**ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

**В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Тверь 2024

**Содержание**

Введение

**Глава 1. Теоретические и нормативно-правовые основы логопедической помощи дошкольникам в системе образования**

* 1. Организация логопедической работы в коррекционной группе

детского сада

* 1. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного

возраста с речевыми нарушениями

* 1. Взаимодействие логопеда и воспитателя в коррекционном

процессе логопедической группы

**Глава 2. Эмпирическое исследование организации логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении**

2.1. Цели, задачи и методы исследования

2.2. Условия организации логопедической работы в группе

* 1. Коррекция речевых нарушений у детей: диагностика,

планирование работы, результаты

* 1. Выводы и практические рекомендации

**Заключение**

**Литература**

**Приложение**

**Введение**

К концу ХХ века в России произошли глубокие социально-экономические, политические, экологические и другие изменения, приведшие к резкому увеличению разного рода патологий у детей и взрослых, в том числе и речевых. Статистические данные последних десятилетий показывают, что число детей с речевой патологией выросло до 40-50 % от общего числа детей дошкольного и младшего школьного возраста (А.Г.Прытко, Е.А.Соболева, Т.Б.Филичева и др.), тогда как на конец 50-х годов ХХ в. данное число детей не превышало 17 % (Б.М.Гриншпун, М.Е.Хватцев и др.) [21].

Научными исследованиями в области дефектологии доказано исключительно важное значение раннего распознавания речевого недоразвития и его более ранней коррекции, что позволяет предупреждать затруднения детей при обучении в школе (Т.А.Власова, 1972). Коррекционно-воспитательная работа с детьми дошкольного возраста при выраженных нарушениях речи приводит к значительной их компенсации.

В связи с вышеуказанным тему исследовательской работы следует признать достаточно *актуальной*, поскольку она призвана осветить проблему коррекции речевых нарушений у детей в рамках интенсивного развития и совершенствования дифференцированной системы специальных дошкольных учреждений (групп) для детей с нарушениями речи, становление которой в России началось с конца 60-х годов ХХ века.

Дошкольное образовательное учреждение и специализированные группы для детей с нарушениями речи являются первой ступенью непрерывного образования и входят в систему общественного дошкольного воспитания. Специальным детским садам и коррекционным группам детских садов общеразвивающего типа принадлежит ведущая роль в воспитании и развитии дошкольников при наличии у них речевого недоразвития и вторичных психологических отклонений в их преодолении и компенсации (Т.А.Власова, Е.Ф.Рау, М.Ф.Фомичева, Чиркина Г.В.). Поскольку успех ранней коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста зависит во многом от уровня организации логопедической помощи в детском саду (специализированной группе), поэтому встает *проблема* организации эффективного коррекционно-образовательного процесса в логопедической группе детского сада.

**Цель** исследования: теоретико-практическое изучение условий, задач и содержания работы в логопедической группе для детей с речевыми нарушениями.

**Объект** исследования: логопедическая работа в специализированной группе детского сада для детей с речевыми нарушениями.

**Предмет** исследования: диагностика, коррекция, планирование и программное обеспечение, условия эффективности логопедической работы.

**Гипотеза** исследования: преодоление речевого недоразвития обеспечивается посредством системы логопедической работы в коррекционной группе ДОУ общеразвивающего типа, что предполагает организацию следующих условий:

* создание в группе условий: соответствующая предметно-развивающая среда, естественная речевая среда, особый режим работы, сочетание фронтальных и индивидуальных форм работы, профессионализм педагогов, интеграция усилий логопеда, воспитателей и родителей;
* систематичность, целенаправленность и поэтапность работы учителя-логопеда по программе, адекватной структуре речевого нарушения у детей;
* взаимосвязь и преемственность в работе логопеда и воспитателей группы.

**Задачи** исследования:

1. Проанализировать нормативно-правовые основы логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении.
2. Дать теоретическое обоснование условий и содержания работы с детьми в логопедической группе.
3. Обосновать психолого-педагогическую характеристику дошкольников с различными речевыми нарушениями.
4. Осуществить экспериментальное изучение речи детей логопедической группы и охарактеризовать условия, направления, программное обеспечение, методы и приемы коррекционной работы.
5. Обобщить результаты эксперимента и предложить рекомендации практическим работникам.

**Методологическая основа** исследования: работы Т.А. Власовой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной и др.

**Методы** исследования: теоретический анализ изученной научно-практической литературы и нормативно-правовых документов Министерства образования РФ, эксперимент, наблюдение деятельности учителя-логопеда и воспитателей в коррекционной группе, логопедическое обследование, беседы с детьми, педагогами и родителями, изучение медицинской и психолого-педагогической документации.

Исследование проходило на базе МДОУ д/с второй категории № 66 «Теремок» г. Таганрога Ростовской области в логопедической группе.

**Глава 1. Теоретические и нормативно-правовые основы логопедической помощи дошкольникам в системе образования**

* 1. **Организация логопедической работы в коррекционной группе детского сада**

Система коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии складывалась в России постепенно. Систематическая разносторонняя помощь детям с различными видами речевой патологии стала развиваться лишь с 20-х гг. ХХ века. За период 20-50-х гг. был принят ряд нормативно-правовых актов, способствующих проведению комплексного изучения детей с нарушениями речи, разработке научных основ дифференцированной сети специальных учреждений и системы воспитания и обучения.

Научный анализ развития государственной системы специального образования в России проведено П.И.Малофеевым (1996) [21]. Им были выделены этапы становления и функционирования различных типов учреждений, их постепенная дифференциация в связи с изменением отношения государства и общества к детям с особыми нуждами. Комплексное изучение детей, основанное на клинико-психологической диагностике различных видов аномалий, позволило создать фундаментальную научную базу для развития в России специальных дошкольных и школьных учреждений. Правильное понимание сложной структуры речевого дефекта дало возможность не только устанавливать точный диагноз, определять тип специального учреждения и методы коррекционно-воспитательной работы с ребенком, но и прогнозировать нарушения вторичного порядка с последующей их компенсацией.

Начиная с конца 60-х годов ХХ века, в нашей стране создана и интенсивно развивается дифференцированная система специальных дошкольных учреждений для детей с различными нарушениями, в том числе речевыми [27, 28]. Органами образования и здравоохранения была проведена организационно-методическая работа, направленная на выявление и учет детей ясельного, дошкольного и школьного возраста, нуждающихся в специальном обучении и коррекции. По итогам работы были созданы отдельные экспериментальные группы при массовых детских садах, а затем - отдельные детские сады и ясли-сады для детей с нарушениями речи. Первоначально в детских учреждениях открывались группы для детей с легкими речевыми нарушениями (недоразвитие фонематической стороны речи). Позднее стали открываться группы для детей с более сложными нарушениями (заикание, общее недоразвитие речи). На основании приказа МП СССР № 125 от 21 ноября 1972 года была утверждена номенклатура специальных дошкольных учреждений для аномальных детей системы просвещения, что позволило развивать сеть логопедических групп в массовых детских садах и логопедических детских садов для детей с речевым недоразвитием.

Позднее постановлением правительства РФ № 677 от 1 июля 1995 г. утверждается «Типовое положение о дошкольных образовательных учреждениях», на основании чего в России создаются детские сады (ДОУ) компенсирующего типа с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии детей. В 1998 г. выходит новое постановление № 867 от 31 июля 1998 г., в котором предлагается «Типовое положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», определяющее типы различных специализированных учреждений [27].

Таким образом, в течение более двадцати лет планомерно и целенаправленно создавалась нормативно-правовая база современной системы специального образования в России. На сегодняшний день детские сады и ясли-сады для детей с нарушениями речи и соответствующие дошкольные логопедические группы при учреждениях общего типа комплектуются непосредственно теми органами управления образования, в ведении которых находятся указанные дошкольные учреждения. Основные задачи логопедического обучения детей с различными видами речевых аномалий в условиях специального дошкольного учреждения (группы) включают в себя не только коррекцию ведущего дефекта у детей, но и подготовку их к овладению грамотой и школьному обучению, а также личностное развитие дошкольников [7, 21, 32, 39, 40]. Дети, овладевшие нормальной речью, успешно закончившие коррекционное обучение и не достигшие 7-летнего возраста, переводятся в дошкольные учреждения общего типа.

Проблемы коррекционно-развивающего обучения являются актуальными и в Ростовской области [30]. Система специального образования в нашем регионе представляет собой довольно разветвленную сеть служб, организационных структур, работа которых опирается на положения «Концепции реформирования и развития системы специального (коррекционного) образования», принятую Управлением образования администрации г. Ростова-на-Дону в 1998 г. Диагностико-консультативную помощь населению и образовательным учреждениям оказывают: областная психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК), 3 штатных, 21 кустовая ПМПК и около 100 психолого-медико-педагогичеких консилиумов. По статистическим данным 1997 г. данными структурами было обследовано 5063 ребенка дошкольного возраста, у 229 человек из этого числа были обнаружены тяжелые нарушения речи.

Коррекционно-развивающее обучение детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями осуществляется в настоящее время в Ростовской области в трех основных формах: 1 – в специализированных ДОУ для детей с речевыми нарушениями; 2 – в специализированных (логопедических) группах массовых детских садов; 3 – в логопедическом пункте детского дошкольного учреждения (деятельность логопункта регулируется соответствующим нормативно-правовым положением).

На основании имеющейся нормативно-правовой документации в логопедической группе дошкольного образовательного учреждения предусматривается четкая организация всего коррекционного процесса. Она обеспечивается:

* своевременным обследованием детей;
* рациональным составлением расписанием занятий;
* планированием индивидуальной работы с каждым ребенком;
* наличием программного обеспечения и в соответствии с ним планов фронтальных занятий;
* оснащением процесса необходимым оборудованием и наглядными пособиями;
* совместной работой логопеда с воспитателем группы и родителями.

Основными задачами коррекционно-развивающего обучения в логопедической группе дошкольного образовательного учреждения являются:

1. Укрепление и развитие здоровья детей.
2. Обеспечение гибкости и пластичности общей системы педагогических воздействий в соответствии с изменяющимися возможностями детей.
3. Индивидуализация и дифференциация педагогических методов, приемов и средств применительно к каждому конкретному ребенку.
4. Развитие познавательных интересов, познавательной активности в освоении окружающей действительности.
5. Формирование эмоционально-положительного отношения детей к занятиям.
6. Развитие мелкой моторики руки.
7. Развитие регулирующей функции речи, речевого опосредствования деятельности и овладение коммуникативно-речевыми средствами общения [7, 18, 39, 42].
   1. **Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями**

Исследователями в области психологии и логопедии давно обнаружена тесная взаимосвязь речи и общих психологических проявлений: познавательной, личностной, поведенческой сферы (А.Р.Лурия, Н.А.Власова и др.) [21]. В связи с этим речевым нарушениям обычно сопутствуют нарушения в организации познавательных психических процессов, в формировании личности и в поведении. Поэтому правильно организованное коррекционное обучение и воспитание детей в логопедической группе требует всестороннего обследования их речевых и неречевых процессов, сенсомоторной сферы, интеллектуального развития, а также личностных особенностей и социального окружения. Чем сильнее выражено речевое расстройство как первичный фактор влияния на развитие, тем чаще и сильнее вторично страдают когнитивные и личностные характеристики детей.

