

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад №132 комбинированного вида»  
Кировского района г. Казани

**ПРИНЯТО**

Педагогическим советом  
МБДОУ «Детский сад №132»  
протокол от 31.08.2022 № 1

**УТВЕРЖДАЮ**

Заведующий МБДОУ  
«Детский сад №132»  
Шамсеева А.В.  
от 31.08.2022

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА**  
Учителя-логопеда

Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения  
«Детский сад №132 комбинированного вида» Кировского района г.Казани  
на 2022-2023 учебный год

Составитель:  
Кузьмина Наталья Федоровна

*Казань-2022*

|                                                      |                                     |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| ОТПРАВИТЕЛЬ<br>МБДОУ "ДЕТСКИЙ САД №132"              | ПОДПИСАНО                           |
| ВЛАДЕЛЕЦ СЕРТИФИКАТА<br>ШАМСЕЕВА АЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА  |                                     |
| СЕРТИФИКАТ<br>036C9DEF0001AE6B82494CCAC7D15A04<br>ЕВ | ПОДПИСАН<br>18.11.2022 16:46:20 МСК |
| ПОДПИСЬ ВЕРНА                                        |                                     |

## **СОДЕРЖАНИЕ**

**1.Пояснительная записка**

**2.Диагностическая работа**

**3.Коррекционно-развивающая работа**

**4.Консультативно-методическая работа**

**Приложение**

## 1. Пояснительная записка

Цель:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ТНР, обусловленных недостатками в их психофизическом и речевом развитии;
- осуществление индивидуально-ориентированной педагогической помощи воспитанникам с ТНР с учетом их психофизического, речевого развития, индивидуальных возможностей и в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии;
- возможность освоения детьми с ТНР адаптированной образовательной программы дошкольного образования.

Задачи программы:

- определение особых образовательных потребностей детей с ТНР, обусловленных уровнем их речевого развития и степенью выраженности нарушения;
- коррекция речевых нарушений на основе координации педагогических, психологических и медицинских средств воздействия;
- оказание родителям (законным представителям) детей с ТНР консультативной и методической помощи по особенностям развития детей с ТНР и направлениям коррекционного воздействия.

### Характеристика детей с ТНР

#### Характеристика детей с I уровнем развития речи

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

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

При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого. Это позволяет им компенсировать недостаточное развитие импрессивной стороны речи. В самостоятельной речи отмечается неустойчивость в произношении звуков, их диффузность. Дети способны воспроизводить в основном одно-двусложные слова, тогда как более сложные слова подвергаются сокращениям («*пака ди*» – собака сидит, «*ато*» – молоток, «*тямако*» – чай с молоком). Наряду с отдельными словами в речи ребенка появляются и первые словосочетания. Слова в них, как правило, употребляются только в исходной форме, так как словоизменение детям еще не доступно. Подобные словосочетания могут состоять из отдельных правильно произносимых двух-трехсложных слов, включающих звуки раннего и среднего онтогенеза («*дать*» – дать, взять; «*кика*» – книга; «*пака*» – палка); «контурных» слов из двух-трех слогов («*атота*» – морковка, «*тяпат*» –

кровать, «*тяги*» – мячик); фрагментов слов-существительных и глаголов («*ко*» – корова, «*Бея*» – Белоснежка, «*пи*» – пить, «*па*» – спать); фрагментов слов-прилагательных и других частей речи («*босё*» – большой, «*пака*» – плохой); звукоподражаний и звукокомплексов («*ко-ко*», «*бах*», «*му*», «*ав*») и т. п.

### **Характеристика детей со II уровнем развития речи**

Данный уровень определяется как начатки общеупотребительной речи, отличительной чертой которой является наличие двух-, трех-, а иногда даже четырехсловной фразы: «*Да пить моко*» – дай пить молоко; «*баска ататьника*» – бабушка читает книжку; «*дадай гать*» – давать играть; «*во изиасанмясик*» – вот лежит большой мячик. Объединяя слова в словосочетания и фразу, один и тот же ребенок может как правильно использовать способы согласования и управления, так их и нарушать: «*тиёза*» – три ежа, «*могакукаф*» – много кукол, «*синя кадаси*» – синие карандаши, «*лёт бадика*» – льет водичку, «*тасинпетакок*» – красный петушок и т. д.

В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги или их лепетные варианты («*тидит а туге*» – сидит на стуле, «*щит а той*» – лежит на столе); сложные предлоги отсутствуют.

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

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

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

### **Характеристика речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня**

Для данного уровня развития речи детей характерно наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным

является использование простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов, например: *«бейка мотлит и не узнай»* – белка смотрит и не узнала (зайца); *«из тубы дым тойбы,потамустахойдна»* – из трубы дым валит столбом, потому что холодно. В высказываниях детей появляются слова, состоящие из трех-пяти слогов (*«акваиум»* – аквариум, *«таталлист»* – тракторист, *«вадапавод»* – водопровод, *«задигайка»* – зажигалка).

Специальные задания позволяют выявить существенные затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах (*«взяла с ясика»* – взяла из ящика, *«тли ведёлы»* – три ведра, *«коёбкалезитпод стула»* – коробка лежит под стулом, *«нет количная палка»* – нет коричневой палки, *«писитламастел, касит лучком»* – пишет фломастером, красит ручкой, *«ложит от тоя»* – взяла со стола и т. п.). Таким образом, формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и по-прежнему характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления.

