

Министерство образования и науки Республики Казахстан

НАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ  
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Специальная программа коррекционно-развивающего  
обучения детей с нарушениями речи**



Алматы 2021

УДК 376  
ББК 74.3  
С 71

Одобрено и рекомендовано Научно-методическим советом Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования (протокол № 31 от 20 октября 2021 года).

Утверждено и рекомендовано к использованию Комитетом дошкольного и среднего образования Министерства образования и науки Республики Казахстан (письмо № 18-3/55-И от 10 марта 2022 года)

Автор-составитель:

**Ерсарина А.К.** - зав. лабораторией комплексной диагностики и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями ННПЦ РСИО, канд. псих. наук

Рецензенты:

**Денисова И. А.** - к.п.н., и.о. ассоциированный профессор кафедры специальной педагогики КазНацЖенПУ

**Кеслер Н.В.** - логопед высшей категории ННПЦ РСИО

С71 Специальная программа коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями речи/ Ерсарина А.К.– Алматы: ННПЦ РСИО, 2021. –120с.

ISBN 978-601-08-1733-3

Специальная коррекционно-развивающая программа направлена на развитие всех сторон речевого развития ребенка, а также общения и взаимодействия, как главных условий речевой реабилитации детей с тяжелыми нарушениями речи. Главная цель разработанной программы - обеспечение эффективности психолого-педагогической реабилитации, социальной адаптации и успешности обучения и воспитания детей с нарушениями речи в дошкольных и/или школьных организациях образования.

Разработанная коррекционно-развивающая программа предназначена для логопедов кабинетов психолого-педагогической коррекции и реабилитационных центров, а также для дошкольных специальных и общих организаций образования, оказывающих индивидуальную (подгрупповую) коррекционно-педагогическую помощь детям с нарушениями речи.

УДК 376  
ББК 74.3

ISBN 978-601-08-1733-3

© ННПЦ РСИО, 2021  
© Ерсарина А.К., 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА .....	4
I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	7
1. Цель, задачи, принципы, методологические основы коррекционно-развивающей программы для детей с нарушениями речи .....	7
2. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи .....	12
II. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ .....	26
1. Диагностико-ознакомительный этап программы коррекционно-развивающего обучения .....	26
2. Начальный этап программы коррекционно-развивающего обучения .....	30
3. Первый этап программы коррекционно-развивающего обучения ...	61
4. Второй этап программы коррекционно-развивающего обучения ...	78
5. Третий этап программы коррекционно-развивающего обучения ....	92
6. Четвертый этап программы коррекционно-развивающего обучения .....	104
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	116
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	118

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Актуальность и необходимость разработки коррекционно-развивающей программы для детей с нарушениями речи, обусловлено отсутствием отечественных программ для работы с этой категорией детей в таких специальных организациях образования как кабинеты психолого-педагогической коррекции и реабилитационные центры. В настоящее время в системе специального образования используются только специальные типовые учебные программы для дошкольных и школьных организаций образования для детей с нарушениями речи. Между тем, большинство детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями речи получают помощь в КППК и РЦ.

Также, следует отметить, что Законом Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК указано, что КППК и РЦ реализуют коррекционно-развивающие программы. Необходимость разработки коррекционно-развивающих программ для реализации их кабинетами психолого-педагогической коррекции и реабилитационными центрами и обусловило актуальность данных методических рекомендаций, в которых изложена специальная программа коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями речи.

Специальная коррекционно-развивающая программа разработана для оказания логопедической помощи детям с общим (системным) недоразвитием речи (ОНР). К этой категории относят детей с первичными речевыми расстройствами, у которых недоразвитие речи не связано с нарушениями слуха, интеллекта. Программа предназначена для проведения индивидуальной и

подгрупповой коррекционно-развивающей работы с детьми в возрасте от 3 до 6-7 лет и направлена на развитие всех сторон речевого развития ребенка, а также общения и взаимодействия, как главных условий речевой реабилитации и социализации детей с тяжелыми расстройствами речи.

Разработанная программа не преследует цели формирования всех возрастных и академических навыков, предусмотренных типовой специальной программой воспитания и обучения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в детском саду. Главная цель разработанной программы - обеспечение эффективности речевой реабилитации, социальной адаптации и успешности обучения и воспитания детей с нарушениями речи в дошкольных и/или школьных организациях образования.

Программа представляет не отдельную технологию или методику, а общую стратегию и направления коррекционно-развивающей работы с детьми, включающую различные тактики, методы и приемы педагогического вмешательства с методическими указаниями по их применению. На основе этой общей программы, разработанной с учетом типичных закономерностей и особенностей детей с тяжелыми речевыми нарушениями, логопед составляет индивидуально-развивающую программу (ИРП), максимально соответствующую индивидуальным особенностям и возможностям конкретного ребенка. Этапы коррекционно-развивающей работы ребенок может проходить в более быстром или медленном темпе, достигать или не достигать всех поставленных целей программы того или иного этапа в зависимости от степени тяжести речевого расстройства и индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.

Специальная коррекционно-развивающая программа адресована логопедам кабинетов психолого-педагогической коррекции и реабилитационных центров, а также дошкольных специальных и общих организаций образования, оказывающих индивидуальную (подгрупповую) коррекционно-педагогическую помощь детям с тяжелыми нарушениями речи.

Программа состоит из пояснительной записки, общей психолого-педагогической характеристики детей с тяжелыми нарушениями речи и содержания коррекционно-развивающей программы на этапах педагогической работы. Каждый этап коррекционно-педагогической работы имеет свои цели и задачи, содержание и методы, приемы работы, ожидаемые результаты.

В соответствии с типовым учебным планом кабинетов психолого-педагогической коррекции, реабилитационных центров и учебного расписания индивидуальных (подгрупповых) психологических занятий в дошкольных организациях образования объем учебной нагрузки логопедических занятий составляет для детей:

- 1) раннего возраста (0-3 лет) – 3 занятия в неделю по 35мин.;
- 2) дошкольного возраста (3 - 6 лет):
  - 3 занятия в неделю по 35-45 мин. для детей с ОНР 1-2 уровня;
  - 2 занятия в неделю по 35-45 мин. для детей с ОНР 3 уровня
- 3) школьного возраста (6-18 лет):
  - 3 занятия в неделю по 45 мин. для детей с ОНР 1-2 уровня;
  - 2 занятия в неделю по 45 мин. для детей с ОНР 3 уровня

# ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММЫ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

## 1. Цель, задачи, принципы и методологические основы специальной коррекционно-развивающей программы для детей с нарушениями речи

Целью программы является создание благоприятных условий для речевого и социально-коммуникативного развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи и формирование тех речевых навыков, которые в наибольшей степени будут способствовать социальной адаптации и подготовке ребенка к обучению и воспитанию в организациях образования.

Задачи программы:

- повышение речевой активности ребенка, формирование потребности и мотивации ребенка к овладению речевыми навыками и видами деятельности;
- формирование навыков речевого общения и взаимодействия ребенка в совместной деятельности с окружающими людьми;
- развитие понимания речи на расчлененном уровне;
- формирование всех сторон речи: фонетико-фонематической, лексико-грамматической, фразовой и связной речи;
- развитие психических функций: слухо-речевого восприятия, произвольного внимания, памяти, мышления; формирование различных познавательных навыков;
- воспитание навыков социального поведения, социального функционирования ребенка в различных социальных (жизненных) ситуациях; формирование социально-коммуникативных навыков;

- развитие эмоционально-волевой сферы: способности к произвольной (речевой) регуляции эмоций, деятельности и поведения, воспитание нравственных качеств;

- подготовка ребенка к включению в образовательный процесс дошкольных и школьных организаций образования.

Степень достижения целей и задач как ожидаемых результатов логопедической работы может быть различной у детей в зависимости от тяжести и характера речевого расстройства, уровня развития речи, интеллектуальных возможностей ребенка, интенсивности занятий с логопедом и родителями, наличия у ребенка сопутствующих проблем в развитии.

Содержание программы основано на принципах общей и специальной дошкольной педагогики, и логопедии, а также современных принципах и подходах к развивающей работе с детьми, учитывающих специфику детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

К общим принципам специальной дошкольной педагогики относятся традиционные и хорошо известные специальным педагогам принципы: учета особенностей нормального и отклоняющегося (нарушенного) развития; закономерностей и этапов общего детского развития и развития речи в соотношении с этапами развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи; развивающего обучения, основывающийся на ведущей роли обучения и определении «зоны ближайшего развития» ребенка; единства диагностики и коррекции отклонений в развитии, обязывающий логопеда строить свою работу с ребенком на основе результатов диагностики и анализа особенностей речевого развития ребенка; учета соотношения первичного нарушения и вторичных отклонений в развитии ребенка; коррекции и компенсации нарушенных сторон развития; индивидуального и дифференцированного подходов характеру имеющихся у детей нарушений; принцип деятельностного подхода в развитии психических процессов и личности ребенка с нарушениями речи.

Специальные принципы уточняют и дополняют основные и включают современные подходы к оказанию индивидуальной развивающей психолого-педагогической помощи ребенку с тяжелыми нарушениями речи.

1. Принцип интенсивного развития речевого общения для формирования потребности в коммуникации на словесной основе, использования вербальных средств общения в различных видах деятельности и повседневной жизни. Овладение речью как средством коммуникации создает благоприятные возможности, как для обучения ребенка различным академическим навыкам на основе развития словесной памяти, словесно-логического мышления и других психических процессов, опосредованных речью, так и социальной реабилитации ребенка: общение с близкими и детьми, активное участие во всех сферах жизни. Условием эффективной реализации данного принципа является создание единого речевого режима общения на занятиях в КППК или РЦ, семье и в детском саду.

2. Принцип учета этиологии и механизмов формирования речевого расстройства базируется на данных о состоянии соматического и психоневрологического здоровья ребенка, зрения, слуха, двигательной сферы. Также важно оценить влияние социально-психологических и педагогических факторов в возникновении проблем речевого развития ребенка. Для успешной логопедической коррекции речевых нарушений большое значение имеет установление в каждом отдельном случае этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, выделение ведущих расстройств, соотношение речевой и неречевой симптоматики в структуре речевого недоразвития.

3. Онтогенетический принцип предполагает знание речевого онтогенеза, основных закономерностей усвоения родного языка, учета сензитивных периодов формирования отдельных речевых компонентов и возрастных нормативов психоречевого развития при составлении коррекционно-развивающей программы.

4. Принцип системности опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. Поэтому коррекция речевых нарушений предполагает воздействие на все компоненты или стороны речевой функциональной системы.

5. Комплексный подход к формированию речи при тяжелых нарушениях речи (алалии), включающий: медикаментозное и другие виды лечения врачом (невропатологом/ психиатром), логопедическую, а также психокоррекционную работу. Психолого-педагогическая работа логопеда должна быть направлена на компенсацию нарушенных речевых и неречевых функций и использовать принцип обходного пути, т. е. формирования речевой функциональной системы в обход пострадавшего звена и развития других психических функций (восприятия, праксиса, памяти и т.д.), непосредственно связанных с речевым нарушением.

6. Принцип целостности развивающей работы, направленный на общее развитие ребенка, преодоление или снижение неравномерности его психоречевого развития. Психолого-педагогическое воздействие не должно сводиться к тренировочным упражнениям, направленным на исправление отдельно взятого нарушения или недостатка, а способствовать системному развитию речи, улучшению общего развития и поведения ребёнка в различных социальных сферах.

7. Личностная ориентированность предполагает отношение к ребенку как к активной личности, имеющей не только проблемы и нарушения, но и собственные потребности, и мотивы, а также сильные стороны и собственные ресурсы для развития. Поэтому важно смещать фокус с директивного воздействия взрослого на ребенка к активному взаимодействию взрослого и ребенка. Задача специалиста - учитывая потребности и используя ресурсы ребенка, создавать мотивацию к речевому общению и взаимодействию через интерес к предлагаемой деятельности.

8. Социально-коммуникативная направленность педагогической работы или принцип ориентированности на формирование основных жизненных компетенций предполагает создание специальных условий, облегчающих продуктивное взаимодействие с ребенком и необходимость использовать формируемые речевые навыки в обычной повседневной жизни: игре, общении и социальном взаимодействии. Показателем успешности педагогической работы являются изменения в реальной жизни ребенка, причем не только использование сформированного речевого навыка, но и повышение вовлеченности ребенка в те или иные виды повседневной деятельности. Развивающая работа проводится не только в форме дидактических занятий с заданиями, а в практической деятельности, игровой форме, различных социально-бытовых ситуациях.

9. Семейно-центрированный подход, предполагающий учет мнения родителей для лучшего понимания проблем и сильных сторон ребенка, разработку развивающей программы на основе запроса и потребностей родителей, с учетом возможностей и ресурсов семьи; вовлечение родителей в развивающий процесс.

Методологическими основами разработанной программы стали теоретические положения культурно-исторической концепции Л.С.Выготского и других ученых (Д.Б.Эльконина, А.Р.Лурии), советской и российской логопедии, изложенных в работах Р.Е. Левиной, Е.М. С.Н.Шаховской, Л.С.Волковой, Е.М. Мастюковой, Б.М.Гриншпуна, В.А. Кошикова, Г.В. Чиркиной и др. [1-8].

Методическими основами программы являются:

- типовая учебная программа дошкольного воспитания и обучения для детей с особыми образовательными потребностями: с нарушениями речи (приложение 2 к приказу МОН РК от 12 августа 2016 года № 499);
- методы логопедической работы, изложенные в работах Г. В. Чиркиной, Е.Ф.Соботович, Т.Б.Филичевой, Н.С.Жуковой и др. [5-11];

- современные подходы к оказанию психолого-педагогической развивающей помощи детям с отклоняющимся развитием: методы двигательной (кинезиологической), нейропсихологической коррекции [12-15].

## **2. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи**

К тяжелым нарушениям речи относят общее недоразвитие речи, при котором нарушается формирование всех ее компонентов: фонетико-фонематическая стороны, лексико-грамматического строя, фразовой и связной речи. Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей может быть выражено в разной степени: от отсутствия речи или наличия отдельных лепетных слов до развернутой, но с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. В зависимости от степени сформированности речевых средств у ребенка общее недоразвитие подразделяется на три уровня недоразвития речи.

Общее недоразвитие речи может иметь различные причины, механизмы формирования и отмечаться при:

1) алалических расстройствах речи, связанных с поражением или дисфункцией речевых зон коры головного мозга. В тяжелых случаях – это моторная, сенсорная или сенсомоторная алалия. В более легких случаях, общее недоразвитие речи обусловлено преимущественной недостаточностью экспрессивной или импрессивной речи;

2) различных речевых расстройствах: афазии, ринолалии, дизартрии и др. При афазии распад речи может затрагивать в той или иной степени все ее компоненты. Специфические расстройства фонетико-фонематической стороны при дизартрии, ринолалии осложняются недоразвитием других сторон речи;

3) различных нарушениях речевого развития, обусловленных дефицитностью или незрелостью различных структур мозга, где

недостаточность речи проявляется в совокупности с нарушениями других психических функций: внимания, восприятия, памяти и др.;

4) нарушениях речевого развития, обусловленных факторами внешней среды: неблагоприятными условиями воспитания (отсутствие эмоционально положительного окружения, сверхшумное окружение, недостаточность речевого общения) ребенка в первые годы его жизни, педагогической запущенностью, билингвизмом (двухязычием) и др.

В зависимости от механизмов формирования и проявлений общего недоразвития речи можно выделить две основных его формы. Первая форма ОНР связана с первичными нарушениями экспрессивной (активной) речи, обусловленное несформированностью или трудностями порождения речевых высказываний: звуков, слов, фраз. Вторая форма общего недоразвития речи проявляется первичными нарушениями понимания речи и/или преимущественной недостаточностью фонематической стороны речи и вторичным недоразвитием других ее компонентов: лексико-грамматического строя, фразовой и связной речи.

#### ***Характеристика детей с первичными нарушениями экспрессивной речи.***

Первая группа – неговорящие дети (ОНР1 уровня). У детей после трех лет отмечается либо отсутствие речи, либо наличие лепетных вокализаций или отдельных лепетных слов, что может соответствовать картине моторной алалии. При несформированности собственной речи относительно сохранно ее понимание (на обиходно-бытовом уровне), что позволяет оценивать степень речевого недоразвития как общее недоразвитие речи 1 уровня.

На этом уровне развития речи дети крайне ограничены в речевых средствах общения. В своей речи они используют отдельные звуки, лепетные слоги и слова, а также небольшое число звукоподражаний, имен существительных и глаголов, которые существенно искажены в звуковом отношении: произносится лишь ударный слог или корневое слово. Дети практически не способны к самостоятельному или отраженному

воспроизведению слоговой структуры слов. Грубые нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов часто обусловлены наличием оральной апраксии – неспособностью произвольно выполнять артикуляционные уклады и движения.

У многих детей нарушения звукопроизношения обусловлены недостаточностью кинестетического праксиса. Ребенок затрудняется в выполнении различных артикуляционных укладов, отмечаются значительные поиски артикуляции нужного звука, синкинезии, что приводит к нарушению произношения отдельных звуков. Характерно непостоянство этих нарушений: один и тот же звук может произноситься по-разному: то правильно, то в различных вариантах замен или искажений. Нередко нарушения орального праксиса сочетаются с нарушениями праксиса позы рук в виде трудностей выполнения позы: поиски поз, перебор пальцев в поисках нужной позы.

При ограниченной способности произносить отдельные звуки речи остается сохранной интонационно-ритмическая сторона речи. Ребенок может, пользуясь 1-3 звуками, воспроизводить слоговую структуру многих слов (количество слогов). У таких детей обычно отмечается достаточная речевая мотивация и высокая речевая активность с использованием интонационно-ритмическим воспроизведением структуры фраз.

Другие дети могут изолированно произносить достаточно большое количество звуков, однако испытывают значительные трудности в воспроизведении слоговой структуры слов. Грубые нарушения слоговой структуры слов связаны с недостаточностью динамического праксиса в виде трудностей переключения с одного артикуляционного движения на другое и воспроизведения последовательности звуков и слогов слова. У этих детей часто снижена речевая мотивация и потребность в речевом общении, они активно используют жесты и мимику.

Дети с этим уровнем недоразвития речи имеют крайне скудный словарный запас и часто пользуются одним и тем же звукосочетанием для

обозначения предметов, действий, качеств, обозначая разницу в значениях интонацией и жестами (многозначность употребляемых слов). Ограниченно понимание и отсутствует использование каких-либо грамматических форм. Фразовая речь также отсутствует; в качестве однословных предложений используются лепетные образования и слова, подкрепленные интонацией и жестами. Речь детей часто может быть понятна лишь близким в конкретной ситуации общения.

Вторая группа – дети с общим недоразвитием речи 2 уровня. На этом уровне отмечается более широкий арсенал речевых средств общения. Дети используют для общения общеупотребительные слова и фразы, хотя в ограниченной и искаженной форме.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений, замен и смещений большинства звуков родной речи. Сохраняются значительные затруднения в воспроизведении слоговой структуры слов. Эти нарушения часто обусловлены недостаточностью артикуляционного праксиса (кинестетического и динамического).

Понимание обиходной речи достаточно развито. Дети различают некоторые грамматические формы: единственное и множественное число существительных и глаголов с ударными окончаниями, мужской и женский род глаголов прошедшего времени. Значение предлогов различается только в хорошо знакомой ситуации.

Дети уже дифференцированно обозначают названия предметов, действий, отдельных признаков, хотя ограниченно пользуются словарным запасом. На этом уровне возможно использование местоимений, простых союзов, предлогов.

Отмечается выраженная недостаточность грамматического строя: грубые ошибки в словоизменении и словообразовании. Фраза короткая: из 2-3-х слов и аграмматичная. Связная речь отсутствует.

Третья группа – дети с общим недоразвитием речи 3 уровня. Этот

уровень характеризуется наличием развернутой фразовой речи с проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Ребенок с этим уровнем использует речевые средства в общении почти без ограничений. При достаточном понимании речи могут отмечаться трудности понимания логико-грамматических и предложных конструкций, смысла текстов. Наблюдается недостаточное понимание значений слов, образованных префиксальным и суффиксальным способом, трудности в различении окончаний со значением числа и рода.

В звукопроизношении встречаются искажения, нестойкие замены, смешения звуков; характерны правильное произношение изолированных звуков и их нарушения в словах и фразах. Часто допускаются нарушения слоговой структуры сложных слов. Причиной длительного сохранения этих нарушений может являться недостаточная сформированность орального праксиса, а также кинестетического и динамического праксиса при выполнении поз и движений рук.

У детей с преимущественной недостаточностью кинестетического фактора отмечаются:

- недостаточность поиска артикуляционных укладов или поз пальцев рук, трудности выполнения заданного артикуляционного движения или позы;
- трудности произнесения слов со стечением согласных, сложных в артикуляционном отношении; непостоянство звукового состава слова (один и тот же звук может произноситься нормативно и дефектно в зависимости от условий, в которых он произносится);
- замены и трудности слуховой дифференциации звуков, близких по артикуляции (т, н, л, д; к-х, ч-щ, с-ц), в устной речи. При повторении слов со сложной слоговой структурой отмечается ее упрощение с пропусками слогов (*производственный – произвосный*);
- трудности актуализации (припоминания) слов-предметов: слова заменяются описанием функционального назначения, части предмета или

словом, близким по значению;

- недостаточность понимания предлогов, слов и фраз; логико-грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения. Отдельные элементы конструкций понимаются правильно, но понимание конструкции в целом затруднено.

У детей с преимущественной недостаточностью динамического фактора отмечаются:

- недостаточность динамического праксиса: трудности быстрого переключения с одного движения на другое, утрата или и персевераторное повторение одного и того же элемента при выполнении ряда движений;

- трудности произнесения серии слогов, сложных по артикуляции слов. Нарушения слоговой структуры проявляется в пропусках, перестановках, привнесениях и персеверациях: ребенок произносит слово несколько раз, медленно по слогам, с паузами и застреванием на отдельных слогах;

- бедность словаря глаголов, трудно подающиеся коррекции аграмматизмы;

- трудности плавного протекания речи (несколько скандированное, напряженное произношение слов, фраз) и развертывания связных высказываний: бедность синтаксических конструкций, склонность к персеверации слова или конструкции.

В целом у детей с общим недоразвитием речи отмечается недостаточность лексической стороны речи. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Беден словарь прилагательных, наречий и других частей речи. Неточно употребление многих лексических значений, часты лексические замены. Навыки словообразования, словоизменения сформированы недостаточно: отмечаются ошибки в согласовании, предложно-падежном управлении и образовании слов префиксальным и суффиксальным способом. Дети часто допускают замены простых предлогов, а сложные - упрощают.

Фразовая речь - из простых распространенных предложений с негрубыми ошибками грамматического оформления. Дети уже способны к самостоятельным связным высказываниям, но они бедны по лексическому составу и синтаксическому оформлению.

Четвертая группа – дети с нерезко выраженным общим недоразвитием речи. На этом уровне отмечаются легкие нарушения всех компонентов речи.

У детей могут быть единичные нарушения звукопроизношения, но, как правило, отмечается недостаточность фонематического восприятия или звукового анализа и синтеза. Чаще всего выявляется бедность словарного запаса при достаточном развитии общепотребительной речи. Могут отмечаться трудности понимания развернутых связных высказываний, логико-грамматических конструкций, предлогов и слов, выражающих, пространственные и временные отношения.

Грамматический строй сформирован, но отмечаются ошибки в согласовании существительных с числительным, прилагательных с существительными в среднем роде, предложно-падежном управлении, а также ошибки словообразования.

В собственной речи преобладают простые распространенные фразы, мало представлены сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, отмечаются встречаются трудности построения развернутых связных высказываний.

#### ***Характеристика детей с первичными нарушениями импрессивной речи.***

Первая группа – дети, практически не понимающие обращенной речи. Возможно понимание отдельных слов и коротких фраз, которые постоянно используются в бытовом обиходе. Понимание слов возможно лишь в конкретной ситуации с использованием интонации и жестов.

