



Муниципальное казенное образовательное учреждение дополнительного образования для детей, нуждающихся в психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Центр диагностики и консультирования»

Согласовано
методистом
от _____
Подпись _____

Рассмотрена
педагогическом совете
Протокол № 5
от «16» 01 2026

Утверждена
руководитель МКОУ ДО
ГДИМС «Центр диагностики и
консультирования»
Приказ № 19
«16» 01 2026 г.
С.Парамонова



РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
«Преодоление общего недоразвития речи у детей»

Автор: Филичева Т.Б.

Чиркина Г.В., Туманова Т.В.

Преподаватель: учитель-логопед

А.А.Трофимкина

г. Людиново

2025г

Пояснительная записка

Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой нарушение, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы языка.

В классической литературе выделено три уровня, характеризующих речевой статус детей с ОНР: от отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития (Р.Е. Левина).

Концептуальный подход к проблеме преодоления общего недоразвития речи предполагает комплексное планирование и реализацию логопедической работы с этими детьми. Данный подход впервые представлен системой программных документов, регламентирующих содержание и организацию коррекционного воздействия при общем недоразвитии речи (I, II, III и IV уровни) в разных возрастных группах.

Основной формой обучения в образовательных учреждениях для детей данной категории являются логопедические занятия, на которых осуществляется развитие языковой системы. Определяя их содержание, важно выявить и структуру дефекта, и те потенциальные речевые возможности ребенка, которые логопед использует в работе.

Цель программы – сформировать полноценную фонетическую систему языка, развить фонематическое восприятие и навыки первоначального звукового анализа и синтеза, автоматизировать слухопроизносительные умения и навыки в различных ситуациях, формировать лексико-грамматические категории и развивать связную речь у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В процессе коррекционного обучения детей решаются следующие **задачи**:

- > раннее выявление и своевременное предупреждение речевых нарушений;
- > преодоление недостатков в речевом развитии;
 - > воспитание артикуляционных навыков звукопроизношения и развитие слухового восприятия;
 - > формирование лексико-грамматических категорий и связной речи;
 - > подготовка к обучению грамоте;
 - > формирование навыков учебной деятельности;

Теоретическая и методологическая основа: положения, разработанные Л.С. Выготским, Р.Е. Левиной и др.

1. Принцип развития, который состоит в анализе объективных и субъективных условий формирования речевой функции ребенка;
2. Принцип системного подхода, который предполагает анализ взаимодействия различных компонентов речи;
3. Принцип связи речи с другими сторонами психического развития.

Логопедические принципы:

1. Принцип системности. Структурные компоненты речи находятся в тесном взаимодействии.
2. Принцип опоры на закономерности онтогенетического развития предполагает учет той последовательности формирования функций, которая имеет место в онтогенезе.
3. Принцип опоры на сохранные анализаторы, на их взаимодействие.
4. Принцип поэтапного формирования умственных действий. (П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин)
5. Принцип развития предполагает постепенное усложнение заданий. (Л.С.Выготский)
6. Принцип учета ведущей деятельности.
7. Принцип дифференцированного подхода предполагает учет этиологии, механизмов, симптоматики нарушений, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

Общедидактические принципы:

- научности,

- систематичности,
- последовательности,
- доступности,
- наглядности,
- прочности,
- воспитывающего характера,
- сознательности,
- активности,
- индивидуального подхода.

Задачи развития речи и коррекции её недостатков реализовываются на групповых и индивидуальных занятиях.

Нормативный срок коррекционной работы рассчитан на 2-3 учебных года.

Форма проведения занятий – индивидуальная и групповая (мини) (не более 4 человек).

Периодичность – 2 раза в неделю – подгрупповая и индивидуальные занятия 2 раза в неделю.

Индивидуальные занятия направлены на осуществлении коррекции индивидуальных речевых недостатков и иных недостатков психофизического развития воспитанников, создающие определённые трудности в овладении программой. Учёт индивидуальных занятий фиксируется в журнале посещаемости занятий детьми. План логокоррекционной работы составляется логопедом на основе анализа речевой карты ребёнка с ОНР (сентябрь) и корректируется после промежуточного обследования (январь). В плане индивидуальной работы отражены направления коррекционной работы, которые позволяют устранить выявленные в ходе логопедического обследования нарушения речевой деятельности и пробелы в знаниях, умениях, навыках ребёнка с ОНР. Это позволяет повысить эффективность занятий и осуществлять личностно – ориентированный подход в обучении и воспитании. На основании индивидуального плана логокоррекционной работы логопед составляет планы индивидуальных занятий. При планировании индивидуальных занятий учитываются возраст ребёнка, структура речевого дефекта, его индивидуально – личностные особенности. Для обеспечения разностороннего развития детей с ОНР, в содержание обучения и воспитания введено 31 тема. Их подбор и расположение определены такими принципами, как сезонность и социальная значимость. Одно из важнейших условий реализации тематического принципа- концентрированное изучение темы (в течение одной недели), благодаря чему обеспечивается многократное повторение одного и того же речевого содержания за короткий промежуток времени. Многократность повторения важна как для восприятия речи, обогащения и уточнения детьми (пассив), так и для активизации (употребление). В соответствии с концентрическим принципом программное содержание в рамках одних и тех же тем год от года углубляется и расширяется.

Программа предназначена для детей с ОНР от 4,5 - 7 лет.

Групповые (мини) - занятия проводятся в соответствии с перспективным планированием работы, которое строится по лексическим темам и направлено на изучение определенных звуков.

Групповые занятия для детей 4,5 – 5 лет с ОНР ориентированы на развитие моторных навыков, дыхательной и голосовой функции, мимической мускулатуры, формирование лексико – грамматических категорий языка, развитие связной речи, развитие фонетико-фонематических процессов и проводятся 2 раза в неделю. Продолжительность каждого занятия 25 мин.

Подгрупповые занятия для детей в группе 5,5 - 7 лет с ОНР ориентированы на развитие моторных навыков, формирование лексико – грамматических категорий языка, развитие связной речи, развитие фонетико-фонематических процессов, развитие интонационной выразительности и дикции и проводятся 2 раза в неделю. В основе планирования занятий с детьми с ОНР лежат тематический и концентрический принципы. Тематический принцип организации познавательного и речевого материала занятия предлагает выбор не только языковой (или речевой) темы, а изучение окружающего ребенка предметного мира. Продолжительность каждого занятия 30 мин.

Направления работы.

- диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление детей с ОНР;
- коррекционно-развивающая работа обеспечивает своевременную помощь в освоении содержания обучения и коррекцию недостатков детей с ОНР в условиях дошкольного

образовательного учреждения, способствует формированию коммуникативных, регулятивных, личностных, познавательных навыков;

- информационно – просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для детей с ОНР, их родителям.

