

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад №15» г. Находка

Рабочая программа
коррекции речи старших дошкольников
в условиях логопункта

Срок реализации: 1 год

Составитель: учитель-логопед
Перевертайло Е.Г.

г. Находка
2021 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

1.	Целевой раздел
1.1.	Цели и задачи реализации программы
1.2.	Принципы и подходы к формированию программы
1.3.	Характеристика контингента воспитанников
1.4.	Планируемые результаты освоения программы
2.	Содержательный раздел
2.2.	Общие положения
2.3	Описание форм, способов и методов реализации программы
2.4	Способы поддержки детской инициативы
2.5	Взаимодействие с семьями дошкольников
3.	Организационный раздел
3.1	Материально-техническое обеспечение программы
3.2	Перечень учебно-методического обеспечения
3.3	Особенности организации предметно-пространственной среды
	Список литературы
	Приложение

Рабочая программа разработана в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015). Содержание рабочей программы соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО).

Программа составлена на основе «Примерной адаптированной основной образовательной программы для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи» под редакцией профессора Л.В. Лопатиной, 2014г. С дополнительным использованием «Программы обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи» Г.А.Каше, 1978г. и «Программы коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет)» Н.В.Нищева, 2015г.

Вышеуказанные программы рассчитаны на работу в условиях логопедических групп специальных детских садов, в связи с чем, не совсем подходят для использования на логопедическом пункте общеразвивающего детского сада. Этим и обусловлена значимость написания рабочей программы, применение которой поможет детям с нарушением речевого развития осваивать основную образовательную программу; позволит своевременно, то есть ещё до поступления в школу, помочь детям в преодолении всех трудностей, которые являются причиной возникновения школьной дезадаптации.

Данная Программа является компонентом ДООУ и представляет коррекционно-развивающую систему, обеспечивающую овладение фонетическим строем русского языка, развитие фонематического восприятия, лексико-грамматических категорий, связной речи, что обуславливает формирование коммуникативных способностей и речевого развития ребёнка, для дальнейшего успешного обучения в массовой школе, а также его социализации.

Актуальность составления Программы. Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Однако в последнее десятилетие произошли большие изменения в образовательных структурах. Наблюдаются два взаимосвязанных процесса:

- появление компьютеров, мобильных телефонов, планшетов, телевизоров, интернета способствовало изменению форм общения: дети меньше разговаривают и играют во дворе, в компаниях, больше взаимодействуют с компьютером, общаются через Интернет, по телефону;

- изменились глубина, количество и структура дефектов речи. Нарушены не только звуки, фонетико-фонематическое различение звуков, но и грамматика, и связная речь. Помимо всего этого, дети с речевыми проблемами имеют психологические особенности:

- а) дефицит внимания;
- б) низкий уровень развития самоконтроля;
- в) низкий уровень познавательной активности;
- г) быстрая утомляемость и, как следствие, низкая работоспособность;
- д) особенности зрительно-пространственного восприятия;

е) низкий уровень мотивации к обучению.

Поэтому дети с речевыми нарушениями нуждаются в особой организации коррекционно-логопедической помощи, содержание, формы и методы которой должны быть адекватны возможностям и индивидуальным особенностям детей.

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Цели и задачи реализации программы

Цель программы – создание условий для коррекции речевых нарушений детей, и для дальнейшей эффективной социализации.

Для реализации поставленной цели, определены следующие **задачи**:

- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах речевого развития их детей;
- раннее выявление и своевременное предупреждение речевых нарушений;
- воспитание артикуляционных навыков звукопроизношения и развитие слухового восприятия;
- преодоление недостатков в речевом развитии;
- осуществление преемственности в работе с родителями воспитанников, сотрудниками МБДОУ.

1.2. Принципы и подходы к формированию программы

Программа строится на основе принципов дошкольного образования, изложенных в приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования":

- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, когда сам ребёнок становится субъектом образования;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.

1.3. Характеристика контингента воспитанников.

Структура речевых дефектов у дошкольников неоднородна. В логопедический пункт зачисляются дети по результатам обследования психолого-педагогической комиссии со следующими речевыми диагнозами: ОНР (общее недоразвитие речи), ФФНР (фонетико-фонематическое недоразвитие речи), ФФН.

Дети с общим недоразвитием речи

Для всех детей с ОНР характерно позднее появление первых слов – к 3-4, иногда – к 5 годам. Речевая активность детей снижена; речь имеет неправильное звуковое и грамматическое оформление, малопонятна. Вследствие неполноценной речевой деятельности страдает память, внимание, познавательная

деятельность, мыслительные операции. Детям с ОНР присуще недостаточное развитие координации движений; общей, тонкой и речевой моторики.

Дети с ОНР I уровня характеризуются отсутствием речи (так называемые "безречевые дети"). Дети этого уровня для общения пользуются главным образом лепетными словами, звукоподражаниями, отдельными существительными и глаголами бытового содержания, обрывками лепетных предложений, звуковое оформление которых смазанно, нечетко и крайне неустойчиво. Нередко свои "высказывания" ребенок подкрепляет мимикой и жестами. Это в первую очередь относится к объему так называемого пассивного словаря, который значительно превышает активный. Дети с общим недоразвитием речи для выражения своих мыслей пользуются дифференцированными жестами и выразительной мимикой. Для них характерна, с одной стороны, большая инициативность речевого поиска в процессе общения, а с другой - достаточная критичность к своей речи.

Таким образом, при сходстве речевого состояния прогноз речевой компенсации и интеллектуального развития у этих детей неоднозначный.

Значительная ограниченность активного словарного запаса проявляется в том, что одним и тем же лепетным словом или звукосочетанием ребенок обозначает несколько разных понятий ("биби" - самолет, самосвал, пароход; "бобо" - болит, смазывать, делать укол). Отмечается также замена названий действий названиями предметов и наоборот ("адас" - *карандаш, рисовать, писать*; "туй" - *сидеть, стул*). Характерным является использование однословных предложений. Период однословного предложения, предложения из аморфных слов-корней, может наблюдаться и при нормальном речевом развитии ребенка. Однако он является господствующим только в течение 5-6 месяцев и включает небольшое количество слов. При тяжелом недоразвитии речи этот период задерживается надолго. Дети с нормальным речевым развитием начинают рано пользоваться грамматическими связями слов ("дай хлеба" - *дай хлеба*), которые могут соседствовать - с бесформенными конструкциями, постепенно их вытесняя. У детей же с общим недоразвитием речи наблюдается расширение объема предложения до 2 - 4 слов, но при этом синтаксические конструкции остаются полностью неправильно оформленными ("Матик тиде туя" - *Мальчик сидит на стуле*). Данные явления никогда не наблюдаются при нормальном речевом развитии. Низким речевым возможностям детей сопутствуют и бедный жизненный опыт, и недостаточно дифференцированные представления об окружающей жизни (особенно в области природных явлений). Отмечается нестойкость в произношении звуков, их диффузность. В речи детей преобладают в основном 1-2-сложные слова. При попытке воспроизвести более сложную слоговую структуру количество слогов сокращается до 2-3 ("ават" - *кровать*, "амида" - *пирамида*, "тика" - *электричка*). Фонематическое восприятие грубо нарушено, возникают трудности даже при отборе сходных по названию, но разных по значению слов (*молоток - молоко, копает - катает - купаем*). Задания по звуковому анализу слов детям данного уровня непонятны.

Дети с ОНР II уровня. В речи детей вместе с лепетом и жестами, появляются хотя и искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова ("Алязай. Дети алязай убиляют. Капутн, лидоме, лябака. Литя одают земю"

- Урожай. Дети урожай убирают. Капусты, помидоры, яблоки. Листья падают на землю).

Одновременно намечается различие некоторых грамматических форм. Однако это происходит лишь по отношению к словам с ударными окончаниями (*стол - столы; поет - поют*) и относящимся лишь к некоторым грамматическим категориям. Этот процесс носит еще довольно неустойчивый характер, и грубое недоразвитие речи у данных детей проявляется достаточно выражено. Высказывания детей обычно бедны, ребенок ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий.

Рассказ по картине, по вопросам строится примитивно, на коротких, хотя и грамматически более правильных, фразах, чем детей первого уровня. При этом недостаточная сформированность грамматического строя речи легко обнаруживается при усложнении речевого материала или при возникновении необходимости употребить такие слова и словосочетания, которыми ребенок в быту пользуется редко.

Формы числа, рода и падежа для таких детей по существу не несут смыслообразительной функции. Словоизменение носит случайный характер, и потому при использовании его допускается много разнообразных ошибок (*"Игаю мятику" - Играю мячиком*).

