

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
города Новосибирска «Детский сад № 475 «Антошка»

Принято
на заседании педагогического совета
(наименование коллегиального органа)
протокол от 31.08.2023 г. № 1

Утверждено
приказ от 31.08.2023 г. № 8/4
заведующий МБДОУ д/с № 475
(наименование ДОО)
Е.Н.Абаскалова /
(подпись) (Ф.И.О. руководителя)



Рабочая программа
учителя-логопеда
Клинкович Евгении Валерьевны
на 2022-2024 учебный год
(для детей 5-7 лет)

город Новосибирск
2022

Содержание

1. Целевой раздел	
Пояснительная записка.....	3
1.1. Цели и задачи реализации Программы.....	3
1.2. Принципы и подходы к формированию и реализации Программы.....	5
1.3. Возрастные и индивидуальные особенности детей с ТНР.....	7
1.4. Особенности осуществления коррекционно-образовательного процесса.....	21
1.5. Планируемые результаты.....	23
2. Содержательный раздел	
2.1. Содержание коррекционно-развивающей деятельности.....	30
2.2. Взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя в коррекции речевых нарушений у детей с ТНР.....	30
2.3. Взаимодействие учителя-логопеда с педагогами ДОУ в ходе коррекционно-развивающего процесса.....	32
2.4. Особенности взаимодействия учителя-логопеда с семьями воспитанников.....	33
2.5. Формы, способы, методы и средства реализации рабочей Программы.....	33
2.6. Технологии, используемые для реализации рабочей Программы учителя – логопеда.....	35
3. Организационный раздел	
3.1. Организация коррекционно-образовательного процесса.....	37
3.2. Система диагностики.....	37
3.3. Материально-техническое обеспечение кабинета.....	37
3.4. Список литературы.....	38

1. Целевой раздел

Пояснительная записка

Настоящая рабочая программа носит коррекционно-развивающий характер. Она предназначена для обучения и воспитания детей 5-7 лет с ТНР I-III уровня речевого развития, дизартрией, дизартрией стертой формы. Рабочая Программа разработана с учётом ФГОС ДО, примерной адаптированной основной образовательной программы для дошкольников с ТНР (под редакцией профессора Л.В.Лопатиной) и программой 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. Цель и задачи реализации программы

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. Предупреждение возможных трудностей в усвоении программы массовой школы, обусловленных недоразвитием речевой системы старших дошкольников.

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.

Обеспечить взаимодействие специалистов в рамках создания коррекционно-развивающей среды.

- взаимодействовать с семьей для полноценного развития ребенка.

- оказывать консультативную и методическую помощь родителям (законным представителям) детей по вопросам воспитания и развития.

Логопедическая работа осуществляется на основании данных комплексного мониторинга всех специалистов ДОУ, направленного на выявление особенностей познавательного-речевого, физического и психического развития детей. В систему данного мониторинга входит и собственно логопедическое исследование речевых возможностей ребенка.

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 занятий и осуществление квалифицированной коррекции нарушений их развития.

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.

1.2. Принципы и подходы к формированию и реализации рабочей Программы

Рабочая программа строится на основе *принципов дошкольного образования*, изложенных в ФГОС ДО, направлена 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.

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.

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 концентрира воспитанники должны уметь общаться в пределах этой темы. Каждый последующий концентр предусматривает закрепление изученного материала и овладение новыми знаниями.

Реализуя принцип концентризма, учитель-логопед и другие специалисты в течение одной недели ежедневно организуют изучение определенной лексической темы.

Монотемная работа над лексикой способствует успешному накоплению речевых средств и активному использованию их детьми в коммуникативных целях

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

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

На *подготовительном этапе* формируются 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, индивидуальную. Личностная индивидуализация требует учитывать в процессе занятий такие свойства личности как сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера, статус в коллективе. Субъектная индивидуализация принимает во внимание свойства ребенка как субъекта деятельности. В основе индивидуальной индивидуализации лежит учет уровня психического развития ребенка.

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

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

11. *Принцип активности* обеспечивает эффективность любой целенаправленной деятельности.

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

1.3. Возрастные и индивидуальные особенности детей с ТНР

В программе учитываются индивидуальные особенности детей группы.

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 (аккой - 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 детей встречаются взаимозамены единственного и множественного числа глаголов (*кончилась чашки*), смешение глаголов прошедшего времени мужского и женского рода (например, *мама купил*).