Важной особенностью речи ребенка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы и т. д., соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям (*«хвост – хвостик, нос – носик, учит – учитель, играет в хоккей – хоккеист, суп из курицы – куриный и т. п.»*). В то же время они не обладают еще достаточными когнитивными и речевыми возможностями для адекватного объяснения значений этих слов (*«выключатель»* – *«ключит свет»*, *«виноградник»* – *«он садит»*, *«печник»* – *«печка»* и т. п.). Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Так, дети часто подменяют операцию словообразования словоизменением (вместо *«ручище»* – *«руки»*, вместо *«воробыха»* – *«воробы»* и т. п.) или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием (вместо *«велосипедист»* – *«который едет велисипед»*, вместо *«мудрец»* – *«который умный, он все думает»*). В случаях, когда дети все-таки прибегают к словообразовательным операциям, их высказывания изобилуют специфическими речевыми ошибками, такими, как: нарушения в выборе производящей основы (*«строит дома – домник»*, *«палки для лыж – палные»*), пропуски и замены словообразовательных аффиксов (*«тракторил»* – тракторист, *«читик»* – читатель, *«абрикосный»* – абрикосовый) и т. п.), грубое искажение звуко-слоговой структуры производного слова (*«свинцовый»* – *«свиненой, свицой»*), стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса (*«гороховый»* – *«горохвый»*, *«меховой»* – *«мехный»* и т. п.). Типичным проявлением общего недоразвития речи данного уровня являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал.

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

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

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

#### **Характеристика речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР) IV уровня**

Многолетний опыт обучения дошкольников с недоразвитием речи, изучение динамики их продвижения в речевом развитии позволили обосновать необходимость выделения нового, четвертого уровня развития речи (Т. Б. Филичева). К нему были отнесены дети с остаточными явлениями недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы.

Речь таких детей, на первый взгляд, производит вполне благополучное впечатление. Лишь детальное и углубленное обследование, выполнение специально подобранных заданий позволяет выявить остаточные проявления общего недоразвития речи.

Затруднения в воспроизведении слов сложного слогового состава и их звуконаполняемости является диагностическим критерием при обследовании речи дошкольников с ОНР IV уровня. Под влиянием коррекционно-развивающего обучения это явление постепенно сглаживается, но всегда обнаруживается, как только у ребенка возникает необходимость усвоения новой лексики, сложной по звуко-слоговой структуре и морфологической организации (например: *регулировщик*, *баскетболистка*, *велосипедистка*, *строительство* и т. д.).

Для детей данного уровня типичным является несколько вялая артикуляция звуков, недостаточная выразительность речи и нечеткая дикция. Все это оставляет впечатление общей «смазанности» речи. Незавершенность формирования звуко-слоговой структуры, смешение звуков, низкий уровень дифференцированного восприятия фонем являются важным показателем того, что процесс фонемообразования у этих детей еще не завершен.

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера для этих детей характерны отдельные нарушения смысловой стороны речи. Так, при, казалось бы, достаточно

разнообразном предметном словаре, дети могут неточно знать и понимать слова, редко встречающиеся в повседневной речевой практике: названия некоторых животных и птиц (павлин, пингвин, страус, кукушка), растений (малина, ежевика, кактус), профессий (пограничник, портниха, фотограф), частей тела человека и животных (веки, запястье, щиколотка, поясница; клыки, бивни, грива). В самостоятельных высказываниях могут смешиваться видовые и родовые понятия («*креслы*» – *стулья, кресло, диван, тахта*).

Дети склонны использовать стереотипные формулировки, лишь приблизительно передающие оригинальное значение слова: *нырнул* – «*купался*»; *зашила, пришила* – «*шила*»; *треугольный* – «*острый*», «*угольный*» и т.д. Характер лексических ошибок проявляется в замене слов, близких по ситуации (вместо «*заяц шмыгнул в нору*» – «*заяц убежал в дыру*», вместо «*Петя заклеил конверт*» – «*Петя закрыл письмо*»), в смешении признаков (*высокая ель* – «*большая*»; *картонная коробка* – «*твердая*»; *смелый мальчик* – «*быстрый*» и т.д.). Углубленное обследование позволяет четко выявить трудности передачи детьми системных связей и отношений, существующих внутри лексических групп. Они плохо справляются с подбором синонимических и антонимических пар: *хороший* – *добрый* («*хорошая*»), *азбука* – *букварь* («*буквы*»), *бег* – *ходьба* («*не бег*»), *жадность* – *щедрость* («*не жадность, добрый*»), *радость* – *грусть* («*не радость, злой*») и т.п. Недоступными являются задания на подбор антонимов к словам с более абстрактным значением, таким, как: *молодость, свет, горе* и т.д.

Недостаточность лексического строя языка проявляется и в специфических словообразовательных ошибках. Правильно образуя слова, наиболее употребляемые в речевой практике, эти дети по-прежнему затрудняются в продуцировании более редких вариантов. К ним относятся случаи образования увеличительных и многих уменьшительно-ласкательных форм существительных (*ручище* – «*рукина, рукавица*»; *ножище* – «*большая нога, ноготика*»; *коровушка* – «*коровца*», *скворушка* – «*сворка, сворченик*»), наименований единичных предметов (*волосинка* – «*волосики*», *бусинка* – «*буска*»), относительных и притяжательных прилагательных (*смешной* – «*смехной*», *льняной* – «*линой*», *медвежий* – «*междин*»), сложных слов (*листопад* – «*листяной*», *пчеловод* – «*пчелын*»), а также некоторых форм приставочных глаголов (вместо *присел* – «*насел*», вместо *подпрыгнул* – «*прыгнул*»). Наряду с этими ошибками у детей наблюдаются существенные затруднения в понимании и объяснении значений этих и других производных наименований: *кипятильник* – «*чай варит*», *виноградник* – «*дядя сажит виноград*», *танцовщик* – «*который тацует*» и т.п. Отмеченное недоразвитие словообразовательных процессов препятствует своевременному формированию навыков группировки однокоренных слов, подбора родственных слов и анализа их состава, что впоследствии может оказать негативное воздействие на качество овладения русским языком в процессе школьного обучения.