Характеристика детей с I уровнем развития речи

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

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

При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого. Это позволяет им компенсировать недостаточное развитие импресивной стороны речи. В самостоятельной речи отмечается неустойчивость в произношении звуков, их диффузность. Дети способны воспроизводить в основном одно-двусложные слова, тогда как более сложные слова подвергаются сокращениям («*пáка ди*» — собака сидит, «*атó*» — молоток, «*тя макó*» — чай с молоком). Наряду с отдельными словами в речи ребенка появляются и первые словосочетания. Слова в них, как правило, употребляются только в исходной форме, так как словоизменение детям еще не доступно. Подобные словосочетания могут состоять из отдельных правильно произносимых двух-, трехсложных слов, включающих звуки раннего и среднего онтогенеза («*дять*» — дать, взять; «*кика*» — книга; «*пáка*» — палка); «контурных» слов из двух-трех слов («*атóта*» — морковка, «*тяпáт*» — кровать, «*тáти*» — мячик); фрагментов слов-существительных и глаголов («*ко*» — корова, «*Бéя*» — Белоснежка, «*пи*» — пить, «*па*» — спать); фрагментов слов-прилагательных и других частей речи («*босё*» — большой, «*пакá*» — плохой); звукоподражаний и звукокомплексов («*ко-ко*», «*бах*», «*му*», «*ав*») и т. п.

Организация коррекционно-развивающей работы с детьми (I уровень развития речи)

Необходимость раннего (с 3-летнего возраста) комплексного систематического коррекционного воздействия определяется возможностью компенсации речевого недоразвития на данном возрастном этапе.

Учитывая структуру речевого и неречевого дефекта детей данной категории, режим дня и расписание занятий в младшей группе детского сада составлены таким образом, чтобы, с одной стороны, максимально эффективно осуществлять коррекционную работу, а с другой — создавать оптимальные условия для сохранения и развития здоровья дошкольников.

Логопедические занятия с детьми I уровня развития речи проводятся индивидуально или небольшими подгруппами. Это объясняется тем, что они не в полном объеме владеют пониманием речи, усваивают инструкции, обращенные только лично к ним, а также наличием имеющихся

специфических особенностей психической деятельности. Поэтому первые занятия проводятся лишь в форме игры с привлечением любимых кукольных персонажей.

Содержание каждого занятия включает несколько направлений работы:

- развитие понимания речи;
- развитие активной подражательной речевой деятельности;
- развитие внимания, памяти, мышления детей.

Характеристика детей со II уровнем развития речи

Данный уровень определяется как начатки общеупотребительной речи, отличительной чертой которой является наличие двух-, трех-, а иногда даже четырехсловной фразы: «*Да пить мокó*» — дай пить молоко; «*бáска атáть ника*» — бабушка читает книжку; «*дадáй гать*» — давать играть; «*во изи асáня мя́сик*» — вот лежит большой мячик. Объединяя слова в словосочетания и фразу, один и тот же ребенок может как правильно использовать способы согласования и управления, так их и нарушать: «*ти ёза*» — три ежа, «*мóга кукаф*» — много кукол, «*сíня кадасы*» — синие карандаши, «*лёт бáдика*» — льет водичку, «*тáсин петакóк*» — красный петушок и т. д.

В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги или их лепетные варианты («*тидít а тúе*» — сидит на стуле, «*щít а тóй*» — лежит на столе); сложные предлоги отсутствуют.

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

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

Звуковая сторона речи детей в полном объеме не сформирована и значительно отстает от возрастной нормы: наблюдаются множественные нарушения в произношении 16—20 звуков. Высказывания дошкольников малопонятны из-за выраженных нарушений слоговой структуры слов и их звуконаполнемости: «*Дандáс*» — карандаш, «*аквáя*» — аквариум, «*виписéд*» — велосипед, «*мисанéй*» — милиционер, «*хадика*» — холодильник.

Организация коррекционно-развивающей работы с детьми (II уровень речевого развития)

Задачи и содержание коррекционно-развивающего обучения детей 4 лет с данным уровнем планируются с учетом результатов их логопедического обследования, позволяющих выявить

потенциальные речевые и психологические возможности детей, и соотносятся с общеобразовательными требованиями типовой программы детского сада.

Логопедические занятия в средней группе для этих детей подразделяются на индивидуальные и подгрупповые. Учитывая неврологический и речевой статус дошкольников, логопедические занятия нецелесообразно проводить со всей группой, поскольку в таком случае степень усвоения учебного материала будет недостаточной.

В связи с этим индивидуальные занятия носят опережающий характер, так как основная их цель — подготовить детей к активной речевой деятельности на подгрупповых занятиях.

На индивидуальных занятиях проводится работа по:

1) активизации и выработке дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата;

2) подготовке артикуляционной базы для усвоения отсутствующих звуков;

3) постановке отсутствующих звуков, их различению на слух и первоначальному этапу автоматизации на уровне слогов, слов.

В зависимости от характера и выраженности речевого дефекта, психологических и характерологических особенностей детей, количество их в подгруппах варьируется по усмотрению логопеда (от 2—3 до 5—6 человек). В начале учебного года количество человек в подгруппе может быть меньше, чем к концу обучения.

Содержание логопедических занятий определяется задачами коррекционного обучения детей:

- развитие понимания речи;
- активизация речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка;
- развитие произносительной стороны речи;
- развитие самостоятельной фразовой речи.

Выделяются следующие виды подгрупповых логопедических занятий по формированию:

1) словарного запаса;

2) грамматически правильной речи;

3) связной речи;

4) звукопроизношения, развитию фонематического слуха и слоговой структуры.

Подгрупповые занятия проводятся логопедом в соответствии с расписанием, индивидуальные — ежедневно, в соответствии с режимом дня в данной возрастной группе дошкольного учреждения.

Характеристика детей с III уровнем развития речи

Для данного уровня развития речи детей характерно наличие развернутой фразовой речи с выраженным недоразвитием лексики, грамматики и фонетики. Типичным является использование простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов, например: «бéйка мóтлит и не узнáйа» — белка смотрит и не узнала (зайца); «из тубы́ дым тойбы́, потамúта хóйдана» — из трубы дым валит столбом, потому что холодно. В высказываниях детей появляются слова, состоящие из трех-пяти слогов («аквáиум» — аквариум, «таталли́ст» — тракторист, «вадапавóд» — водопровод, «задигáйка» — зажигалка).

Специальные задания позволяют выявить существенные затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах («взяла с я́тика» — взяла из ящика, «ти ведёлы» — три ведра, «коёбка лезит под сту́ла» — коробка лежит под столом, «нет колична пálка» — нет коричневой палки, «пи́сит лама́стел, кáсит лúчком» — пишет фломастером, красит ручкой, «лóжит от тóя» — взяла со стола и т. п.). Таким образом, формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и по-прежнему характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления.

Важной особенностью речи ребенка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-

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

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

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

В самостоятельной речи типичными являются трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и звуконаполненности: персеверации («*неневик*» — снеговик, «*хихийст*» — хоккеист), антиципации («*астобус*» — автобус), добавление лишних звуков («*мендвéдъ*» — медведь), усечение слогов («*мисанéл*» — милиционер, «*ваправо́т*» — водопровод), перестановка слогов («*вóкрик*» — коврик, «*восóлики*» — волосики), добавление слогов или слогообразующей гласной

(«корáбыль» — корабль, «тыравá» — трава). Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в том, что дети с трудом выделяют первый и последний согласный, гласный звук в середине и конце слова, не подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук, не всегда могут правильно определить наличие и место звука в слове и т. п. Задания на самостоятельное придумывание слов на заданный звук не выполняют.

Организация коррекционно-развивающей работы с детьми (III уровень развития речи)

Основными задачами коррекционно-развивающего обучения данного речевого уровня детей является продолжение работы по развитию:

- 1) понимания речи и лексико-грамматических средств языка;
- 2) произносительной стороны речи;
- 3) самостоятельной развернутой фразовой речи;
- 4) подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения.