При изучении детей дошкольного возраста должны быть учтены следующие принципы:

* онтогенетический (возрастной);
* этиопатогенетический (учет симптоматики речевой аномалии);
* взаимосвязь речевого и общего психического развития.

В процессе комплексного обследования ребенка необходимо с учетом возрастных нормативов сопоставить уровень речевого и неречевого развития, определить соотношение речевого дефекта и компенсаторного фона, речевой и коммуникативной активности и других видов психической деятельности.

Согласно психолого-педагогической классификации, рассмотрим основные речевые нарушения и охарактеризуем соответствующие им особенности речи детей дошкольного возраста, а также сопутствующие нарушения психологического развития [12, 21, 23, 28, 44].

*Фонетическое нарушение речи* (дислалия) – это нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Эти нарушения проявляются в дефектах воспроизведения звуков родной речи: искаженном их произнесении, заменах одних звуков другими, смешении звуков и – реже – их пропусках. Произносительные дефекты исследовались в науке, начиная с работ Хватцева М.Е., Правдиной О.В., Ляпидевского С.С., Смирновой А.М.. Ими изучены нейрофизиологические и психологические механизмы, причины возникновения, роль их в общем речевом развитии ребенка, возрастные аспекты, различные методы их преодоления. В отечественной логопедии дислалию также исследовали Александровская М.А., Гвоздева А.Н., Бельтюкова В.Н., Правдина О.В. По данным Александровской М.А., замены *р-л* в 5 лет составляют 42% всех нарушений звука *р*, в 6 лет – 34%, в 7 лет – 18%, замены *л-р* в 5 лет составляют 9%, в 6 лет – 5%, в 7 лет и в последующие годы не наблюдаются. Замены *ш-с*, *ж-з* в 5 лет составляют 50% всех нарушений шипящих, в последующие годы – 23-26%. Вместе с тем авторы отмечают, что полного преодоления недостатков достигают не все дети. Среди учащихся общеобразовательных школ (1-2 классы) недостатки произношения составляют не менее 15%. К концу обучения в начальной школе они встречаются единично.

Для обозначения искаженного произношения звуков используются международные термины:

* ротацизм – дефект произношения *р- рь*;
* ламбдацизм – *л* и *ль*;
* сигматизм – свистящих и шипящих звуков (*с-сь, з-зь, ц, ш, ж, щ, ч*);
* йотацизм – йот (j);
* каппацизм – *к* и *кь*;
* гаммацизм – *г* и *гь*;
* хитизм – *х* и *хь*.

В тех случаях, когда отмечается замена звука, к названию дефекта прибавляют приставку *пара* – параротацизм, парасигматизм и пр.

При фонетическом нарушении речи, как отмечает Мартынова Р.И., особых отклонений психического развития у детей не наблюдается. Поскольку у детей дошкольного возраста с фонетическим нарушением речи сохранен интеллект, то и все психические функции (внимание, память, мышление, восприятие, воображение) соответствуют возрастным нормам. Иногда в общем психологическом развитии могут проявляться признаки астении, которые сказываются на продуктивности психических процессов, на темповых характеристиках деятельности детей. У детей с нарушением произношения нередко наблюдается скованность, стеснительность, замкнутость, а иногда боязнь встреч с незнакомыми сверстниками и взрослыми. Это затрудняет установление контакта с ребенком в коррекционной работе, что требует дополнительных усилий.

К категории детей с *фонетико-фонематическим нарушением речи* (ФФНР) относятся дети с нормальным слухом и интеллектом. Исследования в области логопедии, а также физиологии и психологии позволили установить, что в случаях нарушения артикуляторной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие (Боскис Р.М., Левина Р.Е., Лурия А.Р., Чистович Л.Ф., Швачкин Н.Х. и др.). Позднее Левина Р.Е., Орфинская В.К. на основе психологического изучения речи детей пришли к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом и синтезом. В фонетико-фонематическом развитии детей выявляются несколько состояний:

* недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков, весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно – это наиболее легкая степень ФФНР;
* недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи; в этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо;
* глубокое фонематическое недоразвитие – ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, не способен выделить их из состава слова и определить последовательность.

Таким образом, недостатки звукопроизношения могут быть сведены к следующим характерным проявлениям: а) замена звуков более простыми по артикуляции (*с* или *ш* заменяются на *ф*); б) наличие диффузной артикуляции звуков, заменяющей целую группу звуков; в) нестабильное использование звуков в различных формах речи; г) искаженное произношение одного или нескольких звуков.

Произносительные ошибки необходимо оценивать с точки зрения их значимости для речевой коммуникации. Одни из них затрагивают лишь образование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, их неразличению. Последние являются более грубыми, так как нарушают смысл высказывания. При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных (*«качиха»* - *«ткачиха»*). Подобные отклонения в собственной речи детей указывают на недостаточную сформированность фонематического восприятия. У детей с ФФНР нередко имеется зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, т.е. чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие.

Овчинникова Т.С. изучала внимание у детей с нарушениями речи. Ей удалось выявить особенности этого процесса и их роль в продуктивности деятельности детей, а также при длительных умственных нагрузках [14]. Она отмечает недостаточную устойчивость внимания, повышенную отвлекаемость, причина которой заключается в воздействии на ребенка ярких и сильных раздражителей, импульсивность, общая неорганизованность двигательной сферы и поведения. У детей с преобладанием возбуждения и низкой способностью к саморегуляции процент ошибок в выполнении заданий больше, чем у тормозимых. При общем снижении всех свойств внимания: концентрация, переключение, распределение, объем и устойчивость комбинация этих показателей у детей с разной степенью выраженности речевого нарушения может существенно различаться. А это требует различных коррекционных мероприятий.

У дошкольников с нарушениями речи наиболее развита моторная память и наименее – слуховая. Снижены показатели объема памяти, особенно вербальной. Дети, имеющие недоразвитие фонематического восприятия с трудом запоминают сложные инструкции, путают порядок действий, пропускают элементы действий и операций. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности в целом.

Логопедическая помощь этой категории детей дошкольного возраста осуществляется в специальных садах или группах и включает формирование произносительных навыков, развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза. Коррекционное обучение предусматривает также определенный круг знаний об окружающем и соответствующий объем словаря, речевых умений и навыков, которые должны быть усвоены детьми дошкольного возраста (Волосовец Т.В., Каше Г.А., Туманова Т.В., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.). На материале правильного произношения звуков осуществляются также следующие задачи:

— развитие внимания к морфологическому составу слов, изменению слов и их сочетаний в предложениях;

— воспитание у детей умения правильно составлять простые распространенные и сложные предложения, употреблять разные конструкции предложений в связной речи;

— развитие связной речи, работа над рассказом, пересказом с постановкой какой-либо коррекционной задачи;

— развитие словаря детей путем привлечения внимания к способам словообразования, к эмоционально-оценочному значению слов;

— развитие произвольного внимания.

К концу обучения дети дошкольного возраста должны овладеть сознательным послоговым чтением; уметь читать не только слова, но и простые предложения, тексты; уметь различать и дифференцировать на слух и в произношении все фонемы родного языка; осознанно контролировать звучание собственной и чужой речи; последовательно выделять звуки из состава слова; самостоятельно определять звуковые его элементы. Дети учатся распределять внимание между различными звуковыми элементами, удерживать в памяти порядок звуков и их позицию в слове, что является решающим фактором в предупреждении нарушений письма и чтения.

Теоретическое обоснование третьей группы речевых нарушений – *общее недоразвитие речи* (ОНР I, II, III уровней) – впервые было сформулировано в 50-60-х гг. ХХ в. Левиной Р.Е. и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Жаренкова Г.И., Каше Г.А., Никашина Н.А., Спирова Л.Ф. и др.) [28]. Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различного соотношения первичных и вторичных нарушений, было необходимо для выбора наиболее эффективных приемов коррекции речи детей с этим сложным дефектом, а также для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, ринолалии, дизартрии, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии. Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к трем-четырем годам, а иногда и к пяти. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна.

Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании речи обращенной. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения резко падает. Дети критичны к своему дефекту. Однако в целом неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Левина Р.Е. с сотрудниками ее лаборатории разработала *периодизацию проявлений общего недоразвития речи*: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Ею и другими учеными выделены три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного возраста с ОНР [11, 12, 18, 21, 28]. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фонда.

*Первый уровень речевого развития* характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной. Активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Слова и их заменители употребляются для обозначения лишь конкретных предметов и действий, причем они используются в самых разных значениях. Дети широко пользуются жестами, мимикой. В речи отсутствуют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Речь ребенка понятна лишь в конкретной ситуации.

Описывая *второй уровень речевого развития*, Левина Р.Е. указывает на возросшую речевую активность детей. У них появляется фразовая речь. На этом уровне фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь более разнообразный. В спонтанной речи детей отмечаются уже различные лексико-грамматические разряды слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные с семьей, знакомыми явлениями окружающего мира, но не знают многих слов, обозначающих животных и их детенышей, части тела, одежду, мебель, профессии и т.д. Характерным остается резко выраженный аграмматизм. Понимание обращенной речи остается неполным, так как многие грамматические формы различаются детьми недостаточно.

*Третий уровень речевого развития* характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов, недостаточно полная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов. Страдает словообразование, затруднен подбор однокоренных слов. Для грамматического строя характерны ошибки в употреблении предлогов – *к, в, из-под, из-за, между, через, над* и т.д. – в согласовании различных частей речи, построении предложений.

Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме: они не различают на слух и в произношении близкие звуки, искажают звуковую структуру и звуконаполняемость слов. Связные речевые высказывания детей отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки, причинно-следственные отношения. Многие дети имеют нарушения артикуляционного аппарата: изменения мышечного тонуса в речевой мускулатуре, затруднения в тонких артикуляционных дифференцировках, ограниченная возможность произвольных движений, мелкой моторики пальцев рук.

