц.

Эти изменения положения кончика языка относительно постоянны и соотносятся с артикуляцией определенных звуков. Произношение некоторых согласных звуков представляет для больных особую трудность. Так, они не могут осуществить необходимой преграды у верхних зубов и альвеол для произнесения звуков верхней позиции: л, т, д, ч, ш, щ, ж, р; у нижних резцов для произнесения звуков с, з, ц с одновременным ротовым выдохом; поэтому свистящие и шипящие звуки у ринолаликов приобретают своеобразное звучание. Звуки к, г либоотсутствуют, либо замещаются характерным взрывом, производимым при соединении несращенных частиц увули или стенок глотки.

Гласные звуки произносятся при оттянутом кзади языке с выдохом воздуха через нос и характеризуются вялой губной артикуляцией.

Таким образом, гласные и согласные звуки формируются с сильным

носовым оттенком. Артикуляция их зачастую значительно изменена, и звуки между собой нечетко дифференцированы. Для самого больного такие артикулемы служат кинемой, т. е. двигательной характеристикой определенного звука, и в его речи выполняют смыслоразличительную функцию, что и позволяет использовать их для речевого общения.

Все произносимые больным звуки на слух воспринимаются как дефектные. Общая их характеристика для слушающего — храпящие звуки с носовым оттенком. При этом глухие звуки воспринимаются как близкие к звуку х, звонкие — кг фрикативному; из них губные и губно-зубные — как близкие к звуку м а переднеязычные — к звуку н с незначительной модификацией звучания.

Иногда артикулемы в речи ринолалика очень близки к норме, а их произношение, несмотря на это, на слух воспринимался как дефектное (храпящее), так как речевое дыхание нарушено, и, кроме того, возникает излишнее напряжение лицевых мышц, что в свою очередь влияет на артикуляцию и звуковой эффект.

Таким образом, звукопроизношение при ринолалии поражено тотально.

Самостоятельное осознание дефекта речи у больных обычно отсутствует или критичность к нему снижена. Прослушивание записи своей речи стимулирует больных к серьезным логопедическим занятиям.

Таким образом, в структуре речевой деятельности при ринолалии дефект фонетико-фонематического строя речи является ведущим звеном нарушения, причем первичным, является нарушение фонетического оформления речи. Этот первичный дефект накладывает некоторый отпечаток на формирование лексико-грамматического строя речи, но глубокие качественные изменения его встречаются обычно лишь при сочетании ринолалии с другими речевыми нарушениями.

В литературе имеются указания на своеобразие формирования письменной речи при ринолалии. Мы не останавливаемся отдельно на

анализе причин дефектности письма при ринолалии, однако укажем, что предлагаемая методика работы предупреждает нарушения письма и исключает их в случаях ранней логопедической помощи (до школьного обучения).

Неполноценность речи при ринолалии сказывается на формировании всех психических функций больного и в первую очередь — на становлении личности.

Своеобразие ее развития обусловливается неблагоприятными для ринолалика условиями жизни в коллективе.

Нарушение речи как средства коммуникации затрудняет положение больных в коллективе. Часто их общение с коллективом односторонне, а результат общения травмирует детей. У них развивается замкнутость, застенчивость, раздражительность. Деятельность их находится в более благоприятном состоянии, так как эти больные нередко интеллектуально полноценны (если ринолалия проявляется в чистом виде).

Целенаправленная работа по преодолению дефекта речи способствует становлению положительных черт характера, стимулирует развитие высших психических функций. Катамнестические сведения, представленные в литературе, и наши наблюдения показывают, что большинство детей с ринолалией способно к высокой степени компенсации дефекта и реабилитации функций.

Итак, врожденные расщелины отрицательно влияют на формирование детского организма и развитие высших психических функций. Больные находят своеобразные пути компенсации дефекта, в результате чего формируется неправильная взаимосвязь мышц артикуляционного аппарата. Это является причиной первичного расстройства — нарушения фонетического оформления речи — и выступает в структуре дефекта как ведущее расстройство. Это расстройство влечет за собой ряд вторичных нарушений в речи и психическом статусе больного. Тем не менее у этой группы больных имеются большие приспособительные и компенсаторные

возможности для реабилитации нарушенных функций.

Общая характеристика детей с дизартрией и стертой дизартрией.

Этиология, симптоматика и механизмы дизартрии, в специальной литературе освещены достаточно полно (М. Е. Хватцев, К. Л. Семенова, О. В. Правдина, Е. Ф. Соботович, Р. И. Мартынова, М. В. Ипполитова, Л. А. Данилова, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, Л. В. Мелехова, Р. А. Белова-Давид).

В анамнезе ребенка с симптомами дизартрии, как правило, упоминаются чрезмерное двигательное беспокойство, постоянный и беспричинный плач, стойкие нарушения сна, слабость крика, отказ от груди, трудность удержания соска, вялость акта сосания, частые поперхивания, обильные срыгивания, быстрая утомляемость (К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова).

Показатели психомоторного развития детей колеблются от нормы до выраженной задержки. Дети, как правило, соматически ослаблены, иногда у них отмечается судорожный синдром.

У значительной части детей с дизартрией речевое развитие замедлено. Первые слова появляются в возрасте 1.5-2 года. Фразовая речь появляется в 2-3 года, а в некоторых случаях - в 4, При этом речь детей остается фонетически не сформированной (Р. И. Мартынова, Г. В. Гуровец и С. И. Маевская).

При дизартрии присутствует неврологическая симптоматика, которая выявляется в ходе специального обследования с применением функциональных нагрузок. Наличие у детей симптомов органического поражения центральной нервной системы есть основной диагностический критерий дизартрии (Р. А. Белова-Давид, Г. В. Гуровец и С. И. Маевская, Л.

В. Лопатина, Р. И. Мартынова, Л. В. Мелехова, Е. Ф. Соботович, О. А. Токарева). Эти симптомы проявляются в виде расстройства двигательной сферы: в состоянии артикуляционной и мимической мускулатуры, обшей и мелкой моторики.

Общемоторная сфера детей с дизартрией характеризуется замедленными, неловкими, скованными, недифференцированными движениями. Может отмечаться ограничение объема движений верхних и нижних конечностей, преимущественно с одной стороны, встречаются синкинезии, нарушения мышечного тонуса, экстрапирамидная недостаточность двигательной сферы. Иногда подвижность резко выражена, движения являются непродуктивными и бесцельными.

Поза Ромберга у детей положительна: отмечаются нарастание мышечного тонуса в руках при подъеме их вверх, легкий тремор пальцев, уход языка в больную сторону, легкие гиперкинезы языка.

Наиболее ярко недостаточность общей моторики у дошкольников с дизартрией проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движений.

Также характерны нарушения ручной моторики, которые проявляются преимущественно в нарушении точности, быстроты и координации движений. Пальцевые пробы полноценно не проявляются, так как снижена кинестетическая память. Между уровнем несформированности ручной и артикуляционной моторики установлена существенная корреляция (М. М. Кольцова, Л. В. Лопатина и др.).

Что касается артикуляционной и мимической мускулатуры, то у детей-дизартриков, как правило, отмечаются парезы, изменения мышечного тонуса, гиперкинезы.

Все эти симптомы при дизартрии у детей без нарушений опорно-двигательного аппарата проявляются в нерезко выраженной форме.

Особенности речевой моторики у дошкольников с дизартрией обусловлены нарушением функционирования тех двигательных нервов, которые участвуют в артикуляции (Е. М. Мастюкова, О. В. Правдина, О. А. Токарева, М. Б. Эйдинова и Е. Я. Правдина-Винарская и др.).

В силу поражения подъязычного нерва (XII пара) ограничиваются движения языка в сторону, вверх, вперед, корень языка пассивен, спинка языка напряжена, может отмечаться слабость одной половинки языка, язык беспокоен, напряжен, движения его некоординированные их амплитуда сокращена, характерно нарастание утомления, а также повышенная саливация.

При поражении язык о глоточного (XI пара) и блуждающего (X пара) нервов отмечается недостаточность сокращения мягкого неба, отклонение маленького язычка в сторону с легким парезом небной занавески с противоположной стороны.