Слова нередко употребляются в узком значении, уровень словесного обобщения очень низкий. Одним и тем же словом могут быть названы многие предметы, имеющие сходство по форме, назначению или другим признакам (*муравей, муха, паук, жук - в одной ситуации - одним из этих слов, в другой - другим; чашка, стакан обозначаются любым из этих слов*). Ограниченность словарного запаса подтверждается незнанием многих слов, обозначающих части предмета (*ветки, ствол, корни дерева*), посуду (*блюдо, поднос, кружка*), транспортные средства (*вертолет, моторная лодка*), детенышей животных (*бельчонок, ежата, лисенок*) и др.

Отмечается отставание в использовании слов-признаков предметов, обозначающих форму, цвет, материал. Часто появляются замены названий слов, обусловленные общностью ситуаций (*режет - рвет, точит - режет*). При специальном обследовании отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических форм:

- 1) замены падежных окончаний (*"катался-гокам" - катается на горке*);
- 2) ошибки в употреблении форм числа и рода глаголов (*"Коля питяля" - Коля писал*); при изменении существительных по числам (*"да памидка" - две пирамидки, "дв кафи" - два шкафа*);
- 3) отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными (*"асинь адас" - красный карандаш, "асинь ета" - красная лента, "асинь асо" - красное колесо, "пат кука" - пять кукол, "тиня пато" - синее пальто, "тиня кубика" - синий кубик, "тиня ката" - синяя кофта*).

Много ошибок дети допускают при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, при этом существительное употребляется в исходной форме (*"Кадас ледит аепка" - Карандаш лежит в коробке*), возможна и замена предлогов (*"Тетатка упая и тая" - Тетрадь упала со стола*).

Союзы и частицы в речи употребляются редко.

Произносительные возможности детей значительно отстают от возрастной нормы: наблюдаются нарушения в произношении мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, сонорных, звонких и глухих ("тупаны" - *тюльпаны*, "Сина" - *Зина*, "тява" - *сова и т.п.*); грубые нарушения в передаче слов разного слогового состава. Наиболее типично сокращение количества слогов ("тевики" - *снеговики*).

При воспроизведении слов грубо нарушается звукозаполняемость: отмечаются перестановки слогов, звуков, замена и уподобления слогов, сокращения звуков при стечении согласных ("ровотник" - *воротник*, "тена" - *стена*, "виметь" - *медведь*).

Углубленное обследование детей позволяет легко выявить недостаточность фонематического слуха, их неподготовленность к освоению навыков звукового анализа и синтеза (ребенку трудно правильно выбрать картинку с заданным звуком, определить позицию звука в слове и т.д.). Под влиянием специального коррекционного обучения дети переходят на новый – III уровень речевого развития, что позволяет расширить - их речевое общение с окружающими.

Дети с ОНР III уровня характеризуются наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии родителей (воспитателей), вносящих соответствующие пояснения ("Мамой ездила асыпак. А потом ходила, де летька, там зьвана. Потом аспальки не били. Потом посьли пак" - *С мамой ездила в зоопарк. А потом ходила, где клетка, там обезьяна. Потом в зоопарке не были. Потом пошли в парк*).

Свободное же общение крайне затруднено. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко. Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат и соноров), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы. Например, ребенок заменяет звуком с', еще недостаточно четко произносимым, звуки с ("сяпоги" вместо *сапоги*), ш ("сюба" вместо *шуба*), ц ("сяпля" вместо *цапля*).

Вместе с тем на данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения ("Кола посол в лес, помал маленькую белку, и тыла у Коли кетка" - *Коля пошел в лес, поймал маленькую белку, и жила у Коли в клетке*).

Улучшаются произносительные возможности ребенка (можно выделить правильно и неправильно произносимые звуки, характер их нарушения), воспроизведение слов разной слоговой структуры и звукозаполняемости. Дети обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут свободно рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ ("Кошка пошья куюеке. И вот она хует сыпьятках ешт. Они бежать. Кошку погана куица. Сыпьятках мого. Шама штоит. Куица хоеша, она погана кошку" - *Кошка пошла к курице. И вот она хочет*

цыпляток есть. Они бежать. Кошку прогнала курица. Цыпляток много. Сама стоит. Курица хорошая, она прогнала кошку).

Однако тщательное изучение состояния всех сторон речи позволяет выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики.

В устном речевом общении дети стараются "обходить" трудные для них слова и выражения. Но если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо.

Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники. На фоне правильных предложений можно встретить и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки не носят постоянного характера: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно. Наблюдаются ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами ("Миша зяпчалъ, атому упал" - *Миша заплакал, потому что упал*). При составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо.

Несмотря на значительный количественный рост словарного запаса, специальное обследование лексических значений позволяет выявить ряд специфических недочетов: полное незнание значений ряда слов (*болото, озеро, ручей, петля, бретельки, локоть, ступня, беседка, веранда, подъезд* и др.), неточное понимание и употребление ряда слов (*подшивать - зашивать - кроить, подрезать - вырезать*). Среди лексических ошибок выделяются следующие:

- а) замена названия части предмета названием целого предмета (*циферблат - "часы", доньшко - "чайник"*);
- б) подмена названий профессий названиями действия (*балерина - "тетя танцует", певец - "дядя поет"* и т.п.);
- в) замена видовых понятий родовыми и наоборот, (*воробей - "птичка"; деревья - "елочки"*);
- г) взаимозамещение признаков (*высокий, широкий, длинный - "большой", короткий - "маленький"*).

В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий. Недостаточный практический навык применения способов словообразования обедняет пути накопления словарного запаса, не дает ребенку возможности различать морфологические элементы слова. Многие дети нередко допускают ошибки в словообразовании. Так, наряду с правильно образованными словами появляются ненормативные ("столенок" - *столлик*, "кувшинка" - *кувшинчик*, "вазка" - *вазочка*). Подобные ошибки в качестве единичных могут встречаться у детей в норме на более ранних ступенях речевого развития и быстро исчезают. Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями и т.д. ("пухный", "пухавый", "пуховный" - *платок*;

"клюкин", "клюкный", "клюконный" - кисель; "стекляшкин", "стекловый" - стакан и т.п.).

Среди ошибок грамматического оформления речи наиболее специфичны следующие:

а) неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже ("Книги лежат на большими (большие) столах" - *Книги лежат на больших столах*);

б) неправильное согласование числительных с существительными ("три медведем" - *три медведя*, "пять пальцем" - *пять пальцев*; "двух карандаши" - *двух карандашей* и т.п.);

в) ошибки в использовании предлогов - пропуски, замены, недоговаривание ("Ездили магазин мамой и братиком" - *Ездили в магазин с мамой и братиком*; "Мяч упал из полки" - *Мяч упал с полки*);

г) ошибки в употреблении падежных форм множественного числа ("Летом я был в деревне у бабушки. Там речка, много деревьев, гуси").

Фонетическое оформление речи у детей с III уровнем речевого развития значительно отстает от возрастной нормы: у них продолжают наблюдаться все виды нарушений звукопроизношения (сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, дефекты озвончения и смягчения).

Отмечаются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах ("Гинасты выступают в цирке" - *Гимнасты выступают в цирке*; "Топовотик чинит водовот" - *Водопроводчик чинит водопровод*; "Такиха тет тань" - *Ткачиха ткет ткань*).

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи логопеда.

Итак, совокупность перечисленных пробелов в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом строе речи ребенка служит серьезным препятствием для овладения им программой детского сада общего типа, а в дальнейшем и программой общеобразовательной школы.

Дети с ОНР IV уровня. Дети испытывают специфические затруднения в звукопроизношении и повторении слов со сложным слоговым составом, имеют низкий уровень фонематического восприятия, допускают ошибки при словообразовании и словоизменении. Словарь у детей с ОНР IV уровня достаточно разнообразен, однако дети не всегда точно знают и понимают значение редко встречающихся слов, антонимов и синонимов, пословиц и поговорок и т. д. В самостоятельной речи дети с ОНР IV уровня испытывают трудности в логическом изложении событий, часто пропускают главное и «застревают» на второстепенных деталях, повторяют ранее сказанное.

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР).

(по Р.Е.Левиной)

У таких детей отмечаются трудности процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками. Определяющим признаком является пониженная способность к анализу и синтезу. Следует подчеркнуть, что ведущим дефектом при ФФН является несформированность процессов восприятия звуков речи. Для таких детей характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем нормально говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью. Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием является необходимым условием для успешной коррекции недостатков в дошкольном возрасте и предупреждения нарушений письма.

Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращённой речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность.

Дети с моторной алалией.

Моторная алалия представляет собой сложный синдром, комплекс речевых и неречевых симптомов, отношения между которыми являются неоднозначными. В структуре речевого дефекта при моторной алалии ведущими являются языковые нарушения.