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

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

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

Союзами и частицами дети пользуются крайне редко.

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

Способами словообразования дети не владеют.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В трехсложных словах дети наряду с искажением и пропуском звуков

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: *В клетке лев.* — *Клеки вефь*.

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

Общая характеристика детей с

третьим уровнем речевого развития (по Р. Е. Левиной)

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

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

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

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

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

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

Дети употребляют местоимения разных разрядов, простые предлоги (особенно для выражения пространственных отношений — *в*, *к*, *на*, *под* и др.). Временные, причинные, разделительные отношения с помощью

предлогов выражаются значительно реже. Редко используются предлоги, выражающие обстоятельства, характеристику действия или состояния, свойства предметов или способ действия (*около, между, через, сквозь* и др.). Предлоги могут опускаться или заменяться. Причем один и тот же предлог при выражении различных отношений может и опускаться, и заменяться. Это указывает на неполное понимание значений даже простых предлогов.

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

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

Изменение слов затруднено звуковыми смешениями, например, к слову *город* подбирается родственное слово *голодный* (смешение [Р] - [Л]), к слову *свисток-цветы* (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 смещений, 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 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. Собонович, 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. Собонович, О. А. Токарева). Эти симптомы проявляются в виде расстройства двигательной сферы: в состоянии артикуляционной и мимической мускулатуры, общей 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 языкоглоточного (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 поднятие бровей и поочередное зажмуривание глаз (зажмуривание сразу двух глаз или зажмуривание только правого глаза), что связано с поражением лицевого нерва (VI пара).

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 поднятии 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. Собонович).

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, оттянутость 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. Собонович 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, хриловатый, 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. Собонович, 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 звукопроизводительной стороны речи отмечают у детей с дизартрией нарушения внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы, замедленное 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 растянута.

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. Соболевич, 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 формы (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.

1.4. Особенности осуществления коррекционно-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 (физическое, социально-коммуникативное, познавательное, речевое и художественно-эстетическое) развитие, коррекцию нарушений речевого развития;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от тяжести речевого нарушения;
- раскрытие потенциальных возможностей каждого ребенка через осуществление индивидуального и дифференцированного подхода в организации всех форм образовательной деятельности и формирование уровня готовности к школе;
- использование адекватной возрастным, типологическим и индивидуальным возможностям детей с ТНР модели образовательного процесса, основанной на реализации деятельностного и онтогенетического принципов, принципа единства диагностики, коррекции и развития;

- реализацию преемственности содержания общеобразовательных программ дошкольного и начального общего образования;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Целенаправленная и последовательная работа по всем направлениям развития детей с тяжелыми нарушениями речи, в дошкольной образовательной организации обеспечивается целостным содержанием рабочей программы. Включает в себя: образовательную деятельность по пяти образовательным областям, коррекцию речевых нарушений, профилактику возможных затруднений при овладении чтением, письмом, счетом, развитие коммуникативных навыков в аспекте подготовки к школьному обучению.

Коррекционно-развивающая работа по рабочей программе предусматривает повышение уровня сложности и самостоятельности детей в использовании ими усвоенных навыков и умений.

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.

Особое внимание уделяется построению образовательных ситуаций. Вариативные формы организации деятельности детей учитывают их индивидуально-типологические особенности. Коррекционно-развивающая работа проводится в процессе занятий, экскурсий, экспериментирования, подвижных, дидактических, сюжетно-ролевых и театрализованных игр, коллективного труда и т. д. В современной дошкольной педагогике эти формы работы рассматриваются как взаимодействие ребенка и взрослого.

Таким образом, реализация рабочей программы обеспечивает условия для гармоничного взаимодействия ребенка с окружающим миром в обстановке психологического комфорта, способствующего его физическому здоровью.

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

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 программного материала изложено в соответствии с концентрическим принципом. Это означает, что ознакомление детей с определенной областью действительности, включенной в содержание логопедической работы и образовательных областей, от ступени к ступени усложняется, то есть содержание одной и той же темы раскрывается в следующей последовательности: предметная, функциональная и смысловая стороны, сфера отношений, причинно-следственных, временных и прочих связей между внешними признаками и функциональными свойствами.