Большинство исследователей общего недоразвития речи у детей признают, что в силу сохранности интеллекта их трудности в выполнении когнитивных операций вторичны по отношению к недоразвитию устной речи (Белогруд Л.А., Бурова В.С., Жукова В.С., Левина Р.Е., Мастюкова Е.М., Синякова Т.Н., Траугот Н.Н., Хватцев М.Е., Усанова О.Н., Хватцев М.Е., Хватцев М.Е. и др.) [14, 21]. В целом для детей характерны сохранность познавательного интереса, достаточная развитость предметно-практической и трудовой деятельности и вместе с тем отмечается своеобразие отдельных сторон мышления: несформированность некоторых понятий, замедленность мыслительных процессов, снижение самоорганизации (Голубева Л.Н., Зееман М., Ковшиков В.А., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Элькин Ю.А. и др.). Поэтому Соботович Е.Ф. отмечает необходимость учета сопутствующих расстройств неречевых процессов.

Усанова О.Н. и Синякова Т.Н. установили, что у 63% детей с общим недоразвитием речи уровень невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы, у 27% он соответствует норме, а у 9% незначительные нарушения интеллекта совершенно не зависят от состояния речи [14]. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии отчасти наглядно-образного и в полной мере словесно-логического мышления. Без специального обучения дети с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

В развитии детей дошкольного возраста особый интерес представляет изучение памяти, поскольку при коррекционном обучении задействованы разные ее модальности: слуховая, зрительная, моторная и другие. Опора на все виды сенсорного восприятия и памяти дает возможность повысить успешность и эффективность логопедической помощи. Логопед использует все виды памяти, в одном случае как основу речи, в другом как вспомогательное средство, позволяющее интенсифицировать обучение правильным речевым навыкам. Развиваясь сама, память является и необходимой основой психического, в том числе речевого развития (Выготский Л.С., Блонский П.П.).

Перечисленные особенности ведут к неумению вовремя включаться в учебно-игровую деятельность или переключаться с одного объекта или вида деятельности на другой. Дети также отличаются низкой работоспособностью, быстрой утомляемостью и повышенной истощаемостью, что ведет к появлению разного рода ошибок при выполнении заданий.

Развитие детского воображения также весьма способствует усвоению речи, а задержка речевого развития приводит к отставанию в развитии мышления и воображения (Лурия А.Р.). Воображение у детей с общим недоразвитием речи исследовал Глухов В.П. при помощи рисуночных проб как показателя творческих способностей [14]. Он установил, что их продуктивность более низкая по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Дети с ОНР чаще прибегают к копированию образцов и предметов ближайшего окружения, повторяют собственные рисунки или отклоняются от задания. Изучение детей с ОНР по тесту Роршаха (описание впечатлений от пятен различной формы и цвета) показало, что их ответы беднее из-за меньшего словарного запаса, упрощения фраз, нарушений грамматического строя. Овчинникова Т.С. в своем исследовании установила специфические особенности воображения у детей с ОНР: снижение мотивации, бедность познавательного интереса и запаса общих сведений о мире, отсутствие целенаправленности и непрочность связей между зрительной и вербальной сферами [14].

Развитые психомоторные навыки являются одним из важнейших условий, обеспечивающих полноценную коммуникацию, в том числе с участием речи. Некоторые авторы конкретизируют связь речи с общей моторикой, считая, что речь страдает, прежде всего, как наиболее тонкокоординированный двигательный акт (Ангушев Г.И., Рилей Г., Рилей Д.). Изучению моторной сферы дошкольников с речевыми нарушениями посвящены работы Волковой Г.А., Овчинниковой Т.С., Рычковой Н.А., Шостака Б.И. и др. [19]. Ими отмечено, что наряду с общей соматической ослабленностью детям данной категории присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с общим недоразвитием речи отличаются от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, они нарушают последовательность этапов действия, опускают его составные части. Например, им плохо удаются: перекатывание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. У детей отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики, обнаруживаются замедленность, застревание в одной позе.

В случае коррекции речевых нарушений наиболее актуально становится понимание поведения детей в процессе взаимодействия и общения. Можно выделить три стороны поведения детей с нарушениями речи (Калягин В.А.) [14]:

* индивидуальные тактики адаптивного поведения, сформированные на основе наследственной предрасположенности и опыта детей;
* наличие неадаптивных форм поведения;
* особенности поведения в различных ситуациях (в группе сверстников, при общении с логопедом, в семье).

Особенности поведения детей с общим недоразвитием речи обычно связаны, как и у нормально развивающихся сверстников, с условиями их жизни в семье и детском саду. Однако при наличии неврологической симптоматики (неврастения, минимальная мозговая дисфункция, астено-невротический или гиперкинетический синдром и пр.) поведение детей внешне ухудшается. У некоторых детей отмечаются повышенная нервозность, суетливость, двигательное беспокойство, возможны агрессивность и повышенная конфликтность. У других детей отмечаются проявления тревожности, фобические расстройства, негибкость, пониженный фон настроения и недостаточная экспрессивность. Дети могут быть неуверенны в себе, малоинициативны, недостаточно общительны в силу несформированности коммуникативно-речевых навыков. Личностная реакция на степень выраженности речевого дефекта, как правило, у дошкольников не выявляется.

**1.3. Взаимодействие логопеда и воспитателя в коррекционном процессе логопедической группы**

Проведение всего комплекса коррекционного обучения при логопедической работе требует совмещения специальных занятий по исправлению недостатков речи с выполнением общих программных требований [7, 21, 38, 39]. Для логопедических групп разработан особый режим дня, отличающийся от обычного. Предусмотрено проведение логопедом фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий. Наряду с этим в расписание занятий входит время для занятий по типовой комплексной программе для детей дошкольного возраста («Развитие», «Радуга», «Детство» и др.): математика, развитие речи и ознакомление с окружающим, экология, рисование, лепка, физкультурные и музыкальные занятия. Наряду с этим в вечернее время выделяются часы для работы воспитателя с подгруппами или отдельными детьми по коррекции (развитию) речи в соответствии с заданием учителя-логопеда. Воспитатель планирует свою работу с учетом требований, как типовой комплексной программы, так и речевых возможностей детей и их продвижения в освоении коррекционной программы, реализуемой логопедом в соответствии с характером речевого нарушения.

В связи с этим возникает необходимость обеспечить взаимодействие, преемственность в работе воспитателя и логопеда в логопедической группе [8, 15-18, 25, 46]. Воспитатель должен знать основные направления коррекционной программы, возрастные и индивидуальные особенности формирования речи дошкольников, понимать особенности произносительной и лексико-грамматической сторон речи и учитывать речевые возможности каждого ребенка в процессе учебной и внеучебной деятельности.

Совместно с логопедом воспитатель планирует занятия по развитию речи, ознакомлению с окружающим миром, подготовке к грамоте и подготовке руки к письму. Преемственность в работе логопеда и воспитателя предполагает не только совместное планирование, но и обмен информацией, обсуждение достижений детей, как в речи, так и на других занятиях. Все это фиксируется в специальной тетради.

Таким образом, воспитатель логопедической группы выполняет помимо общеобразовательных и ряд коррекционных задач, суть которых – в устранении недостатков в сенсорной, аффективно-волевой, интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями речевого дефекта [38, 39, 42]. При этом воспитатель обращает свое внимание не только на коррекцию имеющихся недостатков в развитии ребенка, на обогащение представлений об окружающем, но и на дальнейшее развитие и совершенствование деятельности сохранных анализаторов. Этим создается основа для благоприятного развития компенсаторных возможностей ребенка, что в итоге влияет на эффективное овладение речью.

Компенсация речевого недоразвития ребенка, его социальная адаптация и подготовка к дальнейшему обучению в школе диктуют необходимость овладения под руководством воспитателя теми видами деятельности, которые предусмотрены программами массового детского сада общеразвивающего типа [39, 41]. Особое внимание воспитатель должен уделять развитию восприятия (зрительного, слухового, тактильного), мнестических процессов, доступных форм наглядно-образного и словесно-логического мышления, мотивации.

Важный аспект работы в логопедической группе – развитие познавательной активности и познавательных интересов у детей. При этом нужно учитывать своеобразное отставание в формировании познавательных процессов в целом, которое складывается у детей под влиянием речевого недоразвития, сужения контактов с окружающими, неправильных приемов семейного воспитания и других причин.

Правильное, педагогически оправданное взаимодействие воспитателя и логопеда, объединяющее их усилия в интересах коррекции речи у детей, в своей основе имеет создание доброжелательной, эмоционально-положительной обстановки в логопедической группе. Психологическая атмосфера в детском коллективе укрепляет веру детей в собственные возможности, позволяет сглаживать отрицательные переживания, связанные с речевой неполноценностью, формировать интерес к занятиям. Для этого воспитатель, как и учитель-логопед, должны иметь знания в области возрастной психологии, индивидуальных психофизических различий у детей дошкольного возраста. Им необходимо уметь разбираться в различных негативных проявлениях поведения детей, вовремя замечать признаки повышенной утомляемости, истощаемости пассивности и вялости. Правильно организованное психолого-педагогическое воздействие воспитателя в большинстве случаев предупреждает появление стойких нежелательных отклонений в поведении, формирует в логопедической группе коллективные доброжелательные, социально приемлемые отношения.

Работа воспитателя по развитию речи во многих случаях предшествует логопедическим занятиям, готовит детей к восприятию материала на будущих логопедических занятиях, обеспечивая необходимую познавательную и мотивационную базу для формирования речевых знаний и умений. В других случаях воспитатель сосредотачивает свое внимание на закреплении результатов, достигнутых детьми на логопедических занятиях.

В задачу воспитателя логопедической группы также входит повседневное наблюдение за состоянием речевой деятельности детей в каждом периоде коррекционного процесса, контроль за правильным использованием поставленных или исправленных логопедом звуков, усвоенных грамматических форм и т.п. Особое внимание воспитателя должно быть обращено на детей с поздним началом речевой деятельности, имеющих отягченный анамнез, отличающихся психофизиологической незрелостью. Воспитателю не следует фиксировать внимание детей на возникновении возможных ошибок или запинок в речи, повторений первых слогов и слов. О таких проявлениях необходимо сообщить логопеду. В обязанности воспитателя входит также хорошее знание индивидуальных особенностей детей с общим недоразвитием речи, по-разному реагирующих на свой дефект, на коммуникативные затруднения, на изменения условий общения.

Важное значение имеет речь воспитателя в повседневном общении с детьми логопедической группы [17, 25, 43, 47]. Она должна служить образцом для детей с речевыми нарушениями: быть четкой, предельно внятной, хорошо интонированной, образно-выразительной и грамматически правильной. Следует избегать сложных инвертированных конструкций, оборотов, вводных слов, усложняющих понимание речи. На это обращали свое внимание выдающиеся педагоги, методологи развития речи у детей дошкольного возраста Е.И.Тихеева и Е.А. Флерина.