Речевая симптоматика. Недоразвитие речи при моторной алалии носит системный характер, охватывая все ее компоненты: фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую стороны. По преобладающим признакам можно выделить группу детей с преобладающим фонетико-фонематическим недоразвитием (их меньшинство) и группу с преобладающим лексико-грамматическим недоразвитием. Предполагается, что первая из групп обусловлена ведущим поражением нижних отделов в центральной моторной области коры доминантного полушария, где концентрируются раздражения от мышц, связок, возникающие при выполнении артикуляционных движений, или в общей мускулатуре (при выполнении прочих движений). Вторая группа обусловлена поражением передних отделов моторной области коры мозга (нижние отделы моторно-премоторной зоны и активная речевая зона, располагающаяся в задних отделах нижней лобной извилины).

Развитие системы произношения у детей с алалией характеризуется качественным и количественным своеобразием, которое выявляется в той или иной мере у всех детей и на каждом из этапов речевого развития.

В работах нейрофизиологического плана артикуляторные нарушения прослеживаются в связи с затруднениями из-за недоразвития определенных зон коры мозга, обуславливающих затруднения тонких артикуляционных дифференцировок и приводящих к информированности как самих звуков, так и слоговой структуры слова (Р. А. Белова-Давид, Н. Н. Трауготт).

В работах психолого-педагогического плана (Р. Е. Левина, В. К. Орфинская, А. К. Маркова, Е. Г. Корицкая, В. А. Минашина, Е. Ф. Соботович, О. Н. Усанова и др.) фонетические нарушения рассматриваются в тесной связи с особенностями лексического и грамматического развития детей с алалией. Развитие фонетической стороны в значительной степени зависит от развития словаря и

даже определяется им. Звуки появляются в ряде случаев спонтанно под влиянием развития словаря, однако их использование в составе слова сопряжено со значительными затруднениями. Об этом свидетельствуют многочисленные ошибки при воспроизведении звукового состава слова детьми даже при условии правильного произнесения ими изолированных звуков.

В одних случаях расширение словаря стимулирует появление новых звуков, в других — сначала формируются отдельные артикуляции, а затем они закрепляются в словах. Отмечаются трудности возможного комбинирования отдельных элементов речи в единое целое. При алалии с трудом усваиваются сложные двигательные дифференцировки, не формируется динамический артикуляционный стереотип — затруднено слияние звуков при их правильном или неправильном проговаривании, отмечаются, по словам А. Р. Лурия, трудности иннервации предыдущих артикуляций и плавного переключения от одной артикуляции к другой. Это приводит к перестановкам звуков и слогов, к упрощению и искажению структуры слов.

Признавая в целом, что при современном состоянии знаний точная локализация при алалии нарушенных звеньев невозможна, исследователи, тем не менее, описывают ряд нарушений речедвигательного и общедвигательного характера, которые лежат в основе речевых нарушений и обуславливают их.

У ребенка с алалией не формируются тонкие двигательные координации речевого аппарата. Нарушение аналитико-синтетической деятельности речедвигательного анализатора носит различный характер: оральная апраксия, нарушение последовательности, переключаемости и т. д. Наблюдаются поиски артикуляции, неумение выполнить определенное артикуляционное движение или действие (комплекс последовательных движений), трудности усвоения последовательности и переключаемости. Ведущим в этих случаях является нарушение двигательного характера, оно и определяет речевое артикуляторное расстройство. При этом вследствие кинетической или кинестетической апраксии страдают фонетическая и фонематическая системы.

В нормальных условиях артикуляционные движения и связанные с ними кинестетические импульсы, идущие от речевого аппарата в кору головного мозга, играют значительную роль в процессе звукового анализа и синтеза, помогают уточнить звуковой состав слова, сохранить нужную последовательность звукового ряда. При алалии ребенок не может найти правильную последовательность звуков в слове, слов во фразе, не может переключиться от одного слова к другому. Это ведет к обилию парафразий, перестановок, персеверации и свидетельствует о нарушении подвижности основных нервных процессов, о застойных очагах возбуждения или торможения в речедвигательном анализаторе. Как следствие этого, у ребенка с моторной алалией при хорошем слухе и достаточном понимании речи, при отсутствии параличей и грубых парезов артикуляционной мускулатуры не развивается самостоятельная речь, долгое время она остается на уровне отдельных звуков, слов.

Чем больше степень недоразвития коры мозга, тем более глубокой, грубой оказывается несформированность речевой функции. Прослеживается прямая связь между нарушениями артикуляционного праксиса и организацией речевых движений, а следовательно, фонетической системы речи, с одной стороны, и с восприятием, пониманием речи — с другой.

Нарушение в случаях алалии тонких артикуляционных движений вследствие ослабления тонуса мозгового конца речедвигательного анализатора затрудняет или даже делает невозможным восприятие слабых и тонких кинестетических импульсов, воспринимаются и анализируются корой только более грубые кинестезии. Как результат этого, при моторной алалии иногда наблюдается недостаточное восприятие обращенной речи, замедленность и затрудненность понимания грамматических форм и развернутого текста. По данным Н. Н. Трауготт, 70% детей с моторной алалией полностью хорошо понимают обращенную речь, 20% имеют некоторое незначительное снижение понимания и 10% — плохо понимают, однако собственная речь детей в этих случаях всегда оказывается хуже их понимания.

Нередко дети из-за нечеткости звукового восприятия улавливают только отдельные элементы фразы и не могут связать их в единую смысловую структуру. Эта ограниченность понимания является вторичным проявлением основного дефекта — недоразвития собственной речи. Имея крайне бедный активный словарь, дети могут обладать достаточным пассивным словарем. На первый взгляд, понимание речи может не вызвать сомнения, но некоторые затруднения при понимании усложненных вариантов речи все-таки имеются. Выявлены разные уровни понимания: от почти полного непонимания грамматических форм для отдельных затруднений в понимании единичных грамматических конструкций.

Диффузность фонематических представлений, нечеткость, звукового восприятия и воспроизведения, слабая ориентация в звуковом и слоговом составе слова у детей наблюдаются на фоне структурной несформированности слов и фраз, недостаточной вариативности в использовании грамматических средств.

При алалии нарушена фонематическая реализация слов и высказываний, не формируются языковые оформления речи — звукослоговой и морфемный строй. Нарушение ритмической организации слова проявляется в замедленности речевого потока, в послоговом произнесении слов с паузами между слогами и словами, с равно- и разноударностью. Речь носит характер скандированности (между одинаковыми по величине речевыми отрезками есть равной длительности паузы) или фрагментарности (разные речевые отрезки разрываются разновеликими интервалами). Несформированность ритмической структуры и слова, и фразы сопровождаются нарушением мелодики, темпа, ритма речи. Дети не улавливают ритм и не могут воспроизвести предложенный ритмический рисунок выстукиванием, похлопыванием.

При отраженном проговаривании ребенок продуцирует только приблизительный контур, неясный звуковой комплекс вместо слова, употребляет несколько вариантов искажения одного и того же слова: «пидора», «мидора» — *помидор*; «кубыка», «пузыка», «пузувиса», «кубиска» — *пуговица*; «фраль», «вираль», «фараль» — *февраль* и т. д. По мере увеличения словарного запаса трудности детей в овладении структурой слова становятся более заметными. Количество подобных искажений резко возрастает и на протяжении одного занятия, если ребенок утомляется. В речевом потоке много оговорок, на которые дети обращают внимание и исправляют ошибочно сказанное только при уже относительно развитой речи и контроле за ней.

Словарный запас у детей с моторной алалией развивается медленно, искаженно, используется в речевой практике неправильно. Бедность лексико-семантических средств приводит к разнообразным заменам по сходству, смежности, по контрасту (*стирает — моет, топор — молоток, чашка — стакан* и т. д.). Чаще выявляются замены по внешним признакам предмета, реже — основанные на функции (внутренних признаках). Замены слов по значению обычно характеризуют более высокий уровень развития речи ребенка. Как установлено В. К. Воробьевой (1985), чаще диффузность значения и замены проявляется при употреблении глаголов, чем существительных. Дети не умеют пользоваться синонимами, антонимами, обобщающими словами. Узок и однообразен у них запас прилагательных, наречий. На всех этапах развития речи выявляются трудности актуализации словаря, неумение детей отбирать из лексического запаса и правильно употреблять слова, наиболее уместные и точные для данного высказывания.

Словарный запас детей ограничен рамками обиходно-бытовой тематики, качественно неполноценен (выявляется неправомерное расширение и сужение значений слов, отмечаются многочисленные ошибки в их употреблении), ребенок не может объяснить значение слов, не умеет пользоваться средствами словообразования.

Речь долгое время остается бедной, поражает оборотами, не свойственными родному языку. По выражению Н. Н. Трауготт, ребенок как бы перерастает свои речевые возможности: оформление его мыслей соответствует оформлению мыслей детей более младшего возраста, хотя сами мысли, их содержание находятся на стадии более высокого развития.