В большинстве случаев дети с ОНР IV уровня неточно понимают и употребляют пословицы, слова и фразы с переносным значением. Так, выражение «*широкая душа*» трактуется как «*очень толстый*», а пословица «*на чужой каравай рот не разевай*» понимается буквально «*не ешь хлеба*».

Наблюдаются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа («*В телевизере казали Черепашков нинзи*»), некоторых сложных предлогов («*вылез из шкафа*» – вылез из-за шкафа, «*встал кола стула*» – встал около стула). Кроме этого, нередко отмечаются нарушения в согласовании порядковых числительных и прилагательных с существительными мужского и женского рода («*в тетради пишу красным ручком и красным карандашом*»; «*я умею казать двумя пальцами*»), единственного и множественного числа («*я дома играю с компьютером, машинки, еще игры и солдатиком*»). Особую сложность для детей с IV уровнем развития речи представляют конструкции предложений с разными придаточными. При их построении ребенок может пропустить или заменить союз («*одела пальто, какая получше*»).

При обследовании связной речи выявляются затруднения в передаче логической последовательности, «застывание» на второстепенных деталях сюжета наряду с пропуском

его главных событий, повтор отдельных эпизодов по несколько раз и т. д. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ с элементами творчества, дети используют преимущественно короткие малоинформативные предложения. При этом ребенку сложно переключиться на изложение истории от третьего лица, включать в известный сюжет новые элементы, изменять концовку рассказа и т. д.

### **Характеристика речи детей с минимальным дизартрическим расстройством (МДР).**

В последнее время в логопедической практике все чаще встречаются нарушения звукопроизношения, которые по своим внешним проявлениям напоминают дислалию, но характеризуются особой трудностью преодоления в процессе коррекционного воздействия.

Такое нарушение в логопедии принято называть стёртой формой дизартрии или, по данным современной литературы, минимальным дизартрическим расстройством (МДР). **МДР может наблюдаться у детей с ОНР.**

МДР – это нарушение речи центрального генеза, характеризующееся комбинаторностью расстройств речевой деятельности, а именно артикуляции, дыхания, голоса, мимики и просодической стороны речи.

Стёртая форма дизартрии или МДР занимает промежуточное положение между дислалией и дизартрией. Из этого следует, что вопросы дифференциальной диагностики внешне сходных по проявлениям артикуляторных расстройств являются на сегодняшний день актуальными для выбора адекватной методики коррекции и для достижения максимального результата логопедической работы.

В процессе осуществления дифференциальной диагностики в первую очередь необходимо обратить внимание на причинную обусловленность возникновения нарушений звукопроизношения, тщательно проанализировать анамнестические данные, выявив неблагоприятные факторы пренатального, натального и раннего постнатального периодов развития ребёнка. Как показывают исследования, среди неблагоприятных факторов пренатального периода развития (дородового) чаще других называются токсикоз беременности, хронические заболевания матери (болезни печени, почек, сердечно-сосудистые заболевания и др.), заболевания перенесённые во время беременности (особенно в 1-й её половине). Среди вредностей натального периода (роды) отмечаются стремительные или сухие затяжные роды, явления асфиксии новорожденных различной степени выраженности, резус-конфликтная ситуация. Наиболее часто встречающейся патологией в родах является слабость родовой деятельности матери, требующая применения разнообразных средств родовспоможения (стимуляции, ручной помощи и др.). Часто раннее постнатальное развитие детей с дизартрическими нарушениями отличаются целым рядом особенностей: чрезмерным двигательным беспокойством, постоянным и ничем необъяснимым плачем, стойким нарушением сна. Такое расстройство «жизненного ритма» может быть следствием асфиксии в родах. У новорожденных могут быть отмечены следующие нарушения: слабость крика, отказ от груди, трудность удержания соска, вялость акта сосания, быстро наступающая утомляемость, свидетельствующие о возможном наличии пареза артикуляционных мышц губ и языка. Часты поперхивания, обильные срыгивания при кормлении указывают на возможность паретического состояния мышц, иннервируемых языкоглоточным нервом. Указанные затруднения являются причиной раннего перевода ребёнка на искусственное вскармливание. Позже у таких детей могут выявляться трудности жевания и глотания. Подобные нарушения отмечаются у детей, имеющих в дальнейшем диагноз минимальное дизартрическое расстройство. Постнатальный период этих детей характеризуется наличием различных, нередко тяжёлых заболеваний: вирусный грипп, пневмония, тяжёлые формы желудочно-кишечных заболеваний, частые простудные и инфекционные



заболевания, в некоторых случаях сопровождающиеся судорожными припадками на фоне высокой температуры.

Для дальнейшей диагностики важным является тщательное неврологическое обследование с целью определения наличия и характера неврологических нарушений в форме стёртых парезов, изменений тонуса мышц, гиперкинезов в мимической и артикуляционной мускулатуре, патологических рефлексов. У детей с МДР неврологическая симптоматика проявляется в лёгкой девиации языка, в сглаженности носогубных складок с одной или двух сторон, в наличии патологических рефлексов (хоботковый рефлекс) и асимметрии движений языка и губ. В других случаях она имеет форму очаговых неврологических микросимптомов (незначительно выраженное одностороннее нарушение иннервации подъязычного, языкоглоточного нерва, гиперкинезы, фибриллярные подёргивания языка, повышение мышечного тонуса).