Кроме того, между разделами программы существуют тесные межпредметные связи, активно используется интеграция логопедической работы и образовательных областей, а также образовательных областей между собой и т. п. В одних случаях это тематические связи, в других — общность педагогического замысла. Это позволяет формировать у детей достаточно прочные представления об окружающем мире, социализировать детей, обеспечивать их всестороннее развитие, предупреждать и преодолевать психомоторные нарушения.

Многоаспектное содержание «Программы», учитывающее особенности дошкольников с ТНР, способствует грамотной организации коррекции отклонений в речевом развитии детей, дает возможность подключить к участию в педагогическом процессе смежных специалистов, родителей или лиц, их заменяющих, что может положительно сказаться на его сроках и эффективности. 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: учителя-логопеда, родителей, или лиц, их заменяющих, и воспитателя.

Определение приоритетных направлений и установление преемственных связей в коррекционной деятельности участников образовательного процесса с учетом структуры дефекта детей с ТНР.

1.5. Планируемые результаты освоения рабочей Программы

Планируемые результаты освоения рабочей программы предусмотрены в ряде целевых ориентиров.

Планируемые результаты освоения «Программы» детьми 5-6 лет с ТНР.

Логопедическая работа

Ребенок:

- 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).

Речевое развитие

Ребенок:

- испытывает потребность получать новую информацию (задает вопросы, экспериментирует);
- правильно произносит все звуки, замечает ошибки в звукопроизношении;
- грамотно использует все части речи, строит распространенные предложения;
- владеет словарным запасом, связанным с содержанием эмоционального, бытового, предметного, социального и игрового опыта детей;
- использует обобщающие слова, устанавливает и выражает в речи антонимические 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»;

Планируемые результаты освоения «Программы» детьми 6-7 лет с ТНР.

Логопедическая работа

Ребенок:

- усваивает значения новых слов на основе углубленных знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- употребляет слова, обозначающие личностные характеристики, с эмотивным значением, многозначные;
- умеет подбирать слова с противоположным и сходным значением;
- умеет осмысливать образные выражения и объяснять смысл поговорок (при необходимости прибегает к помощи взрослого);
- правильно употребляет грамматические формы слова; продуктивные и непродуктивные словообразовательные модели;
- умеет подбирать однокоренные слова, образовывать сложные слова;
- умеет строить простые распространенные предложения- предложения с однородными членами; простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений; сложноподчиненных предложений с использованием подчинительных союзов;
- составляет различные виды описательных рассказов, текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания;
- умеет составлять творческие рассказы;
- осуществляет слуховую и слухопроизносительную дифференциацию звуков по всем дифференциальным признакам;
- владеет простыми формами фонематического анализа, способен осуществлять сложные формы фонематического анализа (с постепенным переводом речевых умений во внутренний план), осуществляет операции фонематического синтеза;
- владеет понятиями «слово» и «слог», «предложение»;
- осознает слоговое строение слова, осуществляет слоговой анализ и синтез слов (двухсложных с открытыми, закрытыми слогами, трехсложных с открытыми слогами, односложных);
- умеет составлять графические схемы слогов, слов, предложений;
- знает печатные буквы (без употребления алфавитных названий), умеет их воспроизводить;
- правильно произносит звуки;
- воспроизводит слова различной звукослоговой структуры (изолированно и в условиях контекста).

Речевое развитие

Ребенок:

- самостоятельно получает новую информацию (задает вопросы, экспериментирует);
- правильно произносит все звуки, замечает ошибки в звукопроизношении;
- грамотно использует все части речи, строит распространенные предложения;
- владеет словарным запасом, связанным с содержанием

эмоционального, бытового, предметного, социального и игрового опыта детей;

- использует обобщающие слова, устанавливает и выражает в речи антонимические и синонимические отношения;
- объясняет значения знакомых многозначных слов;
- пересказывает литературные произведения по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт детей;
- пересказывает произведение от лица разных персонажей, используя языковые (эпитеты, сравнения, образные выражения) и интонационно-образные (модуляция голоса, интонация), средства выразительности речи;
- выполняет речевые действия в соответствии с планом повествования, составляет рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры;
- отражает в речи собственные впечатления, представления, события своей жизни, составляет с помощью взрослого небольшие сообщения, рассказы «из личного опыта»;
- обладает языковыми операциями, обеспечивающими овладение грамотой.