Особенности нарушения грамматического строя речи представлены в работах Н. Н. Трауготт, Р. Е. Левиной, Б. М. Гриншпуна, С. Н. Шаховской, Е. Ф. Собонович, В. А. Ковшикова и других исследователей.

Дети затрудняются при именном и глагольном управлении, при согласовании, не используют предлоги и союзы, в их речи нет четкости родовых и числовых окончаний и т. д. Неправильно используются смыслоразличительные приставки. Преобладают корневые слова, лишённые флексий, отмечается морфологическая неоформленность высказывания. У детей с алалией недостаточная вариативность в использовании грамматических средств; различение и употребление практически всех грамматических форм затруднено. Дети не могут наблюдать, анализировать и обобщать языковые явления, производить мыслительные операции над языковым материалом, понимать и правильно использовать языковой знак — соотносить определенную морфему, слово с конкретным предметом, или явлением. Они затрудняются при овладении числовыми формами существительных, глаголов, пользуются неизменяемыми словами, без форм и флексий («Книга, Таня» и жест просьбы).

Такие аморфные фразы, без оформления четких грамматических сочетаний, требующих флексий, союзов и других средств, добавляются понятными только в определенной ситуации.

Процесс формирования предложений у детей с алалией выявляет ряд особенностей на всех этапах развития. Отмечаются разные виды аграмматизма (экспрессивный аграмматизм — нарушение грамматического строя собственной речи, импрессивный — затруднения при понимании грамматических

конструкций): структурный аграмматизм, семантический аграмматизм и аграмматизм, связанный с неправильным оформлением связей слов в предложении.

Под структурным аграмматизмом понимается нарушение количества и динамической линейной последовательности слов в предложении, нарушение порядка слов. Чаще этот вид аграмматизма отмечается при более тяжелой речевой несформированности. Ребенок отвечает одним-двумя словами в сочетании с жестом. При недостаточности лексико-грамматических и фонетических средств у ребенка отмечается развитие мимико-жестикulatoryной формы общения. Для выражения мысли он употребляет преимущественно номинативную форму существительного в правильном или искаженном падежном варианте. Грамматический строй развивается при алалии замедленно и неравномерно, отмечаются недостатки формообразования и формоизменения, не усваиваются грамматические категории, синтаксические конструкции отличаются примитивностью.

Характерным является сочетание бедности использования лексико-грамматической вариативности слов и грамматических конструкций. Отсутствие набора семантических эквивалентов и доступных грамматических средств приводит к смысловым замещениям, к ограниченности выбора из ряда слов и грамматических моделей, необходимых для данного контекста.

Несформированность структуры предложения является при алалии следствием незрелости внутренних речевых операций — операций выбора слов и построения плана высказывания. Кроме того, ребенка затрудняет и сам процесс реализации отдельных слов и их сочетаний. Несформированность речевых операций (замысел, программирование, отбор и синтез речевого материала) выражается в том, что ребенок не умеет лексически и грамматически правильно оформить мысль. Лексико-семантическая и лексико-грамматическая организация предложения неправильная, в ней отражается неполноценность предметных связей, воспринимаемых ребенком в окружающем. Это расценивается как семантический аграмматизм: диффузное расширение значения слова, замены ассоциативного характера и т. д.

Из-за ограничения возможностей овладения системой языковых знаков и дефицита самого инвентаря языковых средств различных уровней при моторной алалии страдают и номинативная, и предикативная функции речи, нарушается в целом коммуникативная деятельность, а также регулирующая и познавательная (когнитивная) функции. Речь при алалии не является полноценным средством коммуникации, организации поведения и индивидуального развития.

Отмечается системность недоразвития всех сторон и функций речи при алалии. Выявляются трудности построения фразы и усвоения грамматического строя, недостаточность развития подражательной (в том числе и подражательно-речевой) деятельности, неполноценность всех форм произвольной речи. У детей отсутствует возможность оперирования языковыми единицами, которые могут иметься в пассивном запасе.

Отмечая несовершенство всех операций в процессе порождения высказывания, исследователи подчеркивают нарушение системы опережения и обратной связи в механизме речевой деятельности, нарушение и внутреннего программирования, и внешней реализации высказывания.

Значительные трудности выявляются у детей при объединении предложений в связные высказывания, у них обнаруживается несформированность умения строить контекст, который требует сложной аналитико-синтетической деятельности. Речь сбивчивая, непонятная, страдает временная и причинно-следственная связь.

Дети испытывают затруднения в овладении связной контекстной речью даже в случаях достаточного развития диалогической формы общения. В отличие от диалогической формы речи монологическая является инициативной, она требует от ребенка определенного уровня сформированности умственных действий необходимых для правильного отбора мыслей и языковых средств. Для овладения связной речью предполагается наличие у ребенка внутренней речи, в которой осуществляется отбор слов, расположение их в определенной системе, составление плана речевого сообщения.

Контекстная речь требует развития у ребенка не только внутренней, но и внешней речи: формирование высказывания начинается с мотивации (речевого импульса, побуждения к речи, мотива речевой деятельности), затем мотив подкрепляется замыслом как источником активности, через звено внутренней речи осуществляется внешнее развернутое высказывание. Формирование контекстной речи при алалии нарушено, в тяжелых случаях спонтанная речь полностью невозможна, в более легких — изложение лишено цельности, связности, последовательности.

На начальных этапах формирования речи у ребенка с алалией отсутствует потребность общения в связной форме, это обусловлено нарушением общей и речевой активности (мотивационной активности), не формируется весь подготовительный этап, необходимый для реализации монологической речи. Взамен отсутствующей речи используются паралингвистические средства: жест, мимика, пантомима, интонация. Дети прибегают к перефразировкам, не оканчивают фраз, затрудняются при выражении главной мысли. При более развитой речи причиной несформированности контекста является несформированность деятельности программирования, затруднения в операциях перевода мысли в развернутое высказывание. При передаче содержания последовательных картинок дети нарушают логическое продолжение рассказа: одни не могут их правильно разложить, другие затрудняются при оречевлении даже правильно расположенных.

Несформированность контекстной речи связана с неправильной реализацией внутреннего плана во внешнюю речь. Наблюдаются фрагментарность, разорванность высказывания, нарушение линейной последовательности, пропуск одного или нескольких логических звеньев ситуации, разброс мысли.

Возможной причиной нарушения последовательности рассказа является эмоциональный фактор: на первое место в ситуации выдвигается наиболее яркий элемент, связанный с прошлым опытом ребенка. А. Р. Лурия характеризует это явление не как собственно речевой первичный дефект, а как нарушение общей активности деятельности программирования.

Большие затруднения испытывает ребенок при овладении сложными логико-грамматическими конструкциями, отражающими пространственные отношения предметов. Выявляется хаотичность рассказа, бедность выразительности оформления, однотипность и примитивность средств связи. Дети не умеют

отбирать факты, важные для раскрытия темы, находить нужные слова, застревают на второстепенных деталях, забывают основное содержание.

По мере развития речевых возможностей, овладения причинно-следственными отношениями монологическое высказывание становится более развернутым и правильным, растет и усложняется словарь, улучшается звуко-слоговая структура слов и предложений, появляются все более сложные предложения с использованием разных видов связей.

Таким образом, у детей с алалией недоразвитие речи сочетается с несформированностью мотивации общения, с нарушением активности разных компонентов деятельности. Отсутствие стремления к общению связано с трудностями общения и усугубляет их.

Наблюдается многообразие вариантов недоразвития речи: от полного безречья до частичного отсутствия речи. На этапах более высокого развития затруднения выявляются в развернутой речи, при усложнении ситуации общения, при выполнении специально подобранных заданий, в письменной речи. Недостаточная прочность навыка связной речи маскируется у ребенка предельным лаконизмом, скудностью речевых проявлений или, наоборот, многоречьем, тавтологией, перефразировкой.

Моторная алалия неоднородна по своим проявлениям: иногда отмечается преимущественная несформированность операций отбора языковых средств, т. е. фонематических, лексических и грамматических элементов, в других случаях преобладающее нарушение — несформированность операций комбинирования. Выявляется неравномерность нарушений языковой системы: алалии с преимущественной несформированностью фонематического или грамматического уровня языковой системы и алалии с относительно равномерной несформированностью всех языковых систем. Наблюдаются различия в возможностях речевой реализации тех языковых средств, которыми владеют дети.

Различия в проявлениях речевого недоразвития некоторыми авторами рассматриваются как разные степени проявления одного и того же нарушения, и они дифференцируют алалию по уровням речевого недоразвития, полагая, что ребенок в процессе своего развития проходит ряд этапов, для каждого из которых характерна своя картина нарушения.