На первом году обучения пятилетние дети с общим недоразвитием речи не могут полноценно овладевать учебным материалом на фронтальных занятиях со всей группой. Сказываются не только отставание в развитии речи, но и трудности концентрации внимания, памяти, быстрая истощаемость и утомляемость. Поэтому целесообразно для проведения фронтальных логопедических, а также частично и воспитательных занятий делить группу на две подгруппы с учетом уровня речевого развития.

Предусматриваются следующие виды занятий по формированию:

- связной речи;
- словарного запаса, грамматического строя;
- произношения.

Количество занятий, реализующих коррекционно-развивающие задачи, меняется в зависимости от периода обучения.

Характеристика детей с IV уровнем развития речи

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

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

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

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

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера для этих детей характерны отдельные нарушения смысловой стороны речи. Так, при, казалось бы, достаточно разнообразном предметном словаре, дети могут неточно знать и понимать слова, редко встречающиеся в повседневной речевой практике: названия некоторых животных и птиц (павлин, пингвин, страус, кукушка), растений (малина, ежевика, кактус), профессий (пограничник, портниха, фотограф), частей

тела человека и животных (веки, запястье, щиколотка, поясница; клыки, бивни, грива). В самостоятельных высказываниях могут смеяться видовые и родовые понятия («*креслы*» — *стулья*, *кресло, диван, тахта*).

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

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

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

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

При обследовании связной речи выявляются затруднения в передаче логической последовательности, «*застрение*» на второстепенных деталях сюжета наряду с пропуском его главных событий, повтор отдельных эпизодов по нескольку раз и т. д. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ с элементами творчества, дети используют преимущественно короткие малоинформационные предложения. При этом ребенку сложно переключаться на изложение истории от третьего лица, включать в известный сюжет новые элементы, изменять концовку рассказа и т. д.

Учебно-тематический план

| № | 1 год обучения | Количество часов | 2 год обучения | Количество часов | 3 год обучения | Количество часов |
|----------|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------|
| | Игрушки | 3 | Овощи и фрукты | 3 | Овощи и фрукты | 3 |
| | Семья. Части тела. | 5 | Сбор урожая. | 2 | Сбор урожая. | 2 |
| | Осень. Осенняя одежда. | 4 | Птицы. | 3 | Золотая осень | 2 |
| | Посуда. | 4 | Домашние птицы. | 2 | Птицы. | 2 |
| | Фрукты. Овощи. | 5 | Домашние животные. | 3 | Домашние животные | 3 |
| | Мебель | 4 | Лето и осень | 2 | Деревенский двор | 3 |
| | Новый год | 2 | Деревенский двор. | 3 | Дикие животные | 3 |
| | Зимняя одежда. Зимние забавы. | 7 | Дикие животные. | 3 | Подготовка животных к зиме | 2 |
| | Домашние животные | 4 | Подготовка животных к зиме. | 2 | Продукты питания. | 3 |
| | Дикие животные | 4 | Продукты питания. | 3 | Зима. | 3 |
| | Мамин праздник | 3 | Зима. | 2 | Одежда и обувь | 2 |
| | Домашние и дикие птицы | 4 | Одежда. | 2 | Посуда. | 2 |
| | Транспорт | 4 | Новый год | 2 | Новый год | 2 |
| | Весна. Весенняя одежда. | 5 | Мебель. | 3 | Человек и семья | 2 |
| | Деревья. Цветы. | 4 | Посуда. | 2 | Профессии. | 3 |
| | Летние забавы. Летняя одежда. | 4 | Человек. Семья. | 3 | Мебель. | 2 |
| | | | Профессии. | 3 | Цвет. Форма. Величина. | 3 |
| | | | Цвет. Форма. | 2 | Форма и размер | 4 |

| | | | | | |
|------------------|--|---------------------------|---|-----------------------------|---|
| | | Величина. | | предметов. | |
| | | Форма и размер предметов. | 3 | Погода и природные явления. | 3 |
| | | День защитники Отечества. | 2 | Транспорт. | 4 |
| | | Мамин день 8 Марта. | 2 | Весна. | 2 |
| | | Транспорт. | 3 | Прилет птиц. | 2 |
| | | Весна. | 3 | Цветы. | 2 |
| | | Прилет птиц. | 2 | Деревья. | 2 |
| | | Цветы. | 2 | Времена года | 3 |
| | | Деревья. | 2 | Лес. | 2 |
| | | Лес. | 2 | Школа. | 2 |
| | | | | Сад и огород | 3 |
| | | | | Лето. | 2 |
| Итого: 66 | | Итого: 66 | | Итого: 70 | |

Структура и содержание коррекционно-развивающей программы

I уровень

| Период | Основное содержание работы |
|--|--|
| I Сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь | <p>Развитие понимания речи</p> <p>Учить детей находить предметы, игрушки. Учить детей по инструкции логопеда узнавать и правильно показывать предметы и игрушки. Учить показывать части тела в соответствии с просьбой взрослого. Учить понимать слова обобщающего значения. Учить детей показывать и выполнять действия, связанные с окружающим миром, знакомой бытовой или игровой ситуацией. Закреплять навык ведения одностороннего диалога (логопед задает вопрос по содержанию сюжетной картинки, а ребенок жестом отвечает на него). Учить детей дифференцированно воспринимать вопросы: <i>кто?, куда?, откуда?, с кем?</i>. Учить детей понимать грамматические категории числа существительных, глаголов. Учить различать на слух обращения к одному или нескольким лицам.</p> <p>Лекционные темы: «Игрушки», «Одежда», «Мебель», «Посуда», «Продукты питания», «Транспорт».</p> <p>Развитие активной подражательной речевой деятельности</p> <p>Учить детей называть родителей, родственников (мама, папа, бабушка). Учить детей называть имена друзей, кукол. Учить подражанию:</p> <ul style="list-style-type: none">• голосам животных;• звукам окружающего мира;• звукам музыкальных инструментов. <p>Развитие внимания, памяти, мышления</p> <p>Учить детей запоминать и выбирать из ряда предложенных взрослым игрушки и предметы (2—4 игрушки). Учить определять из ряда игрушек ту, которую убрали или добавили. Учить запоминать и раскладывать игрушки в произвольной последовательности (в рамках одной тематики).</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>Учить детей запоминать и раскладывать игрушки в заданной последовательности (2—3 игрушки одной тематики). Учить запоминать и проговаривать 2—3 слова по просьбе логопеда (<i>мама, папа; мама, папа, тетя</i>). Учить детей находить из ряда картинок (предметов, игрушек) «лишнюю»: шарик, мяч, кисточка; шапка, панама, яблоко; яблоко, груша, <i>стол</i>. Учить находить предмет по его контурному изображению. Учить узнавать предмет по одной его детали.</p> |
| II Январь, февраль, март, апрель, май, | <p>Развитие понимания речи</p> <p>Учить понимать категории рода глаголов прошедшего времени единственного числа: <i>Валя читала книгу; Валя читал книгу</i>. Учить детей отгадывать предметы, игрушки, животных, птиц по их словесному описанию (<i>большой, бурый, косолапый, живет в берлоге, сосет лапу</i>). Учить по просьбе взрослого выбирать предметы для выполнения названных действий (<i>резать — нож, шить — игла, наливать суп — половник</i>). Учить определять причинно-следственные связи (<i>снег — санки, коньки, снежная баба</i>).</p> <p>Развитие активной подражательной речевой деятельности</p> <p>Учить детей отдавать приказания: <i>на, иди, дай</i>. Учить детей указывать на определенные предметы: <i>вот, это, тут</i>. Учить составлять первые предложения, например: <i>Вот Тата. Это Тома</i>. Учить детей составлять предложения по модели: обращение + глагол повелительного наклонения: <i>Тата, спи</i>. Учить преобразовывать глаголы повелительного наклонения в глаголы настоящего времени единственного числа 3-го лица (<i>спи — спит, иди — идет</i>).</p> <p>Развитие внимания, памяти, мышления</p> <p>Учить детей запоминать игрушки (предметы, картинки) и выбирать их из разных тематических групп и раскладывать их в определенной последовательности: <i>шарик, машина, шапка; мяч, ложка, карандаши</i>. Учить запоминать и подбирать картинки, подходящие по смыслу: <i>дождь — зонт, снег — коньки</i>. Учить выбирать предметы определенного цвета (<i>отобрать только красные машинки, белые кубики и т. д.</i>). Учить отбирать фигуры определенной формы (<i>только квадраты, треугольники, круги</i>). Учить определять лишний предмет из представленного ряда: • 3 красных кубика и 1 синий; • кукла, клоун, Буратино — <i>шапка</i>;</p> |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> шуба, пальто, плащ — <i>шкаф</i>; красная машина, красная лодка, красный пароход — <i>желтая машина</i>. <p>Учить детей складывать картинки из двух, четырех частей. Учить подбирать кубики разной формы в соответствии с прорезями на крышке коробки. Учить отгадывать загадки с ориентацией на опорные картинки (<i>«Из рук детворы ветер вырвал воздушные... шары»</i>)</p> |
|--|---|