У части детей при нарушениях понимания речи сохранна способность к воспроизведению звуков, слогов, слов и фраз и отмечается высокая речевая активность, что соответствует картине сенсорной алалии. Большая часть детей

наряду с непониманием речи имеют нарушения звукопроизводительной стороны, что позволяет говорить о наличии сенсомоторной алалии. У всех детей вследствие первичных нарушений импрессивной речи отмечается несформированность всех компонентов речи, что приводит к общему (системному) недоразвитию речи 1 уровня.

Дети с сенсорной алалией, имеющие первый уровень недоразвития речи, имеют специфические особенности, как в речевом, так и психическом развитии.

Особенности психического развития:

- незначительное снижение тонального (физического) слуха, не препятствующего восприятию и пониманию речи; снижение слуха на тоны высокой частоты; чистые тоны воспринимаются хуже;

- низкая возбудимость и истощаемость, мерцающее непостоянство слуховой функции: сигналы одинаковой громкости то воспринимаются, то не воспринимаются. В связи с этим восприятие речи может быть различным в разное время суток и зависит от состояния нервной системы ребенка (заторможен или возбужден), психической активности, особенностей окружающей среды;

- лучшее восприятие тихой спокойной речи, чем повышенной громкости, крика. Иногда на незнакомые звуки любой громкости дети не реагируют совсем;

- нарушения слухового восприятия: дети с трудом соотносят неречевые звуки с их источником (предметом), плохо различают близкие по звучанию звуки, отмечаются трудности локализации звука в пространстве;

- повышенная слуховая чувствительность и болезненная реакция на звуки, обычно безразличные для окружающих (шуршание бумаги, спичек в коробке, звук капающей воды, тихий скрип и т.д.);

- нарушения произвольного слухового внимания (дети не слушают, не вслушиваются в звуки речи, быстро теряют интерес к звучаниям);

- нарушение слухо-речевой памяти: замедленное формирование

условной связи между предметом и словом, нестойкое хранение, что приводит к крайне медленному формированию пассивного словаря (пониманию слов);

- двигательное беспокойство, повышенная отвлекаемость, хаотичность и импульсивность, вследствие нарушения речевой регуляции деятельности и поведения.

Особенности речевого развития:

- нарушение понимания речи: не понимают значения слов, фраз, за исключением отдельных слов-предметов, действий и признаков, которые используются в ежедневном обиходе или отработанных в ходе специального обучения;

- нарушение речевой коммуникации: ребенок не понимает обращенной речи, не может ответить на обычные вопросы, поддержать простой диалог; при непонимании вопроса часто отвечает эхоталией;

- лучшее понимание слов и фраз, если их произносит знакомый человек: ребенок ориентируется на привычную интонацию, голос и другие индивидуальные особенности речи близкого человека;

- ребенок называет предмет в любой ситуации, а узнает его название только избирательно в определенных условиях;

- высокая речевая активность на фоне пониженного внимания к речи окружающих и отсутствие контроля над речью. Ребенок не прислушивается к обращенной речи, не смотрит в лицо взрослого, не пытается понять, что от него хотят. Дети повторяют отдельные слоги, звукосочетания, слова и короткие фразы, не понимая сказанного и не могут произнести их самостоятельно, спустя определенное время;

- характерны эхоталии; логорея - бессвязное воспроизведение всех известных ребенку слов, которые он произносит легко, плавно, без напряжения;

- при произвольном воспроизведении слов - обилие ошибок произношения: замены, пропуски звуков, слогов, частей слова; ошибки на ударение, искажения структуры слов. Замены носят непостоянный характер:

каждый раз допускается новый вариант произнесения;

- трудности понимания речи, обуславливают нарушение формирования собственной речи: несформированность всех структурных компонентов речи: звукопроизношения, слоговой структуры слов, фонематического восприятия, лексического состава, грамматического строя, фразовой и связной речи.

К этой группе детей относятся также дети с сенсомоторной алалией, у которых нарушения понимания речи сочетаются с грубыми нарушениями звукопроизносительной стороны.

Вторая группа – дети с общим недоразвитием речи 2 уровня. Дети уже могут поддержать речевой контакт, но речевые средства ограниченные и скудные. Дети понимают значения многих предметов, действий, признаков, коротких фраз, как правило отработанных в ходе специального обучения. Отсутствует понимание грамматических форм: не понимают вопросов косвенных падежей, не различают единственного и множественного числа существительных, глаголов, прилагательных и не способны к пониманию развернутых фраз и коротких текстов.

Дети плохо запоминают последовательность звуков в слове, поэтому в активной произвольной речи – обилие дефектов произношения: замены, пропуски звуков, слогов, частей слова, персеверации, контаминации (часть одного слова соединяется с частью другого); ошибки на ударение, искажения структуры слов. Замены носят непостоянный характер: каждый раз допускается новый вариант произнесения.

У детей с трудом формируются устойчивые связи между словом и обозначаемым им предметом или действием. Формирование словаря и фразы происходит через стадию "контура": слово усваивается постепенно, сначала приблизительно сходный контур, затем постепенно оно уточняется. Активный словарь больше пассивного.

Ребенок на этом уровне развития речи уже может составить короткое предложение по картинке или ответить на простые вопросы. При непонимании

вопроса часто отвечает эхολалией. Фраза короткая, аграмматичная.

Развитию понимания речи препятствуют нарушения произвольного и произвольного слухоречевого внимания. Для того, чтобы ребенок услышал звук, понял обращенную просьбу - необходимо сначала привлечь его внимание и повторить звук или слово несколько раз. Нарушения произвольного внимания также обусловлены высокой утомляемостью при слуховой нагрузке.

Третья группа – это с общим недоразвитием речи 2-3 уровня. К этой группе детей относятся как дети с моторной или сенсорной и сенсомоторной алалией достигшие определенного прогресса в речевом развитии, так и дети, имеющие негрубые экспрессивной и импрессивной речи.

Эти дети в коммуникации уже широко используют речевые средства, однако еще значительна снижена способность их гибкого использования в различных ситуациях общения.

У детей с негрубыми нарушениями понимания речи отмечаются следующие особенности психоречевого развития:

1) замедленная переработка слухо-речевой информации. Дети медленнее перерабатывают информацию на слух; для этого им требуется больше времени и усилий. Такой ребенок может понять смысл обращенной речи, ответить на вопрос, но не сразу, а через определенное время, в течение которого происходит обработка или анализ поступившей слухо-речевой информации и соответственно ее понимание;

2) нарушения слухового внимания и восприятия:

- сужение объема: внимание не удерживается при восприятии развернутых словесных обращений;

- истощаемость при длительной слуховой нагрузке и как следствие, нарушение концентрации и переключения внимания;

- недостаточная дифференцированность слухового восприятия и феномен отчуждения слова: при истощении слухового восприятия ребенок не узнает, не понимает значения уже хорошо упроченных слов;

3) нарушения слухоречевой памяти: сужение объема памяти, трудности актуализации (припоминания) слова, что приводит к медленному накоплению словарного запаса. Характерны трудности запоминания даже небольшого объема словесного материала: фраза, короткого текста;

4) нарушения фонематического слуха и звукопроизношения:

- трудности различения на слух звуков, слогов, с оппозиционными фонемами (по глухости-звонкости, твердости-мягкости), слов-паронимов;

- замены и смешения звуков, сходных по акустическим признакам, ошибки ударения, искажения структуры слов. Замены носят непостоянный характер;

- нарушения звукового анализа и синтеза: трудности воспроизведения звукового состава, повторения услышанных слов, пропуски звуков в словах;

5) нарушения или трудности понимания речи:

- конкретного значения слов: существительных, глаголов, прилагательных, наречий и др.;

- различения грамматических форм: числа, падежа, рода и пр.;

- трудности понимания развернутых фраз, связных высказываний. Дети способны понимать лишь простые распространенные предложения;

6) бедность и неточность активного словаря; обилие лексических замен и отсутствие большого разрыва между пассивным и активным словарем;

7) нарушения грамматического строя: ошибки словоизменения и словообразования;

8) фразовая речь представлена простыми распространенными предложениями с аграмматизмами. Имеются элементы связной речи: составление короткого рассказа по картинкам или простой пересказ.

Четвертая группа – дети с общим недоразвитием речи 3 уровня и нерезко выраженным недоразвитием речи, у которых преобладают нарушения фонематической стороны и трудности понимания речи - более сложной по объему и содержанию. Эти дети могут иметь затруднения в речевом общении и

взаимодействии и из-за замедленного и ограниченного понимания речи.

К особенностям психоречевого развития этих детей относят более легкие нарушения слухо-речевых функций:

1) замедленное восприятие развернутых словесных инструкций, многословных и грамматически сложно оформленных фраз, быстрой, «зашумленной» речи, то есть речи в сложных условиях. Детям требуется некоторое время для понимания речевого обращения;

2) недостаточность слухового внимания при восприятии развернутых словесных высказываний; присутствует феномен отчуждения слова: при истощаемости ребенок не узнает, не понимает значения уже хорошо упроченных слов;

3) снижение слухоречевой памяти: сужение его объема (3-4 слова); трудности запоминания (воспроизведения) фраз; при пересказе текста - поиски нужного слова, замены слов, пропуски слов (обычно существительных), нарушение порядка слов;

4) фонетико-фонематические нарушения речи:

- трудности различения на слух слов с оппозиционными фонемами (по глухости-звонкости, твердости-мягкости), слов-паронимов;

- замены звуков, сходных по акустическим признакам. Замены часто носят непостоянный характер и зависят от состояния слухового внимания.

- нарушения звукового анализа и синтеза.

5) трудности понимания речи:

- недостаточное понимание конкретного значения слова при более сохранном понимании общей смысловой сферы;

- трудности понимания многословных и грамматически сложно оформленных инструкций, фраз;

6) Фразовая речь из простых распространенных предложений с неглубокими аграмматизмами. Дети могут излагать связные высказывания (рассказы по картинкам, пересказы текстов), но они сопровождаются

трудностями припоминания и поисками нужного слова, заменами и пропусками слов (обычно существительных), нарушением порядка слов;

7) психологические особенности - нередко производит впечатление тормозимого, неуверенного, пассивного и несообразительного ребенка из-за трудностей понимания речи.



## ГЛАВА II. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

### 1. Диагностико-ознакомительный этап программы коррекционно-развивающей работы

*Цель диагностико-ознакомительного этапа* – выявление уровня, особенностей и характера нарушений речевого развития, а также индивидуальных особенностей и возможностей ребенка для определения стратегии, тактик и методов работы.

#### *Задачи диагностико-консультативного этапа:*

1. Сбор сведений медицинского, социально-психологического и речевого анамнеза для уточнения особенностей психического и речевого развития ребенка.

2. Определение возможностей ребенка к установлению речевого контакта и взаимодействия со взрослым, оценка доступных средств общения (невербальных и вербальных).

3. Исследование импрессивной и экспрессивной речи, всех ее компонентов: фонетико-фонематической стороны, лексического состава, грамматического строя, фразовой и связной речи.

4. Определение особенностей развития познавательной деятельности: восприятия, праксиса, внимания, памяти; мышления и других психических функций, а также ведущей деятельности: предметно-практической, игровой и других видов детской деятельности.

Диагностико-ознакомительный этап проходит в течение одного-двух занятий включает в себя последовательное проведение нескольких мероприятий:

1. Ознакомление с заключением и рекомендациями психолого-медико-педагогической консультации на ребенка. Предварительная встреча с семьей,

на которую родители приглашаются без ребенка. В ходе беседы уточняются:

- 1) родительская оценка проблем ребенка: что беспокоит в речевом и психическом развитии, поведении;
- 2) запроса родителей: что ожидают и хотят получить от оказываемой помощи;
- 3) сведения медицинского и психоречевого анамнеза, социально-ситуации развития ребенка, в том числе о соматическом и психоневрологическом здоровье ребенка, условиях развития и воспитания ребенка.

В ходе беседы с родителями и изучения медицинских документов необходимо уточнить состояние соматического и психоневрологического здоровья, а также слуха, зрения, двигательной сферы. Важно выяснить в каких условиях развивается и воспитывается ребенок, как родители общаются и играют с ребенком, что предпринимают для развития речи.

Негативное влияние факторов здоровья и окружающей среды могут проявляться у ребенка не только нарушениями речи, но и повышенной истощаемостью, эмоционально-поведенческими проблемами в виде эмоциональной возбудимости и неустойчивости, импульсивности, гиперактивности и др. Схема сбора анамнеза представлена в Приложении 1.

4) Логопедическое обследование включает в себя исследование как речевых, так и неречевых функций, влияющих на ее развитие [16]. Проводится исследование:

а) речевой коммуникации: возможности ребенка к речевому общению, способность поддержать диалог, использовать речь в различных ситуациях общения и социального взаимодействия;

б) понимания речи: отсутствие понимания; понимание отдельных слов и фраз в конкретной ситуации и/или подкрепленное жестами, мимикой, интонацией; понимание отдельных слов и коротких фраз; понимание различных слов: предметов, действий, признаков; понимание грамматических

форм; понимание фразовой и связной речи;

в) собственной речи:

- строения и подвижности артикуляционного аппарата
- звукопроизношения и слоговой структуры слов
- фонематического восприятия, анализа и синтеза
- словарного запаса
- грамматического строя
- фразовой и связной речи

5) Исследование познавательной деятельности: восприятия, внимания, памяти, мышления и других психических функций. Исследование неречевых функций проводится в тех случаях, когда возникает необходимость уточнения:

- негативного влияния недостаточности восприятия, внимания, памяти на речевое развитие;

- наличия выраженной задержки психического развития или нарушений интеллекта.

При возникновении подозрений о наличии других нарушений психического развития - умственной отсталости, детского аутизма, снижения слуха - логопед направляет ребенка на обследование к психологу и дефектологу. В КППК и РЦ такое обследование проводится в ходе командной оценки, итогом которой может быть направление ребенка на обследование в психолого-медико-педагогическую консультацию.

На основании результатов обследования определяются этап коррекционно-развивающей работы, составляется индивидуальная развивающая программа: основные направления и содержание, методы и приемы логопедической работы.

Дети раннего возраста в кабинетах психолого-педагогической коррекции и реабилитационных центрах получают педагогическую помощь в форме групповой работы с ребенком и его семьей. Это форма работы признается наиболее эффективной технологией раннего вмешательства,

поскольку максимально реализует его главный принцип - семейно-центрированный подход, направленный на построение партнерских отношений с семьей и предполагающий активное участие родителей в работе с ребенком. Преимущество этой формы работы над индивидуальной работой логопеда с ребенком в том, что она в большей степени способствует развитию речевого общения и речи ребенка, так как обучение детей различным речевым навыкам осуществляется самими родителями и в условиях максимально приближенных к естественной жизни ребенка и семьи.

В настоящей программе изложены этапы коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи после трех лет.

Начальный этап, на котором логопедическая помощь оказывается неговорящим детям и/или практически не понимающим речь или уровень их речевого развития приближается к 1 уровню общего недоразвития.

Первый этап – логопедическая помощь оказывается детям с общим недоразвитием речи 1 уровня;

Второй этап – логопедическая помощь оказывается детям с общим недоразвитием речи 2 уровня;

Третий этап – логопедическая помощь оказывается детям с общим недоразвитием речи 2-3 уровня.

Четвертый этап – логопедическая помощь оказывается детям с общим недоразвитием речи 3 уровня и нерезко выраженным общим недоразвитием речи.

Логопед в ходе обследования ребенка, определяет какому этапу соответствует его уровень речевого развития и проводит развивающую работу по достижению задач программы данного этапа.

## **2. Начальный этап программы коррекционно-развивающего обучения**

Дети, подлежащие коррекционно-развивающему обучению на

начальном этапе, характеризуются отсутствием собственной речи и/или ее понимания или уровень их речевого развития приближается к 1 уровню общего недоразвития. Эти дети относятся к первой группе детей с первичными нарушениями экспрессивной или импрессивной речи, в том числе с моторной, сенсорной и сенсомоторной алалией, характеристика которых изложена в разделе «Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи»

**Цель первого этапа коррекционно-развивающей работы** – развитие начальных форм речевого общения и взаимодействия с ребенком, формирование речевой базы, способствующей дальнейшему системному развитию речи.

**Задачи этапа:**

1. Формирование: речевой мотивации: интерес и потребность (желание) слушать, понимать и говорить.
  2. Развитие речевого общения: простых форм диалога
    - поддерживать речевую коммуникацию в простой или знакомой ситуации;
    - поддерживать простой диалог: отвечать на 1-2 вопроса,
  2. Развитие понимания речи:
    - понимания отдельных слов-предметов, действий повседневного обихода
      - понимание словесных просьб, вопросов, используемых на занятиях;
  3. Развитие активной речи:
    - 1) вызывание (постановка) звуков, звукоподражаний
    - 2) формирование произношения слов слоговой структуры 1-3 класса;
    - 2) расширение словаря: отдельных слов-предметов, действий повседневного обихода
  4. Формирование 1-2 словного предложения.
  5. Формирование грамматического строя: навыков словоизменения:

- винительного и предложного падежа существительных
- единственного и множественного числа существительных.

6. Развитие мелкой и артикуляционной моторики: кинестетического праксиса (способности выполнять заданную позу (уклад) и движение); динамического праксиса (способности выполнять цепочку движений, переключаясь с одного движения на другое).

7. Развитие слухового, тактильного восприятия; рече-слухового внимания и памяти (формирование условных связей между словом и предметом).

### ***Методические указания к логопедической работе***

Логопедическая работа с детьми, имеющих тяжелое недоразвитие речи (с моторной или сенсорной алалией) на первоначальном этапе должна быть направлена не на отработку отдельных речевых навыков, а на формирование ключевых звеньев речи, которые будут способствовать усвоению родного языка и развитию речевой деятельности, обеспечивающих социальную потребность ребенка в речевом общении с окружающими.

Формирование языка как системы должно идти в соответствии с закономерностями речевого онтогенеза, согласно которым ведущая роль в развитии речи принадлежит коммуникативной функции. В ходе естественного усвоения родного языка ребенок всегда начинает с предложения, а не со звука, так как посредством первых однословных фраз-сказуемых он выражает свои потребности, желания, вступает в контакт с окружающими.

Поэтому главное внимание в развивающей работе должно быть уделено формированию глагольной лексики, простого предложения и грамматическим средствам его оформления, которые позволят ребенку использовать язык в коммуникации и разных формах деятельности. Кроме того, овладение фразой и грамматикой создает перспективу для овладения речью в целом: для роста словаря и для развития звуковой стороны.

Для реализации такого подхода к формированию речи рекомендуется

руководствоваться нижеследующими положениями.

1. Основное внимание на первых этапах работы уделяется формированию простых форм речевой коммуникации. Создаются естественные ситуации общения – приветствие, обмен эмоциональными сообщениями, различные игры, которые непосредственно будут вызывать интерес и желание ребенка говорить, тем самым формируя у него речевую мотивацию.

Моделируются те виды деятельности, в которых происходит естественное и спонтанное усвоение языка в норме: «материнский метод», предметная и игровая деятельность, различные виды практической деятельности.

2. В ходе речевой коммуникации активно привлекаются мимика, интонация, общеупотребительные жесты и движения, а также звукоподражания и слова. Невербальные средства общения, которыми пользуются все малыши на ранних этапах овладения речью, обеспечивают ее лучшее понимание и стимулируют речевую активность. Кроме того, речевое общение невозможно без таких компонентов человеческой коммуникации как мимика, интонация, жесты.

3. С первых занятий проводится работа по формированию и пониманию фразовой речи, начиная с однословного, а затем двухсловного предложения. Для этого уделяется большее внимание развитию пассивного и активного словаря слов-действий, а не предметов. На этом этапе не рекомендуется следовать традиционной логопедической практике – накоплению словаря существительных по различным лексическим темам. Изучаемые существительные должны сразу включаться в предложения.

4. Формирование фразы происходит одновременно с формированием элементов грамматического строя. Очень важно, чтобы освоение грамматических форм происходило в различных ситуациях игрового общения, а не посредством механического заучивания, поскольку только в этом случае возможно осознанное и гибкое использование ребенком грамматических

моделей в различных видах речевой деятельности.

5. На этом этапе логопедическая работа фокусируется на семантической (смысловой) стороне речи, а не фонетической ее реализации, т.е. допускается неправильное произношение звуков. Отбор словаря должен соответствовать следующим критериям. Рекомендуется использование слов:

- в которых произношение хотя бы половины звуков доступно артикуляционным возможностям ребенка;

- с постепенным усложнением слоговой структуры. На этом этапе используются лепетные слова и слова 1-3 класса слоговой структуры;

- значение которых, хорошо понятно ребенку.

6. Рекомендуется концентрическая система распределения речевого материала, где каждый концентр включает в себя постепенно усложняющуюся совокупность всех подсистем языка (фонетической, лексической, морфологической, синтаксической).

Так на этом этапе в концентр входит следующий речевой материал:

- звуки: гласные и согласные звуки раннего онтогенеза;

- лепетные слова и слова 1-3 класса слоговой структуры: слова-предметы (игрушки, животные) и глаголы бытового обихода;

- грамматический строй: форма винительного падежа и единственное и множественное число существительных;

- однословное (сказуемое) и двухсловное предложение (подлежащее и сказуемое; сказуемое и дополнение).

7. Использование современных и альтернативных (нетрадиционных логопедических) методов и приемов: методов глобального чтения, нейропсихологических и психологических методов и приемов развивающей работы.

Для лучшего различения и произнесения звука используется визуальная поддержка: «оральные» фишки, буквы, графические изображения.

На первых этапах буквы, а также глобальное чтение слов вводятся не с

целью изучения алфавита и грамоты, а в качестве зрительной опоры, облегчающей произнесение (артикулирование) и соответственно узнавание и различение звуков, которые они обозначают. Через глобальное чтение расширяется и уточняется понимание речи, проводится работа по развитию собственных лексико-грамматических и фонетических возможностей.

Нейропсихологические приемы формирования, праксиса, слухового, тактильного гнозиса (восприятия), фонематического слуха, внимания, слухоречевой памяти, а также произвольной (речевой) регуляции или программирования и контроля речевого высказывания в настоящее время являются практически обязательными в логопедической работе.

Психологические приемы на развитие речевого общения, речевой регуляции игровой деятельности и поведения также доказали свою эффективность в речевой реабилитации детей.

### ***Условия и требования к проведению занятий***

1. Каждое занятие проводится согласно установленному алгоритму, должно иметь четко обозначенное начало и конец. Важно сформировать определенную рутину: предсказуемый и повторяющийся порядок предъявления занятий, игр, упражнений.

Применяется также визуальная поддержка (картинки, пиктограммы, смайлики и пр.) для лучшего понимания детьми того, что нужно сделать или что будет дальше, а также правила поведения на занятии.

2. Речевые упражнения и игры должны соответствовать интересам, индивидуальным особенностям и уровню развития детей. Необходимо создавать для ребенка оптимальные условия для возникновения интереса и желания включиться в игру и взаимодействие.

В структуру занятия также включаются игры на развитие познавательной деятельности: соотнесение и различение геометрических форм, цветов, величины. Дидактические игрушки (сортеры, «почтовые ящики»,

пирамидки и т.д.) используются, как для развития навыков соотнесения и различения (понимания) названий отдельных форм, цветов, величины, так и для предоставления отдыха от слухо-речевой нагрузки.

3. Важно постоянно эмоционально поддерживать, положительно стимулировать, одобрять и хвалить ребенка. Используются жесты и слова «Дай пять», «Молодец», «Ура!», аплодисменты и пр., социальные поощрения: похвала в жестовой и речевой форме, предоставление дополнительного времени для любимой игры или с интересной игрушкой («Сначала выполни, потом поиграешь!»). При необходимости можно привлекать материальные мотиваторы: лакомство, подарочек.

6. В работе с детьми с моторной алалией или преимущественными нарушениями экспрессивной речи при недостаточности кинестетической или динамической основы речевых актов проводится специальная работа по развитию общей, мелкой и артикуляционной моторики с использованием нейропсихологических приемов.

7. При работе с детьми с сенсорной алалией или преимущественными нарушениями понимания речи и фонетико-фонематическим недоразвитием проводится специальная развивающая работа по развитию:

- слухового восприятия: локализации источника звука в пространстве, различению неречевых звуков близких и далеких по звучанию;
- фонематических представлений: различению звуков речи близких и далеких по звучанию изолированно, в слогах, словах и фразах; формированию навыков звукового анализа и синтеза;
- слухового внимания и слухо-речевой памяти;
- понимания речи от простых: слов, фраз, грамматических форм к пониманию сложных речевых форм и развернутой фразовой и связной речи в сложных «зашумленных» условиях.