Недостаточность иннервации органов артикуляции оказывает влияние не только на артикуляцию при произнесении отдельных звуков, но и на переключаемость отдельных движений.

При асимметрии лицевых нервов (VII пара) наблюдается легкая сглаженность носогубных складок справа и слева, что вызывает слабое надувание щек, с одной стороны. Из-за слабой иннервации нижней челюсти рот может быть приоткрыт.

Исследование состояния мимической мускулатуры чаще всего выявляло затруднения в выполнении таких заданий, как поднимание бровей и поочередное зажмуривание глаз (зажмуривание сразу двух глаз или зажмуривание только правого глаза), что связано с поражением лицевого нерва.

Особенно часто нарушаются дифференцированные движения губ, кончика и спинки языка. В одних случаях наблюдаются некоторая скованность движений, невозможность выполнения сложных движений, в других - двигательное беспокойство, гиперкинезы языка и лицевой мускулатуры, трудность или невозможность нахождения и удержания заданных артикуляционных поз, синкинезии (опускание век при открывании рта, движения нижней челюстью при поднимании языка вверх и т.д.). Изменяется скорость переключения речевых движений, что вызвано

нарушением восприятия двигательного ряда, возникновением персевераций и перестановок (Г. В. Гуровец и С. И. Маевская, Р. И. Мартынова, Е. Ф. Соботович).

Движения мимической, лицевой мускулатуры и артикуляционного аппарата у детей со стертой формой дизартрии характеризуются быстрой истощаемостью, низким качеством, не имеют достаточной точности, плавности, часть их выполняется вяло, с недостаточной мышечной силой, не в полном объеме.

У детей с дизартрией страдает не только двигательное звено речевой системы. Имеют место расстройства кинестетического восприятия артикуляционных поз и движений. Нарушение обратной кинестетической афферентации может задерживать интеграцию различных функциональных систем, имеющих непосредственное отношение к речевому процессу (двигательно-кинестетической, слуховой и зрительной систем).

Как отмечала О. В. Правдива, нарушения речевой моторики являются ведущим патологическим звеном при дизартрии.

Расстройство всей двигательной сферы приводит к нарушениям фонетической стороны речи: страдает артикуляция, голос и другие просодические компоненты языка.

Нарушения звукопроизношения у детей выражаются в искажениях артикуляции, в смешениях, заменах и пропусках звуков. При этом антропофонические дефекты звукопроизношения явно преобладают над фонологическими, так как расстройства звукопроизношения связаны с паретическими явлениями в отдельных группах мышц органов артикуляционного аппарата. Нарушения произношения шипящих звуков и соноров «р» и «л» вызываются недифференцированностью и малой амплитудой движений кончика языка. Напряжение корня языка, оттянутостъ его вглубь ротовой полости, выгорбленность приводят к велярному или увулярному ротацизму, смазанному произнесению заднеязычных звуков.

Наиболее часто встречающимися искажениями являются боковое

произнесение свистящих, шипящих и «р», межзубное произнесение переднеязычных («т», «д», «н», «л», «с»), смягченное произнесение всех согласных звуков: из-за спастического напряжения средней части спинки языка.

Характерным является упрощение артикуляции, когда сложные звуки заменяются более простыми по своим артикуляторно-акустическим признакам: щелевые звуки - взрывными, звонкие - глухими, шипящие - свистящими, твердые - мягкими, аффрикаты расщепляются на составляющие их звуковые элементы. Как уже отмечалось, особенностью дизартрии является не только недостаточность произвольных артикуляционных движений, но и слабость их кинестетических ощущений.

Речь детей с дизартрией является «смазанной», звукопроизношение ухудшается в спонтанном речевом потоке.

Экспериментальное изучение симптоматики и механизмов нарушений фонетической стороны речи у дошкольников со стертой формой дизартрии, проведенное Л. В. Лопатиной, показало, что для всех детей с данной формой речевой патологии характерны полиморфные нарушения звукопроизношения. Наиболее существенные нарушения приходятся на группу свистящих звуков (у 100 % детей). На втором месте по распространенности стоят нарушения произношения шипящих звуков (у 83,3 % детей), далее следуют нарушения звуков «л», «р» и «рь» (соответственно у 66,7, 53,5 и 43,3% детей). Исследование показало значительное преобладание нарушений в группах свистящих и шипящих звуков. Е. Ф. Соботович отмечает, что во всех случаях нарушения звукопроизношения имеют стертую, невыраженную органическую основу. Она считает псевдобульбарную дизартрию самой распространенной по моторной реализации.

Речевое дыхание тесно связано с голосообразованием, поэтому мелодико-интонационные расстройства, вызванные нарушением дыхания, являются наиболее стойким признаком дизартрии. Эти расстройства влияют

на разборчивость и эмоциональную выразительность речи наряду с легкими парезами мышц языка, губ, мягкого неба, голосовых складок, мышц гортани, изменениями их мышечного тонуса, и ограничениями подвижности.

Могут отмечаться недостаточная сила голоса (голос слабый, тихий, иссякающий в процессе речи), отклонения тембра голоса (глухой, немодулированный, хрипловатый, монотонный, напряженный, прерывистый и т.д.), слабая выраженность голосовых модуляций. Также наблюдаются нарушения формирования интонационной структуры предложения. Могут встречаться нарушения координации дыхания, фонации и артикуляции.

Поражение двигательных механизмов речи в доречевом периоде, особенно в сочетании с сенсорными расстройствами, может приводить к сложной дезинтеграции и патологии всех звеньев речевого развития. Фонетико-фонематическое недоразвитие может вызвать отклонения в развитии лексико-грамматической стороны речи (Р. А. Белова-Давид, Г. В. Гуровец и С. И. Маевская, Р. И. Мартынова, Л. В. Мелехова, Н. В. Серебрякова, Е. Ф. Соботович, О. А. Токарева, М. Б. Эйдинова, Е. Н. Правдина-Винарская и др.).

Ведущим в структуре дефекта при дизартрии является стойкое нарушение фонетической стороны речи, которое с трудом поддается коррекционному воздействию и отрицательно влияет на формирование других сторон речи. В связи с этим дети по структуре речевого дефекта дети с дизартрией могут быть разделены на 3 группы:

1 группа - дети с фонетическим недоразвитием речи;

2 группа - дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи,

3 группа - дети с общим недоразвитием речи.

Л. О. Бадалян, Л. В. Лопатина, С. И. Маевская, Р. И. Мартынова, Е. М. Мастюкова наряду с недостаточностью звукопроизносительной стороны речи отмечают у детей с дизартрией нарушения внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы, замедленнее формирование ряда высших корковых процессов: пространственного гнозиса, фонематического анализа,

конструктивного праксиса. Авторы констатируют быструю истощаемость нервных процессов. Внимание детей характеризуется пониженным уровнем устойчивости и переключаемости. Они не могут длительно концентрировать его, правильно распределять и удерживать на определенном объекте.

Значительные отклонения выявляются в состоянии речеслуховой и зрительной памяти. Отмечаются трудности запоминания отдельных слов, логически-смыслового запоминания текста, что обусловливается не только расстройством активного внимания, но и нарушениями фонематического слуха, которые являются следствием расстройства артикуляции.

По причине ухудшения внимания и памяти у детей с дизартрией может отмечаться некоторое вторичное ослабление мыслительной деятельности. Дети данной категории испытывают затруднения, выполняя задания на обобщение предметов методом классификации, при определении последовательности в сериях сюжетных картинок, при установлении причинно-следственных связей и ориентировке во времени, при группировке предметов и фигур по форме, цвету и величине (С. И. Маевская, Р. И. Мартынова, Е. Н. Мастюкова, Н. С. Симонова и др.).

Среди особенностей эмоционально-волевой сферы детей с дизартрией можно выделить их легкую возбудимость, неустойчивость настроения, что часто приводит к проблемам поведения. У отдельных детей случаются аффективные вспышки.

Анализируя исследования вышеуказанных авторов, можно определить дизартрию как речевое расстройство, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы.