В итоге логопедической работы дети должны научиться:

- понимать и выделять из речи названия окружающих предметов и действий с ними (в соответствии с изученными лексическими темами: «Игрушки», «Посуда», «Мебель», «Продукты питания», «Одежда» и т. д.);
- называть некоторые части тела (*голова, ноги, руки, глаза, рот, уши* и т. д.) и одежду (*карман, рукав* и т. д.);
- обозначать наиболее распространенные действия (*сиди, мой, стой, пой, ешь, пей, иди* и т. д.), некоторые свои физиологические и эмоционально-аффективные состояния (*холодно, тепло, больно* и т. д.);
- выражать желания с помощью простых просьб, обращений;
- отвечать на простые вопросы одним словом или двусловной фразой без использования жеста; в отдельных случаях допускается употребление звукокомплексов.

При этом не предъявляются требования к фонетической правильности высказывания, но обращается внимание на грамматическое оформление.

II уровень

| Период | Основное содержание работы |
|--|---|
| I Сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь | <p style="text-align: center;">Развитие понимания речи</p> <p>Развивать у детей умение вслушиваться в обращенную речь. Учить выделять названия предметов, действий, некоторых признаков. Формировать понимание обобщающего значения слов. Готовить детей к овладению диалогической и монологической речью.</p> <p style="text-align: center;">Активизация речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка</p> <p>Учить называть слова одно-, двух-, трехсложной слоговой структуры (<i>кот, мак, муха, ваза, лопата, молоко</i>). Учить детей первоначальным навыкам словообразования: учить образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами <i>-ик, -к</i> (<i>домик, лобик, шарик, ротик; ручка, ножка, лапка, шубка</i> и т. д.).</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Учить навыкам употребления в речи грамматических категорий: числа имен существительных и прилагательных.</p> <p>Учить дифференцировать названия предметов по категории одушевленности/неодушевленности. Учить навыку использования в речи качественных прилагательных (<i>большой, маленький, вкусный, сладкий, красивый</i> и т. п.).</p> <p>Учить навыку использования в речи притяжательных прилагательных мужского и женского рода «<i>мой — моя</i>» и их согласованию с существительными.</p> <p>Закреплять навык составления простых предложений по модели: обращение + глагол в повелительном наклонении (<i>Миша, иди! Вова, стой!</i>).</p> <p>Учить преобразовывать глаголы повелительного наклонения в глаголы изъявительного наклонения (<i>Миша идет. Вова стоит</i>).</p> |
| II Январь, февраль, март, апрель, май, | <p style="text-align: center;">Развитие самостоятельной фразовой речи</p> <p>Закреплять у детей навыки составления простых предложений по модели: «<i>Кто? Что делает? Что?</i>»</p> <p>Учить детей запоминать короткие двустишия и потешки.</p> <p>Формировать навыки ведения диалога, умения выслушать вопрос, понять его содержание, адекватно ответить на заданный вопрос, переадресовать вопрос товарищу (<i>Я гуляю. А ты? Миша ест. А ты?</i>).</p> <p>Учить самостоятельному формулированию вопросов (<i>Кто гуляет? Где кукла? Можно взять?</i>).</p> <p>Учить составлять предложения по демонстрации действий, по вопросам.</p> <p>Закреплять умение заканчивать предложение, начатое логопедом.</p> <p>Формировать у детей навык употребления в речи личных местоимений (<i>я, ты, он, она, они</i>).</p> <p>Учить детей составлять первые простые рассказы из двух-трех предложений (по вопросному плану).</p> <p>Лексические темы : «Помещение детского сада», «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Фрукты», «Овощи», «Продукты питания», «Игрушки», «Осень», «Зима», «Праздник Новый год», «Развлечения детей в зимнее время» и т. д.</p> <p style="text-align: center;">Активизация речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка</p> <p>Учить детей использовать в речи отдельные порядковые числительные (<i>один, два, много</i>).</p> <p>Учить использовать в самостоятельной речи распространенные предложения за счет введения в них однородных подлежащих, сказуемых, дополнений (<i>Тата и Вова играют. Вова взял мишу и мяч.</i>).</p> <p>Продолжать учить изменять существительные по категории падежа (дательный, творительный, родительный падежи).</p> <p>Формировать понимание и навык употребления в самостоятельной речи некоторых простых предлогов (<i>на, в, под</i>).</p> <p>Учить понимать и использовать в самостоятельной речи некоторые наиболее часто употребляемые приставочные глаголы (<i>поел, попил, поспал, подал, ушел, унес, убрал</i> и т. п.).</p> <p>Продолжать развивать навыки употребления существительных с уменьшительно-ласкательным значением.</p> |

Закрепить в самостоятельной речи детей первоначальные навыки согласования прилагательных с существительными.

Закрепить в самостоятельной речи первоначальные навыки согласования числительных с существительными с продуктивными окончаниями (*много столов, много грибов, много коров* и т. п.).

Формировать первоначальные навыки согласования личных местоимений с глаголами (*я сижу, он сидит, они сидят*).

Учить детей подбирать однородные подлежащие, сказуемые, дополнения в ответ на вопрос (Например: *Спит кто? Собака, кошка*).

Учить называть части предмета для определения целого (*спинка — стул, ветки — дерево, стрелки — часы*).

Учить подбирать слова к названному слову по ассоциативно-сituативному принципу (*санки — зима, корабль — море*).

Учить подбирать существительные к названию действия (*кататься — велосипед, летать — самолет, варить — суп, резать — хлеб*).

Учить детей отгадывать названия предметов, животных, птиц по их описанию.