Требования к уровню речевого развития детей старшей группы с общим недоразвитием речи

Формирование произносительной стороны речи	Звуковой анализ и синтез	Лексико-грамматические категории	Связная речь
<p>Выработка дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата. Закрепление и автоматизация навыков правильного произношения имеющихся в речи детей звуков: [а], [у], [о], [э], [и], [м], [м'], [н], [н'], [п], [п'], [т], [т'], [к], [к'], [ф], [ф'], [в], [в'], [б], [б'], [г], [г'], [х], [х'].</p>	<p>Выделять гласные звуки из ряда других звуков. Выделять ударный гласный из начала слова. Выделять первый и последний согласный в слове. Дифференцировать звуки на слух, выделять их в ряде других звуков, слогов и слов. Определять</p>	<p>Употреблять множественное число существительных (<i>утка – утки</i>). Употреблять формы родительного падежа с предлогом У (<i>У Тани – сапоги</i>). Согласовывать притяжательные местоимения <i>мой, моя, мое</i> с существительными по родам. Употреблять глаголы прошедшего</p>	<p>Составлять предложения по демонстрации действий, опорным словам, вопросам, по картине. Объединять эти предложения в короткий текст. Распространять предложения путем введения однородных слов. Составлять рассказы по картине, серии</p>

<p>Вызывать отсутствующие звуки: [л], [л'], [с], [с'], [з], [з'], [ц], [р], [р'] [ш], [ж], [ч], [щ], и закреплять их на уровне слогов, слов, предложений. Дифференциация звуков.</p>	<p>место звука в слове. Выполнять анализ и синтез обратных и прямых слогов. Выполнять анализ и синтез односложных слов (<i>лак, стул...</i>). Преобразовывать слоги и слова путем изменения одного звука (<i>от – ут, лак – бак</i>). Уметь выделять фишками разного цвета гласные и согласные звуки. Уметь составлять звуко-слоговую схему слова. Начинается воспитание навыков чтения прямых и обратных слогов. Употреблять термины «звук», «слог», «слово», «предложение», «гласный звук», «согласный звук», «твердый звук», «мягкий звук». Учатся делить слова на слоги.</p>	<p>времени во множественном числе. Согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже (<i>синий пояс, синяя ваза, синее пальто, синие цветы</i>). Образовывать относительные прилагательные. Согласовывать числительные с существительными. Подбирать однокоренные слова. Образовывать сложные слова. Образовывать уменьшительную форму существительных. Подбирать приставочные глаголы. Употреблять предложные конструкции. Подбирать слова с противоположным значением. Образовывать от глаголов и наоборот.</p>	<p>картин, пересказывать. Заучивать стихотворения. Употреблять сложносочиненные предложения с разными придаточными. Составлять разные типы рассказов</p>
--	--	---	--

Требования к уровню речевого развития детей подготовительной к школе группы с общим недоразвитием речи