В исследованиях Л. В. Лопатиной, Р. И. Мартыновой отмечается, что в логопедической практике часто встречаются дети с нарушениями звукопроизношения, имеющие в заключении невропатолога данные об отсутствии в неврологическом статусе очаговой микросимптоматики со стороны артикуляционного аппарата. Однако устранение дефектов звукопроизношения у таких детей вызывает определенные трудности и

проходит в достаточно длительные сроки.

Р. И. Мартынова считает, что среди различных речевых нарушений у детей определенную трудность для диагностики представляют стертые формы дизартрии, для понимания которых недостаточно изучения особенностей собственно речевого нарушения, Дифференцировать речевые расстройства позволяет тщательное, углубленное обследование детей, учитывающее не только все компоненты речевой деятельности, но и ряд неречевых функций. Необходимо исследование физического, неврологического и психолого-педагогического статуса.

До недавнего времени изучение состояния двигательного анализатора ограничивалось лишь исследованием двигательной функции артикуляционного аппарата и его анатомического строения. Сегодня логопедическое обследование детей, имеющих те или иные речевые нарушения, дополнено методиками определения состояния общей и ручной моторики, кроме того, в ходе обследования устанавливается неврологический статус. Это имеет огромное значение для постановки логопедом педагогического и клинического диагноза, для определения оптимальной методики коррекции речи.

Р. И. Мартынова, исследовав физический, неврологический и психолого-педагогический статус детей с дизартрией, выявила следующее:

1) Физический статус: некоторое отставание в физическом развитии; как правило, маленький рост, узкая грудная клетка, общая физическая слабость и т.п.

2) Неврологический статус: наличие микросимптоматики, которая обнаружилась при тщательном обследовании и применении функциональных нагрузок; стертые, неярко выраженные парезы, изменения тонуса мышц, гиперкинезы в мимической и лицевой мускулатуре и т, д.; нарушения деятельности вегетативной нервной системы, часто носящие «мозаичный, ажурный» характер (потливость ладоней, покраснение или побледнение кожных покровов, стойкий красный дермографизм и т. д.).

3) Психической статус: неустойчивое, рассеянное внимание, трудность в его переключении, значительные отклонения в памяти, некоторое ослабление мыслительной деятельности.

Данные исследования Л. В. Лопатиной и Н. В. Серебряковой показали, что для детей со стертой формой дизартрии характерно полиморфное нарушение звукопроизношения. Наиболее распространенным являлось нарушение произношения трех групп звуков; свистящих, шипящих, [р], [л]. Во всех случаях отмечалось нарушение произношения группы свистящих звуков, среди других групп звуков чаще оказывались нарушенными шипящие, [р], [л]. Эти факты свидетельствуют о том, что распространенность нарушений звукопроизношения отдельных групп звуков у детей со стертой формой дизартрии определяется не только артикуляторной сложностью звуков, но и их акустической близостью. В связи с этим акустически близкие свистящие звуки нарушаются чаще, чем артикуляторно более сложные, но акустически противопоставленные соноры [р] и [л]. Л. В. Лопатина высказывает предположение: «По-видимому, вследствие тормозящего влияния речедвигательного анализатора у детей со стертой формой дизартрии задерживается и слуховая дифференциация звуков: отсутствующих, заменяемых или искажаемых в «произношении». Автор отмечает также, что среди искажений свистящих, шипящих, переднеязычных звуков и звука [л] самым распространенным является межзубное произнесение, среди искажений звуков [р] и [рь] - велярный ротацизм.

Фонетическая сторона речи представляет собой тесное взаимодействие основных ее компонентов: звукопроизношения и просодики. Разнообразные фонетические средства оформления высказывания (темп, ритм, ударение, интонация) тесным образом взаимодействуют, определяя как смысловое содержание, так и отношение говорящего к содержанию. У детей со стертой формой дизартрии нарушения просодики влияют на разборчивость, внятность, эмоциональный рисунок речи. Это описано в работах К. А. Семеновой, Е. М. Мастгоковой, И. И. Панченко, Л. В. Лопатиной, Н. В.

Серебряковой и др. Авторами отмечается, что речь детей со стертой формой дизартрии монотонна и невыразительна, в большинстве случаев затруднено воспроизведение основных видов интонации: вопросительной, повествовательной, восклицательной.

Тембр голоса у таких детей тесным образом связан с эмоциональным состоянием ребенка. У детей с преобладанием процесса торможения тембр низкий, голос тихий или приглушенный, немодулированный. У детей с преобладанием процесса возбуждения тембр высокий, голос громкий, крикливый, срывающийся на фальцет.

Для детей со стертой формой дизартрии характерным является нарушение темпа речи: у одних он ускоренный, у других - замедленный. По данным Л. А. Чистович, В. А. Кожевникова, и в том, и в другом случае значительно изменяется длительность звучания согласного и гласного внутри слога. При быстром темпе гласные могут полностью исчезнуть, а при замедленном происходит удлинение слога за счет растягивания гласного. Все это так или иначе сказывается на общем звучании речи, которая становится либо излишне торопливой, либо неестественно растянутой.

Ритм речи у детей со стертой формой дизартрии нерегулярный, изменчивый, ударение в словах расставляется неправильно (Л. А. Чистович, К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова).

Некоторые дети не замечают, что произносят те или иные звуки неправильно, однако обращают внимание на аналогичные дефекты в чужой речи, а также в собственной, воспроизведенной через магнитофон. Характерным является то, что при дефектном произношении нескольких звуков умение воспринимать их в собственной и чужой речи различно. Оно зависит от того, какие звуки нарушены и каков характер этого нарушения.

По данным исследования, проведенного Е. М. Мастюковой и М. В. Ипполитовой, есть дети, не замечающие искаженно произносимых звуков ни в своей, ни в чужой речи.

Анализ литературных данных показал, что в основе некоторых

расстройств звукопроизношения могут лежать нарушения слухового и фонематического восприятия вторичного характера. Это очень ярко проявляется у детей с дизартрией, тяжесть нарушения звукопроизношения зависит в этом случае от степени выраженности самой дизартрии.

Характеризуя стертую форму дизартрии, Г.В. Гуровец и С. И. Маевская отмечают, что при данном речевом расстройстве наблюдаются полиморфные нарушения звуковой стороны речи и искажения структуры слова. Это позволяет, по их мнению, рассматривать данный дефект как фонетико-фонематическое нарушение речи.

В исследованиях, посвященных проблеме речевых нарушений при стертой форме дизартрии, отмечается, что фонетико-фонематические нарушения являются распространенными, имеют стойкий характер, сходный по своим проявлениям с другими артикуляторными расстройствами.

По мнению ряда авторов (Е. Ф. Соботович, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова), стертая форма дизартрии представляет собой сложный речевой дефект, в структуре которого наряду с выраженными нарушениями фонетической стороны речи отмечаются и особенности развития ее лексико-грамматической стороны. Для детей характерна несформированность большинства компонентов речи, например бедность словаря и трудность его актуализации в экспрессивной речи. Дошкольники со стертой формой дизартрии не усваивают некоторые грамматические фермы (творительный падеж, именное управление, атипичные формы разграничения окончаний по типам склонений). Грамматической системой языка они овладевают в более поздние сроки.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что ведущими нарушениями в структуре речевого дефекта являются фонетические расстройства, которые оказывают отрицательное влияние на формирование и развитие других сторон речи, затрудняют процесс школьного обучения детей, снижают его эффективность.

Вывод:

1) Дизартрия - сложное речевое расстройство, характеризующееся комбинацией нарушений компонентов речевой деятельности; артикуляции, дикции, голоса, дыхания, мимики, мелодико-интонационной стороны речи.

2) Дизартрия часто встречается в детском возрасте (особенно в дошкольном) и представляет известную трудность для дифференциальной диагностики и коррекционной работы.

3) Для дизартрии характерно наличие симптомов органического поражения центральной нервной системы: недостаточная иннервация органов артикуляции, нарушения мышечного тонуса артикуляционной и мимической мускулатуре (в виде стертых парезов).