Психический статус при стёртой форме дизартрии. У детей с МДР может сформироваться некоторая ЗПР. У них наблюдаются нерезко выраженные нарушения произвольного внимания, пространственного восприятия, памяти, эмоционально-волевой сферы, лёгкие двигательные расстройства и замедленное формирование высших корковых функций: стереогноз (восприятие предметов на ощупь), несформированность оптико-пространственных, временных представлений. Проявляются эмоциональные нарушения в виде повышенной возбудимости, быстрой утомляемости и истощаемости нервной системы. Такие дети недостаточно работоспособны, двигательное беспокойство усиливается при утомлении.

Общая моторика у детей с МДР недостаточно сформирована. У одних детей – выраженная общая моторная недостаточность: двигательная неловкость, скованность, замедленность всех движений. У других – ограничение объёма движений одной половины тела. У третьих – явления двигательной гиперактивности, беспокойства, быстрый темп движений, большое количество лишних движений при выполнении произвольных и непроизвольных двигательных актов. Также отмечается моторная напряжённость, скованность, неловкость, дискоординация движений.

При исследовании произвольной моторики пальцев рук у таких детей отмечается затруднение в выполнении сложных поз с одной или обеими руками, замедленность темпа принятия позы, недостаточность координации движений, неточное воспроизведение поз, быстрое наступление утомления в мышцах рук, затруднения в переключении с одной позы на другую.

При обследовании мимической мускулатуры у детей со стёртыми формами дизартрии отмечается неравномерность выполнения предъявленных заданий: трудности испытывают при поднятии и сведении бровей, переменного закрытия правого (левого) глаза, при надувании щёк, особенно одной и «перекачивания» воздуха с одной стороны на другую. Испытывают трудности при выражении мимикой различных чувств. При исследовании двигательной функции речевого аппарата у детей с МДР отмечаются различные нарушения двигательной функции: неполный объём, неточность, слабость движений органов артикуляционного аппарата; быстрая истощаемость; трудность нахождения определённых положений губ: растягивание в улыбку, вытягивание вперёд; распластывание языка и удержание под счёт; подъём вверх всей массы языка (вместо кончика); поднимание и опускание кончика языка вниз и удержание под счёт; щелканье, при выполнении «чашечки» быстро разваливается поза; затруднена переключаемость с одного движения на другое; при выполнении движений языка вверх, из уголка губ в уголок возникают синкинезии (содружественные движения); при многократном повторении упражнения сокращается амплитуда движений, наблюдается истощаемость движений, сильное проявление саливации; слабость выдоха; неправильность направления воздушного потока.

Звукопроизношение. Нарушение произношения проявляются по-разному в зависимости от локализации поражения мышц артикуляционного аппарата. У одних детей

избирательная слабость, патетичность лишь некоторых мышц языка. При асимметричной иннервации спинки языка наблюдается боковое произношение звуков [с, з, ц, т, д, к, г, х].

При асимметричной иннервации передних краёв языка у одних детей отмечается боковое произношение группы свистящих шипящих звуков.

У других смешанное межзубное и боковое произношение указанных звуков. Причины: недостатки произношения вызваны односторонними парезами подъязычного, лицевого нервов, но они носят стертый характер.

У детей второй группы в процессе речи отмечается вялость артикуляции, нечеткость дикции, общая смазанность речи. Эти дети испытывают трудности при овладении произношением звуков, требующих мышечного напряжения: [р, л], аффрикат, звонких согласных. В силу этого дети звуки [р, л] либо опускают, либо заменяют, либо произносят искаженно (л – губно-губное, р – одноударное), аффрикаты распадаются на составные части, звонкие заменяют глухими. Причина: недостаточность моторики артикуляционного аппарата, органические нарушения в речедвигательном анализаторе, которые носят невыраженный, стертый характер.

У детей третьей группы в речи наблюдаются замены одних звуков другими, причем один звук имеет несколько звуковых вариантов, как по месту, так и по способу их образования: смягченное произнесение твёрдых согласных, замена шипящих свистящими, губное произношение шипящих звуков и звука [л], замена [р, л] на [j]. Причина затруднения в выполнении произвольных двигательных актов, значительные трудности овладения дифференцированными движениями – кончика языка и его спинки, языка и губ.

Динамика коррекционной работы. При стёртых формах дизартрии устранение дефектов носит длительный характер. Будучи поставленными, звуки в потоке речи произносятся по-прежнему – речь остаётся смазанной и нечёткой. Полной автоматизации правильного произношения звуков, особенно в случаях межзубного сигматизма, добиваться сложно. Фонетические представления и лексико-грамматический строй речи развиваются и быстро достигают нормы, а произношение этих детей длительное время оказывается дефектным и не соответствует уровню развития их речи.

## **2. Диагностическая работа (см. приложение)**

*Содержание дифференциальной диагностики речевых и неречевых функций детей с тяжёлыми нарушениями речи*

Проведению дифференциальной диагностики предшествует предварительный сбор и анализ совокупных данных о развитии ребенка. С целью уточнения сведений о характере доречевого, раннего речевого (в условиях овладения родной речью), психического и физического развития проводится предварительная беседа с родителями (законными представителями) ребенка.

При непосредственном контакте педагога образовательной организации с ребенком обследование начинается с ознакомительной беседы, целью которой является не только установление положительного эмоционального контакта, но и определение степени его готовности к участию в речевой коммуникации, умения адекватно воспринимать вопросы, давать на них ответы (однословные или развернутые), выполнять устные инструкции, осуществлять деятельность в соответствии с возрастными и программными требованиями.

*Обследование словарного запаса*

Содержание данного раздела направлено на выявление качественных параметров состояния лексического строя родного языка детей с ТНР. Характер и содержание предъявляемых ребенку заданий определяются возрастом ребенка и его речевыми возможностями и включают обследование навыков понимания, употребления слов в разных ситуациях и видах деятельности.

*Обследование грамматического строя языка*

Обследование состояния грамматического строя языка направлено на определение возможностей ребенка с ТНР адекватно понимать и реализовывать в речи различные типы грамматических отношений.