8. В работе с детьми с сенсорной алалией необходимо соблюдать определенные требования:

1) работа начинается со строгой организации звукового и речевого режима ребенка с целью избегания излишней слуховой нагрузки, так как излишняя беспорядочная слуховая нагрузка задерживает развитие понимания и самой речи. Создается щадящий звуковой режим, ограничивается поступление речевых и неречевых сигналов. На занятиях и в домашних условиях необходимо ограждать детей от излишних речевых обращений к ним окружающих. Из обихода исключаются звуковые аппараты: звонки, радио, телевизор и т. д. Только на фоне такого снижения и ограничения слухоречевых воздействий можно приступать к работе, обеспечив условия для повышения восприимчивости ребенка к звукам;

2) при постепенном увеличении слухо-речевой нагрузки рекомендуется чередовать игры и упражнения, требующие активного слухового внимания с интересными для детей видами активности без участия слухового восприятия с целью предотвращения слухового истощения ребенка;

3) перед предъявлением звукового сигнала, слов и фраз следует привлечь слуховое и зрительное внимание ребенка:

- приложить палец к своему уху и сказать: «Слушай»;
- использовать визуальную поддержку: картинки-пиктограммы с изображением указательного пальца, уха и т.д.

4) в первое время надо использовать несколько повышенной громкости и большей длительности звуки для лучшего обнаружения звуков. Речь, обращенная к ребенку должна быть интонационно-выразительная с четкой артикуляцией. Говорить следует в замедленном темпе и немного нараспев, выделяя голосом ключевые слова и повторяя их.

5) Все звуки и слова должны предъявляться детям сначала на слухо-зрительной основе: ребенок видит предмет, из которого извлекается звук, а слово, сопровождается жестом, действием, картинкой, буквой, напечатанным словом. Затем звуки и слова предъявляются только на слух.

6) Слово-предмет или действие сначала называем 2-3 раза, потом

выполняем его (или используем жест), одновременно называя его и привлекая внимание ребенка, повторяем слово еще раз. При речевом обращении следует выдерживать паузу, чтобы дать время ребенку для ответной реакции, а при ее отсутствии - повторить звук или слово, так как у детей может быть увеличено время реакции на звуки.

Кабинет логопеда должен иметь следующее оснащение:

- детский стол и стулья, настенное зеркало и стол перед ним;
- предметы, игрушки для детей раннего и дошкольного возраста, развивающие дидактические игрушки.
- наглядные и дидактические пособия, стимульный материал по развитию слухового восприятия, фонематического слуха и всех сторон речи.

Продолжительность педагогической работы на начальном этапе может быть различной в зависимости от особенностей и возможностей ребенка, динамики его развития. В целом работа на этом этапе занимает 3-6 месяцев при соблюдении условий: регулярных занятий с логопедом 3 раза в неделю и систематической работы родителей в домашних условиях. Занятия на этом этапе проводятся в индивидуальной форме 3 раза в неделю продолжительностью 35-45 мин.

Структура каждого занятия включает в себя такие этапы как: коммуникативный блок, сенсомоторный блок (слухо-речевые функции, общая, мелкая и артикуляционная моторика), речевой, познавательный и игровой блоки (музыкально-двигательные или логоритмические, предметные игры).

При сохранении общей структуры занятий, в зависимости от характера речевого нарушения в ней преобладают или усиливаются те или иные направления коррекционно-развивающей работы. Так в работе с детьми, имеющих нарушения моторной стороны речи в большей мере используются различные методы по развитию крупной, мелкой и артикуляционной моторики, а с детьми с преимущественным нарушением сенсорной стороны - активно привлекаются методы и приемы по развитию слухо-речевых функций:

слухового внимания и восприятия, фонематического слуха, слухо-речевой памяти и т.д.

На занятиях этого этапа присутствие необходимо присутствие родителей. Задача родителя на занятии – запоминать то, как логопед обучал ребенка различным навыкам с целью закрепления их дома. При необходимости родители ассистируют, помогают педагогу на занятии.

### **Содержание программы**

**I. Развитие коммуникативных навыков.** Описание приемов по формированию навыков представлено в последовательном порядке – от простого к сложному. Переход от одного навыка к другому происходит по мере его усвоения.

#### **1. Приветствие.**

1) логопед обращается к ребенку: «Привет, (имя ребенка)», используя жест и слова и стимулирует ребенка выполнить жест и сказать слово (любая попытка произнести слово): «Привет, привет ....(имя педагога)!».

2) педагог обращается к ребенку: «Где Дамир?», затем помогает ребенку хлопнуть рукой себя по груди и озвучивает за него или вместе с ним: «Я Дамир». Затем говорит: «Привет, Дамир», используя жест и слова и стимулирует ребенка выполнить жест и сказать слово (любая попытка произнести слово): «Привет!».

#### **2. Беседа (диалог)**

1) На вопрос «Как твои дела, Дамир? Хорошо, да?! - педагог учит ребенка показывать жест - большой оттопыренный палец руки – «Хорошо!»;

2) Педагог обращается к ребенку «Как твои дела, Дамир? Хорошо, да?!», кивая головой и, стимулируя ребенка, выполнить кивок головой и сказать слово «Да»;

3) по мере усвоения значения слов в ходе занятий и с целью закрепления навыка использования слов в повседневной жизни педагог задает вопросы:

- «Где мама? папа?» - ребенок указательным жестом показывает на родителей (на стуле или за дверью)

- «Кто там сидит?» - любые попытки ребенка сказать «мама» и/или «папа»

- «Какая у тебя красивая кофточка! Кто тебе купил?»

**II. Развитие моторики** (кинестетической и динамической основы речедвигательного анализатора). Это направление коррекционно-развивающей работы реализуется в большей степени при грубых нарушениях звукопроизносительной стороны речи, обусловленных недостаточностью крупной, мелкой и артикуляционной моторики.

#### Крупная моторика.

1. Игры и упражнения на развитие способности находить нужную позу тела, движения и переключаться с одного на другое по словесной просьбе.

1). Игра «Зоопарк» Педагог сообщает: «Сейчас будем изображать зверей». Он называет животное и показывает движение: «Мишка косолапит» (руки по бокам и полусогнуты и покачиваемся из стороны в сторону), «Зайка прыгает!» (прыгаем, а руки, сложенные в локтях, подобраны к груди), «Корова бодается» (делаем над головой из пальцев рога), «Птичка летит» (машущие движения руками) и т.д. Ребенок подражает действиям взрослого. Через 1-2 занятия педагог называет животных без демонстрации позы, а ребенок выполняет соответствующее движение. На одном занятии берем 3-4 действия.

2). Музыкальные или логоритмические игры. Сначала игры дети выполняют по подражанию вместе с педагогом, затем взрослый постепенно приучает детей выполнять одно, потом два и т.д. движения самостоятельно, ориентируясь, только на слова.

- на первых занятиях детям предлагаются простые потешки, которые педагог произносит в медленном темпе и без музыкального сопровождения. Можно использовать: «На поляне дом стоит», «Хомка-хомячок», «Репка»;

- используются детские песенки Е.Железновой, других авторов, начиная

с простых, требующих от ребенка 1-2 повторяющихся действий и, переходя к более сложным, предполагающих использование 3-4 движений и достаточно быстрого переключения с одного на другое («Мы ногами топ-топ-топ», «Ты похлопай вместе с нами») и др.

## 2. Формирование навыков мелкой моторики

### 1). Развитие тактильных и мышечных ощущений кистей и пальцев рук

- игры с тестом, плотным пластилином, слаймом: отщипывание кусочков, раскатывание, лепка, поиск в них мелких предметов, скомкать кусок плотной бумаги – действий требующих мышечных усилий кисти и пальцев рук;
- перебирание болтов и шурупов в коробке; поиск среди них бусинок, монеток;
- собирание мелких предметов (бусинок, зернышек крупы, монеток), сбрасывание монеток, пуговиц в узкое отверстие;
- надевание на пальцы рук шершавых резинок, втулок (пластиковых высоких узких колец);
- растирание, массаж кистей и пальцев рук.

### 2). Игры и упражнения на развитие способности кисти и пальцев рук

находить нужную позу, движение и переключаться с одного на другое, в том числе по словесной просьбе.

- выполнение различных поз, используя кисти рук. «Домик» - две кисти рук под наклоном соединяются верхушками пальцев, образуя «крышу», «Лодочка» - две ладони в горизонтальном положении соединяются с друг другом в области мизинцев и ниже, «Стол» - одна ладонь сложена в кулачок, другая – накрывает его сверху; «Стул» - одна ладонь находится в вертикальном положении, другая, сложенная в кулачок, прижимается к ней и другие игры и упражнения, используемые в логопедической работе по развитию мелкой моторики.

- игры «Сорока-белобока» и другие пальчиковые детские игры;
- игра «Кулак-ладошка» - по команде «Кулак» дети ставят на стол

кулачки в вертикальном положении, а на слово «Ладонь» - распрямляют ладошки и кладут на стол. Для облегчения выполнения задания педагог оказывает дополнительную поддержку словами: «Постучим – похлопаем!»;

- педагог говорит: «Дом-Лодочка» или «Стул-Стол», а ребенок последовательно выполняет две позы;

- показывать по одному пальцу из положения сложенной в кулак руки. Сначала ребенок учится показывать большой палец, затем указательный.

- выполнять уклады из пальцев рук: с двумя вытянутыми пальцами (1-2, 2-5, 4-5, 2-3), сложенными в кольцо пальцами (1+2, 1+3, 1+4) и пальцами, наложенными друг на друга (2 на 3, 3 на 2).

- соединять большой палец последовательно с другими («здравствуй пальчик»).

### 3. Формирование навыков артикуляционной моторики

1). Дыхательные упражнения:

- дуем сильной струей в дудку, губную гармошку, на вертушку, свечку, ватку («забиваем гол»), на воду (на кораблик в миске с водой);

- пускание мыльных пузырей через кольцо, пузырей через соломинку в стакане с водой

2). Массаж органов артикуляции. Логопед демонстрирует, а дети выполняют по подражанию, сами массируя части лица. Игры и упражнения:

- игра «Тройка» Растираем двумя руками лоб и щеки;

- игра «Мы замерзли». Показываем и помогаем детям сильно и интенсивно растирать ладошками уши, щеки, рот; Можно растирать косметической губкой для лица;

- зубной гелевой щеткой для малышей помогаем ребенку массажировать растирает сначала лицо: лоб, щеки, ротик;

- Игра «Будем чистить ротик». Гелиевой детской щеткой сначала гладим, а потом массируем язык, зубы (спереди и сзади), твердое небо, за щечками, сопровождая действия речью.

3). Артикуляционная гимнастика. Все упражнения и игры выполняются перед зеркалом. Ребенок должен видеть, как выполняет упражнение педагог и он сам в зеркале. Игры и упражнения:

- «Рыбка» - ребенок с помощью педагога берет сверху верхнюю губу двумя пальцами, а снизу пальцами другой руки – нижнюю губу и выполняет разнонаправленные движения губами – тянет одну губу в правую сторону, другую – в левую и наоборот;

- «Сказка про язычок» («Язычок проснулся и выглянул улицу ...») и другие логопедические приемы по развитию артикуляционной моторики.

Формируется умение ребенка:

- удерживать язык на нижней губе посередине и слегка поднимать его вверх;

- выполнять движения языком влево-вправо по губам и приподнимая по воздуху.

- поднять вверх, вниз, в сторону, притронуться к альвеолам, нижним зубам, провести по верхним зубам и нижним зубам, по твердому небу («почистим заборчик, покрасить потолок»; опора на зрительное восприятие – рисунок, графическая схема, фотография)

Выполнение различных артикуляционных поз: губы - в улыбке, «рупором», «поцелуй»; «парус», «желобок», «чашечка» и др.

**III. Развитие слухового восприятия и внимания.** Это направление коррекционно-развивающей работы преимущественно реализуется при нарушениях импрессивной речи: сенсорной алалии, общем недоразвитии речи, но с преобладанием фонетико-фонематического недоразвития и трудностях понимания речи.

#### 1. Примерные игры и упражнения на обнаружение звука.

1). Игра «Копилка». В ходе игры ребенку помогает мама. Суть игры заключается в том, что ребенок бросает монетку в копилку на услышанный звук. Вместо игры с копилкой можно надевать кольца на стержень пирамиды,

класть кубики в кузов машины и т. п.).

2). Игра «Солнышко». Для выполнения упражнения нужно: пластмассовые цветные прищепки, картонный круг. Педагог демонстрирует ребенку действие прикрепления прищепки на круг-основу в ответ на сигнал. Затем закрепляет навык в ходе совместного выполнения на зрительно-звуковой основе, пока ребенок не поймет, что от него требуется.

3). Игра «Лягушки и кувшинки». Перед ребенком расставлено несколько плоских изображений кувшинок и маленькая игрушка-лягушка. Как только ребенок услышит «ква-ква», он должен поставить лягушку на кувшинку, а потом с одной на другую.

## 2. Игры и упражнения на развитие навыка локализации звука в пространстве.

1). Игра «Колокольчик» Ребёнок стоит около педагога. Педагог показывает колокольчик, называет его, просит прислушаться к тому, как звенит колокольчик. Дает ребёнку позвенеть. Потом предлагает ребёнку поиграть и к игре привлекаем маму. Ребёнок отворачивается или закрывает глаза, а мама тихо отходит и звенит колокольчиком. После этого ребёнок должен повернуться в сторону или бежать к источнику звука. В дальнейшем расстояние увеличивается, а звук колокольчика подают с разных сторон.

2). Игра «Где раздался звук». Педагог говорит и показывает жестом «Слушаем!» в тишине с разных мест кабинета раздаются различные звуки: стук в дверь, громкая музыка магнитофона, телефонный звонок, скрежет ножниц. Ребенок должен повернуть голову и остановить взгляд на источнике звука.

## 3. Игры и упражнения на узнавания звука (соотнесение звука и предмета),

1). «Игра «Что звучит?» Используя пособие И. Суховой «Слушать интересно» Оборудование: диктофон со записанными звуками и соответствующие картинки. Педагог предлагает послушать звуки: шум дождя, машины, шум ветра, стук молотка и показывает их на картинках, далее педагог

подает звуки без зрительной опоры. Ребёнок должен показать на картинку, т.е. соотнести звук с предметом, от которого он исходит. Как только ребенок научится соотносить звуки с предлагаемыми предметами, то на следующих занятиях предлагаются другие предметы и звуки (в пособие более 40 звуков).

2). Игра «Кто там?» Педагог предлагает ребёнку игрушки - собаку, кошку, курицу, корову. Затем он произносит звукоподражания каждого животного («ав-ав», «мяу», «му», «ко-ко-ко») и просит ребенка повторить их, как может. Далее педагог за экраном или из-под стола подает записанное звукоподражание коровы на пособии «Go Talk». Затем он удивленно задает вопрос «Кто это там?», побуждает ребенка повторить звукоподражание «МУ» и просит показать на корову. Аналогично упражнение выполняется с другими животными.

3). Игра «Магнитики» Педагог показывает и подносит к своим губам магнитную игрушку собаки, издаёт звукоподражание, просит повторить ребенка и повесить на магнитную доску. Далее педагог аналогично просит ребёнка выполнить действия с другими магнитиками-животными, выстраивая их в ряд (одинаковые магнитики собаки и кошки).

4. Игры и упражнения на различение двух звуковых сигнала при сравнении;

1). Игра «Что это было?». Ребёнку сначала показывают два предмета (барабан и дудка) и последовательно извлекают звуки из этих музыкальных инструментов (зрительно-слуховая основа). Затем на глазах ребёнка стучат по барабану и просят (учат) показать указательным жестом на барабан, затем на дудку. Затем инструменты за ширмой, извлекаем один звук – убираем ширму и предлагаем ребёнку показать, что он услышал – барабан или дудка.

Ребенок должен узнать, какой звук был издан. Сначала предлагаются контрастные звуки или дальние по звучанию, затем более близкие по звучанию:

- ксиллофон и трещотка (др.музыкал. инструменты)
- звук телефона и музыкал. игрушки

- ключей и стука молоточка
- ключей и колокольчика
- шелест целлофана и скрип или шуршание бумаги

2). Игра «Звуки, издаваемые человеком». Перед ребёнком картинки: девочка плачет, мама целует ребёнка, мальчик смеётся, мальчик кричит, дядя хлопает в ладоши, дедушка чихает, тётя кашляет. Педагог демонстрирует картинки и издаёт соответствующие звуки (смеха, чихания и т.д.). Затем просит ребенка на каждую картинку издать соответствующий звук. Далее упражнение выполняется на слуховой основе, за экраном: педагог подает звук, а ребенок показывает нужную картинку.

#### ***IV. Развитие речи***

1. Постановка (вызывание) звуков. Большинство детей с тяжелыми нарушениями активной речи к трем годам могут произносить гласные, некоторые согласные звуки и слоги. Работа начинается с тех звуков, которые ребенок не произносит. Это должны быть звуки раннего онтогенеза, из которых состоят простые по звуко-слоговой структуре слова. Работа начинается с гласных звуков, если ребенок не произносит их или же произносит: но в этом случае эти игры используются как артикуляционные упражнения и на них отводится немного времени.

Работа над гласными звуками – различение на слух и произношение.

1) Использование жестов, мимики, интонации для вызывания звуков. Педагог произносит звук А и широко разводит руки в стороны («радуемся!»); О-делаем удивленное лицо («удивляемся»); И- улыбаемся; Ы- злимся (соответствующая мимика; У – воет волк; Э – ребро ладони вертикально прикасается к губам – «потерялись»; Я – «кто самый красивый?» - «Я» (хлопаем себя по груди); Е – имитации лошадки – «ЕЕЕЕ»

2) Использование графического изображения звука А или «оральной фишки» - красного кружка. 

Логопед подносит кружок ко рту и произносит А, указывая сходство

формы открытого рта и фишки-кружка, обозначающей звук А. Далее логопед называет звук А, а ребенок показывает фишку или взрослый показывает фишку, а ребенок называет звук. Выкладываем в ряд 1, 2, 3, 4 фишки, ребенок произносит соответствующее количество звуков.

3) показываем и называем букву А. Просим повторить. Педагог протянуто и громко произносит (поет) звук ААААА в трубу (свернутый в цилиндр лист картона длиной 30см.). Затем приставляет конец трубы к уху ребенка и произносит в другой конец трубы звуки АААА. (делать это нужно сначала тихо и осторожно, особенно детям с повышенной слуховой чувствительностью). Далее педагог подносит трубу к губам ребенка, провоцируя его произнести звук АААА. Можно говорить в микрофон звуки; этот прием хорошо мотивирует детей произносить звуки;

2) перед ребенком кладут листок с крупно напечатанными буквами А: «А-А-А-А Педагог читает буквы, ведя пальцем по каждой. Затем ребенок, ведя пальчиком, читает буквы.

3) педагог читает чистоговорку и делает паузу. Дети должны сказать: «ААА»

Раздается из болота - ААА !

Грозный голос бегемота - ААА !

Он болото стережет - ААА !

Грозным голосом поет - ААА !

4) «Распевки» - пение гласных звуков, в том числе под музыку (можно под аудиозапись: «Пение гласных по методике Новиковой-Иванцовой (<https://www.youtube.com/watch?v=0dx2c>, <https://www.youtube.com/watch?v=KrpmL0KxQwI>

Аналогично проводится работа над звуком У. Затем проводится работа по дифференциации звуков (букв) А и У:

1) Работа с оральными фишками: звук А – большой красный кружок, звук У – маленький :

- назвать соответствующий звук при демонстрации фишки;  
- угадать звук по беззвучной артикуляции (показать фишку, произнести звук)

- «чтение» последовательности звуков-фишек АУ, УА, АУА, УАУ

2) педагог показывает буквы А и У и просит показать букву А, затем назвать ее. Читаем карточку со слоговой дорожкой А-А-А-А. Затем просит выбрать из двух букв У и также назвать и прочитать слоговую дорожку с этой буквой;

2) педагог показывает то букву А, то У, а ребенок называет их, читает соответствующую слоговую дорожку;

3) перед ребенком кладут буквы, слоговые дорожки. Педагог говорит: «А» – ребенок показывает соответствующую букву, затем читает слоговую дорожку с буквой А. Затем -аналогично с буквой У;

4) повторение, пение, чтение слоговых дорожек с переключением с одного звука на другой: А-У-А-У, У-А-А-У

Аналогичная работа проводится со звуками И, О, Ы, Э.

Упражнения на закрепление навыков различения и произношения гласных звуков:

- назвать соответствующий звук при демонстрации фишки (И – красная полоска  ; О – красный овал  , Ы - 

- угадать звук по беззвучной артикуляции (показать фишку, произнести звук)

- «чтение» последовательности звуков-фишек АУ, ОА, ИУА, ОАУИ

- составление слов из фишек, их чтение АУ (картинка детей, потерявшихся в лесу) ИА (ослик), УА (плачущий младенец и соотносить «слова» из фишек с картинками)

- повторение, составление и чтение слоговых цепочек

Работа над согласными звуками.

У многих неговорящих в младшем дошкольном возрасте отмечаются

выраженные трудности артикулирования многих согласных звуков, а традиционные логопедические приемы постановки звуков не всегда эффективны, поскольку требуют от детей высокой концентрации внимания, определенных произвольных или волевых усилий. В этом возрасте дети, как правило, еще не способны к осознанному выполнению артикуляционных упражнений по словесным инструкциям взрослого и контролю за правильностью их выполнения.

Для постановки согласных звуков требуется использование специальных приемов, облегчающих произнесение звука, которые разработаны логопедом Т.Грузиновой. Эти приемы основаны на теоретических положениях об онтогенезе речи, согласно которым предпосылками появления речевых звуков и слов у детей являются жесты, движения рук, практические и игровые действия, а также положительные эмоции, мотивирующие ребенка на произнесение звуков.

Т.Грузинова использует прием сенсомоторной и эмоциональной игры, в ходе которой ребенок посредством игровых жестов и движений произносит звук, сначала непроизвольно, а затем целенаправленно и осознанно. Название игры должно сочетаться со звуком, а жест - ассоциироваться с игрой или со звуком. Например, звук «с»-протяжный – сыпем манку, вытягиваем веревочку; звук «п» - взрывной (выплываем пробки, пистолет из которого что-то вылетает). В игру на звук «п» вводится жест, который указывает на игровое движение – пробка. Педагог берет пробку и выплевывает, показываем жест (соединение и постукивание указательного и большого пальцев и произносит звук «П.П.П»). Затем предлагает ребенку поиграть в эту игру и вместе с ребенком последовательно выполняют движения и произносят звук. В приложении 1 предлагается описание таких игр - способов и приемов вызывания звуков.

В ходе таких игр предлагается сразу вводить звук в слог и произносить не только звук, но и открытый слог с разными гласными. Например,

выплевываем пробку и произносим отрывисто: «ПЫ. ПЫ. ПЫ» или стучим камнями друг об друга и произносим: ДА-ДА-ДА (ДУ-ДУ-ДУ).

После того как звук «посадили» на жест и предмет, и ребенок произносит его изолированно и в слогах, вводим звук в простые слова, конструируя их посредством жестов, картинок и звуков. Например, ребенок научился произносить слоги со звуком В, используя жест или движение катания машинки с горки и звук Д (стучание камнями). Тогда ему предлагают картинку с бутылкой или стаканом воды, говорят «Вода», кладут перед ним картинку с изображением машинки и рядом – с изображением камня и просят, выполняя соответствующие жесты или движения произносить последовательно слоги, соединяя их в слово (рис 1.).