Дети с системным недоразвитием речи (СНР)

Речевые нарушения детей данной категории обусловлены трудностями усвоения родного языка. В речи это проявляется в виде стойких специфических ошибок: лексических, грамматических, фонетических. Анализ языковых трудностей у детей с ЗПР показал, что лексические недостатки наиболее ярко проявляются в речи в виде замен и смешений слов, как по смысловому, так и по звуковому сходству. Значение большинства слов усвоено только на номинативном уровне, понятийный уровень постижения значения слова оказывается недоступным. У большинства дошкольников с ЗПР обнаруживается бедность глагольного словаря, которая проявляется в отсутствии или неточности употребления глаголов, в неадекватном их использовании. Особенность словаря детей с ЗПР состоит и в неточном, недифференцированном, а иногда и неадекватном использовании ряда слов, а также в неправильном понимании и употреблении слов, близких по значению. Часто, для обозначения не только близких, но и резко отличающихся друг от друга по смыслу понятий, они

используют одно и то же слово. У детей выражено стремление обозначать одни понятия через другие, даже если те относятся к различным смысловым группам, а также употреблять слова, характерные для более раннего возраста. Специалисты указывают, что особенности лексики детей с ЗПР проявляются и в недостаточной сформированности антонимических и синонимических средств языка. Дети с ЗПР в большей мере затрудняет подбор синонимов, чем антонимов. При выполнении заданий по подбору синонимов дети часто предлагали вместо этого слова ситуационно близкие (врач – «больной», огонь – «газ»). Особые трудности выявляются при подборе антонимов к малознакомым, редко употребляемым словам, к прилагательным, глаголам. Отмечается, что у детей с ЗПР имеется низкий уровень ориентировки в пространстве, в восприятии пространства, а, следовательно, возникают нарушения в употреблении слов, обозначающих пространственные соотношения. Вместо них дети используют наречия «там», «здесь», «сюда» и т.п.

В целом словарный запас детей с ЗПР характеризуется бедностью смысловых связей между лексическими единицами, их неупорядоченностью, нарушением. Грамматический строй речи у детей с ЗПР также формируется с большим трудом и имеет качественное своеобразие, выявлено значительное недоразвитие грамматических навыков у детей с ЗПР, проявляющееся в виде стойких аграмматизмов, иллюстрирующих трудности усвоения морфологической и синтаксической подсистем языка. Речь детей с ЗПР изобилует как словоизменительными (пять стулов, молотоки (молотки)), так и словообразовательными (львовый (львиный) хвост, картошный (картофельный) суп) и синтаксическими (мы были в цирке, когда папа купил) аграмматизмами. Отмечается значительное отставание в становлении словообразовательных процессов, запаздывание и своеобразие протекания так называемого периода детского словотворчества, длительное сохранение в речи «неологизмов»: дети воспроизводят неправильные словообразовательные варианты на материале глаголов и прилагательных с использованием приставок и суффиксов. В речи детей длительное время сохраняются нарушения согласования слов в роде, числе, падеже (моё шарф, стоит у стол; две птицев). Обнаруживаются ошибки в формах, выражающих временные отношения, особенно в формах будущего времени глагола, ошибки в личных окончаниях глагола. Дети с ЗПР не понимают значений и не употребляют в собственной речи сложные предлоги, опуская их или заменяя на простые, что приводит к нарушению смысла высказывания. Часто при необходимости употребления простых предлогов имеют место либо неадекватные замены, либо пропуски предлогов (лодка плыла на озере; котенок вылез из стула; книга столе).

В целом изучение грамматических навыков у детей с ЗПР выявило недостаточность внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования. Нарушения познавательной деятельности у детей с ЗПР отражаются на словообразовании и протекании периода детского словотворчества, оказывают отрицательное влияние на формирование процессов выделения, обобщения и продуцирования словообразовательных.

Изучение фонетической стороны речи у детей с ЗПР, показывает, что чаще всего у дошкольников с ЗПР встречается смешение звуков (свистящих, шипящих, сонорных), реже — искажение звуков (чаще межзубный сигматизм, язычковый и

нёбный ротацизм) и замена одного звука на другой; отсутствие звуков — менее распространенное нарушение. У данной категории детей отмечается недоразвитие процесса слуховой дифференциации звуков, причем не только искаженных при произношении, но и правильно используемых в речи.

Одним из характерных признаков нарушений фонетической стороны речи при ЗПР является «специфическая ассимиляция». Это нарушение проявляется в том, что ребенок не может произнести правильно слова, содержащие звуки, близкие по артикуляции и звучанию. При этом в изолированном виде или в словах, характеризующихся отсутствием фонетически близких звуков, эти звуки произносятся правильно. Данное явление встречается в двух формах: ассимиляция гласных и ассимиляция глухих и звонких согласных.

Однако наиболее сильно у детей с ЗПР страдает функция звукового анализа и синтеза, так как они не могут освоить операции количественного и последовательного анализа звуков в слове. Нарушения фонетической стороны речи у детей с ЗПР обусловлены целым комплексом факторов: несформированностью речеслухового восприятия, недостаточностью речевой моторики, несовершенством моторного программирования речевого акта.

В связной речи у детей с ЗПР наблюдаются нарушения как семантической структуры текста, так и его языкового оформления. При этом семантическая сторона текста, его внутреннее программирование страдают в большей мере, чем языковое оформление. Существенные нарушения программирования текста обуславливают невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации, отставание в развитии планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста. В результате сравнительного изучения особенностей семантической стороны речи у детей с ЗПР и умственной отсталостью, количественные показатели семантических критериев связного текста у детей с ЗПР гораздо ближе к показателям умственно отсталых детей, чем к показателям нормально развивающихся детей. Это, по мнению автора, свидетельствует о существенном дефекте семантического структурирования связной речи.

Дети с нарушением интеллекта

У воспитанников с умственной отсталостью отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которых является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами, что, в свою очередь, проявляется в недоразвитии всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи обуславливают различные виды нарушений письменной речи. Снижение потребности в речевом общении приводит к тому, что слово не используется в полной мере как средство общения; активный словарь не только ограничен, но и наполнен штампами; фразы однотипны по структуре и бедны по содержанию. Недостатки речевой деятельности этой категории детей напрямую связаны с нарушением абстрактно-логического мышления. Следует отметить, что речь дошкольников с умственной отсталостью в должной мере не выполняет своей регулирующей функции, поскольку зачастую словесная инструкция оказывается непонятой, что приводит к неверному осмысливанию и выполнению задания. Однако в повседневной практике такие

дети способны поддержать беседу на темы, близкие их личному опыту, используя при этом несложные конструкции предложений.

Дети с расстройством аутистического спектра (РАС)

В особой помощи нуждаются дети с аутизмом (от греч. *autos* — сам), имеющие сложные симптомы социальных, коммуникативных и поведенческих нарушений. Для этих детей характерны уход в себя, отчужденность и отрешенность, наличие моторных и вербальных стереотипов, ограниченность интересов, нарушения поведения. Суть нарушения при аутизме заключается в том, что мозг у данного ребенка обрабатывает сенсорную информацию иначе, чем это происходит у здорового человека. Эти нарушения являются последствиями расстройства у детей эмоционально-волевой сферы. Для них свойственно искаженное психическое развитие, которое охватывает сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную и эмоциональную сферы. Причиной аутизма являются органические нарушения центральной нервной системы, обусловленные генетическими факторами, родовыми травмами, вирусными инфекциями у беременной женщины. Диагностика аутизма базируется на выделении в большей или меньшей степени основных специфических признаков:

- равнодушия, отчужденности (ребенок проявляет полное безразличие к своим сверстникам);
- пассивности (ребенок стремится к уединению, не проявляет никакой инициативы, а если проявляет активность, то странную, так как ведет односторонний разговор, не выслушивая ответы);
- эхолалии (бессмысленного повторения фраз, слов);
- стереотипных действий (повторяющихся, навязчивых движений). У этих детей наблюдаются нарушения речевого развития (речь автономна, эгоцентрична, оторвана от реальности), различные страхи, боязнь телесного и зрительного контактов.

Четыре основные группы детей с аутизмом.

К **1 группе** относятся дети с отрешенностью от внешней среды. Для них характерны наиболее тяжелые нарушения: они не имеют потребности в контактах, не овладевают навыками социального поведения, у них, как правило, не наблюдается стереотипных действий. Они требуют внимания родителей, полностью беспомощны, почти не владеют навыками самообслуживания. В условиях интенсивного психолого-педагогического сопровождения эти дети смогут ориентироваться в домашней обстановке, элементарно себя обслуживать.