4) При дизартрии, как правило, отмечаются разнообразные стойкие нарушения фонетической стороны речи, являющиеся ведущими в структуре речевого дефекта, и отклонения в развитии лексико-грамматического строя речи.

5) При дизартрии состояние неречевых функций, психических процессов (внимания, восприятия, памяти и мышления) имеет ряд отличительных черт.

Общая характеристика детей с ЗПР.

1. Физические и моторные особенности. Дети с ЗПР, как правило, позже начинают ходить, имеют более низкий вес и рост по сравнению со своими сверстниками, затруднения в координации движений, недостатки моторики, особенно мелкой.

2. Уровень работоспособности снижен, отличается быстрой истощаемостью и утомляемостью, вследствие чего быстро утомляются, что в совокупности с другими особенностями и является препятствием к усвоению знаний, умений и навыков.

3. Уровень психического развития не соответствует возрасту. Инфантильны. Инфантилизм — первичное нарушение темпа созревания поздно формирующихся лобных систем мозга в результате нарушения трофики. Это приводит к замедлению развития эмоционально-волевой

сферы, что выражается в эмоциональной незрелости, несформированности произвольной регуляции поведения, снижении познавательной активности, мотивации поведения (в частности, учебной), низкому уровню самоконтроля.

4. Уровень развитие интеллекта не соответствует возрасту ребенка. Отставание в развитии всех форм мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения).

Однако наглядно-действенное мышление развито лучше, чем наглядно-образное и словесно-логическое.

Имеются затруднения в определении причинно-следственных связей и отношений между предметами и явлениями. Это легко выявляется при предъявлении им теста на составление рассказов по серии сюжетных картинок. Как правило, не могут выявить отличительные признаки сходных явлений и предметов (им легче определить различия явлений противоположного характера).

Представления бедны и схематичны. Недостаточен объем общих знаний. Ограничен запас видовых понятий (в норме дети могут назвать 9—13 предметов, принадлежащих к одной группе, дети с ЗПР — 5—7).

5. Уровень развития речи выражено снижен: речь бедна и примитивна. Дети с ЗПР позже начинают говорить. Как правило, имеют дефекты произношения, например, аграмматизм.

6. Внимание неустойчиво, имеет низкую концентрацию и распределяемость. Как следствие, дети легко отвлекаются на уроках и быстро утомляются.

7. Восприятие имеет низкий уровень: недостаточность, фрагментарность, ограниченность объема. Например, дети с ЗПР с трудом выделяют объект из фона. На уровень восприятия также влияют условия восприятия, например, нестандартное или непривычное для них положение объекта восприятия.

8. Память отличается малым объемом, непрочностью и

низкой продуктивностью произвольной памяти. Непосредственное

запоминание легкого материала (запоминание однозначных чисел, знакомых слов, элементарного текста) близко к норме, но при отсроченном воспроизведении то, что было выучено, забывается полностью или отличается неточностью и трудностью воспроизведения. Основным приемом заучивания является механическое многократное повторение (зубрежка). Запоминание сложного материала, требующего понимания и логических приемов переработки информации, значительно снижено. Непроизвольное запоминание также ниже границы нормы.

9. Высшая форма игровой деятельности (сюжетно-ролевая игра) не сформирована.

10. Особенности обучения в школе. Вследствие того, что дети не достигли уровня развития, необходимого для перехода к учебной деятельности и ведущим видом деятельности для них остается игра, они не усваивают знания, предусмотренные программой массовой школы. Поскольку им свойственен низкий уровень самоконтроля, они не умеют планировать и осуществлять целенаправленные усилия, ведущие к достижению поставленной цели, что проявляется в пропуске уроков, не выполнении школьных заданий, отставании в усвоении учебного материала.

Уже в первом классе на основе сравнения и осознания своего неуспеха в учебной деятельности у них складывается отрицательное отношение к школе, учению, что приводит к формированию чувства неполноценности и еще больше усугубляет ситуацию.

Вывод: дети с ЗПР к началу школьного возраста отличаются отставанием во всех сферах психической деятельности и неравномерностью проявлений данных отставаний, но своевременная организация коррекционно-развивающего обучения позволяет детям с ЗПР достигнуть уровня потенциального развития.

3. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

3.1. Особенности осуществления образовательного процесса

При выборе образовательного маршрута, определяемого требованиями рабочей программы, учитывается не только возраст ребенка, но и уровень его речевого развития, а также его индивидуально-типологические особенности.

Таким образом, рабочая программа направлена на:

- охрану и укрепление здоровья воспитанников, их всестороннее развитие, коррекцию нарушений речевого развития;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от тяжести речевого нарушения;
- раскрытие потенциальных возможностей каждого ребенка через осуществление индивидуального и дифференцированного подхода в организации всех форм образовательной деятельности и формирование уровня готовности к школе;
- использование адекватной возрастным, типологическим и индивидуальным возможностям детей с ТНР модели образовательного процесса, основанной на реализации деятельностного и онтогенетического принципов, принципа единства диагностики, коррекции и развития;
- реализацию преемственности содержания общеобразовательных программ дошкольного и начального общего образования;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Организационная форма коррекционно-развивающей работы рассматривается в рабочей программе как специально сконструированный процесс взаимодействия взрослого и ребенка. Характер такого взаимодействия обусловлен содержанием работы методами, приемами и применяемыми видами деятельности.

Программное содержание обеспечивает организацию и синтез разных видов деятельности, которые помогают ребенку овладевать средствами и способами получения элементарных знаний, дают возможность проявлять самостоятельность, реализовывать позицию субъекта деятельности. Это позволяет детям в игре, труде, общении усвоить некоторые общие понятия и затем перейти к выделению частных представлений и отношений.

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

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

1. Структурно-системный принцип, согласно которому речь рассматривается как системное образование взаимосвязанных элементов, объединенных в единое целое. Эффективность коррекционного процесса зависит от оптимально-рационального воздействия одновременно на всю систему, а не последовательно-изолированно на каждый ее элемент. Принцип системного изучения всех психических характеристик конкретного индивидуума лежит в основе концепции Л. С. Выготского о структуре дефекта. Именно эта концепция позволяет системно проанализировать то или иное нарушение и организовать коррекционно-педагогическую работу с учетом структуры речевого дефекта. Наиболее полно этот принцип раскрывается в рамках деятельностной психологии, согласно которой человек всесторонне проявляет себя в процессе деятельности: предметно - манипулятивной, игровой, учебной или трудовой.

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

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

4. Принцип концентризма предполагает распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам — концентрам. Речевой материал располагается в пределах одной лексической темы независимо от вида деятельности. После усвоения материала первого концентра воспитанники должны уметь общаться в пределах этой темы. Каждый последующий концентр предусматривает закрепление изученного материала и овладение новыми знаниями. Отбор языкового материала в рамках концентра

осуществляется в соответствии с разными видами речевой деятельности. В пределах концентров выделяются микроконцентры, имеющие конкретную цель. Характерные признаки микроконцентров — ограниченность пределами одного вида упражнений, простая структура операций, небольшое количество, относительная непродолжительность, получение результатов сразу же после окончания работы.

Цикличность в учебном процессе чрезвычайно важна для закрепления

освоенного материала. Это имеет особенно большое значение для детей со сниженной мнемической деятельностью и недостаточным контролем поведения. Соблюдение данного принципа обусловливает: 1) высокую мотивированность речевого общения; 2) доступность материала, который располагается в соответствии с обще дидактическим требованием «от легкого к трудному», от уже усвоенного к новому. Реализуя принцип концентризма, логопед и другие специалисты в течение одной недели ежедневно организуют изучение определенной лексической темы. Монотонная работа над лексикой способствует успешному накоплению

речевых средств и активному использованию их детьми в коммуникативных целях.

5. Принцип последовательности реализуется в логическом построении процесса обучения от простого к сложному, от известного к неизвестному. В коррекционной работе с детьми (независимо от возраста) выделяются два последовательных этапа (подготовительный и основной), которые согласуются с содержанием педагогического воздействия по всем разделам программы.