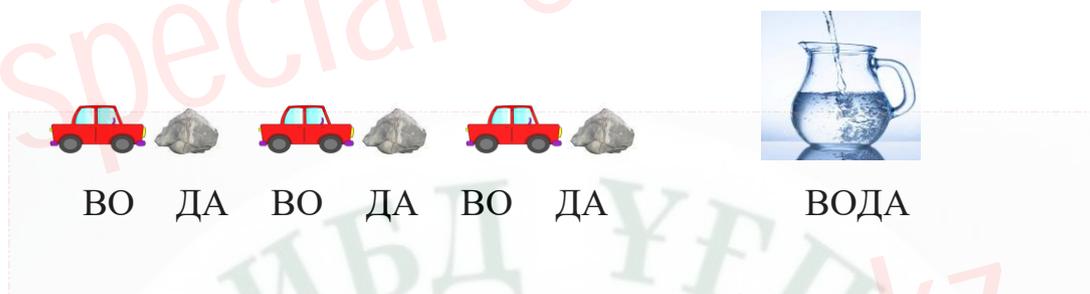


Рис.1

На первом этапе, как правило, работа по формированию звукопроизношения начинается с губных (М, П, Б), переднеязычных (Т, Д, С) губно-зубных (В,Ф) звуков и заднеязычного К. Логопед определяет последовательность обрабатываемых звуков, исходя из индивидуального состояния звукопроизношения ребенка, использует приемы Т.Грузиновой и О.Жуковой (см. приложение 1), а также другие логопедические приемы и способы постановки звуков.

2. Отработка звуков (автоматизация) в слогах и словах. Формирование слоговой структуры слов 1 класса. Все слова с обрабатываемым звуком должны соответствовать слоговой структуре первого класса: слова состоят из двух открытых слогов – согласный, гласный, согласный, гласный.

Игры и упражнения на автоматизацию звуков в слогах и словах, на примере звука Д:

- отстукивание слогов рукой, чтение (узнавание) слогов, слоговых дорожек: ДА-ДА-ДА; ДА-ДО-ДУ ДИ-ДЫ-ДА

- составление слов из слогов ДУДА ДИМА ВОДА ДУХИ ДАМА и обозначение их соответствующими картинками

- чтение слов, называние картинок

- подкладывать слова к картинкам, картинки к словам и называть, читать

- доставать из «чудесного мешочка» предметы ДУДА, МУХА и т.д., ребенок кладет предметы на соответствующую картинку и подкладывают к ним слова.

*Методические пояснения:*

А) Чтение слогов и слов используется как зрительная опора, облегчающая произнесение слогов и слов, а не с целью формирования полноценного навыка чтения. Ребенок больше повторяет вслед за педагогом, чем осознанно читает и скорее узнает все слово, вспоминая как оно произносится, чем читает по буквам. Важно, чтобы во время чтения слога или слова, он вел пальцем по буквам.

Б) Следует добиваться правильного воспроизведения слоговой структуры слова (количества слогов) и правильного произношения поставленных звуков. Остальные звуки произносятся так, как позволяют артикуляционные возможности ребенка.

При работе над формированием слоговой структуры 1 класса слов, как правило вначале используются слова с хорошо произносимыми или поставленными звуками: дуда, вода, вата, пума, Вова, дама, духи, муха и т.д., но могут использоваться слова со звуками, которые ребенок еще не произносит правильно: миша, коза, рыба и др.

3. Автоматизация звука в коротких фразах: ДИМА ИДИ. ДАМА СИДИ. НЕСИ ВОДУ. ЛОВИ РЫБУ. Логопед также контролирует (поправляет)

произношение вызванного звука в словах при выполнении упражнений по расширению словарного запаса, формированию фразы, в ходе беседы.

## **2. Вызывание звукоподражаний и слов. Развитие понимания речи и формирование аморфной фразы:**

1) педагог держит перед детьми сундучок или яркую коробку. Чтобы вызвать у ребенка интерес можно использовать обычную обувную коробку, в боковой стенке которой, делаем круглое отверстие, так, чтобы ребенок мог просунуть в нее свою руку. В коробку кладем фигурки нескольких животных. Взрослый интригуя говорит: «У меня в коробке что-то есть (трясет коробкой). Хочешь узнать, что там? Давай постучим. На, постучи. Тук-тук (провоцируем ребенка сказать тук-тук). Кто пришел к нам в гости?» Педагог первый достает предмет (собаку). «Кто это? Это собака. Скажи: «Ав-Ав» и одновременно показывает жест, обозначающий собаку (ритмично соединяет большой и сложенные вместе другие пальцы). Еще раз повторяет «Собака. Это Со-ба-ка». «Хочешь собаку? Попроси меня «Дай (жест) мне (похлопать себя по груди) собаку (жест). «На собаку». Посади собаку на коврик (лист бумаги). Аналогично с другими животными. С целью побуждения ребенка произносить слова используются звукоподражания и жесты:

- кошка - мяу + жест (поглаживание кисти руки);
- рыба - буль-буль + жест (плывущие движения сложенных вместе двух ладоней);
- мишка - ы-ы-ы + жест (покачивания рук и головы из стороны в сторону);
- курица - ко-ко-ко + жест (согнутым указательным пальцем выполняем движения, как клювом);
- до-до + жест (руки под углом над головой - крыша) – дом
- би-би-би + жест (руками крутим руль) – машина

2) аналогичную работу проводим в игре с пазлами-животными. Логопед ставит перед ребенком доску без пазлов и спрашивает: «Что ты хочешь?»

Ребенок, используя звукоподражание, жест и слова (сначала говорим и показываем вместе), затем ребенок старается самостоятельно сказать, что он хочет. Педагог: «Ты хочешь ба-боч-ку? (с жестом). Попроси меня - «Дай (жест) мне (похлопать себя по груди) бабочку (жест). Ребенок получает пазл-бабочку и вставляет его в соответствующую выемку доски.

3) перед педагогом коробка с фигурками животных. Логопед: «У меня в коробке что-то есть (трясет коробкой). Хотите узнать, что там. Давайте постучим. Юра на, постучи! Тук-тук!» (провоцируем ребенка сказать тук-тук). «Кто пришел к нам в гости? Кто это? – «Иго-го» (цоканье языком) «Кто идет топ-топ? (ведет по столу коня) Кто это -Конь». Педагог четко произносит слово, отбивая 1 слог ладошкой – просит ребенка сказать «Конь» и отбить слог. Педагог: «Конь идет, топ-топ». Просит ребенка повторить движение и фразу «конь топ-топ». Потом педагог: «Стой! Скажи конь стой (жест пальчиком)». Далее Педагог: «Кто еще у нас в коробке?» и т.д.

4) педагог: «Я буду показывать картинки, а ты будешь подбирать картинки к животным». Достает из коробки картинку с животным и спрашивает: «Кто это?» Говорит: «Конь» (отстукивают слово ладошкой). На, коня. Поставь коня на картинку. Педагог «Смотри здесь конь (указывает на игрушку) и здесь конь (картинка) Одинаково? – Одинаково (используем соответствующий жест). Аналогично работаем с другими животными

После того как все животные выложены из коробки и соотнесены с картинками. Педагог предлагает отраженно и сопряженно называть животных по слогам, отстукивая ладонью слоговую структуру: ко-за, со-ба-ка, конь. Педагог обращается к детям с просьбами:

- дай мне, собаку (кладет собаку в коробку)
- дай мне коня и свинью
- возьми коня и положи в коробку
- положи козу и кошку в коробку

#### 4. Развитие понимания и названия слов, обозначающих предметы.

Используются приемы глобального чтения (карточки Домана-Маниченко). Визуализация и чтение слова облегчает его узнавание и произношение, создает дополнительные возможности для закрепления связи между зрительным образом и его словесным обозначением, запоминания слов.

1). «Моя семья». Используются заранее подготовленные фотографии реальных членов семьи ребенка, на обратной стороне которых напечатаны слова, их обозначающие и карточки со словами, обозначающих членов семьи. Педагог кладет на стол фотографию мамы ребенка обратной стороной, на которой напечатано слово МАМА, читает слово, затем переворачивает карточку и показывает ребенку («Да, это твоя МАМА!»); кладет фотографию перед ним. Таким же образом выкладываются фотографии других членов семьи (ПАПА, БАБА, ДЕДА, имена братьев или сестер) в ряд.

Затем педагог берет отдельные карточки с напечатанными словами и читает их. После того как он прочитает слово – МАМА- ребенок берет карточку и подкладывает ее под фотографию мамы. Так под каждой фотографией выкладываются слова. Ребенок называет фотографии, читает слова под ними. Далее педагог просит ребенка:

- на вопрос «Где мама (папа и т.д.)?» показать членов семьи;
- затем перевернув фотографии, ответить на этот же вопрос, показывая на соответствующее слово;
- педагог убирает карточки и просит снова разложить их под фотографиями и наоборот;
- дать фотографии по просьбе «Дай мне маму! Дай бабу!» и т.д.
- педагог убирает из ряда одну фотографию, предварительно закрыв ряд, затем убрав экран, спрашивает: «Кого здесь нет?», подкрепляя соответствующим жестом и мимикой. Помогает ребенку дать ответ: «Нет мамы» (папы и т.д.).

Примечание: следует добиваться от ребенка как можно более правильного произношения лепетных слов (мама, папа, баба, деда, дядя, тетя).

Имена братьев и сестер ребенок произносит любимым, доступным образом, но должен хорошо узнавать их имена на слух (показывает фотографии по словесной просьбе).

2). «Игрушки». Педагог заранее подготавливает игрушки, названия которых состоят из двух открытых слогов – МИША, (КИСА, МАША (кукла)) и одного закрытого: МЯЧ, ДОМ, КОНЬ, а также карточки со словами, их обозначающих. Педагог читает слово на карточке МИША, вытаскивает из-под стола игрушечного мишку и ставит перед ребенком. Он еще раз называет игрушку и просит ребенка повторить слово. Ребенок может взять игрушку в руки, рассмотреть, пощупать ее, выполнить какие-либо действия с ним. Точно также предлагаются другие игрушки.

Затем педагог просит детей выполнить словесные просьбы:

- «Где миша.....?»;

- «Дай (Покажи, Возьми!) мишу, кису, мяч

Далее педагог может предложить детям картинки с изображением этих игрушек. Ребенок берет картинку, подкладывает ее под соответствующей игрушкой и называет ее. После того как все картинки будут выложены, педагог убирает игрушки и задает вопросы по картинкам: «Где миша.....?»; или «Дай (Покажи, Возьми!) мишу, кису!»

### ***5. Развитие понимания и названия слов, обозначающих действия.***

#### ***Формирование фразы и элементов грамматического строя.***

На этом этапе активно используются жесты, движения (пантомима), облегчающие понимание и название глаголов.

1. Игра «Веселый клоун». Педагог может надеть колпак на голову (следует учесть, что ребенок может испугаться колпака) и сообщает, что он клоун и будет выполнять действия, а ребенок должен повторять за клоуном. Начинаем с простых действий: «Клоун идет!» (маршируем на месте), «Клоун бежит!», «Клоун спит» (имитируем действие, наклонив голову и подложив руки под щеку) и предлагаем ребенку повторить за нами. На одном занятии

используем 4-5 простых действия. На следующих занятиях ребенок выполняет действия только по словесной инструкции без сопровождения их жестами и движениями взрослым.

Вводим новые действия: кушаем, пьем, умываемся, вытираемся, чистим зубы, одеваемся, рисуем. На последующих занятиях, по мере развития речи, вводим глаголы, передающие эмоции: «Клоун смеется», плачет (закрываем лицо, издаем звуки плача), удивляется, боится и т.д.

2. Формирование однословного предложения. Для составления фраз используются слова 1 класса слоговой структуры.

1). Логопед просит ребенка выполнить то или иное действие: «Иди! (беги, сиди, неси). В момент выполнения действия, например, по инструкции «Иди!», педагог присоединяется к действиям ребенка и произносит в такт шагам слово «Иду», которое ребенок повторяет. Затем предлагается другая инструкция «Беги» и совместное с ребенком произнесение слова «Бегу» в ходе выполнения действия и т.д.

Через некоторое время в момент выполнения действия ребенку задается вопрос: «Ты идешь?», а ребенок должен отвечать «Иду» (бегу, несу) с утвердительной интонацией.

Затем в ходе выполнения различных действий задается другой вопрос: «Что ты делаешь?» и ребенок также отвечает «Иду» (бегу, несу).

Для предупреждения отраженного (механического) воспроизведения слов и использования ребенком разных речевых ответов рекомендуется задавать вопросы по «негативной» методике: когда ребенок сидит, задать ему вопрос: «Ты идешь?», а когда идет - другой вопрос: «Ты несешь?» и т.д. В ответ на такой вопрос ребенок отвечает отрицанием, либо кивком головы, либо словесно. В ответ на отрицание задается новый вопрос: «А что ты делаешь?», на который следует ответ, содержащий название действия, выполняемого ребенком.

Если вопросы типа «Ты идешь?» (сидишь, несешь) подсказывает

названия действий и освобождает ребенка от поиска слова, то вопросы по негативной методике и «Что ты делаешь?») требует от ребенка более понимание вопроса и выполнения операции по выбору слова, т.е. осуществления более сложных речевых действий. Следует постоянно чередовать эти два типа вопросов к действиям ребенка.

Далее можно самому ребенку предложить отдавать команды взрослому. Ребенок говорит: «Иди» (сиди, беги и т.д.), взрослый (педагог, мама) выполняет.

2). Игра «Мишки» Логопед дает ребенку игрушку – мишку и говорит: «Помоги мишке!» и просит выполнять разные движения с игрушками по команде: «Миша иди!» - ребенок выполняет соответствующее движение с мишкой. Затем выполняются команды - беги, сиди, лежи, пей (поить из чашки), кушай (кормить ложкой), неси (несут шарик в лапах).

Затем педагог просит детей самим отдавать команды, учит произносить фразы: «Иди!», «Сиди!» и т.д., а педагог выполняет действия с игрушкой.

3. Формирование двусловного предложения и формы винительного падежа.

1). Логопед просит ребенка выполнять простые действия по словесной команде: «Андрей иди! (сиди, беги, неси)». Затем спрашивает: «Ты идешь (бежишь, сидишь)?» и учит ребенка отвечать фразой: «Я иду (бег, несу и т.д.)». Ребенок произносит «Я», одновременно хлопая себя по груди и «Бегу», осуществляя соответствующее действие. Если ребенок не может сказать слово, допускается любое звукосочетание, но обязательное использование жестов и движений.

2). Педагог просит ребенка отдавать команды мишке («кисе», «ляле») двусловным предложением: «Миша иди!», «Киса сиди!» и т.д. Также ребенок может отдавать команды взрослому, используя фразы типа «Тетя иди!» или «имя педагога (сокращенный вариант из двух слогов) сиди!»

3. Формирование двусловного предложения с использованием формы

винительного падежа.

1) Логопед ставит на стол предмет или игрушку, берет трубу, смотрит в нее на предмет и говорит: «Вижу мишу (выделяя голосом окончание У). Затем дает трубу ребенку, задает вопрос: «А ты, что видишь?». Ребенок смотрит в трубу на предмет и говорит: «Вижу мишу». Далее сначала взрослый, а затем, ребенок произносят фразы с другими предметами: «Вижу кису, воду (бутылочка воды), лису, козу, рыбу»

2) Игра «Чудесный мешочек». Логопед достает из мешочка животное и спрашивает: «Что ты видишь?», ребенок должен отвечать: «Вижу кису, мишу, лису, козу, рыбу»

3) Педагог предлагает взять игрушки в грузовике. Он спрашивает: «Кого будешь возить? Мишу или кису?» Ребенок делает выбор и отвечает: «Мишу». Он сажает в грузовик игрушку и везет его. Логопед спрашивает: «Кого ты везешь?», ребенок отвечает: «Везу мишу». Далее логопед спрашивает: «Кого будешь возить? не называя животных, а ребенок делает выбор сам: «кису, козу, рыбу, лису».

4) Логопед предлагает ребенку брать со стола разные игрушки и предметы и нести их в руках или рюкзаке и класть их на полку (ковер). Взрослый обращается к ребенку: «Возьми мишку», затем - «Неси мишку» и в этот момент спрашивает ребенка: «Что ты несешь?». Ребенок отвечает: «Несу мишу». Когда ребенок кладет мишку на полку, спрашиваем: «Что ты положил на полку?» и ребенок отвечает: «Мишу».

1) Игра «Кормление куклы». Педагог предлагает детям накормить куклу - «Нам нужно накормить куклу! Что нужно сделать сначала?» и помогает им организовать и последовательно выполнить игровые действия по словесной инструкции: поставить стол, расставить посуду, положить еду в тарелку, налить чай в чашку, поставить стул и посадить куклу, накормить ее ложкой, напоить куклу из чашки, вытереть ей рот салфеткой. Постоянно сопровождаем игровые действия ребенка речью, стимулируем его также произносить слова во время

игры: «На, ляля, ешь», «Ням-ням», «Пей» и т.д.

### ***Особенности коррекционно-развивающей работы при сенсорной алалии***

Вышеизложенная программа индивидуально-развивающих занятий в целом предназначена как для неговорящих, так и непонимающих речь детей, поскольку ее содержание направлено на системное развитие речи. Однако при тяжелых нарушениях понимания речи (сенсорной алалии) на первых занятиях рекомендуется этапах используется очень ограниченный речевой материал – 2-3 слова-предмета и слов-действий и работа по накоплению словаря происходит медленно, с постоянным закреплением понимания значения слов в различных ситуациях общения, практической и игровой деятельности.

Примерная последовательность работы с ребенком с сенсорной алалией на начальном этапе.

1. Работа над пониманием значения глаголов и коротких фраз в конкретной ситуации: «Встань», «Сядь», «Иди», «Дай», «Возьми».

2. Работа над пониманием значения слов, обозначающих членов семьи ребенка: мама, папа, баба, деда и т.д. (методика работы изложена выше)

3. После того как ребенок овладел навыком различения (понимания) слов, обозначающих его родных, необходимо отобрать небольшой речевой материал (концентр), состоящий из слов предметов, действий, признаков.

Например, в первый концентр войдут слова:

- предметы: чашка, ложка, тарелка
- действия: кушать, пить
- признаки: большой, маленький

Примерные игры, упражнения и приемы:

1) Работа над пониманием значения слов: чашка, ложка, тарелка.

Условные связи между словом и предметом формируются на реальных, игрушечных предметах посуды, картинках, словах (глобальное чтение) в игровых ситуациях и практической деятельности (лепка, рисование или

обводка чашки, ложки, тарелки). Добиваемся, чтобы ребенок при любых условиях устойчиво выполнял просьбы: «Дай (возьми, покажи, где) чашка (ложка, тарелка)

2) Работа над пониманием значения слов: кушать, пить.

- логопед сажает перед ребенком куклу, ставит чашку, тарелку, кладет ложку. Педагог обращается к ребенку: «Дай кукле КУШАТЬ» и ждет реакции ребенка. Если ребенок не выполняет просьбы, то взрослый сам кормит куклу и комментирует действие: «Кукла кушает». Затем он снова обращается к ребенку с просьбой «Дай кукле КУШАТЬ» и когда, ребенок выполняет соответствующее действие он должен сказать фразу: «Кукла кушает».

Таким же образом происходит работа с глаголом ПИТЬ и фразами: «Дай кукле ПИТЬ» и «Кукла пьет»

- далее в различных ситуациях ребенка учат различать фразы: «Дай кукле (мишке, маме) кушать», «Дай кукле (мишке, маме) пить». Также отрабатываются другие варианты фраз с этими глаголами: «Кукла (мишка, мама) хочет кушать (пить). Ребенок должен выполнить соответствующие действия;

- на различных картинках ребенка просят всех тех, кто кушает или пьет: «Кто здесь КУШАЕТ?», «Кто здесь ПЬЕТ?»

3) Работа над пониманием значения слов: маленький, большой. Перед ребенком сидят две куклы – большую и маленькую. Педагог берет большую куклу и, используя соответствующие жесты и интонацию, говорит «Большаааа-я кукла!» Затем называет маленькую куклу и учит ребенка различать признаки по словесной просьбе.

Далее логопед учит различать чашки, ложки, тарелки, отличающиеся по величине. Он спрашивает ребенка: «Где маленькая чашка? Где большая тарелка?» и т.д. Затем просит ребенка выполнять словесные просьбы типа: «Дай маленькой кукле пить (кушать)!»; «Дай мишке маленькую чашку!»; «Дай пить из большой чашки!» «Мишка кушает маленькой ложкой».

После того как, ребенок хорошо усвоит значения всех слов этого концентратора: понимает значение слов-предметов, действий, признаков постоянно и в различных ситуациях, предлагаются для усвоения новые слова, объединенные по смыслу в конкретные практические, игровые, социальные ситуации.

По мере накопления в пассиве определенного запаса слов (предметов и действий) работа продолжается в соответствии с вышеизложенной программой.

Примерная структура первых занятий при первичных нарушениях экспрессивной речи	Примерная структура последующих занятий при первичных нарушениях экспрессивной речи
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Диалог с использованием жестов, мимики</li> <li>3. Формирование однословного предложения.</li> <li>4. Лексическая тема «Семья»</li> <li>5. Упражнения (игры) на общую и мелкую моторику.</li> <li>6. Различение и произнесение гласных звуков.</li> <li>7. Игра «Чудесный сундучок» на понимание слов-предметов, вызывание звукоподражаний и аморфной фразы.</li> <li>8. Игра «Веселый клоун» (понимание глаголов)</li> <li>9. Игра «Мишки» (произнесение фраз-команд «Иди!»; «Сиди!» и т.д.)</li> <li>10. Прощание.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие. Беседа (диалог).</li> <li>2. Лексическая тема «Игрушки»</li> <li>3. Упражнения на мелкую и артикуляционную моторику.</li> <li>4. Вызывание согласных звуков через сенсомоторную игру.</li> <li>5. Различение, автоматизация звука в слогах, словах.</li> <li>6. Музыкально-двигательная игра.</li> <li>7. Формирование двух- или трех словного предложения с использованием формы винительного падежа.</li> <li>8. Игры с игрушками «Мишка», «Обед куклы» с использованием слов, фраз.</li> <li>9. Прощание.</li> </ol>
Примерная структура первых занятий при первичных нарушениях понимания речи	Примерная структура последующих занятий при первичных нарушениях понимания речи
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Диалог с использованием жестов, мимики</li> <li>3. Формирование однословного предложения (понимания и произнесения).</li> <li>4. Игра с дидактической игрушкой «Сортер» (без слухоречевого воздействия)</li> <li>5. Игра на локализацию или различение неречевых звуков.</li> <li>6. Понимание слов-действий» (2 слова)</li> <li>7. Игра с игрушками с использованием</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Диалог с использованием жестов и слов</li> <li>3. Формирование двусловного предложения (понимания и произнесения).</li> <li>4. Лексическая тема «Семья»</li> <li>5. Игра с дидактической игрушкой (без слухоречевого воздействия)</li> <li>6. Различение, произнесение гласных звуков, слогов, слов</li> <li>7. Игра «Веселый клоун» (понимание</li> </ol>

<p>изученных слов – предметов и действий 8. Прощание.</p>	<p>глаголов) или позже - формирование двух- или трех словного предложения с использованием формы винительного падежа. 8.Игры с игрушками «Мишка», «Обед куклы» с использованием слов, фраз. 9. Прощание.</p>
---	--

### 3. Первый этап программы коррекционно-развивающего обучения

Особенности речевого развития детей к началу этого этапа соответствуют общему недоразвитию речи 1 уровня: по состоянию экспрессивной и/или импрессивной речи.

Основная цель первого этапа – развитие понимания и использования в активной речи базовых элементов фонетико-фонематической, лексико-грамматической стороны, фразовой речи.

Задачи этапа

1. Развитие речевого общения:

- умение поддерживать простой диалог, беседу
- использовать речь в игре, социальном взаимодействии

2. Развитие понимания речи:

- понимания слов-предметов, действий, признаков определенных лексических тем

- понимание вопросов винительного и предложного падежей и коротких фраз

3. Развитие активной речи:

1) вызывание (постановка) звуков

2) формирование произношения слов слоговой структуры 3-4 класса;

2) расширение словаря: слов-предметов, действий, признаков определенных лексических тем.

4. Формирование грамматического строя: навыков словоизменения:

- винительного и предложного падежа существительных
- единственного и множественного числа существительных.

5. Формирование простой фразы из 2-4х слов.