Дети **2-й группы** отвергают внешнюю среду. Они более контактны по сравнению с детьми 1-й группы. Но страх у них сильнее, чем у других категорий детей с аутизмом. Аффекты, протест вызывают изменения в поведении даже в привычной среде. Считают, что дети уходят от неприятных переживаний посредством аутостимуляции. Это могут быть повторяющиеся движения (перебежки, бег по кругу), сенсорные действия (подергивание уха, закручивание ленточек, нюханье флакончика), речевые стереотипии (повторение фраз, стихов, припевов). Можно предположить, что эти действия вызывают у детей приятные эмоции, они заглушают неприятные впечатления от ближайшего окружения. Некоторые дети болезненно привязаны к матери, не переносят ее отсутствия. В контакты вступают неохотно. Отвечают односложно или молчат. При своевременно организованном психолого-педагогическом сопровождении дети

этой группы могут быть подготовлены к обучению по программе общеобразовательной или вспомогательной школы.

В 3-ю группу выделяют детей с замещением внешней среды. Их поведение ближе к психопатоподобному. Возможны немотивированные вспышки агрессии. Дети эмоционально обеднены, но у них более развернутая речь, чем у детей 1-й и 2-й групп, они несколько лучше адаптированы в быту. При своевременном и правильно организованном психолого-педагогическом сопровождении они могут учиться в общеобразовательной школе.

4-ая группа. У этих детей менее выражены аутистические признаки. Они усваивают поведенческие штампы. Их настроение зависит от эмоциональных реакций окружающих людей. Такие дети остро реагируют на резкие замечания, пугливы в контактах, пассивны, сверхосторожны, но любят природу, животных, поэзию. Нередко обнаруживают одаренность в какой-то области. Они, как правило, могут обучаться в общеобразовательной школе.

Категории детей с аутизмом отличаются большим разнообразием. Выделяют наиболее часто проявляющиеся нарушения:

- стремление к изоляции,
- странности в поведении,
- манерность.

Дети с аутизмом требуют взаимодействия медиков и педагогов. Только комплексный целостный подход может быть эффективен. От родителей и педагогов требуется признание того, что дети с аутизмом нуждаются в понимании, в дополнительной поддержке. Специализированная помощь нужна на протяжении всей их жизни; они нуждаются в лечении и обучении одновременно.

1.4. Планируемые результаты освоения программы.

Результаты освоения программы представлены в виде целевых ориентиров. В соответствии с ФГОС ДО целевые ориентиры дошкольного образования определяются независимо от характера программы, форм ее реализации, особенностей развития детей. Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке в виде педагогической и/или психологической диагностики и не могут сравниваться с реальными достижениями детей. Целевые ориентиры данной программы базируются на ФГОС ДО и задачах данной программы.

К целевым ориентирам дошкольного образования (на этапе завершения дошкольного образования) в соответствии с данной Программой относятся следующие социально-нормативные характеристики возможных достижений ребенка:

- **ребенок хорошо владеет устной речью**, может выражать свои мысли и желания, проявляет инициативу в общении, умеет задавать вопросы, делать умозаключения, знает и умеет пересказывать сказки, рассказывать стихи, составлять рассказы по серии сюжетных картинок или по сюжетной картинке; у него сформированы элементарные навыки звуко-слогового анализа, что обеспечивает формирование предпосылок грамотности;
- **ребенок любознателен**; он обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире;

- **ребенок способен к принятию собственных решений** с опорой на знания и умения в различных видах деятельности;
- **ребенок инициативен, самостоятелен** в различных видах деятельности, способен выбрать себе занятия и партнеров по совместной деятельности;
- **ребенок активен**, успешно взаимодействует со сверстниками и взрослыми; у ребенка сформировалось положительное отношение к самому себе, окружающим, к различным видам деятельности;
- **ребенок способен адекватно проявлять свои чувства**, умеет радоваться успехам и сопереживать неудачам других, способен договариваться;
- **ребенок обладает чувством собственного достоинства**, чувством веры в себя;
- **ребенок обладает развитым воображением**, которое реализует в разных видах деятельности;
- **у ребенка развиты крупная и мелкая моторика**, он подвижен, владеет основными движениями, может контролировать свои движения, умеет управлять ими.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Общие положения

Программа рассчитана на один год реализации.

В начале сентября, проводится диагностика детей, зачисленных на логопункт психолого-медико-педагогической комиссией. Результаты обследования фиксируются в индивидуальных речевых картах и таблицах мониторинга. (Приложение №1, №2).

Форма организации образовательного процесса – подгрупповая и индивидуальная.

Распределение НОД соответствует требованиям к максимальной образовательной нагрузке на ребёнка в ДОУ, определёнными СанПиНом № 2.4.1.3049-13.

Для **подгрупповой НОД** объединяются дети одной возрастной группы, имеющие сходные по характеру и степени выраженности речевые нарушения. Периодичность – 1 раз в неделю не более 30 минут. **Всего – 35.** (Приложение №3).

Частота проведения **индивидуальной НОД** определяется характером и степенью выраженности речевого нарушения, возрастом и индивидуальными психофизическими особенностями детей. **Количество НОД** с каждым ребенком: 2-3 раза в неделю (по 10-15 минут).

Индивидуальная НОД направлена на формирование артикуляционных укладов нарушенных звуков, их постановку, автоматизацию и развитие фонематического слуха и восприятия, уточнение и расширение словарного запаса, отработку лексико-грамматических категорий. Работа осуществляется при максимальном использовании всех анализаторов. Последовательность устранения выявленных дефектов звукопроизношения определяется индивидуально, в соответствии с речевыми особенностями каждого ребенка. На индивидуальной НОД логопед имеет возможность установить эмоциональный контакт с ребёнком, активизировать контроль над качеством звучащей речи, корригировать речевой дефект, сгладить невротические реакции. (Приложение №4, №5).

Важной особенностью индивидуальной и подгрупповой логопедической НОД является то, что они готовят детей к усвоению более сложного фонетического и лексико-грамматического материала.

Выпуск детей проводится в течение всего учебного года по мере устранения у них дефектов речи. В конце учебного года детей обследует ПМПК и учитель-логопед (15-30 мая). По результатам обследования, заполняются бланки. (Приложение № 6, 7, 8).

2.2. Описание форм, способов и методов реализации программы

В Федеральном Государственном образовательном стандарте дошкольного образования одним из психолого–педагогических условий для успешной реализации программы является использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их психолого–возрастным и индивидуальным особенностям.

Основной формой работы с детьми является *игровая деятельность*. В то же время, основными формами коррекционного процесса в детском саду является логопедическая НОД, в результате которой систематически осуществляется развитие всех компонентов речи и подготовка к школе. Программа воспитания и

обучения детей с нарушениями речи предполагает решение коррекционных задач в форме подгрупповой и индивидуальной НОД.

Вся коррекционно-развивающая подгрупповая и индивидуальная НОД, в соответствии с рабочей программой, носит игровой характер, насыщена разнообразными играми и развивающими игровыми упражнениями.

Методы и приемы в работе учителя – логопеда в соответствии с ФГОС дошкольного образования:

1. **Практические методы** (упражнения, игры и моделирование):

Упражнение - это многократное повторение ребенком практических и умственных заданных действий. В логопедической работе они эффективны при устранении артикуляторных и голосовых расстройств, так как у детей формируются практические речевые умения и навыки либо предпосылки к их развитию, происходит овладение различными способами практической и умственной деятельности. В результате систематического выполнения артикуляторных упражнений создаются предпосылки для постановки звука, для правильного его произношения. На этапе постановки звука формируется навык его изолированного произношения, а на этапе автоматизации добиваются правильного произношения звука в словах, словосочетаниях, предложениях, связной речи.

Освоение правильных речевых навыков представляет собой длительный процесс, который требует разнообразных, систематически используемых видов деятельности.

Упражнения подразделяются на подражательно-исполнительские, конструктивные и творческие.

Подражательно-исполнительские выполняются детьми в соответствии с образцом. В логопедической работе большое место занимают упражнения практического характера (дыхательные, голосовые, артикуляторные, развивающие общую, ручную моторику). На начальных этапах усвоения используется показ действий, а при повторениях, по мере усвоения способа действия, наглядный показ все более "свертывается", заменяется словесным обозначением. Так, выполнение артикуляторных упражнений вначале осуществляется по наглядному показу, на основе зрительного восприятия выполнения заданий логопедом, в дальнейшем они только называются.

В упражнениях творческого характера предполагается использование усвоенных способов в новых условиях, на новом речевом материале. Так, при формировании звукового анализа и синтеза, определение последовательности звуков сначала дается с опорой на вспомогательные средства, а в дальнейшем только в речевом плане, так как усвоение действия звукового анализа переносится в новые условия. И, наконец, действие звукового анализа считается сформированным, если оно может выполняться во внутреннем плане (ребенок самостоятельно придумывает слова с определенным звуком, количеством звуков, отбирает картинки, в названии которых имеются звуки и т. д.).