Учить детей употреблять в самостоятельной речи некоторые названия геометрических фигур (*круг, квадрат, овал, треугольник*), основных цветов (*красный, синий, зеленый, черный*) и наиболее распространенных материалов (*резина, дерево, железо, камень* и т. п.).

Развитие самостоятельной фразовой речи

Закрепить навыки составления простых предложений по модели: «*Кто? Что делает? Что?*»; «*Кто? Что делает? Чем?*».

Расширять объем предложений за счет введения однородных подлежащих, сказуемых, дополнений (*Тата и Вова играют. Вова взял мишку и мяч.*).

Заучивать короткие двустшия и потешки.

Закрепить навыки ведения диалога: умения адекватно отвечать на вопросы и самостоятельно их формулировать, переадресовывать вопрос товарищу (*Я гуляю. А ты? Вова играет. А ты?*).

Продолжать формировать навыки составления коротких рассказов из двух-трех-четырех простых предложений (по картинному и вопросному плану).

Учить составлять предложения по демонстрации действий, по вопросам.

Совершенствовать умения заканчивать одним-двумя словами предложение, начатое логопедом.

Развитие произносительной стороны речи

Учить детей различать речевые и неречевые звуки.

Учить детей определять источник звука.

Учить дифференцировать звуки, далекие и близкие по звучанию.

| | |
|--|---|
| | <p>Уточнять правильное произношение звуков, имеющихся в речи ребенка.</p> <p>Вызывать отсутствующие звуки (раннего и среднего онтогенеза).</p> <p>Автоматизировать поставленные звуки на уровне слогов, слов, предложений.</p> <p>Учить детей отхлопывать предложенный логопедом ритмический рисунок слов.</p> <p>Формировать звуко-слоговую структуру слова.</p> <p>Учить детей дифференцировать на слух короткие и длинные слова.</p> <p>Учить детей запоминать и проговаривать сочетания однородных слогов, например: «<i>на-на-на</i>» с разным ударением, силой голоса, интонацией.</p> <p>Учить воспроизводить цепочки слогов, состоящих из одинаковых гласных и разных согласных звуков (<i>на-по-ну</i>) и из разных согласных и гласных звуков (<i>на-то-ку</i>).</p> <p>Учить воспроизводить слоги со стечением согласных (<i>та — кта, по — пто</i>).</p> <p>Лекции темы: «Игры и развлечения детей зимой», «Рождество», «Крещенье», «Святки»; «Помощь птицам и животным зимой», «Теплая одежда», «Приход весны», «Масленица», «День защитника Отечества», «8 Марта», «Прилет птиц», «Природные явления весны», «Труд людей весной», «Сад-огород», «Транспорт», «Профессии», «Лето» и др.</p> |
|--|---|

В итоге логопедической работы дети должны научиться:

- соотносить предметы с их качественными признаками и функциональным назначением;
- узнавать по словесному описанию знакомые предметы;
- сравнивать знакомые предметы по отдельным, наиболее ярко выделяемым признакам;
- понимать простые грамматические категории: единственного и множественного числа существительных, повелительного и изъявительного наклонений глаголов, именительного, родительного, дательного и винительного падежей, некоторых простых предлогов;
- фонетически правильно оформлять согласные звуки ([п], [б], [м], [т], [д], [н], [к], [х], [г]), гласные звуки первого ряда ([а], [о], [у], [ы], [и]);
- воспроизводить отраженно и самостоятельно ритмико-интонационную структуру двух- и трехсложных слов из сохранных и усвоенных звуков;
- правильно употреблять в самостоятельной речи отдельные падежные окончания слов, используемых в рамках предложных конструкций;
- общаться, используя в самостоятельной речи словосочетания и простые нераспространенные предложения («*Мой мишка*», «*Можно (нельзя) брать*», «*Маша, пой*», «*Маша, дай куклу*» и проч.).

В процессе коррекционно-развивающего обучения у детей расширяется понимание обращенной речи, развивается речевая активность.

III уровень

| Период | Основное содержание работы |
|--------|----------------------------|
|--------|----------------------------|

| | |
|--|--|
| <p>I Сентябрь, октябрь, ноябрь</p> | <p>Развитие лексико-грамматических средств языка</p> <p>Учить детей вслушиваться в обращенную речь.</p> <p>Учить выделять названия предметов, действий, признаков, понимать обобщающее значение слов.</p> <p>Учить детей преобразовывать глаголы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа в глаголы изъявительного наклонения 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени (<i>спи — спит, спят, спали, спала</i>).</p> <p>Расширять возможности пользоваться диалогической формой речи.</p> <p>Учить детей использовать в самостоятельной речи притяжательные местоимения «мой — моя», «мое» в сочетании с существительными мужского и женского рода, некоторых форм словоизменения путем практического овладения существительными единственного и множественного числа, глаголами единственного и множественного числа настоящего и прошедшего времени, существительными в винительном, дательном и творительном падежах (в значении орудийности и средства действия).</p> <p>Учить детей некоторым способам словообразования: с использованием существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и глаголов с разными приставками (<i>на-, по-, вы-</i>).</p> <p>Развитие самостоятельной развернутой фразовой речи</p> <p>Закреплять у детей навык составления простых предложений по вопросам, демонстрации действий, по картинке, по моделям:</p> <ul style="list-style-type: none"> • существительное им. п. + согласованный глагол + прямое дополнение: «Мама (папа, брат, сестра, девочка, мальчик) пьет чай (компот, молоко)», «читает книгу (газету)»; • существительное им. п. + согласованный глагол + 2 зависимых от глагола существительных в косвенных падежах: «Кому мама шьет платье? Дочке, кукле», «Чем мама режет хлеб? Мама режет хлеб ножом». <p>Формировать навык составления короткого рассказа.</p> <p>Формирование произносительной стороны речи</p> <p>Уточнять у детей произношение сохранных звуков: [а], [у], [о], [э], [и], [м], [м'], [н], [н'], [п], [п'], [т], [т'], [л], [л'], [ф], [ф'], [в], [в'], [б], [б'].</p> <p>Вызывать отсутствующие звуки: [к], [к'], [г], [г'], [х], [х'], [л'], [ј], [ы], [с], [с'], [з], [з'], [р] и закреплять их на уровне слогов, слов, предложений.</p> <p>Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| | <p>Учить детей различать на слух гласные и согласные звуки. Учить детей выделять первый гласный и согласный звук в словах (<i>Аня, ухо</i> и т. п.), анализировать звуковые сочетания, например: <i>ay, ya</i>. Лексические темы : «Помещение детского сада», «Профессии людей», «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Продукты питания», «Игрушки», «Осень», «Овощи-фрукты».</p> |
| II Декабрь, январь, февраль, март | <p style="text-align: center;">Формирование лексико-грамматических средств языка</p> <p>Уточнять представления детей об основных цветах и их оттенках, знание соответствующих обозначений. Учить детей образовывать относительные прилагательные со значением соотнесенности к продуктам питания («лимонный», «яблочный»), растениям («дубовый», «березовый»), различным материалам («кирпичный», «каменный», «деревянный», «бумажный» и т. д.). Учить различать и выделять в словосочетаниях названий признаков по назначению и вопросам «<i>Какой? Какая? Какое?</i>»; обращать внимание на соотношение окончания вопросительного слова и прилагательного. Закреплять навык согласования прилагательных с существительными в роде, числе. Упражнять в составлении сначала двух, а затем трех форм одних и тех же глаголов («<i>лежи</i> — «<i>лежит</i>» — «<i>лежу</i>»). Учить изменять форму глаголов 3-го лица единственного числа на форму 1-го лица единственного (и множественного) числа: «<i>идет</i>» — «<i>иду</i>» — «<i>идешь</i>» — «<i>идем</i>». Учить использовать предлоги «<i>на, под, в, из</i>», обозначающие пространственное расположение предметов, в сочетаниях с соответствующими падежными формами существительных.</p> <p style="text-align: center;">Развитие самостоятельной развернутой фразовой речи</p> <p>Совершенствовать навык ведения подготовленного диалога (просьба, беседа, элементы драматизации). Расширять навык построения разных типов предложений. Учить детей распространять предложения введением в него однородных членов. Учить составлять наиболее доступные конструкции сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Учить составлять короткие рассказы по картине, серии картин, рассказы-описания, пересказ. Лексические темы : «Одежда», «Продукты питания» (повторение), «Домашние, дикие животные», «Части тела», «Новый год», «Зима», «День защитника Отечества», «8 Марта», «Весна».</p> <p style="text-align: center;">Формирование произносительной стороны речи</p> <p>Закреплять навык правильного произношения звуков, уточненных или исправленных на индивидуальных занятиях первого</p> |