6. Развитие мелкой и артикуляционной моторики: кинестетического праксиса (способности выполнять заданную позу (уклад) и движение); динамического праксиса (способности выполнять цепочку движений, переключаясь с одного движения на другое).

7. Развитие фонематического слуха, рече-слухового внимания и памяти.

8. Формирование способности контролировать правильность произношения звуков и слоговой структуры слов и фраз (рече-слуховой контроль);

Продолжительность коррекционно-развивающей работы на первом этапе может быть различной в зависимости от особенностей и возможностей ребенка, динамики его развития. В целом работа на этом этапе занимает 3-6 месяцев при соблюдении условий: регулярных занятий с логопедом 3 раза в неделю и систематической работы родителей в домашних условиях.

На этом этапе занятия проводить лучше в подгруппе из двух детей, так как подгрупповая форма более эффективной формы работы для развития речевого общения и взаимодействия, так и формирования различных речевых навыков. Занятия проводятся 3 раза в неделю продолжительностью 35-45 мин.

На занятиях этого этапа желательно, но не обязательно присутствовать родителям. Задача родителя на занятии – запоминать то, как логопед обучал ребенка различным навыкам с целью закрепления их дома. При необходимости родители ассистируют, помогают логопеду на занятиях.

Структура каждого занятия включает в себя такие этапы как: коммуникативный блок, сенсомоторный блок (слухо-речевые функции, общая, мелкая и артикуляционная моторика), речевой, познавательный и игровой блоки (музыкально-двигательные или логоритмические, предметные и сюжетные игры).

При сохранении общей структуры занятий, в зависимости от характера речевого нарушения в ней преобладают или усиливаются те или иные направления коррекционно-развивающей работы. Так в работе с детьми, имеющих нарушения моторной стороны речи в большей мере используются различные методы по развитию крупной, мелкой и артикуляционной моторики, а с детьми с преимущественным нарушением сенсорной стороны – большее внимание уделяется развитию понимания речи, а также слухового внимания фонематического слуха, слухо-речевой памяти.

### **Методические указания**

1. Формирование навыков понимания и произнесения звуков, слов и фраз происходит на наглядной основе с активным привлечением жестов, движений, мимики и интонации, напечатанных букв и слов. Наглядная коммуникация облегчает понимание и формирует звуко-слоговую структуру слова, фразы и будущего речевого высказывания, создает ее предикативную основу и тем самым запускает механизм развития речи.

2. На каждом занятии проводится работа по различению, постановке и автоматизации одного звука и далее его дифференциация с близким по звучанию.

3. Работа по формированию слоговой структуры осуществляется в соответствии с последовательностью ее формирования в речевом онтогенезе, представленной в 13 классах слоговой структуры слов по А.К.Марковой. На этом этапе коррекционно-развивающей работы закрепляются навыки произнесения слов 1-3 класса слоговой структуры и формируется навык правильного воспроизведения слов 4-5 класса (*диван, петух, шапка, сумка*).

4. Для закрепления речевых навыков и использования их в различных видах деятельности и повседневной жизни используются приемы обобщения и генерализации навыков. Для этого детям предлагают вопросы или задания, в которых необходимо использование двух и более усвоенных навыков

(обобщение) или ситуации из собственной и повседневной жизни (генерализация). Например, после усвоения навыка различения и называния различных видов одежды и основных цветов, просим ребенка дать красную шапку или синий шарф, раскрасить круг как солнышко соответствующим цветом. Пример генерализации навыков: при усвоении навыка различения или называния двух и более цветов на дидактическом материале, мы просим ребенка в ходе беседы показать, что у него или соседа (педагога) в одежде и обуви красного, зеленого цвета или назвать цвета его кофточки, штанов или ботинок; закрепляем навык использования винительного и предложного падежей в беседе по темам из повседневной жизни ребенка: кого или что он видел по дороге домой; что они купили с мамой в магазине; на чем они поехали в гости и пр.

При проведении занятий рекомендуется также руководствоваться методическими указаниями, что и на начальном этапе работы по программе.

### **Содержание программы**

#### ***1. Развитие коммуникативных навыков.***

1. Приветствие: педагог обращается к каждому ребенку: «Миша, привет, привет!» и машет рукой. Ребенок в ответ машет рукой и говорит: «Привет, ... (имя педагога). Затем приветствует другого ребенка: «Привет, Аскар!»

2. Беседа (диалог). По мере усвоения значения слов в ходе занятий и с целью закрепления навыка использования слов в повседневной жизни педагог задает вопросы на различные темы, предварительная работа по которым была предварительно проведена (на занятиях или дома)

1) Социальные темы:

- Как тебя зовут? Сколько тебе лет? С кем ты пришел? На чем ты приехал?
- У тебя новые штаны? Красивые! Кто тебе купил? Какого они цвета?
- У папы тоже есть штаны? Они больше или меньше твоих?

по закреплению навыка использования винительного и предложного падежей:

- Что ты ел на завтрак? Что пил? Кого (что?) видел по дороге?
- На чем ты приехал? На чем вы ездили к бабушке?

## ***II. Различение, постановка и автоматизация звуков, формирование слоговой структуры слов.***

Педагог выбирает звук, который отсутствует, заменяется или искажается в произношении. Сначала отрабатываются звуки раннего онтогенеза: гласные звуки и согласные - М, П, Б, Т, Д, В, Ф, К, Г, Х. Если эти звуки изолированно произносятся ребенком правильно, то проводится работа по различению их в словах и дифференциации с близкими по звучанию. Параллельно может проводиться работа по постановке свистящих (С З Ц) и шипящих (Ш Ж Ч Щ) звуков, как более сложных по артикуляции звуков, но работа по их различению с другими звуками проводится на следующих этапах.

Последовательность работы, например, при отработке звука К. Проводится работа по:

- выделению (различению) звука К среди других звуков (сначала далеких по звучанию). Педагог называет звук, обозначает его буквой и просит его повторить. Если ребенок не произносит звук вызывает его, используя различные способы постановки;
- автоматизации произношения звука - изолированно, в слогах, коротких словах;
- дифференциации звука с близкими по звучанию звуков Г и Х (если этих звуков нет у ребенка, то также проводится работа по их постановке и автоматизации);
- по автоматизации и дифференциации звука в словах и фразовой речи.

1. Развитие артикуляционной моторики. На этом этапе работы проводится различные виды упражнений, необходимых для постановки звуков: дыхательные, артикуляционные, описание которых изложено на начальном

этапе. Однако развернутый курс всех артикуляционных упражнений проводится с детьми, испытывающих выраженные трудности артикулирования, обусловленные нарушениями или недостаточностью орального праксиса.

### 2. Постановка (вызывание) звуков.

Для постановки звуков привлекаются как традиционно используемые в логопедии и сурдопедагогике способы постановки звуков, так специальные приемы, облегчающих произнесение звука, которые разработаны логопедом Т.Грузиновой и сурдопедагогом О.Жуковой (Приложение 4.1.,4.2.).

### 3. Автоматизация звуков в слогах и словах:

- отраженное воспроизведение слогов
- отстукивание слогов рукой, чтение (узнавание) слогов, слоговых дорожек;

- составление слов из слогов КА-ША, КО-ВЕР, КОШ-КА

- чтение слов простых по слоговой структуре слов КОТ КИТ КАША  
КОЗА КУРЫ

- подкладывать слова к картинкам, читать слова, называть картинки
- доставать из «чудесного мешочка» предметы и называть их.

Используются другие приемы и игры по автоматизации звука К в различных позициях – в начале, середине, конце слова. Необходимо применять также различные игры и упражнения по развитию навыка слухового контроля за произношением: предлагать ребенку прослушать свое произношение звука в словах, после записи его речи на диктофон, контролировать произношение куклы (ее дефектное звукопроизношение воспроизводит логопед), соседа-партнера по игре и пр.

Автоматизация звука в слогах и словах

### 4. Дифференциация звуков. Сначала формируется навык различения

звука от далеких по звучанию звуков, но основное внимание уделяется развитию способности различать близкие по звучанию звуки. Рекомендуется следующая последовательность работы:

1) уточнение произносительного и слухового образа каждого из звуков.

- сравнение установление сходства и различия в артикуляции и на слух смешиваемых звуков: например, «к - г»; «г» - звонкий, «к» - глухой (подкрепляется тактильными ощущениями пальцев руки от вибрации звонкого Г при подаче голоса или ее отсутствия при произнесении К)

- соотнесение их с соответствующими буквами с выделением характерных признаков букв («г» - две палочки, «к» - три палочки).

- сопоставление по смыслу и звучанию слов-паронимов (гость-кость, голос-колос и т.д.).

2) Дифференциация изолированных звуков и в слогах. Приемы:

- показать соответствующую букву при назывании звуков или слогов;

- повторение, чтение слогов;

- чтение и сортировка букв, слогов: в 2 столбика (К/Г)

3) Дифференциация в словах. Приемы:

- поднять соответствующую букву при назывании слов педагогом

- хлопать в ладоши, если услышишь звук Г в слове

- называние картинок

- подкладывать слова к картинкам, читать слова, называть картинки

- разложить картинки в 2 столбика (К/Г)

4) Дифференциация звуков в предложении.

- хлопать в ладоши, если услышишь звук К в словах; затем на звук Г

- составить предложение по картинкам, правильно называя звуки К, Г

- поднять соответствующую букву при назывании слов педагогом

5. Формирование слоговой структуры 4-5 класса. 4 класс – двусложные

слова с одним закрытым слогом (диван -петух – лимон – носок); 5 класс – двусложные слова со стечением согласных в середине слова (кошка –сумка – шапка – чашка). Используются любые слова этой слоговой структуры, независимо от возможностей ребенка произносить все звуки этих слов. Следует добиваться правильного воспроизведения слоговой структуры слова

(количества слогов), а не чистоты произношения звука. Достаточным будет такое произношение звуков, чтобы произнесенное слово было понятно для окружающих. Отработка слоговой структуры слов 4-5 класса на этом этапе проводится до тех пор, пока ребенок не будет правильно ее воспроизводить.

Используются различные приемы, игры и упражнения, в том числе перечисленные в пункте 3 «Автоматизация звуков в слогах»

### ***III. Развитие словарного запаса.***

#### **Развитие понимания и названия слов, обозначающих предметы.**

На этом этапе коррекционно-педагогической работы расширяется и уточняется словарь по следующим лексическим темам: животные (звери и птицы), продукты, одежда, обувь, посуда, мебель, транспорт.

Объем словаря может быть различным, он устанавливается в зависимости от возможностей ребенка. Слова могут быть различной звуко-слоговой структуры, в том числе трудной или частично недоступной для произношения ребенком. Допускается любой вариант произношения слов, кроме тех, в которых произношение звуков и их слоговая структура уже отработаны, словарная работа больше фокусируется на развитии понимания значения слов.

После работы по запоминанию и произнесению слов с использованием различных упражнений, игр и приемов, в том числе глобального чтения (используются карточки Домана-Маниченко; см. первый этап) проводится работа над расширением понимания значения слов и использования этих слов в различных контекстах с целью формирования обобщенных знаний или представлений об окружающем. В ходе занятий от детей не требуется полное усвоение знаний и представлений. Их закрепление будет продолжаться на следующих этапах работы. Используются следующие приемы, игры и упражнения.

1). По теме «Животные» логопед предъявляет объемные фигурки различных животных, уточняются их окраска, величина, выясняется, кто чем

питаются (использование формы винительного падежа), осуществляются игровые действия с ними.

Затем используются различные картинки, наглядные пособия по закреплению изученных слов.

2). По теме «Овощи» педагог сначала предлагает детям реальные овощи, которые они могут взять в руки, ощупать, рассмотреть, выполнить действия с ними: помыть, нарезать, сделать салат, попробовать на вкус. Уточняется цвет, форма, величина и другие признаки овощей: помидор – красный, круглый; капуста – большая, зеленая, тяжелая, огурец – зеленый, длинный. Формируются знания о том, где растут овощи (на земле), где продаются (в магазине), что можно сделать из овощей (суп, салат, рагу). Эти знания закрепляются также на других этапах занятия (в беседе, игре «Магазин», «Обед», упражнениях на формирование навыка использования винительного падежа). Для формирования знаний и представлений используются различные картинки, наглядные пособия.

4) При изучении тем «Одежда», «Обувь» дети также знакомятся с реальной одеждой, уточняется цвет, величина и другие признаки (теплая одежда для холодной погоды). Выполняются действия с одеждой с использованием соответствующих глаголов: чищу, стираю, глажу, убираю, покупаю. Составляются предложения с прямым дополнением: Я ЧИЩУ ТУФЛИ. МАМА СТИРАЕТ ШАПКУ. МАЛЫШ НАДЕВАЕТ ШУБУ.

Аналогичным образом проводится работа по другим лексическим темам, используются различные игровые и социальные ситуации, наглядный и дидактический материал.

#### ***IV. Формирование грамматического строя и фразы***

1. Формирование навыка использования винительного числа существительных и и фразы из трех слов; расширение словаря глаголов.

На этом этапе у детей формируются навык использования винительного падежа существительных в словосочетаниях и предложениях. Рекомендуется

следующая последовательность работы по формированию навыка: сначала формируется навык изменения существительных 1 склонения, затем второго и третьего; предлагаются упражнения от более наглядных и развернутых к более свернутым.

1). Педагог достает из коробки (мешка) фигурки животных: козу, собаку, свинью (слова, их обозначающие относятся к существительным 1 склонения). Доставая каждое животное, педагог произносит фразу: «Я вижу козУ», выделяя голосом окончание У. После того, как будут выставлены на стол все животные, педагог просит и помогает детям ответить на вопрос: «Кого ты видишь?» Ребенок каждый раз отвечает: «Я (хлопает себя по груди) вижу (показывает указательным пальцем на животное) и называет его «козУ». Ребенок может нечетко произносить слово, но старается произнести окончание У.

2). Педагог кладет перед детьми специальное наглядное пособие-абак. Сначала выкладывается карточка со словом Я, затем со словом ВИЖУ (крупными буквами напечатанные слова), далее располагается фотография мамы ребенка и буква У (красного цвета). Ниже следующей строкой располагаются опять слова Я ВИЖУ, затем фотография папы и буква У. Ниже также можно расположить фотографию деда, бабы.

Я	ВИЖУ	Фотография мамы	У
Я	ВИЖУ	Фотография папы	У

Ребенок с помощью взрослого читает слова Я ВИЖУ затем называет маму словом, используя окончание У – Я вижу маму. Затем он читает следующие строки. Далее можно поменять фотографии близких на картинки с изображением предметов (слова с окончанием У в винительном падеже (кошка, собака, машина...)). Ребенок составляет фразы, правильно используя форму винительного падежа: Я ВИЖУ КОШКУ.

3). Используются различные приемы, игры и упражнения на

закрепление навыка словоизменения и составления фраз из трех членов предложения: подлежащего, сказуемого и дополнения. Например, ребенок:

- смотрит в трубу и называет предметы или картинки, которые показывает ему педагог, отвечая на вопрос: «Что ты видишь?» - «Я вижу собакУ» (игра «Капитан»);

- возит в грузовике игрушки и отвечает на вопрос «Кого ты везешь?» - «Я везу мишку, зайку, кошку, куклу и т.д. (игра «Шофер»);

- «режет» овощи (муляжи) и дает ответ на вопрос: «Я режу картошку, морковку, капусту»; ест булочку, конфету (реальные) и отвечает – «Я ем булку, (конфету)»

- «стирает» кукольную одежду и отвечает на вопрос: «Что ты стираешь?» - «Я стираю майку, (кофту, шапку);

- отвечает на вопрос «Кого (или что) ты любишь – Я люблю (ему показывают фотографию члена семьи или лакомства: конфеты, булочки или игрушки (машины) и он называет близкого человека или любимый предмет, правильно составляя фразу «Я люблю маму»;

- используются наглядные пособия, в том числе Н. Коняхиной (<https://logoped-profi-portal.ru-/blog/600211>), картинки на составление фраз с прямым дополнением.

Упражнения на развитие навыка понимания вопросов косвенных падежей. Дети отвечают на вопросы к различным членам предложения по картинкам:

- Кто здесь рисует, кушает, варит, моет, читает, пьет, несет, везет и т.д.

- Что делает девочка (мальчик, мама, тетя, дядя, малыш)

- Что она кушает? – кашу; Что моет? – чашку (ложку); Что она читает? – книгу; Что рисует? – машинку; Что готовит? - пиццу и т.д.

2.Формирование навыка винительного падежа существительных 2 склонения. Используются аналогичные приемы, игры и упражнения. После того как дети усвоили образование винительного падежа существительных 2

склонения, проводится работа по дифференциации его с 1 склонением:

- используется пособие – абак. Дети называют предметы, которые они видят (Я вижу собакУ, тигрА). Затем педагог убирает картинки и просит детей их снова разложить по столбикам таблицы, составляя предложения.

<b>У- Ю</b>	<b>А-Я</b> и без окончания
(картинки): собака свинья сумка машина ложка	(картинки): тигр конь слон шкаф стул

- в таблицу вставляем изображения мальчика и девочки. Раскладываем в 2 столбика. 1 столбик - девочка и окончание У-Ю; 2 столбик - мальчик и окончание А-Я. Каждому ребенку даем картинку и спрашиваем: «Что мальчик видит?» Ответ: «Мальчик видит слона» и т.д.;

- используются картинки, различные наглядные и дидактические пособия для закрепления навыка словоизменения. Дети, отвечая на вопросы составляют предложения: Подлежащее (существительное): мальчик, девочка, малыш, дядя, тетя, шофер, повар, рабочий, продавец, врач и т.д.; сказуемое (глаголы): держит, везет, кушает, готовит, чистит, моет, водит, копает, продает, лечит; дополнение: сумку, машинку, кашу, малыша и т.д.;

### 3. Формирование навыка использования предложного падежа.

В отличие от работы над винительным падежом, навык изменения предложного падежа формируется у существительных всех трех склонений сразу. Упражнения и игры предлагаются от более наглядных и развернутых к более свернутым.

1). Педагог расставляет перед детьми разную игрушечную мебель (стул, диван, кресло, кровать), машину и набор кукол («Семья») или игрушек-животных, которые могут разместиться на предметах мебели. Взрослый просит детей посадить кукол (животных): «Посади мальчика на стул», «Посади бабушку на диван» и т.д., выделяя голосом предлог НА. Затем спрашивает детей: «На чем сидит мальчик?» и вместе с детьми (педагог говорит фразу, дети повторяют) отвечают: «Мальчик сидит НА стулЕ» и т.д.

2). Работа с пособием-абак. Педагог кладет пособие, в котором в один ряд разложены таблички со словами Я СИЖУ НА и буквы: Е У И ( предлог НА и буквы – красного цвета). Также подбираются картинки с изображением различной мебели. Одна картинка (стул) располагается в конце ряда. Сначала педагог читает слова Я СИЖУ НА называет картинку т.е. слово, в форме предложного падежа – СТУЛЕ и подставляет окончание – букву Е. Еще раз читает фразу Я СИЖУ НА СТУЛЕ, выделяя голосом предлог НА и окончание Е. Затем взрослый меняет картинку (стол на диван) и обращается к ребенку: «А ты на чем сидишь?» Помогает ребенку правильно прочитать (произнести фразу), ведя пальцем по словам. Далее картинка меняется, и другой ребенок произносит фразу с помощью педагога, правильно используя форму предложного падежа.

Я	СИЖУ	<b>НА</b>	СТУЛ картинка	<b>Е</b>
Я	СИЖУ	<b>НА</b>	ДИВАН картинка	<b>Е</b>

Затем педагог меняет слово СИЖУ на слово «ЕДУ» и картинки - мебель на картинки-транспорт и дети составляют предложения типа: Я ЕДУ НА МАШИНЕ (АВТОБУСЕ) и т.д.

3). Игра «Путешествие игрушек» Педагог сообщает детям, что игрушки (животные) или куклы (семья) решили отправиться в путешествие в далекую

страну, но каждый выбрал сам на чем он будет добираться. Педагог предлагает детям выбрать транспорт (машина, поезд, самолет, пароход, велосипед), раздает игрушки – каждый получает одно животное (куклу). Дети сажают игрушку на средство передвижения и осуществляют игровые действия (имитация езды, полета, плавания). Педагог спрашивает детей: «На чем летит мишка?» Ребенок отвечает: «На самолете» и т.д.

4). Используются наглядные пособия, картинки, на которых персонажи (животные, люди) сидят или перемещаются на чем-то. Педагог задает вопросы – кто на чем сидит (едет). Дети (сначала с помощью педагога) отвечают полным ответом: «Зайка сидит на травке», «Мишка едет на велосипеде».

Педагог также задает вопросы детям к каждому члену предложения: «Кто сидит на травке?»; «Что делает зайка?»; «На чем сидит зайка?». Дети составляют фразы из 4-х слов: «Зайка сидит на травке.»

5) Используются различные игры, упражнения и приемы на составление фраз с использованием различных глаголов и дополнений (сидит, лежит, стоит, спит - на диване, кровати, столе, песке, земле), например, «Яблоко лежит на столе», «Кошка сидит на земле». Затем детям задаются вопросы без опоры на наглядность в ходе беседы: «На чем ты сюда приехал?»; «На чем ты спишь дома? и т.д.

После формирования навыка правильного составления предложения на вопрос «На чем?» проводится аналогичная работа по вопросам «Где?» с использованием предлога В в различных игровых ситуациях:

- Кто где живет? – где живут различные животные (лиса - в лесу, рыба – в воде и т.д.);

- Что где находится? – карандаш в коробке, вода в стакане, конфета в кармане.

б) Закрепляются навыки составления фраз с использованием предложного падежа и предлогов НА В. Предлагаются различные игры и упражнения, где ребенку необходимо либо понять смысл фразы (положи

карандаш в коробку, на коробку), либо составить предложения, отвечая на вопрос: «Где лежит ручка?». Используются практические действия с предметами, картинки, пиктограммы.

#### 4. Формирование навыка изменения существительных и глаголам по числам.

1). Изменение существительных по числам. Рекомендуются следующие игры и упражнения:

- педагог называет предметы, используя форму единственного и множественного числа: «Это один кубик» «Это много – кубикИ (выделяя голосом окончание И); шарик-шарики, круг-круги и т.д. Педагог просит показать «Где кубик (один)?», «Где кубикИ?»;

- педагог просит детей: «Покажи (на картинках) - где здесь мальчик, а где мальчикИ?, Где собака, а где собакИ? и т.д.;

- дети раскладывают картинки в два столбика. В первом столбике – картинка с изображением одного предмета; во втором – нескольких. Ребенок берет картинку, называет ее, выделяя окончание голосом и кладет картинку в один из столбцов. После того, как все картинки будут разложены, дети называют картинки, правильно используя окончания единственного и множественного числа;

- педагог называет предметы, используя слова в единственном и множественном числе, а дети указывают на соответствующие картинки

- используется пособие-абак: в двух столбцах напечатаны слова без окончания в единственном и множественном числе. Ребенок подставляет нужную букву в зависимости от количества предметов на предложенной картинке: кошк – А; кошк –И.

- игра в мяч: педагог кидает мяч ребенку и называет предмет в единственном числе, а ребенок ловит и кидает мяч обратно, называя предмет во множественном числе;

- используются различные наглядные пособия, картинки по различению

числа существительных.

2) Изменение глаголов по числам. Используется пособие-абак. Дети раскладывают картинки в два столбика. В первом столбике под картинкой с изображением одной девочки и окончания ЕТ дети раскладывают картинки, где одна девочка осуществляет различные действия: рисует, играет, пьет. Во втором столбике под картинкой с изображением нескольких девочек (мальчиков и пр.) и карточкой с окончанием ЮТ дети кладут картинки, на которых две или более девочек выполняют различные действия: играют, спят, кушают и т.д.

Девочка (картинка) ЕТ	Девочки (картинка) ЮТ
кушает	кушают
играет	рисуют

2). Используются наглядные пособия, картинки по различению (пониманию) единственного и множественного числа: показать где мишка сидит, а где мишки сидят; составлению коротких фраз с использованием форм единственного и множественного числа существительных и глаголов: что делает мишка или делают мишки.

#### ***V. Развитие фразовой речи.***

Для формирования фразовой речи создаются условия, в которых дети используют навыки понимания и использования грамматических форм в ситуациях и деятельности приближенных к обычным, характерных для повседневной жизни детей в семье или в детском саду. Используются различные приемы.