Использование игры, как метода предполагает сочетание различных компонентов игровой деятельности с другими приемами: показом, пояснением, указаниями, вопросами.

В игровом методе ведущая роль принадлежит педагогу, который подбирает игру в соответствии с намеченными целями и задачами коррекции, распределяет роли, организует и активизирует деятельность детей.

Используются различные игры: дидактические, подвижные. Их использование определяется задачами и этапами коррекционно-логопедической работы, характером и структурой дефекта, возрастными и индивидуально-психическими особенностями детей. Например, использование игровых упражнений с имитацией действия: рубят дрова, деревья качаются от ветра, имитация походки медведя, лисы, вызывает эмоционально-положительный настрой детей, снимает у них напряжение.

Моделирование, как метод логопедического воздействия - это процесс создания моделей и их использование в целях формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связях между элементами этих объектов.

Эффективность их использования зависит от следующих условий: модель должна отражать основные свойства объекта и быть по структуре аналогичной ему; быть доступной для восприятия ребенком данного возраста; должна облегчать процесс овладения навыками, умениями и знаниями. Широкое применение получило знаково-символическое моделирование. Например, при формировании звукового анализа и синтеза используются графические схемы структуры предложения, слогового и звукового состава слова.

Использование модели предполагает определенный уровень сформированности умственных операций (анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения).

2. **Наглядные методы** представляют собой те формы усвоения знаний, умений и навыков, которые находятся в существенной зависимости от применяемых наглядных пособий.

К наглядным методам относятся наблюдения, рассматривание рисунков, а также показ образца задания, способа действия, которые в ряде случаев выступают в качестве самостоятельных методов.

Наблюдение связано с применением рисунков, профилей артикуляции, а также с показом артикуляции звука, упражнений. Наглядные средства должны быть хорошо видны всем; подобраны с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка; соответствовать задачам логопедической работы на данном этапе коррекции; сопровождаться точной и конкретной речью; словесное описание объекта должно способствовать развитию аналитико-синтетической деятельности, наблюдательности, развитию речи.

Использование пособий может преследовать различные цели: коррекцию нарушений сенсорной сферы (представлений о цвете, форме, величине и т. д.), развитие фонематического восприятия (на картине найти предметы, в названиях которых имеется обрабатываемый звук), развитие звукового анализа и синтеза (найти предметы на сюжетной картине, в названии которых определенное количество звуков), закрепление правильного произношения звука, развитие лексического запаса слов, грамматического строя, связной речи (составление рассказа по сюжетной картине, по серии сюжетных картин).

3. Особенности использования **словесных методов** в логопедической работе определяются возрастными особенностями детей, структурой и характером речевого дефекта, целями, задачами, этапом коррекционного воздействия. В работе с детьми дошкольного возраста словесные методы сочетаются с практическими и наглядными.

Основными **словесными методами** являются рассказ, беседа. Рассказ - это такая форма обучения, при которой изложение носит описательный характер. Его используют для создания у детей представления о том или ином явлении, вызова положительных эмоций, для создания образца правильной выразительной речи, подготовки детей к последующей самостоятельной работе, для обогащения словаря, закрепления грамматических форм речи.

Рассказ предполагает воздействие на мышление ребенка, его воображение, чувства, побуждает к речевому общению, обмену впечатлениями. В дошкольном возрасте рассказ желательно сопровождать демонстрацией серии сюжетных картин. Перед воспроизведением текста можно провести короткую предварительную беседу, которая подготовит детей к его восприятию. После рассказа проводятся беседа, обмен впечатлениями, пересказ, в зависимости от задач логопедической работы.

Кроме рассказа, используется пересказ сказок, литературных произведений (краткий, выборочный, развернутый и т. д.). В зависимости от дидактических задач организуются предварительные, итоговые, обобщающие беседы. В ходе предварительной беседы логопед выявляет знания детей, создает установку на усвоение новой темы.

При проведении беседы ставятся разные задачи: развитие познавательной деятельности, закрепление правильного произношения, уточнения грамматической структуры предложений, закрепление навыков плавной слитной речи и т. д.

2.3. Способы поддержки детской инициативы

Поскольку логопедические занятия начинаются после обследования детей, учитель-логопед ориентирован на индивидуализацию и максимальную результативность коррекционного воздействия. Установлению позитивного сотрудничества с каждым ребенком и мотивации обучающей деятельности способствует поощрение детской самостоятельности и инициативы в совместном взаимодействии с логопедом. Возможность действовать в соответствии с собственными интересами является важнейшим источником эмоционального благополучия ребенка в детском саду. Игра является универсальным средством единовременной реализации образовательных задач и проявления детской индивидуальности и инициативы.

Игра на индивидуальных и подгрупповых занятиях способствует:

- развитию коммуникации;
- практическому овладению нормами русской речи;
- развитию познавательной инициативы ребенка, самостоятельной исследовательской деятельностью за счет партнерства со взрослым;
- стимулированию детей к сравнению, поиску сходства и различия, связей вещей и явлений, к словесному анализу-рассуждению;

- развитию активной речи детей в различных видах коррекционно-познавательной деятельности.

В развитии детской инициативы и самостоятельности учитель-логопед должен соблюдать ряд общих требований:

1. Развивать активный интерес детей к окружающему миру, стремление к получению новых знаний и умений.

2. Создавать разнообразные условия и ситуации, побуждающие детей к активному применению знаний, умений, способов деятельности в личном опыте.

3. Постоянно расширять область задач, которые дети решают самостоятельно; постепенно выдвигать перед детьми более сложные задачи, требующие сообразительности, творчества, поиска новых подходов; поощрять детскую инициативу.

4. Тренировать волю детей, поддерживать желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца.

5. Ориентировать дошкольников на получение хорошего результата: необходимо своевременно обратить особое внимание на детей, постоянно проявляющих небрежность, торопливость, равнодушие к результату, склонных не завершать работу.

6. «Дозировать» помощь детям: если ситуация подобна той, в которой ребенок действовал раньше, но его сдерживает новизна обстановки, достаточно просто намекнуть, посоветовать вспомнить, как он действовал в аналогичном случае.

7. Поддерживать у детей чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий, подчеркивать рост возможностей и достижений каждого ребенка, побуждать к проявлению инициативы и творчества

2.4. Взаимодействие учителя-логопеда с семьями дошкольников

Цель взаимодействия с родителями – активизировать родителей, привлечь их внимание к тем коррекционным и педагогическим задачам, которые осуществляются в работе с детьми, сделав воспитание ребенка в семье и в детском саду более последовательным и эффективным.

Задачи:

- установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника, создать атмосферу общности интересов и эмоциональной взаимоподдержки;

- повысить грамотность родителей в области развивающей и коррекционной педагогики, вызвать у них интерес и желание участвовать в воспитании и развитии своего ребенка.

Информационное просвещение предполагает знакомство

-с возрастными особенностями становления детской речи;

-с результатами логопедического обследования;

-с методами коррекционно-развивающего воздействия.

Формы работы логопеда с родителями по преодолению речевых недостатков:

- анкетирование (позволяет выявлять наиболее актуальные проблемы для родителей);

- дни открытых дверей (родители посещают НОД учителя-логопеда);
- консультации-практикумы (совместно с детьми родители разучивают артикуляционную гимнастику, учатся выполнять задания вместе с детьми).
- родительские собрания (знакомство родителей с задачами и содержанием коррекционной работы, развитие мелкой моторики и подготовка руки к письму, итоги коррекционной работы за год).

Доверительно-партнерские отношения между всеми участниками коррекционного процесса, успешно преодолевают не только собственно нарушения речи, психических процессов, поведения у ребенка, но и решают многие внутриличностные конфликты и проблемы родителей, создается благоприятный психоэмоциональный климат в семьях детей с отклонениями в развитии речи, формируются детско-родительские отношения.

Предполагаемый результат:

- Установление партнерских отношений с семьей каждого воспитанника.
- Привлечение к участию в коррекционно-воспитательном процессе.
- Заинтересованность в положительном конечном результате коррекционного процесса.

План работы с родителями на год:

Дата	Содержание работы
сентябрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Родительское собрание №1. Анкетирование родителей, с целью знакомства и сбора анамнестических данных о ребёнке, зачисленного на логопункт. 2. Консультация. Задачи совместных усилий логопеда и родителей по коррекции звукопроизношения, накопления словаря, формирования грамматически правильной речи.
октябрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Беседа. Индивидуальные особенности ребёнка. 2. Мастер-класс. Отработка базовых артикуляционных упражнений.
ноябрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мастер-класс. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия.
декабрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Беседа. О речевом продвижении детей. 2. Мастер-класс. Постановка и автоматизация звука [р].
январь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Родительское собрание №2. Задачи логопедической коррекции на второе полугодие. 2. Беседа. Единые требования к речи детей в д/с и дома.