| | |
|-----------------------|--|
| | <p>периода.</p> <p>Вызывать отсутствующие и корректировать искаженно произносимые звуки, автоматизировать их на уровне слогов, слов, предложений.</p> <p>Закреплять навык практического употребления различных слоговых структур и слов доступного звуко-слогового состава.</p> <p>Формировать фонематическое восприятие на основе четкого различия звуков по признакам: глухость — звонкость; твердость — мягкость.</p> <p>Корректировать следующие звуки: [л], [б], [б'], [д], [д'], [г], [г'], [с], [с'], [з], [з'], [ш], [ж], [п], [л'].</p> |
| | <p style="text-align: center;">Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения</p> <p>Учить выделять звук из ряда звуков, слог с заданным звуком из ряда других слогов.</p> <p>Определять наличие звука в слове, ударного гласного в начале и конце слова.</p> <p>Выделять гласный и согласный звук в прямом и обратном слогах и односложных словах.</p> |
| III Апрель, май | <p style="text-align: center;">Формирование лексико-грамматических средств языка</p> <p>Закреплять навык употребления обиходных глаголов с новым лексическим значением, образованным посредством приставок, передающих различные оттенки действий («выехал» — «подъехал» — «въехал» — «съехал» и т. п.).</p> <p>Закреплять навыки образования относительных прилагательных с использованием продуктивных суффиксов (-ов-, -ин-, -ев-, -ан-, -ян).</p> <p>Учить образовывать наиболее употребительные притяжательные прилагательные («волчий», «лисий»); прилагательные, с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов: -еньк- — -оньк-.</p> <p>Учить употреблять наиболее доступные антонимические отношения между словами («добрый» — «злой», «высокий» — «низкий» и т. п.).</p> <p>Уточнять значения обобщающих слов.</p> <p style="text-align: center;">Развитие самостоятельной развернутой фразовой речи</p> <p>Формировать навыки согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже:</p> <ul style="list-style-type: none"> • с основой на твердый согласный («новый», «новая», «новое», «нового» и т. п.); • с основой на мягкий согласный («зимний», «зимняя», «зимнюю» и т. п.). <p>Расширять значения предлогов: <i>к</i> — употребление с дательным падежом, <i>от</i> — с родительным падежом, <i>с</i> — <i>со</i> — с винительным и творительным падежами. Отрабатывать словосочетания с названными предлогами в соответствующих падежах.</p> |

Учить составлять разные типы предложений:

- простые распространенные из 5—7 слов с предварительной отработкой элементов структуры предложения (отдельных словосочетаний);
- предложения с противительным союзом «а» в облегченном варианте («сначала надо нарисовать дом, а потом его раскрасить»), с противительным союзом «или»;
- сложноподчиненные предложения с придаточными предложениями причины (потому что), с дополнительными придаточными, выражающими желательность или нежелательность действия (я хочу, чтобы!..).

Учить преобразовывать предложения за счет изменения главного члена предложения, времени действия к моменту речи, залога («встретил брата» — «встретился с братом»; «брат умывает лицо» — «брат умывается» и т. п.); изменения вида глагола («мальчик писал письмо» — «мальчик написал письмо»; «мама варила суп» — «мама сварила суп»).

Учить определять количество слов в предложении в собственной и чужой речи («два» — «три» — «четыре»).

Учить выделять предлог как отдельное служебное слово.

Развивать и усложнять навык передачи в речи последовательности событий, наблюдений за серией выполняемых детьми действий («Миша встал, подошел к шкафу, который стоит у окна. Потом он открыл дверцу и достал с верхней полки книги и карандаш. Книги он отнес воспитательнице, а карандаши взял себе»).

Закреплять навык составления рассказов по картине и серии картин с элементами усложнения (дополнение эпизодов, изменение начала, конца рассказа и т. п.).

Учить составлять рассказы по теме с использованием ранее отработанных синтаксических конструкций.

Лексические темы : «Весна», «Лето», «Сад-огород», «Профессии», «Мебель», «Транспорт» (повторение всех ранее пройденных тем).

Формирование произносительной стороны речи

Учить использовать в самостоятельной речи звуки: [л], [с], [ш], [с] — [з], [р] — [л], [ы] — [и] в твердом и мягким звучании в прямых и обратных слогах, словах и предложениях.

Учить дифференцировать звуки по участию голоса ([с] — [з]), по твердости-мягкости ([л] — [л'], [т] — [т']), по месту образования ([с] — [ш]).

Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения

Учить навыкам звукового анализа и синтеза, преобразованию прямых и обратных слогов (*ас-са*), односложных слов («лак — лик»).

В итоге логопедической работы дети должны научиться:

- понимать обращенную речь в соответствии с параметрами возрастной нормы;
- фонетически правильно оформлять звуковую сторону речи;
- правильно передавать слоговую структуру слов, используемых в самостоятельной речи;
- пользоваться в самостоятельной речи простыми распространенными и сложными предложениями, владеть навыками объединения их в рассказ;
 - владеть элементарными навыками пересказа;
 - владеть навыками диалогической речи;
 - владеть навыками словообразования: продуцировать названия существительных от глаголов, прилагательных от существительных и глаголов, уменьшительно-ласкательных и увеличительных форм существительных и проч.;
 - грамматически правильно оформлять самостоятельную речь в соответствии с нормами языка. Падежные, родовидовые окончания слов должны проговариваться четко; простые и почти все сложные предлоги — употребляться адекватно;
 - использовать в спонтанном общении слова различных лексико-грамматических категорий (существительных, глаголов, наречий, прилагательных, местоимений и т. д.);
 - владеть элементами грамоты: «навыками чтения и печатания некоторых букв, слогов, слов и коротких предложений в пределах программы.

В дальнейшем осуществляется совершенствование всех компонентов языковой системы.