1) Беседы с детьми на темы текущих событий их жизни:

- Кого и что ты видел по дороге сюда на занятие? – машину, кошку, собаку, тетю, дядю и т.д.;

- Что вы купили с мамой в магазине? – булку, конфеты, сок, морковку, картошку;

- Что мама приготовила вечером на ужин? Что ели вечером дома? – картошку, рыбу, пиццу и т.д.

- Что мама или ты ставишь на стол для еды? - ложки, вилки, тарелки, чашки, хлеб и т.д.

## 2) Беседа по сюжетной картинке.

Рекомендуется использование сюжетной картинке, например - «Семья» - для закрепления навыка использования, как предложного, так и винительного падежей. Например, на сюжетной картинке изображены члены семьи, выполняющие какие-либо действия: папа сидит на диване и читает газету; мальчик лежит на ковре и рисует машину и т.д. Педагог задает вопросы детям закрепляя различные навыки: использования падежей, названия предметов мебели, посуды, их цвета, величины и т.д. Например, «Где лежит мальчик? Что делает этот мальчик? Что он рисует? Какого цвета машину он рисует? Она большая или маленькая?».

3) Игра «Гости» Педагог: «Тук-Тук! К нам пришли в гости мишка, заяка, кукла (др.). Встречайте и угощайте гостей». Дети вместе выполняют игровые действия по вопросам («Что будем делать? Что будет кушать мишка? Что ему нужно дать?») и/или словесной инструкции взрослого: рассаживают игрушек на стульях, сервируют стол (логопед просит расставить только красные тарелочки, зеленую ложку мишке, синюю чашку кукле). Готовят еду: режут хлеб, овощи (муляжи). Лепят торт из пластилина, ставят его на стол, режут ножом на кусочки, раскладывают по тарелкам. Наливают чай из чайника. Кормят ложкой, поят из чашки кукол. Педагог постоянно стимулирует ребенка сопровождать игровые действия словами и фразами, помогает их правильно составлять.

## **4. Развитие речевой регуляции поведения.**

1) Игра «Птички и гнездышко». Дети сидят на стульях («гнездышках».

Педагог говорит: «Птички в гнездышках сидят». Когда педагог скажет: «Птички полетели», дети встают и бегают по комнате и машут руками. Как только педагог скажет: «Птички домой» дети садятся на стулья. Повторить несколько раз.

2) Игра «Солнышко и дождик». Дети сидят в «домике (под столом). Когда взрослый проговорит: «На небе солнышко! Можно идти гулять». Дети встают и бегают по комнате. По сигналу: «Дождик! Скорей домой!» - дети прячутся под стол. Игра повторяется несколько раз.

Ожидаемым результатом коррекционно-развивающей работы на первом этапе является формирование речевых навыков в фонетико-фонематическом, лексико-грамматическом развитии и фразовой речи, соответствующей второму уровню общего недоразвития речи.

#### **4. Второй этап программы коррекционно-развивающей работы**

Особенности речевого развития детей к началу этого этапа соответствуют общему недоразвитию речи 2 уровня: по состоянию экспрессивной и/или импрессивной речи.

**Основная цель** первого этапа – развитие понимания речи и формирования всех ее сторон: фонетико-фонематической, лексико-грамматической и фразовой речи.

##### **Задачи этапа:**

1. Формирование навыков речевого общения: способности вести диалог, умения поддержать короткую беседу
2. Развитие фонематического слуха и понимания речи:
  - 1) различения согласных звуков на слух
  - 2) значения существительных, глаголов, прилагательных
  - 3) грамматических форм: понимание вопросов дательного (Кому? Чему?) и творительного (Кем? Чем?) падежей; различение мужского и женского рода

4) фразовой речи (фразы из 4-х слов)

5) короткого текста

3. Развитие активной речи:

1) формирование звукопроизношения и слоговой структуры слов 6-7 класса;

2) расширение словаря:

- существительных из разных лексических тем: одежда, обувь, животные, овощи, фрукты, времена года;

- глаголов;

- прилагательных, наречий

3. Формирование грамматического строя. Формирование навыков словоизменения:

- дательного и творительного падежа существительных

- по родам (мужской и женский род существительных, местоимений и глаголов)

4. Формирование фразы из четырех слов, используя предлоги и грамматические формы.

5. Формирование навыка составления короткого текста.

6. Развитие психических функций: слухового восприятия и внимания, слухо-речевой памяти, речевой регуляции деятельности и слухо-речевого контроля.

Продолжительность педагогической работы на этом этапе может быть различной в зависимости от особенностей и возможностей ребенка, внешних факторов (регулярность занятий в кабинете и дома с родителями). В целом работа на этом этапе рассчитана на 3-6 месяцев. Занятия проводятся в подгрупповой или индивидуальной форме 3 раза в неделю.

Структура каждого занятия включает в себя такие этапы как: коммуникативный блок, сенсомоторный блок (слухо-речевые функции, общая, мелкая и артикуляционная моторика), речевой, познавательный и игровой

блоки (музыкально-двигательные или логоритмические, предметные и сюжетные игры).

При сохранении общей структуры занятий, в зависимости от характера речевого нарушения в ней преобладают или усиливаются те или иные направления коррекционно-развивающей работы. Так в работе с детьми, имеющих нарушения моторной стороны речи в большей мере используются различные методы по развитию крупной, мелкой и артикуляционной моторики, а с детьми с преимущественным нарушением сенсорной стороны – большее внимание уделяется развитию понимания речи, а также слухового внимания фонематического слуха, слухо-речевой памяти.

При проведении занятий рекомендуется придерживаться тех же методических указаний, что и на предыдущих этапах работы по программе.

### ***Содержание программы***

#### ***I. Развитие коммуникативных навыков.***

1. Приветствие: используются различные формы приветствия.
2. Беседа (диалог). Педагог организует беседу на различные темы (одна тема на занятии): времена года, моя семья, мои игрушки и т.д.

#### ***II. Различение, постановка и автоматизация звуков, формирование слоговой структуры слов.***

Проводится работа по различению, постановке и автоматизации каждого несформированного звука, и его дифференциация с близким по звучанию. Формируются навыки воспроизведения слоговой структуры слов: 6 класса - двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных (арбуз – чайник – медведь – костюм) и 7 класса - трехсложные слова с закрытым слогом (барабан – колобок – самолет – помидор – телефон)

Последовательность, методы и приемы работы изложены в разделах программы по начальному и первому этапам коррекционно-развивающей работы.

### ***III. Развитие словарного запаса.***

#### **1. Развитие понимания и названия слов, обозначающих предметы.**

На этом этапе коррекционно-педагогической работы расширяется и уточняется словарный запас по различным лексическим темам: времена года: изучаются признаки текущего времени года (зима, весна...), животные (дикие и домашние), овощи, фрукты, посуда, одежда, обувь, семья (половозрастной состав).

Например, по теме «Времена года». Рекомендуется следующая последовательность работы:

- педагог показывает детям картинку с изображением времени года, соответствующее реальному моменту (на картинке должны быть четко обозначены все признаки времени года) и сообщает детям что это, например, зима. Дети рассматривают картинку, а педагог перечисляет все признаки зимы: снег, лед, сосульки, снежинки, холодно. Затем он предлагает детям посмотреть в окно и с его помощью найти (указать) признаки зимы.

На следующих занятиях:

- уточняются знания детей о том, как одеваться зимой, чтобы не замерзнуть; какую одежду нужно одевать (куртка, шуба, шапка, варежки, сапоги), используются игры и упражнения на различение и название зимней одежды;

- расширяются знания о зимних играх (забавах): катание на санках, лыжах, коньках; игры в снежки, лепка снеговика (на картинках и в реальности, если позволяют возможности);

- формируются знания и представления о зимних занятиях (труде): уборка снега (дворник, снегоуборочная машина), посыпание дорожек песком, сбивание сосулек с крыш (правила безопасности);

Работа над формированием представлений об одном времени года может проводиться до тех пор, пока не сменится настоящее время года. Закрепление навыка проводится также во время беседы в начале занятия.

После работы по запоминанию и произнесению слов, в том числе с использованием приемов глобального чтения, проводится работа над расширением понимания значения слов и использования этих слов в различных контекстах с целью формирования обобщенных знаний или представлений об окружающем.

Приемы, упражнения и игры по обобщению знаний и формированию представлений об окружающем на примере лексической темы «Посуда»:

1). Виды посуды. Закрепление усвоенных и формирование новых навыков понимания и названия видов посуды: кастрюля, сковорода, сахарница, солонка. Педагог показывает реальные образцы посуды и называет их. Дети рассматривают, трогают, достают ложкой сахар из сахарницы, солят из солонки. Находят картинки с изображением этих предметов. Показывают по просьбе и называют.

2). Характеристика посуды. При демонстрации различных видов посуды (реальной и на картинках) педагог вместе с детьми уточняет ее признаки: цвет, величину, высоту, используя следующие прилагательные: белая, голубая; большая, маленькая; высокая, низкая.

3). Части посуды: крышка, ручка, носик. Педагог предлагает картинки посуды с недостающими частями предметов и спрашивает: «Посмотри внимательно чего тут нет?» ребенок показывает на недостающую ручку кастрюли. Педагог - «Правильно, как это называется?» и сам называет часть предмета и объясняет его назначение. Затем дети находят недостающие части посуды и называют их.

4). Назначение посуды. Педагог объясняет детям, что в кастрюле варят суп; в сковороде жарят яичницу, солонкой солят еду и т.д. Дети выполняют с посудой различные действия: наливают воду и бросают картошку в кастрюлю – «будем варить картошку»; кладут рыбу (игрушечную) на сковородку – «будем жарить рыбу»; достают ложкой сахар из сахарницы, солят из солонки. Педагог задает вопросы детям: «Для чего нужна кастрюля» - «варить суп.» и т.д.

5). Также предлагаются различные картинки с изображением этих действий с посудой и закрепляются навыки понимания и называния видов посуды, их признаков и частей, глаголов (варить, жарить, солить, сыпать (сахар)) и составления фраз с правильным использованием винительного и предложного падежей. (Мама жарит рыбу на сковороде), а также творительного падежа. Ребенку предлагают ответить на вопросы:

Чем ты ешь картошку? Я ем картошку вилкой.

Чем мама режет хлеб? Мама режет хлеб ножом.

Чем мама наливает суп? Мама наливает суп поварешкой.

Чем бабушка накрывает сковородку? Бабушка накрывает сковородку крышкой.

Аналогичная работа по формированию представлений об окружающем проводится по другим лексическим темам. Изучение каждой лексической темы включает себя расширения словаря существительных, глаголов, прилагательных, наречий, местоимений.

## 2. Развитие понимания и называния слов, обозначающих признаки.

1). Формирование понятий: «тяжелый- легкий», короткий длинный», «высокий-низкий», «толстый-тонкий», «узкий-широкий».

Игры и упражнения на различение понятий «тяжелый-легкий».

1). Детям предлагают через практический (чувственный) опыт ощутить разницу между тяжелыми и легкими предметами:

- поднимать мешочки с песком (солью) различного веса, пустую и полную бутылку с водой;

- держать в двух руках и сравнивать по весу: камень и перышко; ватку и брус; дуть на эти предметы.

В ходе всех этих действий педагог постоянно дает характеристику предметов: «Камень – ТЯЖЕЛЫЙ, а перышко – ЛЕГКОЕ»;

- перед детьми раскладывают разные по тяжести предметы: камень, перышко, брус, ватка и др. и просят: «Дай мне тяжелый предмет», «Дай мне

легкий предмет». Затем педагог показывает предмет, а дети пытаются сказать – легкий он или тяжелый;

- предлагаются картинки с изображением контрастных по тяжести предметов: самоката и грузовика; слона и мышки; шкафа и тумбочки, коровы и кошки. Сначала уточняется размеры предметов: кто (что) здесь большой? кто(что) – маленький? Затем уточняется вес: «Кто (что) здесь тяжелый? Кто (что) – легкий?» Затем педагог показывает предмет, а дети говорят – легкий он или тяжелый;

Примерные игры и упражнения на формирование понятий «высокий-низкий»:

1) на наборном полотне прикрепляются макеты (войлочные, бумажные): дерева и куста; домиков и человечков разной высоты. Педагог показывает на высокое дерево, ведет по нему рукой вверх и говорит: «Высокое дерево» (выделяя голосом слово «высокое»), «А это низкий куст». Точно также показывает и говорит про дома и человечков.

Затем просит каждого ребенка подойти к наборному полотну, провести рукой по каждому макету под речевой комментарий педагога: «Высокий дом, а это низкий дом» и т.д.

«Игра «Высоко-низко» Дети встают в ряд, педагог называет различные слова, обозначающие различные предметы и объекты в окружающем мире (солнце, трава, птица, земля), а дети либо поднимают руки вверх, если объект находится высоко, либо приседают на корточки, если - низко. Например, педагог говорит: «Птица (с подсказкой «высоко») – дети поднимают руки; «Змея (низко)» - дети садятся на корточки и т.д. В дальнейшем педагог называет предметы без подсказки (не говорит «высоко» или «низко»).

4) использование различных пособий, картинок для сравнения, различения высоты разных предметов:

- в беседе по сюжетной картинке (небо, солнце, облака, самолет, птица – высоко; трава, кусты, цветы, змея – низко);

- в беседе по теме половозрастной состав семьи (кто самый высокий или низкий? кто выше или ниже).

Аналогичная работа проводится по формированию понятий толстый-тонкий, узкий-широкий, короткий-длинный и других качественных прилагательных.

#### ***IV. Формирование грамматического строя и фразовой речи.***

##### **1. Формирование навыка использования дательного падежа во фразах.**

Последовательность работы:

- игра «Подарки родным». Педагог предлагает подарить подарки своим близким. Раздает им предметы (конфетки, мармеладки, шоколадки, печенье и т.д.) или предметные картинки (цветы, духи, книга, машина), раскладывает фотографии членов семьи и спрашивает: «Кому ты подаришь конфетку?». Ребенок кладет предмет к фотографии мамы, а педагог озвучивает «МамЕ», выделяя интонационно окончание Е и так ребенок раздает подарки всем остальным членам семьи (папЕ, братУ, бабушкЕ);

- составление фраз с помощью пособия-абак. Ребенок произносит (читает) слова в таблице, называет картинку и произносит слово, используя форму дательного падежа с подсказкой в виде буквы Е или У

Я ДАМ банан (картинка) МАМЕ

Я ДАМ шапку (картинка) ПАПЕ

Я ДАМ сок (картинка) СЕСТРЕ

- после уточнения знаний детей о том какую пищу едят разные животные, педагог предлагает детям раздать каждому ту еду, которые они едят. Используется пособие, в котором в одном столбике располагаются животные (петух, заяц, кошка, корова и др.), а в другом – что они едят (морковка, травка, молоко, зерна), но так чтобы, еда животного не была напротив его самого. От каждого животного к еде ведет линия. Ребенок (с помощью педагога) называет животное, ищет и называет еду, которую оно ест и говорит: «Морковку дам (дадим) зайке». После того, как дети раздадут еду всем животным, педагог

подводит итог: «Кому мы дали морковку?» и ребенок отвечает фразой: «Мы дали морковку зайке». В зависимости от речевых возможностей дети могут произносить фразу с максимальной, частичной помощью взрослого или без нее, с правильным или приблизительным произношением, но обязательным выделением окончания дательного падежа.

Далее проводится аналогичная работа по формированию навыка использования дательного падежа у существительных 2 (БРАТУ, КОНЮ) и 3 склонения (ЛОШАДИ). Предлагаются упражнения на закрепление навыка изменения существительных всех трех склонений с применением различных пособий, картинок. При составлении предложений по картинкам практикуется навык понимания вопросов косвенных падежей. Например, «Кому дает мальчик мяч?» или «Кого ты видишь на картинке? – Девочку – Что девочка делает? – Дает. – Что дает? – Машинку – Кому дает машинку? - мальчику».

Проводится работа по составлению словосочетаний и предложений с предлогом К - соответственно вопросу «К кому?» - «Иду к маме (папе, дому, бабушке) с использованием практических действий и наглядного материала. Дети тренируются в составлении предложений, правильно используя форму дательного падежа с предлогом К.

## 2. Формирование навыка образования творительного падежа.

Последовательность работы:

1) Формирование навыка словоизменения существительных 1 склонения с окончанием ОЙ, ЕЙ:

- педагог на глазах у детей совершает различные предметные действия (кушает ложкой, вилкой, рисует рукой, пинает ногой) и сопровождает их фразами: «Я ем ложкой», «Я рисую рукой», выделяя интонацией окончание ОЙ, ЕЙ. Затем он раскладывает перед детьми разные предметы и предлагает им совершать действия, соответственно функциональному назначению предметов: кушать ложкой, рисовать рукой и т.д. Когда ребенок осуществляет действие, педагог спрашивает его: «Чем ты кушаешь?» и помогает ребенку дать

правильный ответ;

- используются различные наглядные пособия и картинки для формирования словосочетаний и предложений соответственно вопросам «С чем?» и «С кем?». Дети составляют предложения: Мальчик с папой. Девочка с собакой. Кошка с собакой. Мальчик играет с машинкой, Кошка идёт с удочкой. Дедушка сидит с газетой.

2) Формирование навыка словоизменения существительных 2 склонения с окончанием ОМ, ЕМ. Применяются различные приемы, игры и упражнения с использованием наглядных пособий и картинок.

Далее проводится работа по дифференциации окончаний существительных 1 и 2 склонения. Используется те же приемы, игры и упражнения, но дети практикуются в составлении словосочетаний и фраз, правильно используя окончания существительных обоих склонений в творительном падеже.

3) Формирование навыка словоизменения существительных 3 склонения с окончанием Ю. Применяются различные приемы, игры и упражнения с использованием наглядных пособий и картинок.

Далее проводится работа по дифференциации окончаний существительных 1, 2 и 3 склонения. Используется те же приемы, игры и упражнения, но дети практикуются в составлении словосочетаний и фраз, правильно используя окончания существительных трех склонений в творительном падеже.

### 3. Формирования представлений о роде. Словоизменение по родам

1) Различение лиц мужского и женского пола, уточняются некоторые половые различия:

- выкладывается два ряда людей разного пола, уточняется определение людей по полу и возрасту (малышка-девочка-девушка-женщина-бабушка и т.д.);

- дается понятие ОН и ОНА, дети упражняются в определении кто ОН,

кто ОНА? Педагог просит показать (дать), разложить, рассортировать карточки с изображением людей разного пола по принципу ОН, ОНА: «Школьница – это он или она?»; «Бабушка – он или она?»;

- педагог показывает, называет людей по полу (мальчик, бабушка, девушка и т.д.), а дети показывают картинку и произносят слова ОН или ОНА.

2) Формирование навыка согласования местоимений: он мой, она моя, они мои. Последовательность работы:

- одному ребенку дают одни предметы (кубик, чашку), другому – другие (шарик, ложку). Педагог сообщает каждому ребенку: «Это кубик. ОН твой»; «Это чашка. Она твоя» и т.д. Затем педагог забирает предметы у детей, складывает в мешочек, затем достает предмет и спрашивает: «Это чей кубик?» Ребенок, у которого был этот кубик, должен ответить: «Он мой». После того как дети получают все свои предметы, педагог собирает в кучу предметы одного ребенка и спрашивает его: «Это чьи игрушки?», ребенок отвечает «Это мои игрушки».

Далее используются другие предметы и закрепляется навык по составлению словосочетаний Он(а,и) мой(а,и) и Мой(а,и) домик, кошка, игрушки;

- используется наглядные дидактические пособия, картинки на закрепление навыка – составления словосочетаний ОН МОЙ и др.

3). Формирование навыка изменения глаголов прошедшего времени по родам и числам. Последовательность работы:

- перед детьми садят двух кукол с отличительными признаками мужского и женского пола и сообщают, что куклу-девочку и куклу-мальчика зовут одинаковым именем ОН- САША (ЖЕНЯ, БАХЫТ) и ОНА – САША (ЖЕНЯ, БАХЫТ). Педагог просит детей угадать про кого он сейчас говорит – про девочку или мальчика: САША СИДЕЛ; САША СИДЕЛА (стоял(а), лежал(а), плакал(а) и т.д. Дети показывают на куклу и говорят по кого сейчас сказал педагог – про мальчика или девочку. Затем каждый ребенок составляет

предложения на примере своей куклы по вопросам: Кто это? Что он делал? – Это мальчик Саша. Он стоял. Далее дети могут поменяться куклами и снова составить предложения;

- на наглядных пособиях картинках формируется навык изменения глаголов прошедшего времени по числам. Например, педагог, показывая на три картинки с изображением девочки, мальчика и нескольких детей и предлагает придумать, что эти дети вчера. Он задает вопросы: «Что делала вчера эта девочка? Что делал вчера этот мальчик? Что делали вчера эти дети?» Дети отвечают с помощью педагога, а затем без него.

#### ***V. Развитие фразовой и связной речи.***

Для формирования связных высказываний используются различные методы, приемы, игры, упражнения.

1) Беседы с детьми на темы текущих событий их жизни. Дети отвечают на следующие вопросы:

- Куда ездили? К кому ездили? С кем ездили? На чем ездили?

- За чем ходили в магазин? За какими покупками – за капустой, конфетами, соком и т.д.

- Что мама приготовила вечером на ужин? Чем резали хлеб? Чем ели рыбу? Чем запивали?

2) Беседа и составление рассказа по сюжетным картинкам. Рекомендуется использование сюжетной картинки на тему «В детском саду» или «Игры детей на улице» Далее детей учат составлять небольшой рассказ по картинке: рассказать по порядку – кто где находится и что делает? Ребенок по картинке составляет короткий рассказ из 3-4 простых предложений, последовательно излагая сюжет по плану «Кто что делает в детском саду».

Далее детей учат составлять небольшой рассказ по картинке: рассказать по порядку – кто где находится и что делает? Ребенок по картинке составляет небольшой рассказ, последовательно излагая сюжет по плану «Кто что делает в семье».

3) Развитие сюжетной игры. Сюжетная игра – это выполнение последовательных игровых действий, объединенных в единый сюжет с использованием предметов-заместителей и замещающих действий. Сюжетная игра является ведущей деятельностью ребенка младшего дошкольного возраста, одним из главных условий и мощным средством его психоречевого развития. Этап сюжетной игры у детей с тяжелыми нарушениями речи проходит неполноценно или вообще отсутствует, так как условием появления этой игры является наличие фразовой речи. Посредством речи ребенок организует игру, планирует сюжет, выполняет последовательно игровые действия, реализует высказывания персонажей игры. В сюжетной игре благодаря речи появляется символизация - предметы-заместители и замещающие действия. Реальные предметы или игрушки заменяются любыми подходящими предметами, ребенок начинает брать на себя чью-нибудь роль и выполнять соответствующие социальные действия. Например, девочка «мама» кормит куклу «дочку». Используются типичные детские игры «Обед куклы», «Строительство гаража для машины» и др.

1). Игра «Обед куклы». Педагог предлагает приготовить обед кукле. Он обсуждает с детьми план (сюжет) игры: что дети будут делать сначала, что потом и дальше. Затем приступают к игре под руководством взрослого:

- сервировка стола («Сначала нужно накрыть стол»): дети ставят стол, стулья, расставляют посуду;

- приготовление еды («Что будет есть кукла?») Педагог предлагает на обед картошку. Он сообщает, что у них нет настоящей картошки и нужно подобрать что-нибудь похожее на картошку, которое будет картошкой понарошку. Взрослый предлагает 3 миски: в одной – бусинки, в другой – кубики, а в третьей – слепленные из кинетического песка (теста, пластилина) объемные круглые формы, похожие по размеру и цвету на картофелины. Педагог: «Что здесь больше похоже на картошку?» Дети выбирают «картошку» и раскладывают ее по тарелкам;

- педагог: «Что дальше будем делать?» Прежде чем усадить кукол, взрослый говорит о том, что куклам нужно помыть руки и предлагает это сделать понарошку (замещающие действия). Он предлагает детям представить, что рядом как будто умывальник, им нужно открыть воду – повернуть вентиль крана, как будто намылить кукле руки мылом и вымыть их, а затем вытереть их воображаемым полотенцем;

- дети усаживают кукол, раскладывают картошку. Педагог предлагает детям порезать картошку, но сообщает, что нет ножа и нужно подобрать что-нибудь похожее на нож. Он предлагает подобрать предмет, похожий на нож среди лежащих на столе (узкий длинный брусочек, карандаш и деревянную палочка для мороженого). Дети выбирают подходящий предмет и кормят кукол. Просим детей обращаться к куклам с речью: «Садись!» «Кушай» «Еще будешь?», «Кушай хорошо!» и т.д.