февраль	1. Беседа. Текущие вопросы.
март	1. Открытое занятие. Демонстрация успехов детей в преодолении речевого дефекта.
апрель	1. Консультация. Отработка навыков правильного произношения путём заучивания потешек, загадок, чистоговорок.
май	1. Родительское собрание №3. Итоги работы за год. Результаты оценки качества коррекционной работы.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Материально-техническое обеспечение программы

Кабинет представляет собой специально оборудованное помещение для подгрупповых и индивидуальных занятий с детьми. Его площадь составляет 8 кв. метров. Он оснащен наглядно-дидактическим материалом, мебелью.

Мебель: столы, стулья в количестве, достаточном для подгруппы детей, шкафы, стеллажи или полки для оборудования.

- Зеркала: настенное большое зеркало с ширмой, индивидуальные зеркала.
- Наборное полотно.
- Игрушки.
- Ноутбук с набором обучающих компьютерных программ, фонотекой звуков окружающего мира, детскими песнями.

3.2. Перечень учебно-методического обеспечения

Программы:

1. «Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи» под редакцией профессора Л.В. Лопатиной, 2014г.
2. «Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи» Г.А.Каше, 1978г.
3. «Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет)» Н.В. Нищева, 2015г.

Методическое сопровождение:

1. Гомзяк О.С. Говорим правильно в 5-6, 6-7 лет: Конспекты фронтальных занятий. Конспекты занятий по развитию связной речи в старшей, подготовительной группе. / Учебно-методический комплект «Комплексный подход к преодолению ОНР у дошкольников» - М.: Издательство Гном , 2011.
2. Громова О.Е, Соломатина Г.Н, Кабушко А.Ю. Конспекты занятий по развитию речи детей 4-5 лет. / Методическое пособие – М.: ТЦ Сфера., 2009.
3. Зырянова Л.Н, Лужбина Т.В. Занятия по развитию речи в детских образовательных учреждениях. - Р-н Д.: Феникс., 2013.
4. Коноваленко В.В, Коноваленко С.В. Развитие связной речи: Фронтальные логопедические занятия в подготовительной к школе группе для детей с ОНР по лексическо-семантическим темам: Осень, Зима, Весна, Лето, Человек. – М.: Гном и Д. , 2008.
5. Коноваленко В.В, Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН - М.: Гном и Д., 2007.
6. Коноваленко В.В, Коноваленко С.В., Кременецкая М.И. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. - Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2012.

7. Кузнецова Е.В, Тихонова Н.А. Ступеньки к школе. Обучение детей грамоте с нарушениями речи. Конспекты занятий. - М.: ТЦ Сфера., 2001.
8. Лиманская О.Н. Конспекты логопедических занятий: первый и второй год обучения. - М.: Творческий центр «Сфера»., 2010.
9. Сеничкина В.В. Конспекты тематических занятий по формированию лексико-грамматических категорий языка и развитию связной речи у детей с ОНР. - М.: Издательство Пресс., 2012.
10. Смирнова Л.Н. Логопедия в детском саду: Занятия с детьми 4-5, 6-7 лет с ОНР. - М.: ТЦ Сфера., 2008.
11. Соловьева Н.В. Подготовка и обучение грамоте детей с недостатками речи - М.: ТЦ «Сфера»., 2009.
12. Ткаченко Т.А. В первый класс – без дефектов речи. - М.: Просвещение., 1988.
13. Ткаченко Т.А. Если дошкольник говорит плохо - М, Просвещение., 1986.
14. Филичева Т.Б, Туманова Т.В, Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с ОНР: Программно-методические рекомендации - М.: Дрофа, 2009.
15. Филичева Т.Б, Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М. Айрис – Пресс, 2007.
16. Цуканова С.П., Бетц Л.Л. Учим ребенка говорить и читать: Конспекты занятий по развитию фонематической стороны речи и обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста. I, II, III период.–М. Гном и Д., 2008.
17. Яцель О.С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи: Конспекты занятий в старшей и подготовительной логопедической группе. – М.: Гном и Д., 2008.

Дидактические материалы для обследования и коррекционной работы:

1. Пособия и материалы для обследования речи детей.
2. Альбомы для обследования и коррекции звукопроизношения, слоговой структуры слов.
3. Пособия по развитию словарного запаса по темам: обобщающие понятия, предмет и части, части тела человека и животных, слова-действия, признаки предметов, слова-антонимы, слова с переносным значением и т.п.
4. Пособия по развитию: грамматического строя речи; связной речи.
5. Пособия по развитию графомоторных навыков.
6. Пособия по развитию мелкой моторики рук.
7. Пособия для развития мышления, внимания, памяти, сенсорного восприятия.
8. Дидактические пособия по обучению элементам грамоты, разрезная азбука, схемы слов, контурные, силуэтные, объемные и другие изображения букв, в том числе со смешанными или отсутствующими графическими элементами, рабочие тетради и т.п.

3.3. Особенности организации предметно-пространственной среды

Для успешной реализации Рабочей программы необходимо создание предметно-развивающей среды: оснащение логопедического кабинета необходимым оборудованием, дидактическими материалами и наглядными пособиями, стимулирующими речевое развитие детей. Основное назначение логопедического кабинета - создание необходимых условий для коррекции речевого дефекта дошкольников и преодоления отставания в речевом развитии.

Организация развивающей предметно-пространственной среды должна соответствовать требованиям Стандарта и санитарно-эпидемиологическим требованиям (см. раздел 3.9.Перечень нормативных и нормативно-методических документов).

Организуя предметную среду кабинета, руководствуемся следующими принципами:

доступности: расположение материала для самостоятельных игр на нижних открытых полках, материала и документации логопеда – на верхних закрытых полках;

системности: весь материал систематизируется по разделам; каждому разделу отводится отдельная полка; имеется паспорт кабинета с перечислением всего оборудования;

здоровьесбережения: имеется основное и дополнительное освещение над зеркалом; проведена пожарная сигнализация; столы и стулья для детей по возрасту и росту; стены кабинета окрашены в теплый спокойный цвет;

Кабинет учителя-логопеда имеет зональную структуру. Выделяются следующие зоны:

- Зона коррекции звукопроизношения - оборудована настенным зеркалом, столом, двумя стульчиками, методическими пособиями необходимыми при автоматизации и дифференциации поставленных звуков.
- Зона подгрупповой работы - здесь расположены столы и стульчики для подгрупповой НОД с детьми. Зона оборудована шкафами с дидактическими материалами, игрушками и развивающими играми. Все предметы доступны детям.
- Методическая зона (шкаф с систематизированным дидактическим материалом, материал для диагностики, логопедическая документация, методическая литература).

Список литературы

1. Азова Е.А., Чернова О.О. Домашняя логопедическая тетрадь для детей 5-7 лет. Учим звуки. – М.: «ТЦ Сфера», 2010г.
2. Алтухова Т.А., Егорова Н.А. Занимательные игры и упражнения для речевого и интеллектуального развития детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. - .
3. Бобылева З.Т. «Настольные логопедические игры с парными карточками для детей 5-7 лет».
4. Богомолова А.И. «Нарушение произношения у детей».
5. Большакова С.Е. «Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей».
6. Буденая Т.В. «Логопедическая гимнастика».
7. Вохринцева Светлана «Дидактический материал».
8. Глинка Г.А. «Буду говорить, читать, писать правильно».
9. Громова О.Е. «Говорю правильно».
10. Ильякова Н.Е. «Звуки, я вас различаю».
11. Иншакова О.Б. «Альбом логопеда».
12. Каше Г.А. Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи. – М.: «Просвещение», 1978г.
13. Комарова Л.А. «Автоматизация звуков в игровых упражнениях».
14. Коноваленко В.В. «Фронтальные логопедические занятия».
15. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. – М.: «Гном-Пресс», 1999г.
16. Крупенчук О.И. «Игры со звуками и буквами».
17. Лазаренко О.И. «Альбомы для автоматизации произношения звуков».
18. Нищева Н.В. «Будем говорить правильно».
19. Нищева Н.В. «Весёлая артикуляционная гимнастика».
20. Нищева Н.В. «Материалы для оформления родительского уголка».
21. Нищева Н.В. «Система коррекционной работы в логопедической группе».
22. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). – СПб.: «Детство-Пресс», 2004г.
23. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. – СПб. «Детство-Пресс», 2005г.
24. Новиковская О.А. «Логопедическая грамматика».
25. Репина, Буйко «Гимнастика для языка в картинках».
26. Смирнова Л.Н. «Играем со звуками».
27. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М.: «Альфа», 1993г.