Специфика работы воспитателя в логопедической группе заключается в том, что воспитатель организует и проводит занятия по заданию учителя-логопеда. Индивидуальные или подгрупповые занятия с детьми воспитатель планирует во второй половине дня после дневного сна (до или после полдника). На вечерний логопедический сеанс приглашается 5-7 детей. Рекомендуются следующие виды упражнений [42]:

* закрепление хорошо поставленных звуков (произношение слогов, слов, предложений);
* повторение стихотворений, рассказов;
* упражнения на развитие внимания, памяти, логическое мышление, фонематического слуха, навыков звукового анализа и синтеза;
* активизация связной речи в беседе на знакомые лексические или бытовые темы.

В процессе коррекционной работы воспитателем уделяется большое внимание развитию мелкой моторики. Так, во внеучебное время можно предложить детям складывать мозаику, пазлы, фигуры из спичек или счетных палочек, тренироваться в развязывании и завязывании шнурков, собирать рассыпанные пуговицы или мелкие предметы, карандаши разного размера. Детям можно предложить работу в тетрадях для развития навыков письма, рекомендованные для детей с речевыми нарушениями.

Особое место в работе воспитателя занимает организация подвижных игр для детей с речевыми нарушениями, ввиду того, что дети данной категории часто соматически ослаблены, физически невыносливы, быстро утомляются. Планируя работу по организации игровой деятельности, воспитатель должен четко представлять реальность физических возможностей каждого ребенка и дифференцированно подбирать подвижные игры. Подвижные игры, которые обычно составляют часть физкультурных, музыкальных занятий, могут быть проведены на прогулке, на праздничных утренниках, в час развлечений.

Игры с движением необходимо сочетать с другими видами деятельности детей. Подвижные игры одновременно помогают успешному формированию речи. В них часто встречаются присказки, четверостишия, они могут предваряться считалкой для выбора водящего. Такие игры способствуют также развитию чувства ритма, гармоничности и координированности движений, положительно влияют на психологическое состояние детей.

Работа воспитателя по обучению детей сюжетно-ролевой игре – также необходимый элемент педагогической деятельности в логопедической группе. В сюжетно-ролевых играх воспитатель активизирует и обогащает словарь, развивает связную речь, обучает ритуальному взаимодействию в знакомых ребенку социально-бытовых ситуациях (прием у врача, покупки в магазине, поездка в транспорте и пр.). Сюжетно-ролевые игры способствуют развитию коммуникативно-речевых навыков, стимулируют общительность детей, воспитывают социальные навыки и умения.

На основании изложенного в первой главе материала следует заключить:

1. На современном этапе в России идет активный процесс развития системы коррекционно-развивающего обучения детей с проблемами в развитии (в том числе речевом), представляющего собой качественно новый уровень образовательного процесса, позволяющий рано выявлять и своевременно оказывать детям логопедическую и иную помощь.
2. Понимание сложной структуры речевого дефекта, опора на имеющиеся классификации речевых нарушений позволяет представить психолого-педагогическую характеристику дошкольников с речевым недоразвитием разного уровня, на основе которой организуется стратегия и тактика логопедической работы в специализированной группе детского сада, осуществляется выбор необходимых логопедических и общепедагогических приемов коррекционной помощи.
3. Успех и эффективность коррекции речевого недоразвития у дошкольников определяется системой логопедической работы, одним из элементов которой является активное взаимодействие и преемственность в работе учителя-логопеда и воспитателей логопедической группы в целостном коррекционно-развивающем процессе.
4. В основе системы логопедической работы лежит индивидуально-дифференцированный личностный подход, позволяющий. удовлетворять потребности и интересы каждого конкретного ребенка, учитывать его индивидуальные особенности, направленно и эффективно осуществлять коррекцию речи у детей дошкольного возраста.

**Глава 2. Эмпирическое исследование организации логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении**

**2.1. Цели, задачи и методы исследования**

Эмпирическое исследование проводилось в логопедической группе «АБВГДейка» МДОУ д/с № 66 «Теремок» г. Таганрога Ростовской области. В соответствии с нормативно-правовой базой в указанной группе работают учитель-логопед и два воспитателя, а также помощник воспитателя. В детском саду есть педагог-психолог, осуществляющий психологическое наблюдение и сопровождение детей с речевыми нарушениями логопедической группы.

*Экспериментальную группу* составили 10 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет). Все дети до начала учебного года были обследованы специалистами муниципальной дошкольной психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) г. Таганрога и получили направление в логопедическую группу указанного детского сада. Согласно общему заключению ПМПК, группу составили: 1 ребенок с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и 9 детей с общим недоразвитием речи, III уровнем речевого развития.

*Цель**эмпирического**исследования* заключалась в изучении условий, задач и содержания логопедической работы в группе для детей с речевыми нарушениями. В качестве *объекта исследования* выступала логопедическая работа в специализированной группе детского сада для детей с речевыми нарушениями. *Предмет исследования*: диагностика, коррекция, планирование и программное обеспечение, условия эффективности логопедической работы. Цель эмпирического исследования предполагала реализацию *конкретных задач*:

1. Изучить условия логопедической работы в группе для детей с нарушениями речи для проверки высказанного предположения (гипотезы).
2. Провести эксперимент в логопедической группе детского сада с детьми, имеющими общее недоразвитие речи третьего уровня, включая формирующий эксперимент и выявить эффективность логопедической работы.
3. Определить систему логопедической работы в экспериментальной группе.

Исследование осуществлялось в три этапа. *На первом этапе* в период с сентября по октябрь 2007 г. был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого решались следующие задачи:

а) уточнить объем и качественный состав пассивного и активного словаря у детей;

б) выявить способность детей понимать и адекватно употреблять многозначные, противоположные и близкие по значению слова;

в) определить уровень звукопроизношения у детей;

г) выявить навыки связной речи, способность актуализировать имеющийся словарный запас в связной речи, составляя рассказы по картинке и из собственного опыта.

В соответствии с этими задачами были проведены серии заданий. Полученные материалы обрабатывались количественно и качественно. Количественный анализ предполагал подсчет правильных и неправильных ответов. Для качественного анализа также была разработана балльная система, позволяющая распределить детей по уровням выполнения заданий.

*На втором этапе* осуществлялась коррекционно-развивающая работа с экспериментальной группой детей по программе, адекватной структуре речевых нарушений. *На третьем этапе* проводился контрольный эксперимент, позволяющий отследить результаты логопедической работы с детьми экспериментальной группы и сделать выводы и рекомендации для работы специалистов в логопедической группе.

В соответствии с задачами и этапами эмпирического исследования в начале учебного 2007-2008 гг. нами было проведено изучение состояния речевого развития детей экспериментальной группы (см. Таблица 1). Были использованы следующие методы изучения речи [1, 3-5, 13, 19, 29, 34, 42]:

* Для обследования произношения – методики М.Ф.Фомичевой.
* Для обследования фонематического анализа – методика Л.Ф.Спировой.
* Для обследования слоговой структуры слов – методика А.К.Марковой.
* Для обследования словаря – методика С.Г.Шевченко (называние предметов, действий и качеств, выявление умения подбирать однородные слова, обобщать понятия).
* Для обследования грамматического строя речи.

По этим же методикам проводилось изучение состояния речи у детей на момент контрольного эксперимента.

**Таблица 1**

**Характеристика детей экспериментальной группы**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №№ | Имя, фамилия ребенка | Дата рождения | Состояние речевого развития | Сопутствующие нарушения |
| 1.  2.  3.  4.  5.  6.  7.  8.  9.  10. | Яна З.  Владислава М.  Коля В.  Дима Т.  Тимофей У.  Владислав П.  Даша К.  Максим Л.  Юля Л.  Каролина М. | 10.12.02  24.12.02  11.09.02  27.06.02  14.07.02  11.05.02  2.09.02  28.12.01  9.03.02  23.03.03. | ФФН  ОНР, III ур.реч.разв.  ОНР, III ур.реч.разв.  ОНР,III ур.реч.разв.  ОНР,III ур.реч.разв.  ОНР, III ур.реч.разв.  ОНР, II ур.реч.разв.  ОНР, III ур.реч.разв.  ОНР, III ур.реч.разв.  ОНР, III ур.реч.разв. | ММД  Нарушение моторики  Нарушение внимания  Псих-пед.запущенность  Псих-пед.запущенность  Гипотериоз  Расторможенность  ММД |

Особое значение уделялось изучению возможностей детей в использовании различных видов связных высказываний – от простых предложений до составления рассказов с элементами собственного творчества. Определялась способность детей к передаче содержания знакомого литературного текста. Для этого предлагались следующие задания:

**Первое задание** – составление детьми предложений по вопросам к пяти отдельным картинкам («Скажи, что здесь нарисовано?»).

**Второе задание** – воспроизведение простого по структуре и небольшого по объему текста знакомой сказки («Репка»).

**Третье задание** – составление рассказа по серии сюжетных картинок («Медведь и зайцы» по И.В.Баранникову и Л.А.Варковицкой, 1979 г.).

**Четвертое задание** – составление рассказа из опыта на близкую детям тему: «На нашем участке», цель задания – выявить индивидуальный уровень и особенности владения детьми фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений (предлагался план рассказа).

По результатам констатирующего обследования был проведен количественно-качественный анализ, позволяющий уточнить уровень речевого развития детей экспериментальной группы, и намечены направления дальнейшей логопедической работы. Результаты контрольного обследования также обрабатывались количественно и качественно.

Затем был проведен сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного обследования речи детей, что позволило определить динамику речевого развития и эффективность той системы логопедической работы, которая организуется в экспериментальной группе.

**2.2. Условия организации логопедической работы в группе**

**детского сада**

Одной из задач исследования являлось изучение условий организации логопедической работы в группе детского сада. Для этого были использованы методы: изучение состояния предметно-развивающей среды в группе и в логопедическом кабинете, знакомство с расписанием занятий, режимом дня детей в группе, наблюдение работы воспитателя и учителя-логопеда в различные режимные моменты, изучение программного обеспечения и схем планирования логопедической работы с детьми.

На основании обобщения изученного материала установлено:

В логопедической группе созданы все условия для полноценной коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Пространство группы достаточно светлое, комфортное, оснащено необходимой мебелью. В предметно-развивающей среде группы присутствуют: детские столы и стулья, большой рабочий стол для логопеда и воспитателя, шкафы для пособий и литературы, навесная магнитная доска, фланелеграф. Имеется учебная зона, где находится необходимый дидактический и учебный материал для эффективного проведения работы с детьми. Есть большое настенное зеркало для групповой работы с детьми и маленькие индивидуальные зеркала для каждого ребенка. Имеется полка для индивидуальных папок детей, зеркал и раздаточных пособий, что позволяет детям самостоятельно брать и складывать пособия для работы, приучает их к аккуратности, самостоятельности, готовит их к школе.