### *Обследование связной речи*

Обследование состояния связной речи ребенка с ТНР включает в себя несколько направлений. Одно из них – изучение навыков ведения диалога – реализуется в самом начале обследования, в процессе беседы. Для определения степени сформированности монологической речи предлагаются задания, направленные на составление ребенком различных видов рассказов: повествовательного, описательного, творческого и т.д. Важным критерием оценки связной речи является возможность составления рассказа на родном языке, умение выстроить сюжетную линию, передать все важные части композиции, первостепенные и второстепенные детали рассказа, богатство и разнообразие используемых при рассказывании языковых средств, возможность составления и реализации монологических высказываний (на наводящие вопросы, картинный материал).

### *Обследование фонетических и фонематических процессов*

Ознакомительная беседа с ребенком дает первичное впечатление об особенностях произношения им звуков родного языка. Для чего необходимо предъявить ряд специальных заданий, предварительно убедившись, что инструкции к ним и лексический материал понятны ребенку с ТНР. Звуковой состав слов, соответствующих этим картинкам, самый разнообразный: разное количество слогов, со стечением согласных и без него, с разными звуками. Проверяется, как ребенок произносит звук изолированно, в составе слогов (прямых, обратных, со стечением согласных), в словах, в которых проверяемый звук находится в разных позициях (в начале, середине, конце слова), в предложении, в текстах. В рамках логопедического обследования изучению подлежит степень сформированности всех компонентов языка, а также операций языкового анализа и синтеза: выделение первого гласного звука в слове, стоящего под ударением, первого согласного звука в слове, последнего согласного звука в слове, гласного звука в положении после согласного, определением количества гласных звуков в сочетаниях, количества звуков в односложных словах и их последовательности и т.д.

В процессе комплексного обследования изучается состояние пространственно-зрительных ориентировок и моторно-графических навыков.

### **3.Коррекционно-развивающая работа**

#### **Содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений речи детей**

Программа коррекционной работы предусматривает:

- проведение групповой, индивидуальной и подгрупповой логопедической работы, обеспечивающей удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ТНР с целью преодоления неречевых и речевых расстройств;
- достижение уровня речевого развития, оптимального для ребёнка, и обеспечивающего возможность использования освоенных умений и навыков в разных видах детской деятельности и в различных коммуникативных ситуациях;
- обеспечение коррекционной направленности при реализации содержания образовательных областей и воспитательных мероприятий;
- психолого-педагогическое сопровождение семьи (законных представителей) с целью ее активного включения в коррекционно-развивающую работу с детьми; организацию партнерских отношений с родителями (законными представителями).

*Коррекционно-развивающая работа* включает:

- системное и разностороннее развитие речи и коррекцию речевых расстройств (с учетом уровня речевого развития, механизма, структуры речевого дефекта у детей с ТНР);
- социально-коммуникативное развитие;
- развитие и коррекцию сенсорных, моторных, психических функций у детей с ТНР;
- познавательное развитие,
- развитие высших психических функций;
- коррекцию нарушений развития личности, эмоционально - волевой сферы с целью максимальной социальной адаптации ребёнка с ТНР;

- различные формы просветительской деятельности (консультации, собрания, беседы, использование информационных средств), направленные на разъяснение участникам образовательных отношений, в том числе родителей (законных представителей), вопросов, связанных с особенностями образования детей с ТНР.

Результаты освоения программы коррекционной работы определяются состоянием компонентов языковой системы и уровнем речевого развития (I уровень, II уровень, III уровень; IV уровень), механизмом и видом речевой патологии (МДР), структурой речевого дефекта обучающихся с ТНР, наличием либо отсутствием предпосылок для появления вторичных речевых нарушений и их системных последствий.

Общими ориентирами в достижении результатов программы коррекционной работы являются:

- сформированность фонетического компонента языковой способности в соответствии с онтогенетическими закономерностями его становления;
- совершенствование лексического, морфологического (включая словообразовательный), синтаксического, семантического компонентов языковой способности;
- овладение арсеналом языковых единиц различных уровней, усвоение правил их использования в речевой деятельности;

сформированность социально-коммуникативных навыков;

- сформированность психофизиологического, психологического и языкового уровней, обеспечивающих в будущем овладение чтением и письмом.

### **Специальные условия для получения образования детьми с тяжелыми нарушениями речи**

Специальными условиями получения образования детьми с тяжелыми нарушениями речи можно считать создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды, учитывающей особенности детей с ТНР; использование дидактических пособий, технологий, методик и других средств обучения (в том числе инновационных и информационных), разрабатываемых образовательной организацией; реализацию комплексного взаимодействия, творческого и профессионального потенциала специалистов образовательных организаций при реализации АОП; проведение групповых, подгрупповых и индивидуальных коррекционных занятий с логопедом (не реже 2х раз в неделю); обеспечение эффективного планирования и реализации в организации образовательной деятельности, самостоятельной деятельности детей с ТНР, режимных моментов с использованием вариативных форм работы, обусловленных учетом структуры дефекта детей с тяжелыми нарушениями речи.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с ТНР основывается на результатах комплексного всестороннего обследования каждого ребенка. Обследование строится с учетом следующих принципов:

1. Принцип комплексного изучения ребенка с тяжелыми нарушениями речи, позволяющий обеспечить всестороннюю оценку особенностей его развития. Реализация данного принципа осуществляется в трех направлениях:

а) анализ первичных данных, содержащих информацию об условиях воспитания ребенка, особенностях раннего речевого и психического развития ребенка; изучение медицинской документации, отражающей данные о неврологическом статусе таких детей, их соматическом и психическом развитии, состоянии слуховой функции, получаемом лечении и его эффективности и проч.;

б) психолого-педагогическое изучение детей, оценивающее соответствие его интеллектуальных, эмоциональных, деятельностных и других возможностей показателям и нормативам возраста, требованиям образовательной программы;

в) специально организованное логопедическое обследование детей, предусматривающее определение состояния всех компонентов языковой системы в условиях спонтанной и организованной коммуникации.