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

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

6. Принцип коммуникативности. Согласно этому принципу обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним. Реализация принципа коммуникативности заключается в уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации. Этот принцип предполагает использование на занятиях ситуаций реального общения, организацию активной творческой деятельности, применение

коллективных форм работы, внимание к проблемным ситуациям и творческим видам занятий, предусматривающим вовлечение детей в общую деятельность, результатом которой является коммуникация.

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

8. Принцип индивидуализации предполагает ориентацию на три вида индивидуализации: личностную, субъектную, индивидную. Личностная индивидуализация требует учитывать в процессе занятий такие свойства

личности, как сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера, статус в коллективе. Субъектная индивидуализация принимает во внимание свойства ребенка как субъекта деятельности. В основе индивидной индивидуализации лежит учет уровня психического развития ребенка.

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

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

11. Принцип активности обеспечивает эффективность любой целенаправленной деятельности.

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

Все направления коррекционно-образовательной работы с детьми с нарушениями речи тесно взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, что позволяет комплексно решать конкретные задачи во всех формах ее организации.

4. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА И УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПРИ ОКАЗАНИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПОМОЩИ.

В последние годы наблюдается рост числа обучающихся, имеющих различные отклонения в познавательной и речевой сфере. Дисгармоничный характер развития детей определяет необходимость целенаправленного изучения состояния их речевой сферы и когнитивных функций, выявления, а также анализа соотношений речевых симптомов и нарушений познавательной деятельности в структуре дефекта, а также **коррекции** данных нарушений развития, что требует выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении **коррекционно-развивающих задач.**

Психолого-педагогическое обследование детей с речевыми нарушениями выявляет у многих из них характерные недостатки в развитии познавательной сферы, обусловленные речевым дефектом и низкой умственной и физической работоспособностью.

Отклонения в речевом развитии и обусловленные речевые трудности могут повлечь за собой определенные негативные проявления во всех сферах жизни ребенка, в определенной мере предопределяя низкую познавательную активность, недостаточную ориентировку в фактах и явлениях окружающей действительности, обеднённость и примитивизм содержания коммуникативной, игровой и художественно-творческой деятельности, непродуктивную поведенческую тактику и др.

Таким образом, существует необходимость проработки организационно-содержательных аспектов **коррекционной помощи детям**, имеющими психологические и речевые нарушения через поиск единых концептуальных основ **взаимодействия педагога-психолога и учителя-логопеда** для согласованности проводимых ими мероприятий.

Цель: **коррекция** и развитие образовательной деятельности, стимулирующей речевое, познавательное и личностное развитие ребёнка.

Общие задачи направлены на оказание своевременной диагностической, профилактической и **коррекционно**-развивающей помощи.

Совместные задачи работы педагога-психолога и учителя **логопеда:**

– Изучение уровня речевого, познавательного, социально-личностных особенностей детей, определение основных направлений и содержание работы с каждым из них. Развитие памяти, внимания, мышления, пространственной ориентировки.

– Совершенствование мелкой моторики.

– Развитие зрительно-моторной координации.

– Систематическое проведение необходимой профилактической и **коррекционно**-речевой работы с детьми в соответствии с их индивидуальными **планами**. Развитие произвольности и навыков самоконтроля, волевых качеств.

– Активизация отработанной лексики.

– Формирование родителей информационной готовности к логопедической работе, оказание им помощи в организации полноценной речевой среды. Повышение психологической культуры родителей.

– Координация усилий **родителей при домашних заданиях**, контроль над качеством проведения ими речевой работы с детьми. Снятие тревожности у детей при негативном настрое на логопедические занятия.

Основу организации такого **взаимодействия** определяют следующие принципы:

Системность. Развитие ребенка - процесс, в котором **взаимосвязаны, взаимозависимы и взаимообусловлены все компоненты.** Нельзя развивать лишь одну функцию, необходима системная работа по развитию ребенка.

*Комплексность (**взаимодополняемость**).* Развитие ребенка - комплексный процесс, в котором развитие одной познавательной функции определяет и дополняет развитие других функций.

Соответствие возрастным и индивидуальным возможностям. Индивидуальный **план** работы с ребенком должна строиться в соответствии

с психофизиологическими закономерностями возрастного развития, с учетом факторов риска.

Адекватность требований и нагрузок.

Постепенность и системность, следование от простых и доступных заданий к более сложным, комплексным.

Индивидуализация темпа работ – переход к новому этапу обучения только после полного освоения материала предыдущего этапа.

Модель реализации взаимодействия педагога-психолога и учителя-логопеда:

Диагностика – определение тех сторон развития ребенка, которые требуют особого внимания, определение уровня речевого и психического развития ребенка. Разработка совместного диагностического блока методик, позволяющего сократить время на обследование и сделать его более содержательным.

Коррекционно-развивающая работа. На основе комплексной диагностики формируется индивидуальный план **коррекционно-развивающих занятий ребенка**;

Консультативная работа. Обеспечивает непрерывность сопровождения детей и их семей по вопросам создания дифференцированных **психолого-педагогических условий обучения**, воспитания, **коррекции и развития**.

Просветительская работа. **Коррекционно-развивающий** процесс невозможен без участия родителей и **педагогов**, поэтому для них необходимо проведение консультаций, на которых следует рассказать об особенностях развития ребенка на данный момент, факторах риска и основных направлениях **коррекционно-развивающей работы с ними**, так же **изучить**, проанализировать субъектные отношения в семье, как условия профилактики речевых нарушений.

Мониторинг. Аналитическая деятельность позволит нам отследить эффективность **коррекционно-развивающей** работы при тесном сотрудничестве **логопеда и психолога**, т. е. выделить все возможные

положительные и отрицательные стороны этой деятельности, так же отследить динамику развития ребенка.

В процессе **коррекционно-развивающей** деятельности необходима своевременная ранняя поддержка ребенка **педагогами и родителями**, которая позволяет предупредить многие проблемы и вовремя **откорректировать** их с наименьшими затратами сил.

Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога позволяет **учитывать не только речевые**, но и индивидуально-психологические особенности детей, а также их компенсаторные возможности; четко формулировать объективное заключение о развитие ребенка и наметить индивидуальные план **коррекционной** работы на долгосрочную перспективу. Таким образом, согласованность действий **логопеда** и психолога позволяет эффективно **скорректировать** имеющиеся нарушения развития речи, что помогает ребенку легко адаптироваться к социальной среде, успешно развиваться и обучаться.

5. ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ УЧИТЕЛЯ – ЛОГОПЕДА

Разнообразие, вариативность используемых методик позволяет обеспечить дифференцированный подход к коррекции речевых нарушений, индивидуализировать коррекционно-развивающий процесс, обеспечить индивидуальное сопровождение каждого ребенка в зависимости от вида и структуры речевого нарушения, наличия вторичных нарушений развития, микро социальных условий жизни воспитанника.

Технология — это совокупность приемов, применяемых в каком- либо деле, мастерстве, искусстве. Педагогическая технология — это такое построение деятельности педагога, в которой все входящие в нее действия представлены в определенной последовательности и целостности.

Психологической сущностью новых технологий коррекционного обучения является личностно-ориентированное воздействие.

Применение современных образовательных технологий позволяет сохранять и укреплять интеллектуальное, психологическое, физическое здоровье дошкольников.

В коррекционной работе в группе компенсирующей направленности для детей 5-7 лет с тяжёлыми нарушениями речи используются следующие технологии:

Здоровьесберегающие технологии.

Цель применения: сохранять и укреплять здоровье детей в педагогическом процессе, формировать необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни и использовать их в повседневной жизни.

Виды работы по сохранению здоровья воспитанников:

1. Артикуляционная гимнастика способствует четкому произношению звуков речи, что улучшает дикцию, внятность речи.

2.Упражнения на развитие мелкой моторики:

- пальчиковая гимнастика, которая включает:

А) упражнения на удержание позы кисти руки;

Б) упражнения, состоящие из серии последовательных движений;

- графические задания в тетради:

А) обводка по трафаретам;

Б) штриховка в разных направлениях: горизонтально, вертикально, по диагонали;

В) графические диктанты по клеточкам;

Г) симметричное дорисовывание;

- упражнения с использованием различных предметов:

А) игры со счётными палочками, бусами;

Б) выкладывание изображений из фасоли, пуговиц, танграмм и других мелких предметов.