IVуровень

| Период | Основное содержание работы |
|--|---|
| I Сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь | <p style="text-align: center;">Совершенствование произносительной стороны речи</p> <p>Закреплять навыки четкого произношения звуков (гласных и согласных), имеющихся в речи детей. Формировать умение дифференцировать на слух и в речи сохранные звуки с опорой на их акустические и артикуляционные признаки, на наглядно-графическую символику.</p> <p>Корrigировать произношение нарушенных звуков ([л], [л'], [ј], [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ш], [ж], [р] и т. д.).</p> <p>Развивать умение дифференцировать звуки по парным признакам (гласные — согласные, звонкие — глухие, твердые — мягкие, свистящие — шипящие и т. д.).</p> <p>Закреплять произношение звуков в составе слогов, слов, предложений, текстов.</p> <p>Упражнять в произношении многосложных слов с открытыми и закрытыми слогами, со стечением согласных и без них.</p> <p>Вводить в самостоятельные высказывания детей слова сложной слоговой структуры.</p> <p>Воспитывать правильную ритмико-интонационную и мелодическую окраску речи.</p> <p style="text-align: center;">Развитие лексико-грамматических средств языка</p> <p>Расширять лексический запас в процессе изучения новых текстов (<i>черепаха, дикобраз, изгородь, крыльцо, панцирь, музей, театр, суши, занавес, выставка</i>).</p> <p>Активизировать словообразовательные процессы: употребление наименований, образованных за счет словосложения: <i>пчеловод, книголюб, белоствольная береза, длинноногая — длинноволосая девочка, громкоговоритель</i>; прилагательных с различными значениями соотнесенности: <i>плетеная изгородь, камышовая, черепичная крыша</i> и т. д.</p> <p>Учить употреблять существительные с увеличительным значением (<i>голосице, носице, домице</i>). Совершенствовать навыки подбора и употребления в речи антонимов — глаголов, прилагательных, существительных (<i>вкатить — выкатить, внести — вынести, жадность — щедрость, бледный — румяный</i>).</p> <p>Объяснять значения слов с опорой на их словообразовательную структуру (<i>футболист — спортсмен, который играет в футбол</i>). Упражнять в подборе синонимов и практическом употреблении их в речи (<i>скопой, жадный, храбрый, смелый, неряшливыи, неаккуратный, грязнуля</i>).</p> <p>Учить дифференцированно использовать в речи простые и сложные предлоги.</p> <p>Учить образовывать сравнительную степень прилагательных (<i>добре, зле, слаще, гуще, дальше</i>); сложные составные прилагательные (<i>темно-зеленый, ярко-красный</i>).</p> |

Развивать понимание и объяснять переносное значение выражений: *широкая душа, сгореть со стыда*.
Совершенствовать умение преобразовывать названия профессий м. р. в профессию ж. р. (*воспитатель — воспитательница, баскетболист — баскетболистка*).
Учить детей преобразовывать одну грамматическую категорию в другую (*танец — танцевать — танцовщик — танцовщица — танцующий*).

Развитие самостоятельной развернутой фразовой речи

Закреплять умение выделять отличительные признаки предметов, объектов; составлять загадки с опорой на эти признаки.
Совершенствовать навыки сравнения предметов, объектов; составление рассказов-описаний каждого из них.
Учить подбирать слова-рифмы, составлять пары, цепочки рифмующихся слов; словосочетаний с рифмами.
Упражнять в конструировании предложений по опорным словам.
Формировать навыки составления повествовательного рассказа на основе событий заданной последовательности.
Упражнять в распространении предложений за счет введения однородных членов (сказуемых, подлежащих, дополнений, определений).
Учить анализировать причинно-следственные и временные связи, существующие между частями сюжета.
Закреплять навыки составления рассказа по картине (с опорой на вопросительно-ответный и наглядно-графические планы).
Продолжать учить составлять рассказ по серии сюжетных картинок; заучивать потешки, стихотворения.
Совершенствовать навыки пересказа рассказа, сказки с опорой на картинный, вопросный планы.
Формировать навыки составления предложений с элементами творчества (с элементами небылиц, фантазийными фрагментами).
Учить составлять рассказы с элементами творчества (дополняя, изменяя отдельные эпизоды).

Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения

Развивать произвольное внимание, слуховую память.
Закреплять понятия «звук», «слог».
Совершенствовать навыки различения звуков: речевых и неречевых, гласных — согласных, твердых — мягких, звонких — глухих, а также звуков, отличающихся способом и местом образования и т. д.
Формировать умение выделять начальный гласный звук, стоящий под ударением, из состава слова (*у — утка*).
Учить анализировать звуковой ряд, состоящий из двух — трех — четырех гласных звуков.
Учить осуществлять анализ и синтез обратного слога, например: *ан*.
Формировать умение выделять последний согласный звук в слове, например: *мак*.

| | |
|--|---|
| | <p>Учить выделять первый согласный звук в слове, например: <i>кот</i>. Формировать умение выделять гласный звук в положении после согласного (в слогах, словах). Учить производить анализ и синтез прямых слогов, например: <i>са, па</i>. Знакомить с буквами, соответствующими правильно произносимым звукам ([а], [о], [у], [ы], [п], [т], [к], [л], [м] — количество изучаемых букв и последовательность их изучения определяется логопедом в зависимости от индивидуальных особенностей детей); учить анализировать их оптико-пространственные и графические признаки. Учить составлять из букв разрезной азбуки слоги: сначала обратные, потом — прямые. Учить осуществлять звуко-буквенный анализ и синтез слогов. Развивать оптико-пространственные ориентировки. Развивать графо-моторные навыки.</p> |
| II Январь, февраль, март, апрель, май | <p style="text-align: center;">Совершенствование произносительной стороны речи</p> <p>Продолжать закреплять и автоматизировать поставленные звуки в самостоятельной речи. Развивать умение дифференцировать на слух и в речи оппозиционные звуки ([р] — [л], [с] — [ш], [ш] — [ж] и т. д.); формировать тонкие звуковые дифференции ([т] — [т'] — [ч], [ш] — [щ], [т] — [с] — [ц], [ч] — [щ] и т. д.). Развивать умение анализировать свою речь и речь окружающих на предмет правильности ее фонетического оформления. Продолжать работу по исправлению нарушенных звуков ([р], [р'], [ч], [щ]). Совершенствовать навыки употребления в речевом контексте слов сложной слоговой структуры и звуконаполняемости. Продолжать работу по воспитанию правильного темпа и ритма речи, ее богатой интонационно-мелодической окраски.</p> <p style="text-align: center;">Развитие лексико-грамматических средств языка</p> <p>Уточнять и расширять значения слов (с опорой на лексические темы). Активизировать словообразовательные процессы: объяснение и употребление сложных слов (<i>стекловата, Белоснежка, сладкоежка, самокат, снегокат</i>); объяснение и практическое употребление в речи существительных с уменьшительно-ласкательным и увеличительным значением (<i>кулак — кулачок — кулачище</i>). Закреплять употребление обобщенных понятий на основе их тонких дифференциаций (<i>цветы: полевые, садовые, лесные</i>). Совершенствовать навык употребления в самостоятельной речи сложных предлогов. Учить объяснять и практически употреблять в речи слова с переносным значением (<i>ангельский характер, ежовые рукавицы, медвежья услуга</i> и др.). Совершенствовать умение подбирать синонимы (<i>прекрасный, красивый, замечательный, великолепный</i>). Учить употреблять эти слова в самостоятельной речи. Закреплять навыки согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.</p> |

Закреплять навыки согласования числительных с существительными в роде, падеже.
Продолжать учить подбирать синонимы и употреблять их в самостоятельной речи (*молить — просить — упрашивать; плакать — рыдать — всхлипывать*).
Совершенствовать умение преобразовывать одни грамматические формы в другие (*веселье — веселый — веселиться — веселящийся*).
Продолжать учить объяснять и практически употреблять в речи слова переносного значения (*смотреть сквозь розовые очки, собачья преданность, работать спустя рукава, закидать шапками*).