2. Принцип учета возрастных особенностей детей, ориентирующий на подбор и использование в процессе обследования таких методов, приемов, форм работы и лексического материала, которые соответствуют разным возрастным возможностям детей.
3. Принцип динамического изучения детей, позволяющий оценивать не отдельные, разрозненные патологические проявления, а общие тенденции нарушения речевого развития и компенсаторные возможности детей.
4. Принцип качественного системного анализа результатов изучения ребенка, позволяющий выявить характер речевых нарушений у детей разных возрастных и этиопатогенетических групп, определить направления коррекционно-развивающей работы для устранения недостатков речевого развития детей дошкольного возраста.

*Осуществление квалифицированной коррекции нарушений речевого развития детей с ТНР*

**Обучение детей с ТНР, не владеющих фразовой речью (первым уровнем речевого развития),** предусматривает развитие понимания речи и развитие активной подражательной речевой деятельности. В рамках первого направления работы учить по инструкции узнавать и показывать предметы, действия, признаки, понимать обобщающее значение слова, дифференцированно воспринимать вопросы кто?, куда?, откуда?, понимать обращение к одному и нескольким лицам, грамматические категории числа существительных, глаголов, угадывать предметы по их описанию, определять элементарные причинно-следственные связи. В рамках второго направления работы происходит развитие активной подражательной речевой деятельности (в любом фонетическом оформлении называть родителей, близких родственников, подражать крикам животных и птиц, звукам окружающего мира, музыкальным инструментам; отдавать приказы - на, иди. Составлять первые предложения из аморфных слов-корней, преобразовывать глаголы повелительного наклонения в глаголы настоящего времени единственного числа, составлять предложения по модели: кто? что делает? Кто? Что делает? Что? (например: Тата (мама, папа) спит; Тата, мой ушки, ноги. Тата моет уши, ноги.). Одновременно проводятся упражнения по развитию памяти, внимания, логического мышления (запоминание 2-4 предметов, угадывание убранного или добавленного предмета, запоминание и подбор картинок 2-3-4 частей). По результатам коррекционной работы на этом этапе формирования речевого развития дети учатся соотносить предметы и действия с их словесным обозначением, понимать обобщающее значение слов. Активный и пассивный словарь должен состоять из названий предметов, которые ребенок часто видит; действий, которые совершает сам или окружающие, некоторых своих состояний (холодно, тепло). У детей появляется потребность общаться с помощью элементарных двухсловных предложений. Словесная деятельность может проявляться в любых речезвуковых выражениях без коррекции их фонетического оформления. На протяжении всего времени обучения коррекционно-развивающая работа предусматривает побуждение ребенка к выполнению заданий, направленных на развитие процессов восприятия (зрительного, пространственного, тактильного и проч.), внимания, памяти, мыслительных операций, оптико-пространственных ориентировок. В содержание коррекционно-развивающей работы включаются развитие и совершенствование моторно-двигательных навыков, профилактика нарушений эмоционально - волевой сферы.

**Обучение детей с начатками фразовой речи (со вторым уровнем речевого развития)** предполагает несколько направлений:

- развитие понимания речи, включающее формирование умения вслушиваться в обращенную речь, выделять названия предметов, действий и некоторых признаков; формирование понимания обобщающего значения слов; подготовка к восприятию диалогической и монологической речи;
- активизация речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка. Обучение называнию 1-3х сложных слов (кот, муха, молоко), учить первоначальным

навыкам словоизменения, затем – словообразования (число существительных, наклонение и число глаголов, притяжательные местоимения «мой - моя» существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами типа «домик, шубка», категории падежа существительных);

- развитие самостоятельной фразовой речи - усвоение моделей простых предложений : существительное плюс согласованный глагол в повелительном наклонении, существительное плюс согласованный глагол в изъявительном наклонении единственного числа настоящего времени, существительное плюс согласованный глагол в изъявительном наклонении единственного числа настоящего времени плюс существительное в косвенном падеже ( типа «Вова, спи», «Толя спит», «Оля пьет сок»); усвоение простых предлогов – на, в.. Закрепление навыков составления предложений по демонстрации действия с опорой на вопросы. Заучивание коротких двустиший и потешек. Допускается любое доступное ребенку фонетическое оформление самостоятельных высказываний, с фиксацией его внимания на правильности звучания грамматически значимых элементов (окончаний, суффиксов и т.д.);

- развитие произносительной стороны речи - учить различать речевые и неречевые звуки, определять источник, силу и направленность звука. Уточнять правильность произношения звуков, имеющих у ребенка. Автоматизировать поставленные звуки на уровне слогов слов предложений, формировать правильную звукослоговую структуру слова. Учить различать и четко воспроизводить слоговые сочетания из сохраненных звуков с разным ударением, силой голоса и интонацией. Воспроизводить слоги со стечением согласных. Работа над слоговой структурой слов завершается усвоением ритмико-слогового рисунка двухсложных и трехсложных слов. Допустимы нарушения звукопроизношения.

К концу данного этапа обучения предполагается, что ребёнок с ТНР овладел простой фразой, понимает и использует простые предлоги, некоторые категории числа, времени и рода, понимает некоторые грамматические форм слов, несложные рассказы, короткие сказки.