3.Упражнения на дыхание:

- адаптированные дыхательные упражнения по методу Стрельниковой.

4.Логоритмика:- соотнесение слов с движениями, соблюдение установленного ритма.

5.Логопедический массаж ложками.

6. Арт-педагогические технологии в логопедической коррекции (песочная терапия).

Результат: сохраняется и укрепляется физическое и психическое здоровье детей.

Мнемотехника. ТРИЗ.

Цель применения: помочь детям научиться запоминать стихотворения, рассказы, развивать память, мышление, внимание и воображение.

Использование мнемотехники:

1.«Пиктограммы» для запоминания не связанных по смыслу слов-названий предметов, явлений, понятий;

2.Мнемотаблицы по методике Ткаченко Т.А. для составления описательных рассказов о предметах;

3. Мнемотаблицы по методике Бойковой С.В. для заучивания стихотворений.

Использование ТРИЗ:

занятия по развитию связной речи: описательный рассказ, придумывание окончания сказки.

Результат: у детей развивается память, мышление, внимание, навыки аналитико-синтетической деятельности, умение составлять описательные рассказы.

Развивающее обучение.

Цель применения: организация самостоятельной деятельности воспитанников.

Развивающие игры: игры со счётными палочками «Составь картинку», палочки Кюизинера и методическая разработка «На золотом крыльце сидели…», шашки, головоломки, игры на формирование умения анализировать («Найди лишнее»), загадки, развивающие кубики «Сложи квадрат», развивающие игры Воскобовича : «Читайки на шариках», «Тетрис».

Результат: дети овладевают умениями сравнивать, обобщать, анализировать.

Дифференцированный подход.

Цель применения: учитывать индивидуальные особенности воспитанников, создавать условия для развития всех детей и каждого в отдельности.

Результат: у детей развивается познавательный интерес к коррекционно-образовательному процессу; возможность усвоения материала соответственно индивидуальным особенностям.

Игровые технологии.

Цель применения: развитие творческих способностей; навык сотрудничества с другими детьми.

На разных этапах логопедического занятия, в зависимости от цели,

используются игры и игровые упражнения:

Дидактические игры («Кто внимательный?», «Улитка», «Змейка» и др.);

Развивающие игры (логические задачи, изографы, головоломки, загадки, занимательные таблицы и др.);

Игры на развитие коммуникативных навыков («Сиамские близнецы», «Дождь», «Посудомоечная машина», «Ваза», «Чей детёныш?», «Кукушка» и др.).

Результат: повышается активность детей и их интерес к логопедическим занятиям.

Технология сотрудничества.

Цель применения: развивать умение взаимодействовать в коллективе, помогать друг другу, осознавать свои успехи и успехи товарищей.

Данная технология предполагает обучение в малых группах, что в полной мере обеспечивается на логопедических занятиях. Каждая группа имеет общую цель и задачи, и равные возможности для успеха.

Результат: у детей формируются чувства успешности и уверенности в своих силах.

Для обеспечения высокой результативности коррекционно-образовательного процесса в группе компенсирующей направленности для детей с ТНР используются следующие методики и технологии:

1. Развитие общей, ручной и артикуляторной моторики. Методическое сопровождение: О.И.Крупенчук «Готовим руку к письму», СПб, 2009 г., «Тренируем пальчики-развиваем речь, 5+,6+», СПб, 2009 г., «Пальчиковая гимнастика» СПб, 2010 г., «Артикуляционная гимнастика» СПб, 2008 г., Т.С.Овчинникова «Артикуляционная и пальчиковая гимнастика на занятиях в детском саду», СПб, 2006 г. О.И.Крупенчук

2. «Массаж ложками», СПб, 2009 г., Овчинникова Т. С. Логопедические распевки. — СПб.: КАРО, 2006.

3. Подвижные игры, физминутки и общеразвивающие упражнения с

речью и музыкой в логопедическом детском саду. — СПб.: КАРО, 2006.

4. Развитие лексико-грамматического строя речи О.И.Крупенчук «Научите меня говорить правильно», СПб, 2011 г., Т.Ю.Бардышева, Е.Н.Моносова «Тетрадь логопедических заданий», М., 2014 г.

5. Формирование связной речи. Методическое сопровождение: Лебедева И.Н. «Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине», СПб, 2009 г.; В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко «Развитие связной речи», М., 2004 г.

6.Формирование фонетической стороны речи. Методическое сопровождение: Е.В.Колесникова. «От слова к звуку», М., 2007 г., Т.Ю.Бардышева, Е.Н.Моносова «Тетрадь логопедических заданий», М., 2014 г.

7.Обучение грамоте. О.И.Крупенчук «Учим буквы», «Научите меня читать», СПб,2009 г. Т.Ю.Бардышева, Е.Н.Моносова «Тетрадь логопедических заданий», подготовительная группа, М., 2014 г.

6. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Планируемые результаты связаны со сложностью дефекта ребенка и ориентируются на него.

- усваивает значения новых слов на основе углубленных знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- умеет подбирать слова с противоположным значением;
- правильно употребляет обобщающие слова, родовые названия предметов;
- умеет подбирать однокоренные слова;
- умеет строить простые распространенные предложения-предложения с однородными членами;
- составляет небольшие описательные рассказы, также по серии картин (4-5 элементов), пересказывает несложные тексты;
- осуществляет слуховую и слухопроизносительную дифференциацию звуков;
- владеет простыми формами фонематического анализа слогов, слов и синтеза слогов;
- владеет понятиями «звук», «слово» и «слог»;
- осознает слоговое строение слова, осуществляет слоговой анализ и синтез слов (двухсложных с открытыми, закрытыми слогами, трехсложных с открытыми слогами, односложных);
- умеет составлять графические схемы слогов, 2-3 слоговых слов;
- правильно произносит звуки (в соответствии с онтогенезом);
- воспроизводит 3-4 сложные слова (изолированно и в условиях контекста).
- правильно произносит все звуки, замечает ошибки в звукопроизношении;
- грамотно использует все части речи, строит распространенные предложения;

- владеет словарным запасом, связанным с содержанием эмоционального, бытового, предметного, социального и игрового опыта детей;
- использует обобщающие слова, устанавливает и выражает в речи антонимические отношения;
- пересказывает короткие литературные произведения по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт детей;
- выполняет речевые действия в соответствии с планом повествования, составляет рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры;
- отражает в речи собственные впечатления, представления, события своей жизни, составляет с помощью взрослого небольшие сообщения, рассказы «из личного опыта»;
- умеет осмысливать образные выражения и объяснять смысл поговорок (при необходимости прибегает к помощи взрослого);
- правильно употребляет грамматические формы слова; продуктивные и непродуктивные словообразовательные модели.

7. КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

1. Посещаемость учащимися занятий;

2. Результаты промежуточной и итоговой аттестации;

3. Уровень удовлетворенности родителей или законных представителей учащихся результатами.