В группе находится магнитофон с различными аудиозаписями. Его также используют для записи речи детей в момент обследования или в периоды промежуточной диагностики. Имеются пособия для логопедического обследования и дальнейшей коррекционной работы: наглядный лексический материал: предметные и сюжетные картинки разного размера для групповой и индивидуальной работы; пособия для формирования фонематических процессов, правильного звукопроизношения, грамматического строя речи, фонематических процессов.

В группе на стене и в удобно расположенных шкафах находятся также пособия для обучения грамоте: навесная азбука, кассы букв и слогов, пеналы со схемами слов и предложений, звуковые линейки, кубики с буквами, пластмассовые буквы, буквари для чтения, карточки и фишки для звукового анализа. Имеются и разнообразные пособия для обследования и развития неречевых процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления. Они представлены пирамидками, матрешками, коробками с прорезями и набором геометрических фигур, разрезные картинки и кубики разной конфигурации и разного числа составных частей, развивающие игры «Сложи квадрат», «Выложи узор», «4-й лишний», «Сравни и отличи», «Почини коврик», много материала для формирования функции обобщения, картинки для выстраивания логических цепочек. Для развития неречевых процессов также используются разнообразные яркие игрушки, в том числе мягкие; дидактические пособия и мелкий раздаточный материал; звучащие и поющие музыкальные игрушки для развития слуховых ощущений.

Развитие речи и преодоление речевого недоразвития предполагает развитие дыхания и голоса, для чего в группе имеются наборы султанчиков, вертушек, искусственных цветов, есть емкости для воды и игрушки для поддувания: бумажные кораблики, мелкие легкие предметы, легкие птички на ниточке. Для развития мелкой моторики педагогами группы используются различные виды кнопочной, геометрической мозаики, трафареты и шаблоны разной сложности, игровые пособия со шнуровкой, наборы крупных бусин для нанизывания, счетные палочки в пеналах для выкладывания разных узоров, наборы мелких плоскостных предметов (грибы, шишки, яблоки, груши) с отверстиями для продевания нитки или узкой ленты.

Логопедический кабинет также оборудован в соответствии с требованиями эффективной коррекционной работы.

В целом можно сделать вывод, что в группе детского сада создана необходимая, разнообразная, эстетически оформленная *предметно-развивающая среда*, что позволяет обеспечивать практически все направления коррекционной логопедической работы с детьми по устранению речевого недоразвития.

Успех коррекционной работы также зависит от *естественной речевой среды* в группе. Характеристикой логопедической работы в данной группе является правильно организованная учебно-речевая деятельность как один из путей формирования мотивации к работе над речью. Воспитатель и логопед в группе вызывают интерес к занятиям введением игровых моментов, широким использованием наглядных интересных пособий, предлагая практические действия с предметами. В играх, на занятиях, на природе логопед и воспитатели активизируют детей к наблюдениям окружающей действительности, пытаются устанавливать связи между личным опытом детей и речевым материалом, стимулируют детей к припоминанию увиденного, к передаче своих впечатлений.

Широко используются возможности для свободного общения детей во время всех режимных моментов. При этом речь взрослых выступает образцом для детей. Следует отметить, что речь педагогов, работающих в данной группе, эмоциональная, выразительная, грамматически правильная, звучит без напряжения. Педагоги стараются не доминировать голосом над речью детей, но тем не менее правильно интонировать и артикулировать свою речь.

Дальнейшее изучение условий логопедической работы показало, что на основании имеющейся *нормативно-правовой документации* в логопедической группе дошкольного образовательного учреждения предусматривается четкая организация всего коррекционного процесса. Она обеспечивается:

* своевременным обследованием детей;
* рациональным составлением расписанием занятий;
* планированием индивидуальной работы с каждым ребенком;
* наличием программного обеспечения и в соответствии с ним планов фронтальных занятий;
* оснащением процесса необходимым оборудованием и наглядными пособиями;
* совместной работой логопеда с воспитателем группы и родителями.

Следует отметить, что в экспериментальной логопедической группе налажено взаимодействие воспитателей и учителя-логопеда, а также взаимодействие между педагогами и родителями. Присутствует атмосфера благожелательного и внимательного отношения к детям, стремление создать комфортное взаимодействие в процессе коррекционной работы.

Логопедическая работа в группе осуществляется с учетом общедидактических принципов, отражающих закономерности усвоения языка и речи (М.М.Алексеева, О.П.Короткова, В.И.Яшина и др.) [42, 47]. К этим принципам можно отнести:

* принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей;
* принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи;
* принцип формирования элементарного осознания явления языка (Ф.А.Сохин, А.А.Леонтьев);
* принцип обогащения мотивации речевой деятельности в учебных и внеучебных режимных моментах.

**2.3. Коррекция речевых нарушений у детей: диагностика,**

**планирование работы, результаты**

Обобщение опыта логопедической работы в группе детей с общим недоразвитием речи показало, что она организована на основе использования *поэтапной системы формирования речи*. Процесс коррекции речевого нарушения складывается из следующих этапов:

1 – диагностика состояния речевого развития с последующим установлением логопедического заключения;

2 – планирование работы с детьми на основе дифференцированного подхода в зависимости от структуры речевого дефекта и учета сопутствующих нарушений вторичного характера и последующее осуществление плана работы;

3 – отслеживание динамики речевого развития через сравнение вводной и повторной (заключительной) диагностики.

В соответствии с планом эмпирического исследования были проведены констатирующий и контрольный эксперимент. Работа в течение учебного года осуществлялась в соответствии с планом, утвержденным по результатам констатирующего эксперимента, и программой устранения общего недоразвития речи у дошкольников Т.Б.Филичевой и Г.В.Чиркиной.

Констатирующий эксперимент на начальном этапе исследования предполагал период диагностики – *логопедическое обследование* детей в течение двух недель.

Анализ констатирующего эксперимента позволил сделать следующие выводы:

1. У детей с системными нарушениями речи пассивный и активный словарь в количественном отношении достаточно беден.
2. Значительное число слов дошкольниками выполняется неверно или неточно, о чем свидетельствуют типичные ошибки, среди которых наиболее частотными являются: недифференцированное, неточное употребление большого количества слов («Бабушка котлеты варит», «Змея идет», «Мальчик воду из стакана в стакан льет»); неадекватное употребление глаголов («Осенью листья с деревьев отваливаются», «Дождь бежит»); называние слов, близких по звучанию или относящихся к другой части речи, а также формы исходного или родственного слова при подборе синонимов-антонимов (говорить-говорун, подниматься-вниз); отмечаются замены слов, обозначающих действия словами-предметами.
3. У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается значительный разрыв между объемом пассивного и активного словаря. У испытуемых детей возникали трудности актуализации даже тех слов, значение которых они понимали. Детям была свойственна речевая инактивность, они достаточно часто, затрудняясь назвать необходимое слово, обозначающее предмет, качество или действие, заменяли его жестом.
4. Многие дети испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы. У 7 испытуемых из 10 наблюдалось сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера.
5. У детей экспериментальной группы ограничены возможности не только пересказа знакомого простого текста, но и составления рассказа с опорой на картинки. Отмечаются пропуски моментов действия, сужение поля восприятия картинки, что свидетельствует также и о недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности.
6. Составление рассказов из опыта на близкие темы также затруднило большинство детей. Рассказы фрагментарны, присутствуют короткие фразы, бедные по содержанию. Сложные предложения составили только 3,3%. Планирование рассказа также затрудняет детей, наличие плана не всегда дает нужную опору, большинство детей не умеют им пользоваться.
7. В процессе обследования на материале самостоятельных монологических высказываний дошкольников были установлены следующие особенности связной речи:

* употребление преимущественно коротких фраз: «Мама спит», «Кот пьет», «Мама ушла», «Кот стал играть»;
* однообразие и бедность употребления языковых средств;
* частые вербальные парафазии: «купался на матрасе», «выделывал замки из песка», «забор разукрашивали»;
* длительные паузы между словами, свидетельствующие о затруднениях в выборе нужных слов;
* нарушения связности повествования из-за пропусков важных в смысловом отношении слов, в том числе и глаголов («Я… даче был. Шашлыки, рыбу там, костер разэтовали»).

Разработанная система количественно-качественной оценки позволяет судить о неоднородном уровне сформированности навыков связной речи у детей с общим речевым недоразвитием. По результатам констатирующего эксперимента дети были распределены на группы по уровню сформированности речевых навыков.

В *первую группу (низкого уровня)* вошли дошкольники, итоговый результат которых при выполнении заданий составил 69,9% и ниже. У этих детей отмечались нарушения актуализации пассивного словаря, неточность употребления многих слов, которая выражалась в частных вербальных парафазиях.

У детей данной группы были выявлены серьезные нарушения уже при построении высказываний на уровне фразы, им постоянно требовалась помощь логопеда. Отмечались трудности в смысловой организации высказываний. Дети не владеют навыками самостоятельного составления рассказа, для их высказываний характерна крайняя бедность используемых языковых средств, наличие грубых аграмматизмов, нарушающих связность повествования. Они в заданиях допускали многочисленные и разнообразные ошибки при подборе синонимов и антонимов, также зачастую не понимали переносного значения слов, что естественным образом приводило к неадекватному употреблению многозначных слов. К этой группе были отнесены 8 детей (80%).

Ко *второй группе (средний уровень)* были отнесены дети с итоговым результатом от 70 до 84,9%. У этих дошкольников объем активного и пассивного словаря также ограничен, но при этом у них в отличие от детей первой группы чаще отмечались не отказы, не неадекватное употребление глаголов, не далекая словесная парафазия, а близкая вербальная замена, пусто и неточное, но адекватное употребление слов. Они реже, чем дети первой группы допускали ошибки в употреблении многозначных слов, но испытывали значительные трудности при подборе антонимов и в особенности синонимов.

Нарушения в построении отдельных сообщений у этих детей были выражены в меньшей степени по сравнению с первой группой. Они, как правило, справлялись с заданием на построение фраз по наглядной опоре, но при этом у них отмечались недостатки главным образом в грамматико-синтаксическом оформлении фразы-высказывания. При составлении рассказов наблюдались отдельные специфические нарушения на уровне программирования и контроля за реализацией высказывания. Отмечались также нерезко выраженные нарушения связности повествования, лексические затруднения, различные аграмматизмы. Но недостатки речи проявлялись избирательно, в отдельных видах заданий. Отмечена также большая самостоятельность детей. Эту группу составили двое детей (20 %).

Детей *с высоким уровнем* развития речи не оказалось совсем.

Обследование интеллекта детей показало, что у этих детей (20%) согласно психологическому заключению имеются проявления психолого-педагогической запущенности, отмечается снижение качества когнитивных процессов. У части детей отмечались нарушения внимания, мелкой моторики, а также симптомы неврологических нарушений (расторможенность, гиперкинетический синдром, минимальная мозговая дисфункция).