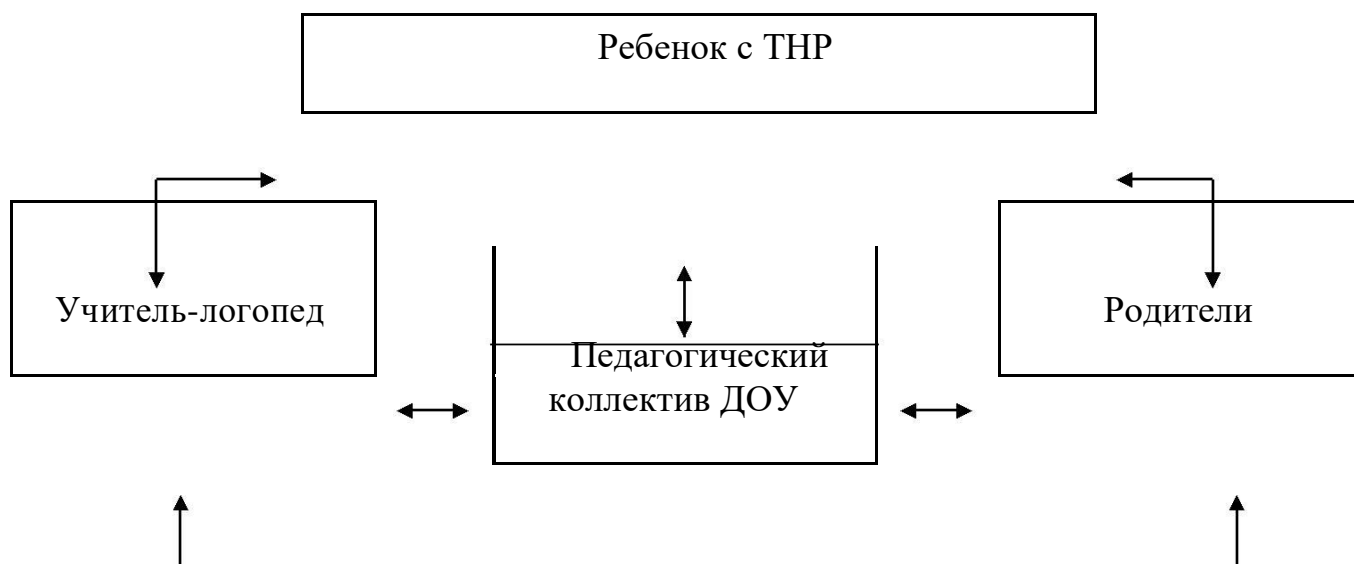
Формирование произносительной стороны речи	Звуковой анализ и синтез	Лексико-грамматические категории	Связная речь
<p>Правильно артикулировать все звуки речи в различных фонетических позициях и формах речи; Четко дифференцировать все изученные звуки; Закрепление и автоматизацию навыков правильного произношения имеющихся в речи детей звуков: [а], [у], [о], [э], [и], [м], [м'], [н], [н'], [п], [п'], [т], [т'], [к], [к'], [ф], [ф'], [в], [в'], [б], [б'], [г], [г'], [х], [х']. Вызывать отсутствующие звуки: [л], [л'], [с], [с'], [з], [з'], [ц],</p>	<p>- правильно артикулировать все звуки речи в различных позициях; -четко дифференцировать все изученные звуки; -различать понятия «звук», «твердый звук», «мягкий звук», «глухой звук», «звонкий звук», «слог», «предложение» на практическом уровне; -называть последовательно слова в предложении, слогов и звуков в словах; -производить элементарный звуковой анализ и синтез; -читать и правильно понимать прочитанное в пределах</p>	<p>Учить образованию множественного числа существительных; - несклоняемые имена существительные (<i>пальто, какао, пианино...</i>), - слова с беглыми гласными с подвижным ударением (<i>окна, поля, доски, простыни...</i>); -с чередованием согласных (<i>уши, друзья...</i>); -основой на мягкий звук (<i>стулья, деревья, крылья...</i>); - непродуктивными суффиксами (<i>телята, зверята...</i>). -образовании Р.п. мн.ч. существительных - самостоятельно составлять предложения из слов, данных в</p>	<p>Учить монологической речи (рассказ и описательный рассказ). Продолжать учить пересказу и описательному рассказу, отвечать на вопросы по содержанию, ставить вопросы к текстам. Составление связного текста из отдельных предложений, включающих существительное (или сочетания прилагательных или числительных с существительными) в разных падежах.</p>

<p>[р], [р'], [ш], [ж], [ч], [щ], и закреплять их на уровне слогов, слов, предложений. Дифференциация звуков.</p>	<p>изученной программы;</p> <ul style="list-style-type: none"> - дифференцировать звуки на слух, выделять их в ряде других звуков, слогов и слов. -определять место звука в слове. -преобразовывать слоги и слова путем изменения одного звука (<i>от – ут, лак – бак</i>). -выкладывать из букв разрезной азбуки и печатать слова различного слогового состава. 	<p>иной последовательности, Работа над предложением, использовать термин «предложение»;</p> <ul style="list-style-type: none"> - учить детей правильно строить простые предложения - наблюдать связь слов в словосочетаниях и предложениях - распространять предложения второстепенными и однородными членами, - правильно строить сложные предложения. - словоизменения (по родам, числам, падежам, временам). 	
---	--	--	--

2. Содержательный раздел

2.1. Содержание коррекционно-развивающей деятельности

Организация взаимодействия субъектов коррекционно-образовательного процесса в группе для детей с ТНР.



Перспективный план работы с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи представлен в *приложении №1*

Перспективный план работы с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи представлен в *приложении №2*

2.2. Взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя в коррекции речевых нарушений у детей с ТНР

Успех коррекционно-воспитательной работы в логопедической группе определяется продуманной системой, частью которой является логопедизация всего учебно-воспитательного процесса.