«+» - критерий сформирован;

«+» - критерий усвоен частично или находится на стадии формирования;

«-» - критерий не сформирован

Критерии оценок состояния речевой деятельности детей

№	Параметры	Показатели динамики			Характеристики
		+	±	-	
1.	Звукопроизношение				Нарушены несколько групп звуков Недостаточность произношения одной группы звуков, изолированно произносит все группы звуков, но при речевой нагрузке общая смазанность речи. Звуки в речи присутствуют, но наблюдаются нарушения дифференциации звуков Звукопроизношение в норме
2.	Фонематическое восприятие				Фонематические процессы не сформированы Не дифференцирует оппозиционные звуки какой-либо группы С заданием справляется, но допускает несколько ошибок Фонематические процессы в норме
3.	Слоговая структура слова				Не воспроизводит Искажает звуко-слоговую структуру слов(пропуски, перестановки звуков) Замедленное послоговое воспроизведение слов Правильно и точно воспроизводит в предъявленном темпе
4.	Словарный запас				Активный словарь ограничен бытовым уровнем Владеет простыми обобщающими понятиями, в речи использует в основном существительные и глаголы Использует все части речи, простые предлоги, в употреблении сложных – ошибки, пользуется антонимами, при подборе синонимов затрудняется Активный словарь ближе к возрастной

					норме
5.	Фразовая речь				Пользуется отдельными словами Фраза аграмматична Допускает незначительные ошибки Правильно строит фразу
6.	Грамматический строй				Речь резко аграмматична Допускает много ошибок при словоизменении и словообразовании Допускает незначительное количество ошибок при словообразовании и словоизменении Грамматический строй близок к возрастной норме
7.	Фразовая речь				Связная речь не сформирована Испытывает значительные затруднения при составлении рассказа - описания, пользуется вопросно-ответной формой При составлении рассказа использует не более 2-3 предложений, не пользуется планом при составлении рассказа, в описании подбирает не более 2-х признаков Умеет построить рассказ, пользуясь простыми распространенными предложениями и предложениями сложной синтаксической конструкции.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Перспективное планирование

1 месяц

1. Развитие понимания речи.

- Развивать умение вслушиваться в обращённую речь.
- Учить выделять названия предметов, действий, некоторых признаков (использовать наглядные ситуации режимных и игровых моментов. Важным условием является многократность повторений в различных наглядных ситуациях).

2. Развитие артикуляционной моторики: артикуляционные упражнения.

- Познакомить с речевыми органами, которые находятся во рту.
- Совершенствовать функции артикуляционного аппарата: развивать подвижность языка, губ, щёк.

3. Развитие речевого дыхания.

- Учить длительному, плавному выдоху, не надувая щёк, не поднимая плеч.
- Усложнение: потом во время выдоха высунуть язык «лопаточкой».

4. Развитие мелкой моторики.

- Развивать мелкую моторику с помощью пальчиковой гимнастики.
- Развивать мелкую моторику с помощью дидактических игр.

5. Уточнение, обогащение словаря по лексическим темам.

- Расширять, уточнять и активизировать словарь по лексическим темам: «Помещение детского сада», «Игрушки», «Золотая осень», «Овощи», «Одежда», «Фрукты», «Обувь», «Профессии людей», «Посуда», «Поздняя осень», «Продукты питания», «Зима», «Новый год».

6. Работа над слоговой структурой слов.

- Учить называть слова одно -, двух -, трёхсложной слоговой структуры (кот, мак, муха, бумага).

7. Совершенствование грамматического строя речи.

- Учить образовывать существительные с уменьшительно–ласкательными суффиксами – ик, - к (домик, ручка)
- Учить дифференцировать названия предметов по категории одушевлённости/неодушевлённости.
- Учить подбирать определения к предметам и объектам (вопросы: какой по цвету? Какой по форме) подбор определений (вопрос: какой по величине).
- Учить навыку согласования местоимений «мой», «моя» с существительными.
- *8. Развитие связной речи.*
- Закреплять навык составления простых предложений по модели: «Кто? Что делает? Что?».
- Учить запоминать короткие двустишия и потешки.
- Формировать навык ведения диалога, умения выслушать вопрос, понять его содержание, адекватно ответить на заданный вопрос, переадресовать вопрос товарищу (Я гуляю. А ты)
- Учить самостоятельному формулированию вопросов (Кто гуляет? Можно взять).
- Развивать счётные операции с помощью игровых упражнений и книжек с цифрами.

9. Формирование правильного звукопроизношения.

- Уточнять правильное произношение звуков, имеющихся в речи.
- Вызывать отсутствующие звуки.
- Автоматизировать поставленные звуки на уровне слогов, слов, предложений.

10. Развитие фонематических процессов.

- Узнавание неречевых звуков (упражнения №1 - №5 по методике Ткаченко Т. А.). Различение речевых и неречевых звуков. Определение источника звука.

11. Совершенствование психологической базы речи: расширение объема зрительной и слуховой памяти; развитие мышления.

- Развивать внимание и память с помощью игр: «Хлопни в ладоши», «Что изменилось?», «Чего не стало?», «День – ночь», «Запомни, повтори», «Чьи это детёныши?».
- Развивать мышление с помощью игр: «Что лишнее?», загадки, «Разложи картинки: что сначала, что потом», Противоположности», «Подбери по смыслу», «Лото», мозаики, конструктор, «Собери картинку», «Времена года», «Геометрические формы», «Что перепутал художник?», «Найди одинаковые узоры».

2 месяц

1. Развитие понимания речи.

- Формировать понимание обобщающего значения слов.
- Учить выделять названия предметов, действий, некоторых признаков (использовать наглядные ситуации режимных и игровых моментов. Важным условием является многократность повторений в различных наглядных ситуациях).

2. Развитие артикуляционной моторики: артикуляционные упражнения.

- Совершенствовать функции артикуляционного аппарата: развивать подвижность языка, губ, щёк.

3. Развитие речевого дыхания.

- Длинный плавный выдох с высунутым языком «лопаточкой».

4. Развитие мелкой моторики.

- Продолжать развивать мелкую моторику с помощью пальчиковой гимнастики.
- Развивать мелкую моторику с помощью дидактических игр.

5. Уточнение, обогащение словаря по лексическим темам.

- Расширять, уточнять и активизировать словарь по лексическим темам: «Помещение детского сада», «Игрушки», «Золотая осень», «Овощи», «Одежда», «Фрукты», «Обувь», «Профессии людей», «Посуда», «Поздняя осень», «Продукты питания», «Зима», «Новый год».

6. Работа над слоговой структурой слов.

- Учить называть 4-8-ой слоговой структуры.

7. Совершенствование грамматического строя речи.

- Учить преобразовывать глаголы повелительного наклонения в глаголы изъявительного наклонения (Миша идёт. Вова стоит) .
- Практическое усвоение родительного падежа существительных в единственном числе без предлога и с предлогом У.
- Упражнение в образовании приставочных глаголов.

8. Развитие связной речи.

- Учить составлять предложения по демонстрации действий, по вопросам.
- Закреплять умение заканчивать предложение, начатое логопедом.
- Формировать навык употребления в речи личных местоимений (я, ты, он, она, они).
- Учить составлять первые простые рассказы из двух – трёх предложений (по вопросному плану).

9. Формирование правильного звукопроизношения.

- Уточнять правильное произношение звуков, имеющихся в речи.
- Вызывать отсутствующие звуки.
- Автоматизировать поставленные звуки на уровне слогов, слов, предложений.

10. Развитие фонематических процессов.

- Различение одинаковых звукокомплексом по высоте, силе и тембру (упражнения № 6 - № 10 по методике Ткаченко Т. А.)

11. Совершенствование психологической базы речи: расширение объема зрительной и слуховой памяти; развитие мышления.

- Развивать внимание и память с помощью игр: «Хлопни в ладоши», «Что изменилось?», «Чего не стало?», «День – ночь», «Запомни, повтори», «Чьи это детёныши?».
- Развивать мышление с помощью игр: «Что лишнее?», загадки, «Разложи картинки: что сначала, что потом», Противоположности», «Подбери по смыслу», «Лото», мозаики, конструктор, «Собери картинку», «Времена года», «Геометрические формы», «Что перепутал художник?», «Найди одинаковые узоры».

3 месяц

1. Развитие понимания речи.

- Готовить к овладению диалогической и монологической речью.

2. Развитие артикуляционной моторики: артикуляционные упражнения.

- Совершенствовать функции артикуляционного аппарата: развивать подвижность языка, губ, щёк.

3. Развитие речевого дыхания.

- Учить длительному, плавному, сильному выдоху с высунутым языком в виде «трубочки», не надувая щёк, не поднимая плеч.

4.Развитие мелкой моторики.

- Продолжать развивать мелкую моторику с помощью пальчиковой гимнастики.
- Развивать мелкую моторику с помощью дидактических игр.

5. Уточнение, обогащение словаря по лексическим темам.