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил определить содержание и направления логопедической работы по формированию у дошкольников экспериментальной группы.

Обучение в логопедической группе на этапе формирующего эксперимента осуществлялось на основе программы для детей с общим недоразвитием речи (автор Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина), апробированной авторами в течение 12 лет на всей территории Российской Федерации и одобренной Федеральным Экспертным советом Министерства образования [42]. Основной сутью программы является *устранение общего недоразвития речи через развитие основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики и фонетики.* В основе коррекционно-логопедической работы по данной программе используются принципы Р.Е.Левиной (Приложение 1).

Логопедическая работа в основном осуществлялась на логопедических занятиях, которые являлись основной формой коррекционного обучения и предназначались для систематического развития всех компонентов речи и подготовки детей к школе. Программный материал имеет распределение на три периода обучения:

* 1 период (сентябрь, октябрь, ноябрь) с фронтальными (2 раза в неделю) занятиями и ежедневными индивидуальными и подгрупповыми занятиями, на которых идет развитие понимания речи и правильного звукопроизношения;
* 2 период (декабрь, январь, февраль, март) с преимущественным развитием монологической речи;
* 3 период (апрель, май, июнь), на котором ведущими становятся занятия по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи.

Основные задачи, которые решались на занятиях 1 периода, можно сформулировать следующим образом:

1. Развитие понимания речи, воспитание умения наблюдать и осмысливать предметы и явления окружающей действительности, что дает возможность уточнить и расширить запас конкретных представлений ребенка, формирование обобщающих понятий, практических навыков словообразования и словоизменения, употребления простых распространенных предложений и некоторых видов сложных фраз.
2. Формирование правильного произношения звуков; развитие фонематического слуха и восприятия; закрепление навыков произнесения слов различной звукослоговой структуры, подготовка к усвоению элементарных навыков звукового анализа и синтеза.
3. Обучение детей самостоятельному высказыванию. На основе сформированных навыков использования разных типов предложений у детей вырабатываются умение передавать впечатления об увиденном, о событиях окружающей действительности, пересказывать содержание сюжетных картин и их серий, составлять рассказ-описание.

Наблюдение логопедической работы логопеда на занятиях показало, что весь процесс коррекционного обучения имеет четко выраженную коммуникативную направленность, непосредственное включение знаний и умений детей в общение друг с другом и со взрослыми. Логопед и воспитатель стремятся научить детей применять отработанные речевые операции в аналогичных или новых ситуациях, в разных видах деятельности.

Планирование занятий в группе строится с учетом требований как общей дошкольной, так и специальной педагогики: четко определяется тема и цель занятий, выделяется необходимый лексический и грамматический материал для усвоения и овладения детьми, обозначаются отдельные этапы занятий, которые взаимосвязаны по смыслу и теме. Занятия включают разнообразные игровые и дидактические упражнения с элементами соревнования, контроля и оценки своих действий и действий товарищей.

Программный материал предлагается поэтапно с постепенным усложнением с учетом ближайшей зоны развития, как всей группы детей, так и каждого ребенка. На занятиях широко используется *дифференцированный подход*, так как у одного из детей – фонетико-фонематическое недоразвитие, а у основной части экспериментальной группы – общее недоразвитие речи, II уровень речевого развития, осложненное психолого-педагогической запущенностью. Также обращается внимание на некоторые поведенческие особенности детей: пассивность, расторможенность, неуравновешенность.

В течение 2 периода в логопедической работе основной акцент делается на развитие первоначальных навыков монологической речи на основе запаса пассивных и активных речевых средств, улучшенного слухового восприятия. Обучение составлению и распространению предложений логопед осуществляет с использованием игрушек, предметов, а также предметных и сюжетных картинок.

Занятиям предшествует следующая работа:

* Рассматривание картинки.
* Уточнение понимания отдельных слов.
* Беседа по вопросам с целью выяснения понимания содержания картинки.
* План для составления рассказа.

Логопед в основном использует такие серии картинок, как «Мы играем», «В детском саду», «Наша Таня», «Зимние забавы», а также яркие иллюстрации к русским народным сказкам.

Большое место в работе также занимает пересказ коротких текстов из 3-4 предложений. Занятие по обучению пересказу проводится с подгруппой из 6-8 детей. Для мотивации и создания интереса, активизации мысли у детей используется фланелеграф или магнитная доска. Возможный вариант – пересказ «по цепочке», также драматизация фрагментов рассказа.

К 3 периоду обучения логопед в основном уже поставил звуки и вводит их в речь. Важное место занимает теперь формирование лексико-грамматических и фонетических средств языка с учетом того, что уже отработано на предшествующих занятиях. Логопед и воспитатели уделяют внимание развитию коммуникативной функции на основе возросшей у детей потребности общения со взрослыми и сверстниками. На занятиях создаются и *моделируются такие ситуации*, которые побуждают детей к продуцированию речевых высказываний, к обмену впечатлениями о событиях своей жизни.

Особенностью логопедической работы в группе является то, что логопедические и воспитательские занятия проводятся на основе совместного планирования и обсуждения, что дает возможность учитывать возможности детей, их особенности восприятия, личностные особенности.

Индивидуальная и фронтальная логопедическая работа с учителем-логопедом проводится в утренние и дневные часы с 9.00 до 12.30. Воспитатель в это время организует занятия математикой, лепкой, рисованием, а также музыкальные и физкультурные занятия. Во второй половине дня в течение 30 мин. Воспитатель проводит коррекционную работу с подгруппами детей по заданию логопеда.

Воспитатель планирует свою работу в сотворчестве с учителем-логопедом. В его задачи входит: закрепление знаний, умений и навыков, полученных на логопедических занятиях, закрепление содержания лексических тем и обогащение словаря детей в естественных условиях жизни в детском саду. Наблюдения показали, что в вечернее время воспитатель проводит закрепление поставленных звуков в спонтанной речи, повторяет чистоговорки, стихотворения, дает упражнения на развитие звукового анализа, фонематического восприятия, внимания и памяти. Организует игры и упражнения на развитие мелкой моторики: разрезные кубики, мозаики, выкладывание фигур из спичек, шнуровку, предлагает собирать рассыпанные спички, пуговицы, бусины, рисовать или раскрашивать картинки, вырезать ножницами различные формы из бумаги.

Достаточно успешно педагоги группы организуют конструирование из строительного материала, бумаги, используют труд по самообслуживанию и сюжетно-ролевые игры для обогащения словаря, овладения фразовой речью, использования речи как средства общения. Совместно с логопедом воспитатель планирует дидактические и подвижные игры, включающие речевые средства, активизирует у детей стремление координировать свои движения, соотносить ритмические стихи с движениями. Общая и мелкая моторика тренируется в подвижных играх: «Передача мячом по кругу», «Совушка-сова», «Найди себе пару», «Узнай по голосу», «Не перепутай» и др.

Совместно с музыкальным руководителем воспитатель планирует и проводит такие игры, как «Кто скорей возьмет игрушку», «Угадай, что звучит», «Отстучи мелодию», «Чей голосок», которые развивают чувство ритма, слуховое восприятие, правильное звукоразличение. Широко используются воспитателем театрализованные игры, игры-драматизации, кукольный театр для развития выразительных языковых средств, развития связной речи.

В своей работе воспитатель реализует задачи воспитания и обучения на основе знания возрастных и индивидуальных психфизиологических особенностей детей. Особое внимание он уделяет развитию восприятия, мнестических процессов, мотивации, доступных форм словесно-логического мышления, познавательных интересов в целом. Именно воспитатель создает доброжелательную обстановку в группе для сотрудничества, общения и взаимодействия детей в течение всего дня. Педагог в группе имеет возможность повседневно наблюдать речевую деятельность детей и контролировать речь в соответствии с уже освоенными умениями и навыками. Он отслеживает отношение ребенка к своему речевому нарушению, отмечает поведенческие и личностные особенности детей.

В конце работы был проведен *контрольный эксперимент*, позволяющий диагностически определить эффективность логопедической работы с детьми по устранению общего недоразвития речи на основании созданных условий.

Количественно-качественная обработка материалов, полученных после проведения контрольного эксперимента, показала, что в конце учебного года уменьшилось количество детей, которых можно отнести к первой группе (вместо 80% - 30%), т.е. к низкому уровню речевого развития. В этой группе прежде всего отмечены дети с психолого-педагогической запущенностью, что осложняет процесс коррекции речи, а также дети с нарушениями внимания и памяти. Количество детей, отнесенных ко второй группе (средний уровень речевого развития), увеличилось с 20% до 70 % (см. Таблица 2).

Это означает, что благодаря правильно организованной логопедической работе в экспериментальной группе детского сада произошли значимые изменения в речевом развитии детей. Однако следует отметить, что на момент окончания года в группе так и не обнаружено детей с высоким уровнем речевого развития, что объясняется сложной структурой дефекта – общее недоразвитие речи, осложненное некоторыми отклонениями физического и психологического развития. Незря для этой категории детей нормативно-правовыми документами предусмотрено получение логопедической помощи в течение двух лет.

**Таблица 2**

**Сравнительный анализ результатов эффективности логопедической работы за период 2007-2008 уч.г.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | Констатирующий эксперимент (число детей  в %) | Контрольный эксперимент (число детей в %) |
| 1 уровень (низкий)  2 уровень (средний)  3 уровень (высокий) | 80  20  0 | 30  70  0 |

* 1. **Выводы и практические рекомендации**

Подводя итоги, можно сказать, что учитель-логопед и воспитатели группы, используя системный поэтапный подход в обучении на основе программы Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной, интеграцию и взаимодействие своих усилий, рационально оформленную развивающую среду в группе, грамотно планируя все разделы работы, особенно раздел по развитию связной речи, учитывая структуру речевого нарушения и сопутствующие вторичные отклонения, добились положительного результата.

В целом можно сделать следующие *выводы*:

1. Изменилось звукопроизношение в речи детей, большинство из них в самостоятельной речи стали чаще употреблять поставленные звуки, хотя у некоторых детей звуки поставлены, но еще требуется контроль за их автоматизацией.
2. У детей к концу года увеличился в количественном отношении пассивный и активный словарь. Значительное число слов стало употребляться более точно, разнообразно. Сократился разрыв между объемом пассивного и активного словаря. Дети стали лучше актуализировать слова.
3. Многие дети проявили большую самостоятельность в составлении высказываний, как на уровне простой законченной фразы, так и на уровне распространенного предложения. Снизилось количество трудностей смыслового и синтаксического характера.
4. Дети экспериментальной группы показали большую сформированность умения пересказывать знакомый простой текст, составлять рассказы с опорой на картинки и на близкие темы согласно своему опыту. В рассказах стало меньше пропусков моментов действия, больше распространенных предложений, а сами фразы стали значительно длиннее. Сложные предложения составили 7,5 %. Большинство детей научились пользоваться планом логопеда, воспитателя, некоторые из них проявили попытки собственного планирования (см. Приложение 3).
5. У детей повысился интерес к логопедическим занятиям, как фронтальным, так и индивидуальным. Общение и взаимодействие детей с помощью речи стало более разнообразным, эмоционально выразительным, личностно окрашенным.