Поиски новых форм и методов работы с детьми, имеющими речевые нарушения, привели к необходимости планирования и организации четкой, скоординированной работы учителя-логопеда и воспитателей в условиях группы комбинированной направленности МКДОУ, в работе которого выделяются следующие основные направления:

- коррекционно-воспитательное;
- общеобразовательное.

Воспитатель совместно с учителем-логопедом участвует в коррекции у детей речевых нарушений, а также связанных с ними внеречевых психических

процессов. Кроме того, он должен не только знать характер этих нарушений, но и владеть основными приемами коррекционного воздействия для исправления некоторых из них.

Основными задачами в работе учителя-логопеда и воспитателя в преодолении речевых нарушений можно назвать всестороннюю коррекцию не только речи, но и тесно связанных с нею неречевых процессов и формирование личности ребенка.

Совместная коррекционная работа в речевой группе предусматривает решение следующих задач:

- учитель-логопед формирует первичные речевые навыки у детей;
- воспитатель закрепляет сформированные речевые навыки.

В соответствии с этими задачами следует разделить функции логопеда и воспитателя.

Функции логопеда:

-Изучение уровня речевых, познавательных и индивидуально-личностных особенностей детей, определение основных направлений и содержание работы с каждым ребенком.

-Формирование правильного речевого дыхания, чувства ритма и выразительности речи, работа над просодической стороной речи.

-Коррекция звукопроизношения.

-Совершенствование фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза.

-Устранение недостатков слоговой структуры слова.

-Формирование послогового чтения.

-Отработка новых лексико-грамматических категорий.

-Обучение связной речи.

-Предупреждение нарушений письма и чтения.

-Развитие психических функций.

Функции воспитателя:

-Учет лексической темы при проведении всех занятий в группе в течение недели.

-Пополнение, уточнение и активизация словарного запаса детей по текущей лексической теме в процессе всех режимных моментов.

-Систематический контроль за поставленными звуками и грамматической правильностью речи детей в процессе всех режимных моментов.

-Включение отработанных грамматических конструкций в ситуацию естественного общения у детей.

-Формирование связной речи (заучивание стихотворений, потешек, текстов, знакомство с художественной литературой, работа над пересказом и составление всех видов рассказывания).

- Закрепление навыков чтения и письма.
- Закрепление речевых навыков на индивидуальных занятиях по заданию логопеда.
- Развитие понимания речи, внимания, памяти, логического мышления, воображения в игровых упражнениях на правильно произносимом речевом материале.

2.3. Взаимодействие учителя-логопеда с педагогами ДОУ в ходе коррекционно-развивающего процесса.

Педагогический коллектив ДОУ представлен воспитателем, инструктором по физической культуре, музыкальным руководителем, медицинской сестрой и другими специалистами.

Специалисты	Направления работы
Инструктор физического воспитания	Работает над развитием мелкой моторики детей, формирует у них правильное дыхание, проводит коррекционную гимнастику по развитию умения напрягать или расслаблять мышечный аппарат, развивает у дошкольников координацию движений. Таким образом, данный специалист решает базовые задачи сохранения и укрепления общего физического здоровья дошкольников, обеспечивает формирование кинетической и кинестетической основы движения, создает необходимые условия для нормализации мышечного тонуса ребенка.
Музыкальный руководитель	Развивает у детей музыкальный и речевой слух, обеспечивает развитие способности принимать ритмическую сторону музыки, движений, речи; формирует правильное фразовое дыхание; развивает силу и тембр голоса и т.д.
Воспитатель	Проводит коррекционно-развивающую деятельность с детьми по заданиям индивидуально, с подгруппой детей или же со всеми детьми группы. Закрепляет произношение поставленных учителем-логопедом звуков речи. Развивает связную речь детей, по уточнению, обогащению и активизации словаря, формированию навыков словоизменения и словообразования, развитию связного высказывания.
Медсестра	Участвует в выяснении анамнеза ребенка; дает родителям направление на консультацию и лечение у медицинских специалистов; контролирует своевременность прохождения назначенного лечения или профилактических мероприятий.

2.4. Особенности взаимодействия учителя-логопеда с семьями воспитанников

Цель работы с семьей - обеспечение партнерства в образовании детей дошкольного возраста. Одной из приоритетных задач этой деятельности является развитие родительской рефлексии, позволяющей адекватно воспринимать особенности ребенка с речевой патологией и оказывать ему посильную помощь в преодолении речевых трудностей. При этом большое значение имеет консолидация родителей, педагогов, специалистов в инициировании, обсуждении и принятии решений, касающихся содержания образовательных программ.