- Расширять, уточнять и активизировать словарь по лексическим темам: «Помещение детского сада», «Игрушки», «Золотая осень», «Овощи», «Одежда», «Фрукты», «Обувь», «Профессии людей», «Посуда», «Поздняя осень», «Продукты питания», «Зима», «Новый год».

6. Работа над слоговой структурой слов.

- Дифференцировать короткие и длинные слова.
- Учить произносить слова сложной слоговой структуры.

7. Совершенствование грамматического строя речи.

- Учить использовать в речи отдельные порядковые числительные (один, два, много).
- Учить распространять предложения путём введения однородных подлежащих, сказуемых, дополнений.
- Употребление дательного падежа существительных в единственном числе.

8. Развитие связной речи.

- Закрепить навыки составления простых предложений по модели: «КТО? Что делает? Что?»; «Кто? Что делает? Чем?».
- Расширять объём предложений за счёт введения однородных подлежащих, сказуемых, дополнений (Тата и Вова играют.)

9. Формирование правильного звукопроизношения.

- Уточнять правильное произношение звуков, имеющихся в речи.
- Вызывать отсутствующие звуки.
- Автоматизировать поставленные звуки на уровне слогов, слов, предложений.

10. Развитие фонематических процессов.

- Различение слов, близких по звуковому составу (упражнения № 11 - № 23 по методике Ткаченко Т. А.)

11. Совершенствование психологической базы речи: расширение объема зрительной и слуховой памяти; развитие мышления.

- Развивать внимание и память с помощью игр: «Хлопни в ладоши», «Что изменилось?», «Чего не стало?», «День – ночь», «Запомни, повтори», «Чьи это детёныши?».
- Развивать мышление с помощью игр: «Что лишнее?», загадки, «Разложи картинки: что сначала, что потом», Противоположности»,

«Подбери по смыслу», «Лото», мозаики, конструктор, «Собери картинку», «Времена года», «Геометрические формы», «Что перепутал художник?», «Найди одинаковые узоры».

4 месяц

1. Развитие артикуляционной моторики: артикуляционные упражнения.

- Совершенствовать функции артикуляционного аппарата: развивать подвижность языка, губ, щёк.
- Дополнительные упражнения: «Толстячок», «Худышка», «Фокус», «Моторчик», «Перекати шарик», «Бублик»

2. Развитие речевого дыхания.

- Учить сильному выдоху с высунутым языком в форме «чашечки», примыкающей к верхней губе, не поднимая плеч.

3.Развитие мелкой моторики.

- Продолжать развивать мелкую моторику с помощью пальчиковой гимнастики.
- Развивать мелкую моторику с помощью дидактических игр.

4. Уточнение, обогащение словаря по лексическим темам.

- Расширять, уточнять и активизировать словарь по лексическим темам: «Части тела», «Головные уборы», «Дикие животные и их детёныши», «Домашние животные и их детёныши», «Зимующие птицы», «День защитника отечества», «Начало весны», «8 Марта», «Перелётные птицы», «Мебель», «Весна», «Профессии», «Межсезонная одежда», «Труд людей весной», «Сад – огород», «Транспорт», «Лето».

5. Работа над слоговой структурой слов.

- Дифференцировать короткие и длинные слова.
- Отхлопывать предложенный ритмический рисунок слова.

6. Совершенствование грамматического строя речи.

- Употребление творительного падежа существительных в единственном числе.

- Знакомство с предлогом НА.
- Знакомство с предлогом ПОД.
- Дифференциация предлогов НА и ПОД.
- Знакомство с предлогом В.
- Формировать первоначальные навыки согласования личных местоимений с глаголами.
- Учить называть части предмета для определения целого (спинка-стул и т. д.)

7. Развитие связной речи.

- Закрепить навыки ведения диалога: умения адекватно отвечать на вопросы и самостоятельно их формулировать, переадресовывать вопрос товарищу.
- Продолжать формировать навыки составления коротких рассказов из двух – трёх – четырёх простых предложений (по картинному и вопросному плану).

8. Формирование правильного звукопроизношения.

- Уточнять правильное произношение звуков, имеющихся в речи.
- Вызывать отсутствующие звуки.
- Автоматизировать поставленные звуки на уровне слогов, слов, предложений.

9. Развитие фонематических процессов.

Дифференциация слогов:

- воспроизведение слогового ряда со сменой ударного слога,
- воспроизведение слоговых сочетаний с общим согласным и разными гласными звуками.

10. Совершенствование психологической базы речи: расширение объема зрительной и слуховой памяти; развитие мышления.

- Развивать внимание и память с помощью игр: «Хлопни в ладоши», «Что изменилось?», «Чего не стало?», «День – ночь», «Запомни, повтори», «Чьи это детёныши?».

- Развивать мышление с помощью игр: «Что лишнее?», загадки, «Разложи картинки: что сначала, что потом», Противоположности», «Подбери по смыслу», «Лото», мозаики, конструктор, «Собери картинку», «Времена года», «Геометрические формы», «Что перепутал художник?», «Найди одинаковые узоры».

5 месяц

1. Развитие артикуляционной моторики: артикуляционные упражнения.

- Совершенствовать функции артикуляционного аппарата: развивать подвижность языка, губ, щёк.
- Дополнительные упражнения: «Толстячок», «Худышка», «Фокус», «Моторчик», «Перекати шарик», «Бублик»

2. Развитие речевого дыхания.

- Продолжать развивать речевое дыхание, плавность и силу выдоха.

3.Развитие мелкой моторики.

- Продолжать развивать мелкую моторику с помощью пальчиковой гимнастики.
- Развивать мелкую моторику с помощью дидактических игр.

4. Уточнение, обогащение словаря по лексическим темам.

- Расширять, уточнять и активизировать словарь по лексическим темам: «Части тела», «Головные уборы», «Дикие животные и их детёныши», «Домашние животные и их детёныши», «Зимующие птицы», «День защитника отечества», «Начало весны», «8 Марта», «Перелётные птицы», «Мебель», «Весна», «Профессии», «Межсезонная одежда», «Труд людей весной», «Сад – огород», «Транспорт», «Лето».

5. Работа над слоговой структурой слов.

- Учить произносить слова сложной слоговой структуры.
- Отхлопывать предложенный ритмический рисунок слова.

6. Совершенствование грамматического строя речи.

- Упражнение в образовании относительных прилагательных (вопрос: какой по материалу).
- Упражнение в употреблении предлогов В, НА, ПОД.
- Учит подбирать слова к названному слову по ассоциативно – ситуативному принципу (санки – зима).
- Согласование прилагательного с существительным в роде.
- Учить подбирать существительные к названию действия (кататься – велосипед).
- Учить употреблять в самостоятельной речи некоторые названия геометрических фигур (круг, квадрат, овал, треугольник, основных цветов (красный, синий, зелёный, черный) и наиболее распространённых материалов (резина, дерево, железо, камень и т. п.)

7. Развитие связной речи.

- Учить составлять предложения по демонстрации действий, по вопросам.
- Совершенствовать умения заканчивать одним- двумя словами предложение, начатое логопедом.

8. Формирование правильного звукопроизношения.

- Уточнять правильное произношение звуков, имеющихся в речи.
- Вызывать отсутствующие звуки.
- Автоматизировать поставленные звуки на уровне слогов, слов, предложений.

9. Развитие фонематических процессов.

- Дифференциация слогов: воспроизведение слоговых сочетаний с общим гласным и разными согласными звуками, - воспроизведение слоговых сочетаний со стечением согласных звуков (та – кта, по – пто и т. д.).

10. Совершенствование психологической базы речи: расширение объема зрительной и слуховой памяти; развитие мышления.

- Развивать внимание и память с помощью игр: «Хлопни в ладоши», «Что изменилось?», «Чего не стало?», «День – ночь», «Запомни, повтори», «Чьи это детёныши?».
- Развивать мышление с помощью игр: «Что лишнее?», загадки, «Разложи картинки: что сначала, что потом», Противоположности», «Подбери по смыслу», «Лото», мозаики, конструктор, «Собери картинку», «Времена года», «Геометрические формы», «Что перепутал художник?», «Найди одинаковые узоры».