- дети разливают «чай» по чашкам, сопровождая звукоподражанием. Педагог роняет чашку и сообщает, что «чай» пролился, спрашивает: «Что будем делать?» Рядом лежат тряпочка, салфетка. Дети должны сами найти решение.

- педагог сообщает, что обед закончился и спрашивает: «Что будем делать дальше?» Подводит детей к решению – убирать и мыть посуду- и предлагает мыть ее понарошку. Спрашивает: «Что будут делать куклы?», помогает детям выбрать разные варианты: кукла будет спать, гулять, играть, поедет на машине к бабушке.

Ожидаемым результатом коррекционно-развивающей работы на первом этапе является формирование речевых навыков в фонетико-фонематическом, лексико-грамматическом развитии и фразовой речи, соответствующей 2-3 уровню общего недоразвития речи.

## **5.Третий этап программы коррекционно-развивающего обучения**

**Психолого-педагогическая характеристика детей.** Дети, подлежащие коррекционно-развивающему обучению по программе третьего этапа, имеют следующие речевые умения и навыки:

1) фонематического слуха:

- различают на слух отработанные звуки, слоги, слова;

2) понимания речи:

- понимают слова-предметы из различных лексических тем, действия, признаки

- понимают вопросы винительного, предложного, дательного и творительного падежей, различают единственное и множественное число существительных, глаголов, женский и мужской род глаголов прошедшего времени

- понимают значение фраз из 4 слов;

3) активной речи:

- правильно произносят гласные и ряд согласных звуков в словах

- правильно воспроизводят слова 6-7 класса слоговой структуры слов

- используют в речи слова из разных лексических тем, глаголы, прилагательные, предлоги

- правильно используют формы винительного, предложного, дательного и творительного падежей, единственное и множественное число существительных, род глаголов в словосочетаниях и фразах

- составляют предложения из 4-5 слов, короткий рассказ по картинке;

4) речевой коммуникации:

- поддерживают речевую коммуникацию в простой или знакомой ситуации

- поддерживают диалог, беседу на различные темы;

5) проявляют интерес к слушанию и использованию речи в различных социальных ситуациях, могут контролировать правильность произношения слов.

**Цель этапа** – развитие речевого общения, формирование всех компонентов речи: звукопроизношения и звукоразличения, лексического состава, грамматического строя, фразовой и связной речи.

**Задачи этапа:**

1. Формирование навыков речевого общения: способности вести развернутый диалог, умения поддержать беседу;

2. Развитие фонематического слуха и понимания речи:

1) различения согласных звуков на слух

2) значения существительных, глаголов, прилагательных, наречий, местоимений

3) грамматических форм:

- понимание вопросов родительного падежа (Кого? Чего?) и других падежей;

- единственного и множественного числа существительных, глаголов

- различения личных глаголов, местоимений

творительного (Кем? Чем?) падежей; различение мужского и женского рода

4) фразовой речи (фразы из 4-5х слов)

5) связной речи (понимание текста);

3. Развитие активной речи:

1) формирование звукопроизношения и слоговой структуры слов 7-8 класса;

2) расширение словаря:

- существительных из разных лексических тем:

- глаголов;

- прилагательных, наречий, местоимений

3. Формирование грамматического строя. Формирование навыков изменения:

- существительных по падежам (родительный падеж), числам

- глаголов по числам, лицам, роду и временам (настоящее и прошедшее время)

4. Формирование фразы из четырех-пяти слов, используя предлоги и грамматические формы.

5. Формирование навыка составления связных высказываний.

6. Развитие психических функций: слухового восприятия и внимания, слухо-речевой памяти, словесно-логического мышления, речевой регуляции деятельности и слухо-речевого контроля.

### **Содержание программы**

#### **1. Развитие коммуникативных навыков.**

1. Приветствие: используются различные формы приветствия.

2. Беседа (диалог). Педагог организует беседу на различные темы (одна тема на занятии). Для беседы подбирается речевой материал, использование которого позволяет закрепить уже сформированные навыки применения грамматических форм, словаря и фраз:

1) Время года и погода (на сегодня):

- какое время года сейчас;

- какая погода: хорошая (солнечная), плохая (пасмурная, дождливая), ветряная

- холодная, теплая;

- сезонные изменения в природе, одежде и занятиях, играх

2) тема «Моя семья»:

- расскажи про свою семью. Как зовут тебя и близких (маму, папу, дедушку, бабушку, брата или сестру)?

- что делают члены семьи по вечерам: что делает мама (папа, дедушка брат и т.д.)? Что делает семья по выходным?

- расскажи, кто в семье старше, кто младше всех

3) тема «Семейные праздники» (день рождения, новогодний праздник и

пр.):

- к кому поехали на день рождения (в гости, на каникулах и т.д.);
- с кем поехали и на чем поехали?
- что и кому подарили?
- чем украшали елку? и т.д.

## ***II. Различение, постановка и автоматизация звуков, формирование слоговой структуры слов.***

Проводится работа по различению, постановке и автоматизации несформированных в произношении звуков и дифференциации каждого звука с близким по звучанию. Формируются навыки воспроизведения слоговой структуры слов: 7 класса - трехсложные слова с закрытым слогом (барабан – колобок – самолет) и 8 класс – трехсложные слова со стечением согласных: яблоко – конфеты – рубашка.

Последовательность, методы и приемы работы изложены в главе «Второй этап коррекционно-развивающей работы»

## ***III. Развитие словарного запаса.***

### **1. Развитие понимания и названия слов, обозначающих предметы.**

1). На этом этапе коррекционно-педагогической работы расширяется и уточняется словарный запас по лексическим темам: одежда, обувь, животные (звери и птицы), овощи, фрукты, растения (деревья и цветы), продукты

Уточнение словаря по изученным лексическим темам осуществляется через формирование обобщенных представлений. Например, по теме одежда:

- новые виды одежды; костюм (спортивный), панاما, свитер и т.д.
- части одежды: воротник, рукав, карман
- виды одежды по сезону: зимняя, весенняя, летняя
- глаголы, связанные с темой одежды: стирать, чистить, сушить, гладить,

покупать

Подобным образом проводится работа по другим темам.

### **2. Формирование обобщающих понятий. Развитие словесно-логического**

мышления. Последовательность работы:

1. Игры и упражнения на формирование навыка различения предметов из разных лексических групп:

- педагог раскладывает перед детьми фигурки животных и муляжи овощей и предлагает разделить их на две похожих группы. Он ставит отдельно одну фигурку животного, например - корову и на некотором расстоянии огурец и говорит: «Это –корова! Кого или что можно поставить рядом с коровой? Кто подходит к корове?». Вместе с детьми определяют к корове другое животное. Педагог объясняет принцип обобщения: «Собаку нужно поставить к корове, потому что она тоже животное. Они похожи. Они животные – живые». Затем педагог предлагает детям найти предмет, который можно поставить рядом с огурцом. Вместе с детьми определяют к огурцу другой овощ. Педагог объясняет принцип обобщения: «Огурец и помидор похожи, потому что они овощи. Овощи – неживые, они растут на земле». На следующих занятиях берутся предметы из других лексических групп, закрепляется название обобщающих слов;

- игра в лото. Педагог раздает детям карточки, на которых изображены 4 предмета из различных лексических групп. Педагог называет обобщающее слово-понятие: «Игрушки У кого есть игрушка?». Если у ребенка есть картинка с игрушкой, например, мячом, то он поднимает руку и/или говорит: «У меня игрушка – мяч». После завершения педагог еще раз закрепляет названия обобщающих слов-понятий: «Мяч – это что? К чему он относится?» Другой вариант игры – педагог показывает картинки, если у ребенка есть картинка той же группы, он поднимает руку и кладет эту картинку на свою. В конце игры педагог просит детей назвать похожие предметы на картинках одним словом;

- сортировка (классификация) предметов. Педагог раскладывает 3 картинки из разных лексических групп в ряд, (например, с изображением мамы, малыша, хлеба) затем берет картинку из стопки – бутылку молока и спрашивает детей к какой картинке подходит эта картинка. Если дети относят

молоко к малышу (малыш пьет молоко), объясняет принцип классификации – молоко к хлебу, потому что – они продукты. Далее берется следующая картинка и дети совместно с педагогом относят ее к другой. Педагог объясняет принцип обобщения на картинках – шапка, бабушка, выделяя обобщающие слова: одежда, люди. При раскладывании следующих картинок дети осуществляют выбор сами без помощи взрослого. Педагог независимо от выбора спрашивает ребенка: «Почему (куртка к шапке)? и помогает ему сделать обобщение – куртка к шапке, потому что они – одежда.

## 2. Развитие понимания и названия слов, обозначающих признаки.

1) Расширение словаря прилагательных. Проводится работа по различению понятий «молодой-старый», «грязный-чистый», «пустой-полный». Закрепление и изучение новых прилагательных осуществляется параллельно с изучением лексических тем. Например, при изучении социально-возрастного состава семьи уточняются понятия «молодой-старый», при изучении фруктов и овощей формируются навык образования по схеме: яблоко - сок из яблок – яблочный сок; а также некоторых других относительных прилагательных: коробка из дерева – деревянная; ложка из железа – железная ложка.

Используются приемы, игры и упражнения по формированию обобщенных знаний или представлений об окружающем. Например, яблоко – это фрукт; какое яблоко (красное, круглое, вкусное); где растет яблоко (на яблоне в саду) – что можно делать из яблок – выжимать сок, варить варенье-сок, варенье из яблок – яблочные; где можно взять яблоки (собирать, сорвать в саду, купить в магазине) посчитать, нарисовать яблоки и т.д.

## ***IV. Формирование грамматического строя***

### 1. Формирование навыка использования родительного падежа во фразах.

Последовательность работы:

- игра «Нет кого?». Педагог раскладывает перед детьми фотографии родных или картинки животных, но с условием, чтобы слова, их обозначающие относились к существительным 1 склонения. Дети называют людей (мама,

папа, бабушка, дедушка, сестра) или животных (лиса, кошка, собака, корова). Затем взрослый переворачивает (убирает) одну фотографию или картинку и спрашивает: «Нет кого?» и сам отвечает «Нет мамы», выделяя интонационно окончание Ы и просит ребенка повторить. Далее он убирает следующую фотографию или картинку и опять спрашивает: «Нет кого?», ребенок отвечает на вопрос, с помощью педагога правильно используя окончание родительного падежа Ы, И;

- составление фраз с помощью пособия-абак. Ребенок произносит (читает) слова в таблице, называет картинку и произносит слово, используя форму родительного падежа с подсказкой в виде буквы Ы или И

НЕТ (фотография) МАМЫ

НЕТ (фотография) СЕСТРЫ

НЕТ (картинка) КОШКИ

НЕТ (картинка) СОБАКИ

- Игра «День и ночь». Педагог раскладывает перед детьми ряд из 4-х картинок с изображением предметов. Просит назвать предметы и запомнить их. Затем он говорит: «Ночь!» и дети закрывают глаза. Педагог переворачивает или убирает одну картинку и говорит: «День!». Дети открывают глаза и отвечают на вопрос: «Чего нет?» - «Нет машины». Педагог выкладывает картинку в ряд и снова говорит: «Ночь!». После того, как будут использованы все картинки, взрослый закрывает весь ряд и просит детей по памяти сказать, каких картинок нет.

Далее проводится аналогичная работа по формированию навыка использования дательного падежа у существительных 2 (БРАТА, КОНЯ) и 3 склонения (ЛОШАДИ). Предлагаются упражнения на закрепление навыка изменения существительных всех трех склонений с применением различных пособий, картинок. Проводится работа по составлению словосочетаний и предложений с предлогами БЕЗ У. Примерные игры и упражнения:

1). Педагог предлагает к недостающим предметам, подобрать части и

детали. Составить предложение по схеме с предлогом «БЕЗ».



2) Игра «У кого что болит?» педагог предлагает ребенку поиграть врача, расставляем персонажи и показывая на разные части тела. Озвучивает предложения. У Маши болит горло. У Атакана болят уши. У Аруны болят ноги. У Бабушки болят глаза.

3) Назови детёнышей животных. Педагог предлагает собрать картинки-пазлы животных и их детёнышей и ответить на вопросы: «Кто у коровы?» ребёнок отвечает «У коровы теленок». «У курицы цыплёнок» «У овцы ягненок».

4) Педагог обращается к детям с заданием – «Исправь ошибки. Вспомни, у кого какой детёныш».

У коровы — козлёнок. Нет! У коровы —....

У овцы — телёнок. Нет! У овцы — ....

У кошки — щенок. Нет! У кошки — ....

У лошади — котёнок. Нет! У лошади —

5) Педагог просит по схеме составить предложение: Это \_\_\_\_\_. У \_\_\_\_\_ нет \_\_\_\_\_. На вопрос «У кого, чего нет?» с опорой на картинки: «Это девочка. У девочки нет шоколада. Это кошка. У кошки нет домика. Это мышка. У мышки нет сыра. Это мальчик. У мальчика нет друга. Это мальчик. У мальчика нет друзей.

2. Формирование навыка изменения существительных и глаголов по числам

Примерные игры и упражнения:

1) Игра «Один-много». Пособие-абак, в котором в первом столбце, вверху изображен один кружок, во втором – несколько кружков и буквы И Ы (окончания). Педагог берет из стопки картинку и говорит: «Муха – одна. Кладем сюда (в первый столбец), а мухИИ – много! Кладем сюда». Далее дети берут по одной картинке, называют предмет и раскладывают картинки по столбикам.

2) Используется пособие Иванцовой. Педагог кладет две картинки – на одной изображен заяц, на другой - зайцы. Спрашивает: «Это кто?» - «Заяц» «А это кто?» - «Зайцы».

Затем взрослый кладет картинку с изображением идущего зайца и спрашивает: «Заяц что делает?» - «Заяц идет». Кладет другую картинку под зайцами и спрашивает: «Что ЗайцЫ делаЮТ?» и отвечает сам «ЗайцЫ идУТ. Далее предлагаются картинки с другими животными (Мишка сидит. Мишки сидят и т.д.). Дети отвечают на вопросы, правильно изменяя существительные и глаголы по числам.

Игра «Угадай про кого говорю?» Педагог: «Покажи, где зайцы стоят, где заяц стоит?»

### 3. Формирование навыка изменения глаголов по числам и лицам.

Примерные упражнения и игры.

1) Согласование глаголов с местоимениями ОН. ОНА. ОНИ. Используется специальное пособие, в котором в отдельных ячейках разложены картинки по принципу: Она - девочка, девушка, женщина, бабушка. Он - мальчик, юноша, мужчина, дедушка. Они-мальчики, девочки, дети, взрослые. Отрабатываем местоимения ОН, ОНА, ОНИ с глаголами. Дети составляют предложения:

Он кушает. Она кушает. Они кушают.

Он прыгает. Она прыгает. Они прыгают.

2) Перед ребенком – сюжетные картинки. Педагог говорит: «Представь, что на картинках нарисован ты. Скажи, что ты делаешь». Ребенок составляет фразы с глаголами 1 лица: Я копаю. Я катаю. Я болею. Я гуляю. Я бегаю.

Затем педагог говорит: «Теперь, я скажу, что ты делаешь. Ты копаешь, ты болеешь, ты гуляешь и т.д.» Далее педагог и ребенок меняются ролями. Ребенок составляет предложения, используя глаголы во втором лице.

3) Педагог предлагает ребенку две таблицы, на которой изображены пиктограммы, обозначающие зиму и лето с пустыми столбиками. Педагог предлагает предметные картинки с одеждой и определить, когда одевают зимнюю и летнюю одежду. Педагог спрашивает: «Ты куртку одеваешь зимой или летом?» Ребенок отвечает – «Я одеваю куртку зимой» и кладет картинку в столбик «Зима». Затем педагог спрашивает, указывая на другого ребенка: «А он одевает панамку зимой или летом. Ребенок составляет фразу: «Он одевает панамку летом».

4). Педагог говорит «неправильные» предложения, ребенок должен, без опоры на наглядный материал, исправить педагога. Например, Педагог - «Я одеваю шорты зимой». Ребенок - «Нет, ты одеваешь шорты летом»

5) Педагог предлагает картинный ряд с действиями, где три персонажа выполняют одно и тоже действие, а четвертый персонаж - другое действие. Педагог просит ребенка: «Покажи, кто не читает?» и требует полного ответа – «Мальчик не читает, он пишет»; «Покажи, кто не моет?» «Девочка не моет, она чистит зубы» и т.д.

#### 4. Формирование навыка изменения глаголов по родам и числам.

Примерные игры и упражнения.

1) Игра «Угадай про кого говорю – про мальчика или девочку». Перед ребенком сюжетные картинки с одинаковыми действиями девочки и мальчика. Педагог говорит:

- Девочку и мальчик зовут одинаково – Женя. «Угадай про кого говорю – про мальчика или девочку: Женя упала. Женя упал.

Далее предлагаем картинки с изображением девочки и мальчика и называем глаголы в прошедшем времени по родам без опоры на наглядный материал. Ребенок должен указать про кого сказал педагог – мальчика или

девочку.

2) Составление предложений самостоятельно по картинкам, отвечая на вопрос: «Что мальчик делал? Что девочка делала?»

3) Игра «Скажи, что ОН делал? ОНА делала? ОНИ делали?»

Используются домики с окошками, куда вставлены слова с личными местоимениями «ОН» «ОНА» «ОНИ». Педагог предлагает картинки, на которых девочка, мальчик, а также мальчик и девочка вместе выполняют одинаковые действия. Педагог обращается к ребенку: «Что делала девочка?». Ребёнок отвечает: «Она играла» и вкладывает картинку в окошко со словом «Она», затем ребенок составляет фразы «Он (мальчик) играл», «Они (мальчик и девочка играли) и т.д.

1. Формирование навыка использования глаголов в настоящем и прошедшем времени.

Примерные игры и упражнения.

1) Работа по таблице. Педагог составляет предложения по таблице вместе с ребенком, акцентируя его внимание на окончания глаголов:

- «Я вчера кушал. Он вчера кушал. Она вчера кушала. Они вчера кушали.»

- «Я сейчас кушаю. Он сейчас кушает. Она сейчас кушает. Они сейчас кушают.» Затем дети составляют предложения самостоятельно.

Далее педагог предлагает картинки с другими действиями и просит составить предложения по таблице. Также используются графические рисунки (пиктограммы).

Педагог предлагает карточки со словами глаголами (педагог читает слово) и просит ребенка прочитанное слово педагогом вложить в соответствующий ряд.

	<b>Вчера (давно)</b>	<b>Сейчас</b>
--	--------------------------	---------------

		
<b>Я</b>	<b>Л</b>	<b>Ю</b>
<b>ОН</b>	<b>Л</b>	<b>ЕТ</b>
<b>ОНА</b>	<b>ЛА</b>	<b>ЕТ</b>
<b>ОНИ</b>	<b>ЛИ</b>	<b>ЮТ</b>

### ***V. Развитие фразовой и связной речи.***

1. Сюжетная игра «Семья». Для игры используется набор кукол-пупсов «Семья»: папа, мама, девочка, мальчик, бабушка, дедушка, кукольная мебель, предметы обихода (телевизор, книга и пр.), посуда и продукты. Педагог раздает кукол себе и детям и предлагает поиграть с ними. Сначала он показывает детям, как можно играть: он берет куклу-маму и говорит за нее: «Дети пошлите кушать! Зовите обедать папу и деда!». Предлагает детям осуществлять игровые действия за мальчика или девочку с помощью направляющих вопросов: «Что они скажут?» «Что они сделают?».

Педагог также может предложить детям проиграть роли за папу, маму, бабушку или дедушку, высказываясь от их имени и выполняя различные действия: готовить еду, смотреть телевизор, читать книгу, ездить на машине, кататься на самокате, полететь на самолете и т.д.

2. Сюжетно-ролевые игры. Педагог организует с детьми сюжетно-ролевые игры на различные темы: «Семья», «Магазин», «Больница» и пр. Сначала он рассказывает о содержании игры, уточняет представления ребенка об игре (например, что такое магазин, зачем туда ходят, что делает продавец, покупатель). Затем он распределяет роли между детьми, выделяет ряд последовательных игровых действий с реквизитом и фраз, сопровождающих эти действия. Дети несколько раз проигрывают действия, меняясь ролями.

3. Составление коротких рассказов по сюжетным картинкам на различные темы. Предлагаются такие тематические картины, которые предоставляют возможности закрепить изученные: лексический материал, грамматические формы (изменение существительных по падежам и числам; глаголов по числам, лицам, роду и временам).

4. Пересказ текста. Педагог предлагает детям рассказ из нескольких предложений. Затем дети отвечают на вопросы к тексту. Потом каждый ребенок должен пересказать рассказ.

Ожидаемым результатом коррекционно-развивающей работы на первом этапе является формирование речевых навыков в фонетико-фонематическом, лексико-грамматическом развитии и фразовой речи, соответствующей 3 уровню общего недоразвития речи.

#### **6. Четвертый этап программы коррекционно-развивающего обучения**

*Психолого-педагогическая характеристика детей.* Дети, подлежащие коррекционно-развивающему обучению по программе четвертого этапа, имеют следующие речевые умения и навыки:

1) фонематического слуха:

- различают на слух отработанные звуки, слоги, слова;

2) понимания речи:

- понимают слова-предметы из различных лексических тем, действия, признаки

- понимают вопросы косвенных падежей, различают единственное и множественное число существительных, глаголов, женский и мужской род глаголов прошедшего времени, настоящее и прошедшее время

- понимают значение фраз из 5-6 слов;

3) активной речи:

- правильно произносят гласные и ряд согласных звуков в словах

- правильно воспроизводят слова 8-9 класса слоговой структуры слов

- используют в речи слова из разных лексических тем, глаголы, прилагательные, предлоги

- правильно используют формы всех падежей, единственное и множественное число существительных, род, лица глаголов в словосочетаниях и фразах

- составляют предложения из 4-5 слов, рассказ по картинке, пересказывают прослушанный текст;

4) речевой коммуникации:

- поддерживают речевую коммуникацию в различных ситуациях

- поддерживают диалог, беседу на различные темы;

5) проявляют интерес к слушанию и использованию речи в различных социальных ситуациях, контролируют правильность произношения слов.

**Цель этапа** – развитие речевого общения, формирование всех компонентов речи: звукопроизношения и звукоразличения, лексического состава, грамматического строя, фразовой и связной речи.

**Задачи этапа:**

1. Формирование навыков речевого общения: способности вести развернутый диалог, умения поддержать беседу на различные темы;

2. Развитие фонематического слуха и понимания речи:

1) различения согласных звуков на слух

2) значения существительных, глаголов, прилагательных, наречий, местоимений

3) грамматических форм при изменении:

- существительных, личных местоимений, числительных по числам, роду, падежам:

- глаголов по лицам, числам, роду, временам, виду

4) фразовой речи

5) связной речи (понимание текста)

3. Развитие активной речи:

1) формирование звукопроизношения и слоговой структуры слов 8-9 класса;

2) расширение словаря:

- существительных из разных лексических тем:

- глаголов;

- прилагательных, наречий, местоимений

3. Формирование грамматического строя. Формирование навыков:

- изменения и согласования существительных и прилагательных, числительных по числам, падежам и родам

- изменения глаголов по числам, лицам, временам, роду

- образования глаголов совершенного и несовершенного вида;

- образования слов с помощью приставок и суффиксов

4. Формирование фразы из пяти-шести слов, используя предлоги и грамматические формы.

5. Формирование навыка составления связных высказываний.

6. Развитие психических функций: слухового восприятия и внимания, слухо-речевой памяти, словесно-логического мышления, речевой регуляции деятельности и слухо-речевого контроля.