Направления работы с семьей:

1. Информационно-аналитическое.

Содержание: изучение семьи, выяснение образовательных возможностей родителей, их требований к уровню образовательной услуги, степени их заинтересованности во взаимодействии с педагогами и специалистами ДОО.

2. Образовательное.

Содержание: повышение педагогической культуры родителей, обучение их разнообразным формам общения и педагогической поддержки ребенка, организации предметно-развивающей среды, стимулирующей речевое развитие дошкольника.

3. Досуговое.

Содержание: вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс в форме подготовки различных мероприятий и участия в них; организация активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе.

Планируемый результат.

В итоге эффективной работы с семьей каждого ребенка должны быть достигнуты следующие результаты:

- разработаны новые подходы к взаимодействию ДОО и родителей как фактор позитивного всестороннего развития ребенка;
- достигнута преемственность в работе ДОО и семьи по вопросам оздоровления, досуга, обучения и воспитания дошкольника;
- повышен уровень родительской компетенции в вопросах воспитания и образования детей с ОВЗ;
- гармонизированы семейные детско-родительские отношения.

2.5. Формы, способы, методы и средства реализации рабочей программы. Методы коррекционной логопедической работы:

1. Наглядные

- Предметная наглядность
- Предметные и сюжетные картинки
- Расположение предметов по образцу, схеме, модели («Озвучь узор», «Продолжи рисунок»)

- Выкладывание последовательностей, серий («Кем будет?», «Кто кем был раньше?»)»)
- Подведение итога занятия по графическому плану
- Классификация и группировка по заданному свойству или признаку (восстанови последовательность, узор)
- Выкладывание логических цепочек
- Сигнальные картинки
- Подражание действиям (птиц, животных, насекомых, предметов)

2.Словесные

- Вопрос как стимул к речевой активности
- Оценка детской речи
- Рассказ о проделанной работе
- Придумывание слов на заданный звук, слог
- Договаривание по образцу
- Комментирование собственных действий
- Преобразование предложений по образцу
- Подбор предметов к действию, действий к предмету, предметов к признакам
- Преобразование деформированной фразы, текста
- Выделение родственных слов из текста
- Составление словосочетаний, предложений по демонстрируемому действию
- Выделение 4-лишнего по заданному признаку.
- Подбор слов по родовому признаку
- Анализ качества выполненной работы (педагогом, сверстниками, самим ребенком)
- «Что не так? объясни»
- Составление предложений по схемам, с заданным количеством слов.
- Работа в паре: «объясни партнеру задание»
- Беседы-рассуждения: что произошло бы, если...
- Распространение предложений по наводящим вопросам
- Сравнения предметов, анализ признаков и действий предметов
- Анализирование собственных действий в конкретной ситуации («Кто я? – в транспорте – пассажир, дома – сын, брат, сестра, дочь...»)

3.Практические

- Дорисовывание недостающих элементов (раскрашивание в соответствии с шифром)
- Угадывание предметов на ощупь
- Выполнение действий по словесной инструкции
- Запоминание и выполнение инструкций
- Выполнение действий по символической инструкции

- Использование знаковой символики для обозначения свойств и признаков предметов
- Зачеркивание заданной буквы
- Выкладывание букв из палочек, веревочек, мозаики
- Рисование буквы в воздухе
- Графические диктанты

4.Игровые

- Инсценировки и театрализация сказочных сюжетов
- Использование игрушек и сказочных персонажей
- Исправление «ошибок» педагога или персонажа
- Перевоплощения и выполнения соответствующих действий

5.Репродуктивные

- Словесный образец
- Одновременное проговаривание
- Повторение, объяснение, указание
- Словесные упражнения

6.Исследовательские

- Придумывание загадок, анализируя признаки и свойства предметов

Средствами коррекции и развития речи детей с ТНР являются:

- общение детей со взрослыми (родителями, воспитателями, учителем-логопедом, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре и др.);
- культурная языковая среда (дома и в детском саду);
- обучение родной речи на занятиях (занятия по формированию фонематической стороны речи, занятия по обучению грамоте, занятия по развитию лексико-грамматического строя и связной речи, чтение художественной литературы);
- художественная литература, читаемая помимо занятий дома и в детском саду;
- изобразительное искусство, музыка, театр;
- НОД по другим разделам образовательной программы ДОУ.