Таким образом, нашла подтверждение гипотеза о том, эффективность преодоления речевого недоразвития обеспечивается организацией системы поэтапной логопедической работы в коррекционной группе ДОУ общеразвивающего типа. Как показало исследование, данная система предполагает соблюдение следующих условий:

* создание в группе условий: соответствующая предметно-развивающая среда, естественная речевая среда, особый режим работы, сочетание фронтальных и индивидуальных форм работы, профессионализм педагогов, интеграция усилий логопеда, воспитателей и родителей;
* систематичность, целенаправленность и поэтапность работы учителя-логопеда по программе, адекватной структуре речевого нарушения у детей;
* взаимосвязь и преемственность в работе логопеда и воспитателей группы.

На основании полученных выводов можно определить некоторые *рекомендации* практическим работникам логопедических групп.

1. Логопедическая работа в коррекционной группе для детей с нарушениями речи должна осуществляться системно и поэтапно.

Основными элементами системы логопедической работы являются:

а) тщательно подобранный вариант логопсиходиагностики для определения структуры речевого нарушения;

б) программное и предметно-развивающее обеспечение;

в) отслеживание динамики речевого развития: на начало года (вводная логопедическая диагностика), в середине года (промежуточная диагностика) и в конце (заключительная диагностика).

2. Логопедическая работа в группе предполагает интеграцию усилий учителя-логопеда и воспитателей группы при наличии у них высокого профессионализма и слаженного взаимодействия в коррекционном процессе.

3. Логопедическая работа в дошкольном образовательном учреждении основывается на принципах индивидуально-дифференцированного и личностно-ориентированного подхода к коррекции речевых нарушений у детей.

**Заключение**

Подводя итоги проведенного теоретико-практического исследования, можно убедиться в том, что организация логопедической работы в коррекционных группах дошкольного образовательного учреждения общеразвивающего типа предполагает системность, целенаправленность и поэтапность. Основными этапами являются: 1 – логопсиходиагностика; 2 – планирование коррекционной работы по устранению общего речевого недоразвития в соответствии в отдельными периодами на основе программного обеспечения и индивидуально-дифференцированного личностного подхода; 3 – отслеживание динамики происходящих изменений в речевом развитии детей, оценка эффективности логопедической работы в зависимости от создания необходимых условий.

В связи с поставленной целью исследования рассмотрены именно те условия, которые обеспечивают систему и качество логопедической работы и позволяют объединять усилия логопеда и воспитателей в преодолении общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста. Анализ результатов проделанной в группе логопедической работы дает возможность сделать соответствующие выводы, подтверждающие выдвинутое предположение (гипотезу), и дать практические рекомендации. Действительно, преодоление общего речевого недоразвития обеспечивается посредством системы логопедической работы в коррекционной группе ДОУ, что предполагает организацию следующих условий:

* создание в группе соответствующей предметно-развивающей среды, естественной речевой среды, особого режима работы, целесообразного сочетания фронтальных и индивидуальных форм работы, наличие профессионализма педагогов, интеграции усилий логопеда, воспитателей и родителей;
* систематичность, целенаправленность и поэтапность работы учителя-логопеда по программе, адекватной структуре речевого нарушения у детей;
* взаимосвязь и преемственность в работе логопеда и воспитателей группы.

Возможность создания указанных условий является основой эффективности всей логопедической работы в группе и преодоления общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста.

Проведенный эксперимент в коррекционной группе показывает, что система логопедической работы обеспечивает коррекцию речевого дефекта и формирование основных компонентов речевой системы: правильное звукопроизношение и целостное восприятие речи, лексико-грамматическую сторону, включая систему словообразования и словоизменения, связность речевого высказывания разного уровня. Кроме того, дети овладевают элементами грамоты, что формирует готовность значительной части детей к обучению чтению в подготовительной группе детского сада.

Перспективными направлениями настоящего исследования могут стать изучение проблемы взаимодействия в логопедической работе учителя-логопеда, воспитателей и родителей детей с речевым недоразвитием.

**Литература**

1. Алябьева Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста. – М.: Сфера, 2002.
2. Аманатова М.М. Развитие фонематических процессов на логопедических занятиях // Логопедия. № 1. 2007.
3. Балабанова В.М., Лопатина Л.В., Лалаева Р.И., Чистович И.А. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – С-Пб, Детство-Пресс, 2001, С. 29-37.
4. Большакова С.Е. Логопедическое обследование ребенка. Российская Академия образования. Ассоциация «Профессиональное образование», М., 1995.
5. Власенко И.Т., Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей. М., 1996.
6. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: Метод. Пособие / Сост. Кондратенко И.Ю. М.: Айрис-пресс, 2005.
7. Гаркуша Н.Ф. Коррекционно-педагогическая работы в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. М., Секачев, 2000.
8. Глухов В.П. Взаимосвязь в работе логопеда и воспитателя по развитию связной речи детей дошкольного возраста с ОНР. – М., 1993.
9. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М., 1995.
10. Жукова Н.С. и др. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. М., 1973.
11. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей. М., Соц-полит. журнал, 1994.
12. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. М., 2003.
13. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда (Коррекционная педагогика). – М.: Гуманит. Центр «Владос», 2005.
14. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология. – М.: Академия, 2006.
15. Крылова Л.Н. О преемственности в речевой работе воспитателя и логопеда детского сада // Дефектология. № 1. 1978. С. 57-62.
16. Крылова Л.Н. О преемственности в речевой работе воспитателя и логопеда детского сада // Дефектология. № 2. 1978. С. 62-68.
17. Крылова Л.Н., Корц М.А., Кузевич Л.М. Работа воспитателя по развитию речи детей в повседневной жизни // Дефектология. № 5. 1978. С. 65-71.
18. Лалаева Р.И., Серебрякова В.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. С-Пб.: Союз, 1999.
19. Лалаева Р.И. Проблемы логопедической диагностики. // «Логопедия сегодня». 2007, № 3.
20. Ларионова Н.Я. Осуществление взаимосвязи в работе логопеда и воспитателя (Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи). – М., 1987.
21. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефект. факультетов педвузов. / Под ред. Л.С.Волковой. М.: Владос, 2006.
22. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. – С-Пб.: Изд. Дом «Литера», 2003.
23. Ляпидевский С.С., Селиверстов В.И. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи / Под ред. С.С. Ляпидевского., М., 1988.
24. Максаков А.Н. Развитие правильной речи ребенка в семье. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
25. Матросова Т.А. Совместная работа логопеда и воспитателя в группах для детей с нарушениями речи // Логопедия. № 4(8), 2007.
26. Миронова Н.М. Развиваем фонематическое восприятие. Планы-конспекты занятий с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. – М.: Изд-во «Гном и Д», 2007.
27. Настольная книга логопеда: справочно-методическое пособие / Сост. Зуева Л.Н., Шевцова Е.Е. – М.: АСТ: Апрель, Профиздат, 2005.
28. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е.Левиной. М., 1968.
29. Педагогическая диагностика и коррекция речи / Под ред. Поваляевой М.А.. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
30. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
31. Практикум по дошкольной логопедии / Под ред. Селиверстова В.И. \_ М.: «Просвещение», 1988.
32. Селиверстов В.И., Волосовец Т.В., Дементьева С.Г. О некоторых аспектах государственной политики в области защиты семей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии // Логопедия. № 4, 2006.
33. Селиверстов В.И., Ляпидевский С.С. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи. – М., 1968.
34. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М., 1999.
35. Тишина Л.А., Кузахметова Г.Р. Влияние словарной работы на развитие связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопедия сегодня. 2007. № 2.
36. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб.: Акцидент, 1997.
37. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография. – М., 1999.
38. Филичева Т.Б., Соболева Развитие речи дошкольников. М., 2005.
39. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. – М., 1987.
40. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение, воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М., 2004.
41. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада. Ч. II. М.: Альфа, 1993.
42. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Практическое пособие. – М.: Айрис-Пресс, 2007.
43. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Практикум по логопедии. Учебное пособие. – М.: «Просвещение», 1989.
44. Хватцев М.Е. Логопедия: работа с дошкольниками. – М., 2002.
45. Хрестоматия по логопедии в двух томах / Под ред. Л.С.Волковой и В.И.Селиверстова. – М.: «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1997.
46. Шипицына Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. С-Пб., Речь, 2003.
47. Яшина В.А. Речевая среда и дети // Дошкольное воспитание. № 8, 2003.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

**Программные принципы коррекционной системы обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи**

**(по Р.Е.Левиной)**

1. Принцип раннего воздействия на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных отклонений.
2. Принцип развития речи и опоры на онтогенез, предполагающий анализ объективных и субъективных условий формирования речевой функции ребенка, выявление ведущего речевого дефекта и обусловленных им недостатков психического развития.
3. Принцип взаимосвязанного формирования фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка (единство названных направлений и взаимоподготовка): развитие фонематического восприятия подготавливает основу для формирования грамматической и морфологической системы словообразования и словоизменения.
4. Принцип дифференцированного подхода в логопедической работе к детям с ОНР, имеющим различную структуру речевого нарушения.
5. Принцип связи речи с другими сторонами психического развития, которые раскрывают зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психологических процессов; их выявление лежит в основе воздействий на те психологические особенности детей с ОНР, которые прямо или косвенно препятствуют эффективной коррекции их речевой деятельности.

(Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.

Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Практическое пособие. – М.: Айрис-Пресс, 2007. С. 51-52)

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

**Схема логопедического обследования детей**

**экспериментальной группы**

Поступил в логопедическую группу \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ с направлением ПМПК

1.Дата поступления ребенка в группу\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2.Фамилия, имя \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3.Возраст \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4.Домашний адрес \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5.Откуда поступил ребенок\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6.Фамилия, имя, отчество родителей, должность, место работы мать:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

отец:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

7.Анамнез:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

От какой беременности по счету?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Как протекала беременность и роды?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Когда закричал?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Как протекало физическое развитие:

стал держать головку\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ сидеть\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

вставать\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ходить\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Какие заболевания перенес до года?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Речевое развитие ребенка:

гуление \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ лепет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ первые слова \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

речь фразой\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Не прерывалось ли речевое развитие? (если прерывалось, по какой причине, как долго длилось, с какими последствиями \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Как быстро наращивался словарный запас?\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

8. Слух \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

9. Зрение \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

10. Интеллект \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

11. Речевая среда и социальные условия \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Обращались ли раньше к логопеду? Как долго длились занятия? Их результативность?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Как сам ребенок относится к речевому дефекту?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

12. Общее звучание речи\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

темп\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ голос \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ разборчивость\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

дыхание\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

13. Обследование артикуляционного аппарата:

подвижность\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ правильность прикуса\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

строение неба\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ зубов \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ языка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ состояние подъязычной уздечки \_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ губы и их подвижность\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

14. Состояние общей моторики (координирование движений, состояние тонкой моторики, какой рукой предпочитает работать ребенок) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

15. Общее развитие ребенка:

а) разговорно-описательная беседа:

Как тебя зовут? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Сколько тебе лет? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Где ты живешь? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Как зовут маму? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ папу? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Кем работают мама? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ папа? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Есть ли у тебя друзья? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Разрезные картинки: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Пирамидка: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

б) счет прямой \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ обратный \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

счетные операции \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

в) геометрические формы \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

г) основные цвета \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

оттеночные \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

д) классификация предметов \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

е) ориентация во времени \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ж) в пространстве \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

16. Обследование понимания речи:

выполнение инструкций \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

понимание предлогов \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

числа\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ рода \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ падежа \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

17. Обследование связной речи:

а) составление рассказа по картинке \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

б) составление рассказа по серии картин

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

в) пересказ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

г) рассказ описание или рассказ по представлению \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

18. Обследование грамматического строя:

а) образование множ. числа имен сущ. и род. пад. имен сущ. множ.:

мост \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

дом \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

стул \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

пчела \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ведро \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ухо \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

воробей \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

утенок \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

б) образование уменьшительно-ласкательных форм:

дом \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ елка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ песня \_\_\_\_\_\_\_\_\_

стул \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ гриб \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Костя \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

в) префиксальное словообразование

шел \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

г) согласование прилагательных с существительными:

синий шар \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ красный флажок \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ синяя машина \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ красное солнышко \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

синее платье \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ красная звезда \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

д) согласование существительных с числительными

1 2 3

ухо \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

помидор\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

стул \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

кукла \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ручка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

е) предложно- падежные формы: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

19. Состояние словаря:

1.Предметный словарь:

а) объяснение значения слов:

холодильник \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

пылесос \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

б) назвать часть предмета и показать:

ЧАЙНИК донышко \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

носик \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

крышка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ручка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

СТУЛ сиденье \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

спинка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ножки \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

в) уровень обобщения:

свитер, платье, шорты, юбка, колготки \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

сапоги, туфли, тапочки, валенки \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

блюдце, сковорода, ложка, тарелка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

шкаф, стол, кресло, тумбочка\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

помидор, морковь, репа, капуста \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

яблоко, персик, груша, лимон\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

кошка, собака, волк, еж\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

голубь, утка, воробей\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

автобус, электричка, трамвай, самолет ­­­­­­­­­­­­­­\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Словарь признаков:

а) подбор прилагательных к имени существительному:

лимон - какой?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

платье - какое? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

лиса - какая? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

б) подбор антонимов:

широкий \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_длинный \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_высокий\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

веселый \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ светлый \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_больной \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

прямой \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_сухой \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ холодный\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

в) образование прилагательных от имен существительных:

матрешка из дерева \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

сумка из кожи \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ручка из пластмассы \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ стакан из стекла \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

сок из клюквы\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

г) образование притяжательных прилагательных:

чей хвост? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

чей дом \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. Глагольный словарь:

а) что делает?

повар \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ учительница \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

врач \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ почтальон \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

б) кто как голос подает?

кошка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ собака \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ гусь \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

утка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ петух \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ мышь \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

корова \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_лягушка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ свинья \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

20. Звукопроизношение.

|  |
| --- |
| С : С` З : З` Ц М Ж Ч Ш Л : Л` Р : Р`  21. Фонематический слух.  а) дифференциация звуков:  с - з с - ш ш - ж ж - з щ - ц щ - с ц - с ц - т` ч - с ч - т` ч - ц ч - ш л - р п - б т - д к - г к - х    Повтори! та - да - та \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  да - та - та \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  ка - га - га \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  ка - ха - ка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  па - ба - па \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  кот - год - кот \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  том - дом - ком \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  22. Анализ звукового состава речи:  а) выделение первого звука в слове:  Оля \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_эхо \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ волк \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Ира \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ окно \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ банка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  б) выделение последнего звука в слове:  лук \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ луна \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  кот \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ шар \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  сок \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ мука \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  мак \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ руки \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  нос \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  23. Произношение слов сложного слогового состава:  строительство \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ велосипед \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  милиционер \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ аквариум \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  24. Повторение предложений:  Экскурсовод проводит экскурсию.  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Сапожник чистит сапоги.  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  25. Логопедическое заключение: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  26. Результаты логопедической работы: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 3**

**Вариант рассказа по серии картинок Яны Л.**

**(по материалам логопедического обследования)**

*Рассказ Яны Л. на этапе констатирующего эксперимента:*

Прыгнул, не схватил… Они лес ушли… Вольки стали… лизать а дерево. Коля спрятался… и его не нашли вольки… На дерево… Пасел домой. Приди Коля дверь. Дома… А вольки усли.

*Рассказ Яны Л. на этапе контрольного эксперимента:*

Была зима. Мальчик шел из школы домой. Тропинка проходила через небольшой лес. Вот уже видно деревню. Вдруг мальчик увидел волков. Он быстро влез на сосну. Волки хотели достать мальчика, но не смогли… Они сели около сосны и стали ждать. Мальчик сидел на сосне, долго сидел, до вечера. Тут… шел мимо охотник. Он увидел волков и выстрелил из ружья. Волки убежали. А мальчик слез тогда с дерева и пошел домой. Ему все обрадовались.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 4**

**Примерный конспект занятия на тему: «Зима»**

**(в первый период обучения)**

**Цель:** Составление рассказа по теме: «Зима».

**Ход занятия**

1. **Организационный момент**

Логопед: Сядет тот, кто запомнит и повторит следующие слова: холодная, морозная, снежная зима; белый, пушистый снег; холодные, крупные снежинки; прозрачный, гладкий, ровный лед; холодный, сильный ветер; снегири, воробьи, синицы.

1. **Беседа о зиме**

Логопед: Я вам загадаю загадку:

Снег на полях, лед на реках.

Вьюга гуляет, Когда это бывает? (Зимой)

Сегодня мы с вами будем говорить о зиме. Какое сейчас время года?

Дети: Зима.

Логопед: Какая погода стоит зимой?

Дети: Холодная.

Логопед: Если зимой холод, то какая это зима?

Дети: Холодная

Логопед: Что выпадает зимой?

Дети: Снег

Логопед: Если зимой снежно, то значит зима какая?

Дети: Снежная.

Логопед: А если зимой морозно, то какая зима?

Дети: Морозная.

Аналогично дети образуют прилагательные от наречий: рано, поздно, метельно – ранняя, поздняя, метельная.

Логопед: А если зимой очень холодно, дует сильный ветер, то зима какая?

Дети: Студеная

Логопед: Вот как много мы рассказали о зиме. А теперь вспомним все, что мы рассказали. Какая зима?

Дети: Холодная, снежная, морозная, ранняя, поздняя, метельная, студеная.

Логопед: Сейчас мы будем составлять предложения о зиме. Но они должны быть разные, непохожие друг на друга. Вот, например, послушайте, какое я составила предложение: наступила холодная, суровая зима.

Логопед выкладывает на фланелеграфе деревья, дом, дети составляют предложения о зиме.

Вы говорили, что зимой падает снег. Какой выпадает снег?

Дети: Белый, пушистый, легкий, блестящий, холодный, липкий, мокрый.

Дети составляют распространенные предложения о снеге: Выпал липкий, белый снег (На фланелеграфе выкладывается снег).

Логопед: Какие бывают сугробы?

Дети: Большие, высокие, мохнатые, пушистые.

Логопед: Составьте предложение.

Дети: Появились огромные пушистые сугробы.

Логопед: Что происходит с реками, озерами, прудами зимой?

Дети: Они замерзают, покрываются льдом.

Логопед: Какой бывает лед?

Дети: Твердый, прозрачный, скользкий, толстый, тонкий, блестящий, хрупкий.

Логопед: Реки и озера покрылись прозрачным, скользким льдом?

На фланелеграфе выставляется соответствующая картинка.

Назовите птиц, которые зимуют у нас.

Дети: Снегири, воробьи, синицы.

Логопед: Если они зимуют, то, как их называют?

Дети: Зимующими.

Логопед: Если погода холодная, нет корма, то, каково птичкам?

Дети: Холодно, голодно.

Дети составляют соответствующие предложения: Зимующим птицам холодно и голодно и т.д.

Логопед: А как можно помочь птицам?

На фланелеграфе картинка, где девочки вешают кормушки и кормят птиц.

1. **Составление предложений по сюжетным картинкам и объединение их в рассказ**

У каждого ребенка на столе лежит конверт с сюжетной картинкой. Логопед предлагает каждому ребенку составить предложения по картинке, а затем объединить их в связный рассказ. Например:

*Наступила холодная, снежная зима. Выпал блестящий, пушистый снег. Появились высокие мягкие сугробы. Реки и озера покрылись прозрачным твердым льдом. Зимующим птицам холодно и голодно. Дети подкармливают птиц. Они строят для птиц кормушки.*

1. **Итог занятия**

Логопед отмечает детей, которые были наиболее активны на занятии.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 5**

**Логопедический режим в группе ДОУ как условие**

**эффективной коррекции речи**

* Правильная, выразительная речь учителя-логопеда, воспитателя, его помощника, всех членов педагогического коллектива должна быть образцом для детей.
* Каждому педагогу группы важно знать речевые возможности ребенка в конкретный возрастной период.
* Всем педагогам необходимо добиваться от детей правильного звукопроизношения, а также правильного произношения и употребления новых слов, терминов. Вводить их в активный словарь можно только под руководством учителя-логопеда.
* Везде и всегда исправлять ошибки в речи детей в повседневной жизни, но делать это спокойно. На занятиях стоит фиксировать внимание на ошибках, предлагая детям найти ее самостоятельно и исправить.
* Следить за аккуратным посещением логопедических занятий, необоснованные пропуски прерывают коррекцию и снижают эффективность логопедической работы.
* Внушать детям веру в успех, каждый сдвиг в речи, пусть небольшой, обязательно поощрять.
* Приучать детей отвечать на вопросы педагогов полно, развернуто, соблюдая правила орфоэпии, а также литературно, без вульгаризмов.
* Помогать детям оформлять собственные высказывания, задавая точные вопросы. Побуждать дошкольников к исследованию речи своей и окружающих, поощрять словотворчество.

(Овчинникова Т.В. Логопедический режим ДОУ как условие эффективной коррекции речи детей // Логопед. № 3, 2008. С. 100-103)