Обучение детей с развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического недоразвития (*третьим уровнем речевого развития*) предусматривает:

- совершенствование понимания речи (умение вслушиваться в обращённую речь, дифференцированно воспринимать названия предметов, действий признаков; понимание более тонких значений обобщающих слов в целях готовности к овладению монологической и диалогической речью);

- развитие умения дифференцировать на слух оппозиционные звуки речи: свистящие - шипящие, звонкие - глухие, твердые - мягкие, сонорные и т.д.

- закрепление навыков звукового анализа и синтеза (анализ и синтез простого слога без стечения согласных, выделение начального гласного/согласного звука в слове, анализ и синтез слогов со стечением согласных, выделение конечного согласного/гласного звука в слове, деление слова на слоги, анализ и синтез 2-3сложных слов и т.д.)

- обучение элементам грамоты. Знакомство с буквами, соответствующими правильно произносимым звукам. Обучение элементам звуко-буквенного анализа и синтеза при работе со схемами слога и слова. Чтение и печатание отдельных слогов, слов и коротких предложений. Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения включает в себя закрепление понятий «звук», «слог», «слово», «предложение»; анализ и синтез звуко-слоговых и звуко-буквенных структур.

- развитие лексико-грамматических средств языка. Этот раздел включает не только увеличение количественных, но прежде всего качественных показателей: расширение значений слов; формирование семантической структуры слова; введение новых слов и словосочетаний в самостоятельную речь существительных с уменьшительным и увеличительным значением (бусинка, голосок - голосище); с противоположным

значением (грубость- вежливость; жадность-щедрость). Умение объяснять переносное значение слов (золотые руки, острый язык, долг платежом красен, бить баклуши и т.д.). Подбирать существительные к прилагательным (острый - нож, соус, бритва, приправа; темный (ая) - платок, ночь, пальто; образовывать от названий действия названия предметов (блестеть - блеск, трещать - треск, шуметь - шум; объяснять логические связи (Оля провожала Таню - кто приезжал?), подбирать синонимы (смелый - храбрый).

- закрепление произношения многосложных слов с различными вариантами стечения согласных звуков. Употребление этих слов в самостоятельной речи: птичница, проволока, регулировщик регулирует уличное движение, экскаваторщик, экскаваторщик работает на экскаваторе.

Развитие развернутой фразовой речи фонетически правильно оформленной; расширение навыков составления повествовательного рассказа на основе событий заданной последовательности, составление предложений с разными видами придаточных, закрепление умений составлять рассказы по картине, серии картин, по представлению, по демонстрации действий, преобразование деформированного текста; включение в рассказы начала и конца сюжета, элементов фантазии.

На основании уточненных произносительных навыков осуществляются наиболее простые формы фонематического восприятия.

Упражнения в звуковом анализе и синтезе, опирающиеся на четкие кинестетические ощущения, способствуют осознанному звучанию речи, что является базой для подготовки к обучению грамоте. С другой стороны, навыки звуко-буквенного анализа, сравнение, сопоставление сходных и различных признаков звуков и букв, упражнения по анализу, синтезу способствуют закреплению навыков произношения и усвоению сознательного чтения и письма.

Предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками и теми, или иными формами анализа. В определенной последовательности проводятся упражнения, подготавливающие детей к обучению грамоте — вначале это выделение из слов отдельных звуков, затем анализ и синтез простейших односложных слов. И лишь позднее дети овладевают навыком звуко-слогового анализа и синтеза двух-трехсложных слов. Навыки звукового анализа и синтеза совершенствуются в процессе дальнейшего изучения звуков и обучения грамоте.

В итоге обучения дети должны овладеть навыками использования простых и сложных предложений, уметь составить рассказ по картине и серии картин, пересказать текст, владеть грамматически правильной разговорной речью в соответствии с основными нормами языка; фонетически правильно оформлять самостоятельные высказывания, передавая слоговую структуру слов.

Обучение детей с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи (**четвертым уровнем речевого развития**) предусматривает следующие направления работы:

- совершенствование лексико-грамматических средств языка: расширение лексического запаса в процессе изучения новых слов и лексических групп (панцирь, скорлупа, бивни, музей, театр, выставка), активизация словообразовательных процессов (сложные слова: белостовльная береза, длинноволосая черноглазая девочка, прилагательные с различным значением соотнесенности: плетеная изгородь, соломенная крыша, марлевая повязка, приставочные глаголы с оттеночными значениями: выползть, вползть, подъехать - объехать), упражнение в подборе синонимов, антонимов (скупой – жадный, добрый – милосердный, неряшливый – неаккуратный, смешливый – веселый, веселый – грустный и проч.), объяснение слов и целых выражений с переносным значением (сторець со стыда, широкая душа), преобразование названий профессий мужского рода в названия женского рода (портной – портниха, повар – повариха, скрипач - скрипачка), преобразование одной грамматической категории в другую (читать - читатель – читательница – читающий);

- развитие самостоятельной развернутой фразовой речи: закрепление навыка составления предложений по опорным словам, расширение объема предложений путем введения однородных членов предложений,
- совершенствование связной речи: закрепление навыка рассказа, пересказа с элементами фантазийных и творческих сюжетов,
- совершенствование произносительной стороны речи: закрепление навыка четкого произношения и различения поставленных звуков, автоматизация их правильного произношения в многосложных словах и самостоятельных высказываниях, воспитание ритмико-интонационной и мелодической окраски речи.
- подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения: закрепление понятий «звук», «слог», «слово», «предложение»; осуществление анализа и синтеза обратных и прямых слогов в односложных и двух, трех сложных словах; развивать оптико-пространственные и моторно-графические навыки.