2.6. 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, микросоциальных 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 и других мелких предметов.

3. Упражнения на дыхание.

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

5. Релаксационные упражнения: направлены на расслабление, на развитие умений управлять процессами торможения и возбуждения. Применение технологии коррекции психомоторного развития (Л.Ю.Сиротюк).

Результат: сохраняется и укрепляется физическое и психическое здоровье детей.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Цель применения: повышение мотивации детей и эффективности усвоения ими знаний, умений и навыков, коррекция речевых нарушений.

Применение в логопедической работе:

Презентации к логопедическим занятиям, родительским собраниям.

Демонстрационные презентации иллюстраций.

Результат: повышается интерес к логопедическим занятиям и их эффективность.

Мнемотехника.

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 для составления описательных рассказов о предметах;
- 3.мнемотаблицы по методике для заучивания стихотворений.

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

Дифференцированный подход.

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

Дифференцированный подход в логопедической работе:

- по результатам обследования формируются группы детей с учетом уровня речевого развития и возраста;
- дифференцированный подбор заданий в каждой конкретно созданной группе;
- работа детей на логопедических занятиях в темпе, соответствующем их личным способностям и возможностям.

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 игровые упражнения.

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.

3. Организационный раздел

3.1. Организация коррекционно-образовательного процесса

С детьми старшей и подготовительной группы учитель-логопед проводит подгрупповую образовательную деятельность 1 раз в неделю. Индивидуальная работа с каждым ребёнком проводится не менее 2-3 раз в неделю (учитель-логопед и воспитатель).

Циклограмма учителя-логопеда представлено в *приложении №3*

3. 2. Система диагностики

Диагностика освоения программы коррекционно-развивающей работы проводится три раза в год. Первичная диагностика, выявляющая начальный уровень развития речи детей, причины и симптоматику речевого нарушения, сопутствующие отклонения развития проводится в сентябре. Промежуточная диагностика – январская, позволяет выявить динамику преодоления речевых нарушений. Итоговая диагностика проводится в мае, и позволяет выявить итоговые результаты освоения программы, наметить систему коррекционной работы на следующий год, определить дальнейший образовательный маршрут ребенка.

Диагностические материалы представлены в *речевой карте ребенка*.

3.3. Материально-техническое обеспечение

Паспорт логопедического кабинета *приложение № 4*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Учебно-методический комплект

для обеспечения образовательной деятельности по «Программе».

1. «Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с ТНР» под редакцией профессора Л.В.Лопатиной.
- 2.* Учебно-методический комплект Т.Ю.Бардышевой и Е.Н.Моносовой «Логопедические занятия в детском саду».
- 3.* О.Гомзьяк : Говорим правильно в 5-6 лет. Конспекты занятий по развитию связной речи в старшей группе.
- 4.* О.Гомзьяк : Говорим правильно в 6-7 лет. Конспекты занятий по развитию связной речи в старшей группе.
- 5.* О.И.Крупенчук «Стихи для развития речи»
- 6.* Г.А.Османова, Л.А.Позднякова «Игры и упражнения для развития у детей общих речевых навыков»
- 7.* З.Е.Агранович «Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей».
- 8.* В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко, М.И.Кременецкая «Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения» - М.:ИЗДАТЕЛЬСТВО ГНОМ, 2018.
- 9.* В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко «Автоматизация шипящих звуков Ш, Ж, Щ, Ч у детей».
- 10.* В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко «Автоматизация свистящих звуков С, З, Ц у детей».
- 11.* В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко «Автоматизация сонорных звуков Р, Рь у детей».
- 12.* В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко «Автоматизация сонорных звуков Л, Ль у детей».
- 13.* АОП МКДОУ д/с № 475 «Антошка».
- 14.* Лопатина Л. В. Фонетико-фонематические нарушения и их коррекция у дошкольников со стертой дизартрией. — СПб.: СОЮЗ, 2004.
- 15.* Лопатина Л. В., Позднякова Л. А. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010.
- 16.* Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. — М.: ДРОФА. 2009.
- 17.* Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у

детей дошкольного возраста. — М., 2005.

18.*С.Е.Большакова «Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей». Методическое пособие- М.:ТЦ Сфера, 2018.

19.*О.С.Яцель «Учимся правильно употреблять предлоги в речи» - М.:ИЗДАТЕЛЬСТВО ГНОМ, 2018.