### *Содержание программы*

#### *1. Развитие коммуникативных навыков.*

1. Приветствие: используются различные формы приветствия.

2. Беседа (диалог). Педагог организует беседу на различные темы (одна тема на занятии). Для беседы подбирается речевой материал из повседневной жизни ребенка, а также позволяющий закрепить уже сформированные навыки применения грамматических форм. Примерные темы: «Любимые занятия (игры)», «Семейные праздники» (новый год, дни рождения), «Мои друзья», «Общественные места» (детская площадка, магазины, аптека, развлекательный центр и т.д.)

## ***II. Различение, постановка и автоматизация звуков, формирование слоговой структуры слов.***

Проводится работа по различению, постановке и автоматизации несформированных в произношении звуков и дифференциации каждого звука с близким по звучанию. Формируются навыки воспроизведения слоговой структуры слов: 7 класса - трехсложные слова с закрытым слогом (барабан – колобок – самолет – помидор – телефон и 8 класс – трехсложные слова со стечением согласных: яблоко – конфеты – рубашка – колбаса и

Последовательность, методы и приемы работы изложены в главе «Второй этап коррекционно-развивающей работы»

## ***III. Развитие словарного запаса.***

На этом этапе коррекционно-педагогической работы расширяется и уточняется словарный запас по различным лексическим темам: одежда, обувь, животные (звери и птицы), овощи, фрукты, растения (деревья и цветы), продукты, профессии, инструменты и т.д.

Уточнение словаря по изученным лексическим темам осуществляется через формирование обобщенных представлений. Формируются обобщенные представления о предметах по следующим направлениям:

- повторение изученных и знакомство с новыми предметами лексической группы;
- характеристика предметов: цвет, форма, величина, высота, вкус (овощи, фрукты) и т.д. Для животных – образные характеристики: трусливый заяц, рыжая, хитрая лиса, злой волк;
- назначение предметов: для чего нужны, где используются;
- глаголы, связанные с лексической темой (например, инструменты: рубить, пилить, стучать, копать).

Используются различные наглядные и дидактические пособия. Например, пособие «5 чувств», в котором представлено 8 тематических карточек, которые можно собрать как пазл и объединить в сюжетный рассказ.

Под каждой тематической карточкой располагают объект, изображенный на ней и происходит обсуждение с ребёнком, о том, что именно увидеть, услышать, понюхать, попробовать, потрогать. Для этого подключаются 5 карточек чувств (слышу, вижу, трогаю, нюхаю, пробую). Используются карточки с прилагательными-антонимами в качестве опоры для составления сюжета. Например: «Я вижу дерево и елку. Они зеленые. Дерево высокое, а ёлка низкая. Елка пахнет. Еще вижу куст, он зелёный и маленький. Елку можно потрогать, она колючая».

Подобным образом проводится работа по другим темам.

2). Расширение словаря прилагательных и наречий. Проводится работа по различению и называнию качественных прилагательных, характеризующих личностные особенности людей или их поступки: «хороший-плохой» и «хорошо-плохо», «добрый – злой», «веселый-грустный», «испуганный» «жадный» и др. Используются различные методы и приемы, направленные как на усвоение прилагательных, так и способствующие эмоционально-личностному развитию ребенка, формированию у него нравственных чувств и понятий.

3). Проводится работа по уточнению значений наречий: сегодня, вчера завтра; сейчас, раньше, потом в процессе беседы и упражнений на формирование навыка изменения глаголов по временам.

4). Формирование обобщающих понятий (развитие словесно-логического мышления). Игры и упражнения:

- игра «Четвертый лишний». Педагог выкладывает 4 отдельные картинки перед детьми, три из которых относятся к одной лексической группе, а одна нет (чашка, ложка, чайник, роза). Педагог обращается к детям: «Здесь четыре картинки (называет все предметы, указывая пальцем). Четыре картинки здесь похожи, можно назвать одним словом, а одна картинка лишняя. Какая картинка лишняя?» Педагог предлагает детям назвать и убрать лишнюю картинку. Независимо от выбора ребенка спрашивает: «Почему?» При любом

ответе ребенка или его отсутствии педагог объясняет принцип исключения: «Чашка – это посуда; ложка – это посуда. Чайник – это посуда? А роза – это посуда? Нет роза – это цветок, поэтому, она – лишняя. Мы убираем розу». Далее предлагаются следующие 4 картинки; задание выполняется с помощью взрослого, но постепенно на следующих занятиях помощь взрослого уменьшается.

Позже это задание выполняется с использованием одной карточки, на которой изображены 4 предмета, ребенок указывает на лишнюю картинку и объясняет принцип обобщения.

#### ***IV. Развитие грамматического строя.***

##### **1. Формирование навыка согласования прилагательных и числительных с существительными и в роде и падеже**

Последовательность работы:

1) педагог раскладывает перед каждым ребенком две картинки с изображением двух предметов одинакового цвета: голубой шарф и голубая тарелка и красный шар, и красная шапка. Слова, обозначающие эти предметы должны быть мужского и женского рода. Педагог задает следующие вопросы каждому ребенку: «Чей это шарф?» (мой), «Шарф какой? - (голубой) и т.д.

2) используются те же или аналогичные приемы, игры и упражнения, которые использовались ранее для формирования навыка изменения существительных по падежам, например, пособия-абаки для формирования навыка согласования прилагательных с существительными в роде (мужском и женском) и падеже:

ЭТО ЧЕРНА**Я** МАШИ**Н**А

У МЕНЯ НЕТ ЧЕРНО**Й** МАШИ**Н**Ы

Я ИДУ К ЧЕРНО**Й** МАШИ**Н**Е

Я ВИЖУ ЧЕРН**У**Ю МАШИ**Н**У

Я ЛЮБЮЮСЬ ЧЕРНО**Й** МАШИ**Н**О**Й**

Я ЕДУ НА ЧЕРНО**Й** МАШИ**Н**Е

Далее проводится работа по различению и использованию среднего рода: оно мое; мое мыло; голубое небо и т.д.

3) используются различные дидактические пособия и игры:

- дидактическая игра «МОЙ, МОЯ, МОЁ, МОИ». педагог раскладывает перед ребенком карточки и обращается к нему: «Посмотри внимательно на карточки. Про что мы можем сказать: «Мой» «Моя» «Мое». Предметы на картинках

юла, кукла, елка, пирамида, зебра, кровать, сумка, гитара

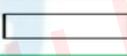
лось, жук, бумеранг, мяч, петух, лук, медвежонок, якорь.

мыло, яблоко, окно, домино, молоко, ведро, полотенце

4) Перед ребенком кладут таблицу с изображением геометрических форм и цветов. Педагог предлагает ребенку картинку и просит назвать предмет (помидор, солнце, дом). Педагог спрашивает ребёнка: «Помидор Какой?» ребёнок отвечает: «Красный, круглый» и кладет картинку в соответствующую графу. Затем ребенок составляет словосочетания «желтое, круглое солнце»; «зеленый, прямоугольный дом» и т.д.

После того, как все картинки будут разложены педагог просит ответить на вопросы косвенных падежей:

- что ты видишь? – треугольную красную панамку
- чего сейчас нет – желтого, круглого солнца
- чем ты моешь руки белым прямоугольным мылом и т.д.

5) Формирование навыка согласования числительных с существительными. Педагог предлагает детям составлять фразы по заданному

алгоритму.

Я вижу (ем, мою, покупаю)

1 огурец

2 огурца

3 огурца

4 огурца

5 огурцов

### 1. Формирование навыка изменения глаголов по временам.

1) Игра «Куда ты ходил? Куда ты сегодня пойдешь?». Используется речевой материал по лексической теме «Общественные места»

Педагог предлагает фотографии ребенка, на которых ребенок запечатлён на детской площадке, в развлекательном центре, в бассейне, в детском саду, в гостях, в аптеке, в магазине.

Обсуждаем с ребенком по фотографиям: куда он ходил вчера (раньше) и куда он пойдет сейчас (завтра, потом), задаем другие вопросы в ходе беседы. Например, ребенок составил фразу: «Я вчера ходил в гости». Ему задают вопросы педагог или другой ребенок: «К кому ходил в гости? С кем ходил? Что делали в гостях? и т.д.»

Затем ребенка спрашивают, о том, что он будет делать: после занятия, вечером, завтра, на выходных.

В этой беседе следует активно привлекать детей к беседе между собой. Один ребенок задает вопрос, другой отвечает и наоборот.

Также в ходе беседы педагог просит отвечать детей на вопросы: «Зачем? Почему? Для чего?». Например, зачем или почему он вчера ходил в аптеку с мамой? Ребенок отвечает, что он с мамой вчера ходил в аптеку, чтобы купить лекарство для бабушки.

2) Используется дидактическое пособие, которое включает в себя картинки с изображением различных действий по 3 карточки на каждое действие (глагол) в единственном и множественном числе будущего,

настоящего и прошедшего времени.

Раскладываем карточки в правильной последовательности и составляем рассказ: сначала по сюжету с одним героем, потом – с двумя героями.

Вопрос педагога: –«Что будет делать папа?», ребенок отвечает –«Папа будет собирать цветы». - «Что папа делает?», ребёнок отвечает –«Папа собирает цветы». –«Что делал папа?» -«Папа собирал цветы»- отвечает ребёнок. Далее педагог просит ребенка разложить три карточки с другим действием в нужной последовательности и ответить на вопросы.

3) Закрепление навыков использования глаголов в настоящем, прошедшем и будущем времени при изучении темы: «Времена года»: смен времен года – какое время года сейчас и что сейчас происходит; какое время года было раньше и что делали; какое время года будет потом и что будем делать;

4) Беседа с детьми, которая проводится в начале занятия на тему событий в жизни ребенка и его семьи: что делал ребенок на выходных днях, где был; что будет делать после занятий и т.д.

2. Формирования навыка изменения глаголов по лицам. Используются различные наглядные пособия, картинки, схематические изображения.

1). Педагог предлагает таблицу и по ней просить изменить слова по образцу.

				
<b>Я</b>	<b>Ю</b>	<b>Ю</b>	<b>Ю</b>	<b>Ю</b>
<b>ПАПА (ОН) МАМА (ОНА)</b>	<b>ЕТ</b>	<b>ЕТ</b>	<b>ЕТ</b>	<b>ЕТ</b>

<b>МЫ</b>	<b>ЕМ</b>	<b>ЕМ</b>	<b>ЕМ</b>	<b>ЕМ</b>
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

**Что я делаю? Что папа (мама) делает? Что мы делаем?**

Я читаю книгу. Папа читает книгу. Мы читаем книгу.

Я мою посуду. Мама... посуду. Мы ... посуду.

Я рисую картину. Мама... картину. Мы ... картину.

Я пишу письмо. Папа... письмо. Мы ... письмо.

Я пою песенку. Мама... песенку. Мы ... песенку.

Я убираю комнату. Папа... комнату. Мы ... комнату.

2) Работа с таблицей. Педагог предлагает таблицы с разными действиями в виде пиктограммы и показывает образец изменения глаголов. Он записывает окончания в таблицу и просит ребёнка повторить фразу. Далее ребенок самостоятельно составляет фразы.

				
Я				
МЫ				
ТЫ				
ВЫ				
ОН ОНА ОНО				
ОНИ				

3) Формирование навыка изменения глаголов прошедшего времени по лицам. Педагог предлагает таблицу и по ней просит изменить слова по образцу.

				
<b>Я</b>	<b>Л (ЛА)</b>	<b>Л (ЛА)</b>	<b>Л (ЛА)</b>	<b>Л (ЛА)</b>
<b>ПАПА (ОН) МАМА</b>	<b>Л</b>	<b>Л</b>	<b>Л</b>	<b>Л</b>

(ОНА)	<b>ЛА</b>	<b>ЛА</b>	<b>ЛА</b>	<b>ЛА</b>
<b>МЫ</b>	<b>ЛИ</b>	<b>ЛИ</b>	<b>ЛИ</b>	<b>ЛИ</b>
(ОНИ)				

**Что я делал вчера? Что папа (мама) делала вчера? Что мы делали?**

Я читал книгу. Папа читал книгу. Мы читали книгу.

Я мыла посуду. Мама... посуду. Мы ... посуду.

Я рисовала картину. Мама... картину. Мы ... картину.

Я писал письмо. Папа... письмо. Мы ... письмо.

Я пел песенку. Мама... песенку. Мы ... песенку.

Я убирал комнату. Папа... комнату. Мы ... комнату

### 3. Формирования навыка понимания и образования глаголов совершенного и несовершенного вида.

1) Ребенку предлагают выполнить различные действия: попить воды, нарисовать круг, расчесываться и т.д. Во время выполнения действия педагог спрашивает: «Что ты делаешь?» Ребенок отвечает: «Я пью воду (рисую, расчесываюсь). Когда ребенок выполнит действие, его спрашивают: «Что ты сделал?» Ребенок отвечает: «Я выпил воду (нарисовал круг; расчесался).

2) Перед ребенком картинки с изображением различных действий (глаголов совершенного и несовершенного вида). Ребенка просят выполнить просьбы: «Покажи где девочка пьет чай, а где выпила?»; «Покажи, где мальчик лепит снеговика, а где слепил?» и т.д. Затем можно попросить ребенка составить предложения по картинкам.

3) Используются различный наглядный дидактический материал для формирования и закрепления навыка использования глаголов совершенного и несовершенного вида.

#### ***IV. Развитие связной речи***

1) Используются различные сюжетные картинки, на которых изображены ситуации, способствующие пониманию причин и оценке

поступков героев, изображенных на картинках, воспитанию у детей сопереживания и сочувствия, стремлению помочь и поддержать другого:

- сюжетные картинки с изображением детей, не могущих поделить игрушку (дерущихся), ребенка, не желающего делиться игрушкой с другим, детей обижающих другого ребенка или животное и т.д. Педагог обсуждает с детьми – хорошо или плохо поступает герой на картинке, оценивают его (плохой, жадный, злой). Далее педагог обсуждает с детьми, как надо поступать в этих ситуациях;

- сюжетные картинки с изображением старенькой бабушки, которая не может поднять упавший предмет или перейти дорогу, а дети оказывают ей помощь; ребенка, который помогает маме в уборке комнаты, детей, которые трудятся во дворе. Педагог обсуждает с детьми поступки героев, дети дают оценку этим детям (хороший, добрый). Далее педагог обсуждает какие хорошие поступки совершают или могут совершить дети для своих близких, как можно им помочь;

- чтение коротких рассказов с моралью. После чтения - обсуждение поступков персонажей.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.4. Вопросы детской (возрастной) психологии. - М.: Педагогика, 1983.
2. Эльконин Д.Б. Природа детства и его периодизация // Избр. психологические труды. – М., 1989.
3. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., 1969.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 1973.
5. Нарушение речи и голоса у детей / Под ред. С. С.Ляпидевского и С. Н. Шаховской. — М., 1975.
6. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак.пед.вузов / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. – М., 1998.
7. Хрестоматия по логопедии/Под ред. Л.С.Волковой и В.И.Селиверстова. М., 1997.
8. Кошиков В.А. Экспрессивная алалия. – М., 2001.
9. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. – М., 2003.
10. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1990.
11. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М., 1989.
12. Денисом П., Денисом Г., Гимнастика ума. М., 1993.
13. Денисом П., Денисом Г., Программа «Гимнастика мозга». Часть 1-2. - М., 1997.
14. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2000.

15. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие.- изд.- М.:Генезис, 2007.
16. Методы обследования речи у детей./ под общ. ред. Власенко И.Т., Г.В.Чиркиной. составитель Бессонова Т.П.- М., 1992.



## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1.

#### Вызывание согласных звуков раннего онтогенеза у ребенка.

Методика Т. Грузиновой

1. Установить контакт – во время игр научить ребенка позволять спокойно дотрагиваться до своего лица.
2. Вызывание произвольной воздушной струи – дутье во флейту. 2 способа как научить дуть ребенка – покормить ребенка с флейты, чтобы ребенок получил звук. Зажимать нос в игре, затем дать ребенку флейту, если надо, то с помощью другого взрослого.
3. Фломастер «блопен» для выдувания краски используют как переходник. Ребенок дует в это приспособление на свечу или пузыри и получил эффект. Затем отойти от переходника и предлагаем ребенку дуть просто на свечку.
4. Знакомим с жестом «крутим кран» – закрепляем образ свечки и жеста. Первый вызываем звук Ф. Образ Ф = свечка. Жест – крутим кран.
5. Параллельно работаем с гласными – первый гласный звук А. Механически вызвать с помощью надавливания на живот во время игры в «щекотушки». Использование трубки, микрофона, который записывает. Муз.инструмент казу для вызывания гласных звуков особенно для вызывания звука У.
6. Даем слог с полученным звуком – дорожка из гласных звуков, сверху которой согласный звук, знакомый ребенку. Машинка или паровоз едет по ленте из гласных звуков и поем слог, например, фууууууу.
7. Второй согласный звук – Х (заднеязычные). Образ Х = перо. Жест –отряхивание. Необходимо изолировать губы, например, трубочка гофре (d=2,5см, длина 3см). Предлагаем ребенку подуть на перо. При этом показываем жест отряхивание рукава или кофты. Можно показать ладонь с пером и дуть на него.
8. Третий звук – П (губной, чтобы ребенок не путал звуки К и Х). Образ = пробка. Жест – пальцами «ротик». Необходимо научать ребенка с силой плевать пробку. Сначала учим дуть щеки, если у ребенка не получается самостоятельно. Если ребенок не берет пробку губами, то надо научить его почувствовать губы. Автор предлагает с помощью вибрации инструментом «Дивайт». Сначала пробку плюем и жест, затем пробку убираем и только жест.
9. Четвертый звук – К. Образ = кубик. Жест – кулак вперед. Имея звук Х, просим ребенка произносить звук Х, постукиваем ребенку по горлу и получается звук К. Затем знакомим с игрой – сталкиваем кубик кулаком с ладони и можно показывать жест кулаком.
10. Пятый звук – С (переднеязычные). Образ = манка или вата. Жест – ладонь открытая и дуем на нее через язык. Учим вытаскивать язык изо рта с помощью сладостей, например. Приучаем ребенка к придерживанию языка.
11. Шестой звук – Т. Образ = гвоздик (молоточек). Жест – ребром ладони стучать по столу. Через высунутый язык произносить звук Т, можно немного помочь ребенку произносить этот звук, делая подталкивающие движения нижней челюсти.
12. Седьмой звук – М и Н. Образ = легкий предмет (лепесток). Жест – поглаживание щеки ладонью. Могут выйти на подражании. «Включить» нос – даем ощущения вибрации на нос, учим нюхать яркие запахи. Учим сдувать носом легкий предмет. Можно детской грушей в нос подать воздух. Вызывая звук М – держать губы и стучать по носу пальцем.

Звук Н – жест – рукой знак протеста. Образ =

13. Восьмой звук В – через звук У. Образ = машинка. Жест – палец у нижней губы.

Пальцем придавливать нижнюю губу к зубам.

14. Звонкие пары Б З, Г, Д – даем ощущение вибрации в гортани. Можно дать вибрацию или подать голос.

Звук Б – жест – кулаком по надутой щеке постукивать. Образ = мячик.

Звук З – жест – указательный палец как бы чистит зубы. Образ = зубная щетка.

Звук – Г – жест – согнутая в локте и кисти рука . Образ = гусь.

15. Звук Ш – жест – кисть в виде чашки. Образ = воздушный шарик.

#### Вызывание гласных и согласных звуков раннего онтогенеза у ребенка. Методика О.Жуковой.

Буква А – открываем широко рот, разводим руки в стороны. Подойдите с ребенком к зеркалу и покажите ему, что при произнесении звука (А) рот открывается максимально широко. Радует: «А! Это ты? Привет!».

Буква О – губы «о-кругляются», руки сводим над головой, имитируя букву О. Удивляемся: «О! Что это у тебя!»

Буква У – вытяните губы трубочкой, рука движется вперед. Проведите сравнение: «У-у-у! Паровозик едет и гудит.»

Буква И – губы растягиваются в улыбку. Проведите сравнение – И – самая дружелюбная буква, всем улыбается. При произнесении звука (И) голос поднимается, поэтому поднимаем указательный пальчик вверх.

Буква Ы – нижняя челюсть опускается. Буква Ы – сердитый пузатый старичок с палочкой. Сжимаем ладошки в кулак, движение руками сверху вниз. Старичок сердится: «Ы-ы-ы! Вот я вам покажу, проказники!»

Буква Э – рот открыть, высунуть язык. Ладонку повернуть вверх, руку вытянуть перед собой. Буква дразнится: «Э-э-э!»

Буква М – «М-м – мамина буква. Ручку положить на щеку. Звук (м) – носовой. Удерживая ладонку на щеке, ощущаем, как она вибрирует.

Буква П – «Папина буква!» Губы сомкнуть, а затем разомкнуть, как будто сдуваем перышко с ладошки.

Буква Б – громкая буква! Надуваем щеки, имитируем руками удары по барабану: «Б-б-б!»

Буква Н – живет в носу (звук (н) носовой). Положите пальчик на нос, для того чтобы почувствовать его вибрацию во время произнесения.

Буква Т – напоминает короткие удары молоточка. Зажмите в руке «воображаемый» молоток и постучите: «Т-т-т!»

Буква В – верхними зубами прикусить нижнюю губу. Покажите, как самолет летит и гудит: «В-в-в!», движением руки вверх и вперед имитируйте взлет самолета.

Буква Я – хвастушка! Показывая пальчиком на себя, несколько раз повторите: «Я-я-я!»

Буква Д – дрова рубим! Сопровождайте рубящие движения ладони сверху вниз громким отчетливым произнесением: «Д-д-д!»

Буква Ф – фыркнул ежик. Верхними зубами прикусить нижнюю губу, а затем вытолкнуть потоком воздуха на выдохе. В отличие от парного звонкого (в), звук (ф) произносится без участия голоса.

Буква С – «С-с студеная», холодная. Губы растянуть, между зубами небольшая щель. Язычок прячется за нижними зубами. Держим ладошку параллельно рту, дуем холодным потоком воздуха: «С-с-с!».

Буква Е – рисуем ель указательными пальчиками от макушки - к основанию. Произнесите звуки (йэ) несколько раз – возникает ощущение, что основание (корень) языка сначала поднимается, а потом опускается.

Буква К – курочку кормим! Соединяйте указательный и большой пальчик правой руки, имитируя клюв курочки. Произнесите несколько раз подряд: «К-к-к!».

Буква Г – гусь гогочет. «Грозите» указательным пальчиком, наклоняя его вниз: «Г-г-г!».

Буква Х – «Х – холодно, руки погреем!» Выдохните горячий поток воздуха на ладошки, произносится без участия голоса: «Х-х-х!».

Буква З – звенит злой комар. Потрясите указательным пальчиком над собой, затем «пощекочите» бочек ребенка: «З-з-з!». Малыш обязательно рассмеется и начнет щекотать вас. Благодаря такому сравнительному, буква З очень быстро запоминается.

Буква Ш – шипит змея. Согните руку в локте, подвигайте из стороны в стороны, имитируя качание кобры: «Ш-ш-ш!».

Буква Ж – жужжит жук. Сожмите кулачек и энергично потрясите им из стороны в сторону. В отличие от парного глухого (Ш), звук (Ж) произносите при участии голоса, с более сильным выдохом.

Буква Л – бол-л-л- лтушка! Энергично потряхивая поднятыми ладошками и двигая языком из стороны в сторону, произносите: «Л-л-л!».

Буква Р – рокочет мотор мотоцикла. Вращайте кулачками перед собой, имитируя звук работающего мотора: «Р-р-р!»

Буква Й – «АЙ! Укололся!». Резко дергаем вытянутым указательным пальцем в сторону.

Буква Ч – прижать указательный пальчик к губам: «Ч-ч-ч!».

Буква Щ – резко взмахиваем руками. Движение напоминает взмах волшебной палочки. Чтобы заинтриговать малыша, спрячьте под платочком сладости и наколдуйте: «Щ-щ-щ!»

Буква Ц – «Циц!» Резко опустите указательный палец вниз: Ц-ц-ц!»

Буква Ю – вытянув указательный палец, имитируйте вращение волчка: «Ю-ю-ю!»