### **Обучение детей с дизартрией и МДР.**

**Первым этапом** логопедической работы при МДР является:

нормализация мышечного тонуса мимической и артикуляционной мускулатуры, нормализация моторики артикуляционного аппарата. С этой целью логопед проводит дифференцированные приемы артикуляционной гимнастики. Пассивные упражнения, выполняемые самим логопедом, направлены на вызывание кинестезий. Активная артикуляционная гимнастика постепенно усложняется и добавляются функциональные нагрузки. Отрабатываются такие качества артикуляционных движений, как точность, ритмичность, переключаемость и др.

Нормализация голоса. С этой целью проводятся голосовые упражнения, которые направлены на вызывание более сильного голоса и на модуляции голоса по высоте и силе.

Нормализация речевого дыхания. С этой целью логопед проводит кратковременные упражнения по выработке более длительного, плавного, экономного выдоха. Нормализация просодики. Нормализация мелкой моторики рук. С этой целью проводится логопедом пальцевая гимнастика, направленная на выработку тонких дифференцированных движений в пальцах обеих рук.

**Вторым этапом** логопедической работы при МДР является выработка новых произносительных умений и навыков.

Овладев на первом этапе рядом артикуляционных движений, на втором этапе переходим к серии последовательных движений, выполняемых четко, утрированно, с опорой на зрительный, слуховой, кинестетический контроль.

**Третий этап** логопедической работы посвящается выработке коммуникативных умений и навыков.

Одним из наиболее сложных направлений работы является формирование у ребенка навыков самоконтроля. Для выработки коммуникативных навыков необходима активная позиция ребенка, его мотивация к улучшению речи. Более традиционным направлением на этом этапе является введение звука в речь в учебной ситуации (заучивание стихов, составление предложений, рассказы, пересказы и т. п.).

Специфическим направлением этапа является включение в лексический материал просодических средств: различной интонации, модуляций голоса по высоте и силе, изменения темпа речи и тембра голоса, определения логического ударения, соблюдения пауз и др.

**Четвертый этап** логопедической работы — предупреждение вторичных нарушений при МДР.

**Пятый этап** логопедической работы — подготовка ребенка с дизартрией к обучению в школе. Основными направлениями логопедической работы являются:



формирование графомоторных навыков, психологической готовности к обучению, профилактика дисграфических ошибок.

### ***Организация коррекционно-развивающей работы с детьми с ТНР старшего дошкольного возраста (первый год обучения)***

Система обучения и воспитания дошкольников с ТНР старшего дошкольного возраста рассчитана на два учебных года (старшая и подготовительная к школе группы), каждый из которых разбит на три условных периода. В течение этого времени у детей формируется самостоятельная связная, грамматически правильно оформленная речь, количественные и качественные параметры лексического строя языка, соответствующие возрастным требованиям, происходит усвоение фонетической системы родного языка, а также элементов грамоты, что способствует развитию готовности этих детей к обучению в школе. В старшей возрастной группе предусмотрены следующие виды логопедических занятий:

- занятия по формированию связной речи;
- занятия по формированию лексико-грамматических средств языка;
- занятия по формированию произношения.

Логопедические занятия проводятся фронтально, индивидуально, возможны и индивидуально-подгрупповые занятия.

В зависимости от характера и выраженности речевого дефекта, психологических и характерологических особенностей детей, количество индивидуальных и индивидуально-подгрупповых занятий и количество детей в подгруппах варьируется по усмотрению логопеда.

Во вторую половину дня воспитатель осуществляет коррекционно-развивающую работу по заданию логопеда.

### **Планирование работы по формированию речевой деятельности у детей с ТНР (см. приложение)**

#### **4. Консультативно-методическая работа (см. приложение)**

##### *Взаимодействие с родителями*

Основной целью работы с родителями является обеспечение взаимодействия с семьей, вовлечение родителей в образовательный процесс для формирования у них компетентной педагогической позиции по отношению к собственному ребенку.

Реализация цели обеспечивает решение следующих задач:

- выработка у педагогов уважительного отношения к традициям семейного воспитания детей и признания приоритетности родительского права в вопросах воспитания ребенка;
- вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс;
- создание активной информационно-развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе;
- повышение родительской компетентности в вопросах воспитания и обучения детей.

Работа, обеспечивающая взаимодействие семьи и дошкольной организации, включает следующие направления:

- **аналитическое** - изучение семьи, выяснение образовательных потребностей ребёнка с ТНР и предпочтений родителей для согласования воспитательных воздействий на ребенка;
- **коммуникативно-деятельностное** - направлено на повышение педагогической культуры родителей; вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс; создание активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе.
- **информационное** - пропаганда и популяризация опыта деятельности ДОО; создание открытого информационного пространства (сайт ДОО, форум, группы в социальных сетях и др.);

##### *Взаимодействие с педагогами*

Развитие речи детей – это общая задача всего педагогического коллектива.

Задачами комплексного подхода в работе педагогов ДОО к коррекции речи выступают:

- закрепление речевых навыков;
- преодоление вторичных нарушений, обусловленных проблемами в развитии речи;
- повышение качества образовательных достижений детей с ТНР.

#### **Перечень литературных источников**

1. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Под ред. Чиркиной Г.В. М. просвещение 2009.
2. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет – 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2015. – 240 с. Нищева Н.В.
3. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л.В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 386 с.
4. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. М.: МГЗОПИ, 1991.-188с.
5. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. СПб. : ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2012. – 176 с.
6. Учебно-методический комплект пособий «Комплексный подход к преодолению ОНР у дошкольников». О.С. Гомзяк. – М. :Издательство ГНОМ и Д, 2010.
7. Альбом дошкольника/ Л.А. Комарова. – М.: ИЗДАТЕЛЬСТВО ГНОМ, 2017-12-04
8. Дидактический материал для логопедов. Альбомы 1-4/В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – М.:ИЗДАТЕЛЬСТВО ГНОМ, 2016. и др.