Развитие самостоятельной фразовой речи

Закреплять навыки выделения частей рассказа, анализа причинно-следственных и временных связей, существующих между ними.

Продолжать совершенствовать навыки распространения предложений за счет введения в них однородных членов предложения.

Продолжать совершенствовать навык пересказа сказок, рассказов:

- с распространением предложений;
- с добавлением эпизодов;
- с элементами рассуждений; с творческим введением новых частей сюжетной линии (начала, кульминации, завершения сюжета).

Заучивать стихотворения, потешки.

Совершенствовать навыки составления рассказов-описаний (одного предмета, двух предметов в сопоставлении).

Продолжать учить составлять рассказ по картине, серии картин.

Закреплять умения составлять словосочетания, предложения с рифмующимися словами.

Совершенствовать навыки составления развернутого рассказа о каком-либо событии, процессе, явлении за счет подробного, последовательного описания действий, поступков, его составляющих.

Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения

Продолжать развивать оптико-пространственные ориентировки.

Совершенствовать графо-моторные навыки.

Закреплять понятия, характеризующие звуки: «глухой», «звонкий», «твёрдый», «мягкий»; введение нового понятия «ударный гласный звук».

Закреплять изученные ранее буквы, формировать навыки их написания.

| | |
|--|--|
| | <p>Знакомить с буквами, обозначающими звуки, близкие по артикуляции или акустическим признакам ([с] — [ш], [с] — [з], [п] — [б] и т. д.).</p> <p>Закреплять графические и оптико-пространственные признаки изученных букв, формировать навыки их дифференциации.</p> <p>Продолжать формировать навыки деления слова на слоги.</p> <p>Формировать операции звуко-слогового анализа и синтеза на основе наглядно-графических схем слов (например: <i>вата, ком</i>).</p> <p>Вводить изученные буквы в наглядно-графическую схему слова.</p> <p>Обучать чтению слогов, слов аналитико-синтетическим способом.</p> <p>Формировать навыки написания слогов, слов (например: <i>лана</i>).</p> <p>Знакомить со словами более сложной слоговой структуры (<i>шапка, кошка</i>), учить их анализировать, выкладывать из букв разрезной азбуки, читать и писать.</p> <p>Формировать навыки преобразования слогов, слов с помощью замены букв, удаления или добавления буквы (<i>му — ну, мушка, пушка, кол — укол</i> и т. д.).</p> <p>Учить определять количество слов в предложении, их последовательность.</p> <p>Учить выкладывать из букв разрезной азбуки и читать небольшие предложения.</p> <p>Формировать навык беглого, сознательного, послогового чтения коротких текстов.</p> |
|--|--|

В итоге логопедической работы речь детей должна соответствовать языковым нормам по всем параметрам. Таким образом, **дети должны уметь:**

- свободно составлять рассказы, пересказы;
- владеть навыками творческого рассказывания;
- адекватно употреблять в самостоятельной речи простые и сложные предложения, усложняя их придаточными причины и следствия, однородными членами предложения и т. д.;
- понимать и использовать в самостоятельной речи простые и сложные предлоги;
- понимать и применять в речи все лексико-грамматические категории слов;
- овладеть навыками словообразования разных частей речи, переносить эти навыки на другой лексический материал;
- оформлять речевое высказывание в соответствии с фонетическими нормами русского языка;
- овладеть правильным звуко-слоговым оформлением речи.

Помимо этого, **у детей должны быть достаточно развиты** и другие предпосылочные условия, во многом определяющие их готовность к школьному обучению:

- фонематическое восприятие;
- первоначальные навыки звукового и слогового анализа и синтеза;
- графо-моторные навыки;
- элементарные навыки письма и чтения (печатания букв *a, o, у, ы, б, н, т, к, л, м, с, з, ш*, слогов, слов и коротких предложений).

Система мониторинга речевого развития детей с ОНР (2 уровня)

(критерии оценки состояния речевого развития)

| 1. Развитие эмоциональной сферы, неречевых психических функций | | |
|---|--|--|
| Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| Ребенок сразу вступает в контакт. Эмоциональные реакции адекватны. В общении проявляется эмоциональная стабильность. При дифференциации контрастного звучания нескольких игрушек не допускает ошибок, не ошибается при определении направления звука и воспроизведении ритма. Ребенок не допускает ошибок при различении и соотнесении цветов, при показе заданных геометрических фигур и форм. Ребенок не допускает ошибок при ориентировке в пространстве и схеме собственного тела, с легкостью может сложить картинку из 3-4 частей, фигуры из 4—5 палочек. | Ребенок не сразу вступает в контакт или вступает в контакт не сразу. В общении проявляется эмоциональная лабильность. При дифференциации контрастного звучания нескольких игрушек допускает отдельные ошибки, 1—2 раза ошибается при определении направления звука и воспроизведении ритма. Ребенок допускает отдельные ошибки при различении и соотнесении цветов, при показе заданных геометрических фигур и форм. Ребенок допускает 1—2 ошибки при ориентировке в пространстве и схеме собственного тела, не сразу может сложить картинку из 3—4 частей, не сразу может сложить по образцу фигуры из 4—5 палочек. | Ребенок не сразу вступает в контакт или вступает в контакт избирательно, проявляет негативизм. Эмоциональные реакции не всегда адекватны. При дифференциации контрастного звучания нескольких игрушек допускает множественные ошибки, ошибается при определении направления звука и воспроизведении ритма. Ребенок допускает ошибки при различении и соотнесении цветов, делает ошибки при показе заданных геометрических фигур и форм. Ребенок допускает множественные ошибки при ориентировке в пространстве и схеме собственного тела, без помощи не может сложить картинку из 2—4 частей. Ребенок не может сложить по образцу фигуры из 4—5 палочек. |
| 2. Развитие моторной сферы | | |
| В процессе исследования состояния общей моторики не выявляются моторная неловкость и раскоординированность | В процессе исследования состояния общей моторики выявляется некоторая моторная неловкость и раскоординированность | В процессе исследования состояния общей моторики выявляется общая моторная неловкость, раскоординированность |

| | | |
|--|--|---|
| <p>движений. Ручная моторика развита в полном объеме, темп выполнения движений нормальный. Ребенок умеет правильно держать карандаш, не испытывает затруднений в рисовании заданных линий, с легкостью застегивает и расстегивает пуговицы, перекладывает мелкие предметы из одной руки в другую. Тонус мимической мускулатуры в норме, движения выполняются в полном объеме. При выполнении артикуляционных упражнений способность к переключению не затруднена, все движения выполняются в полном объеме. Тонус артикуляционной мускулатуры в норме.</p> | <p>движений. Ручная моторика развита не в полном объеме, темп выполнения движений незначительно снижен. Ребенок умеет правильно держать карандаш, но испытывает некоторые затруднения в рисовании заданных линий, с трудом застегивает и расстегивает пуговицы, перекладывает мелкие предметы из одной руки в другую.</p> <p>Тонус мимической мускулатуры повышен или понижен незначительно, некоторые движения выполняются не в полном объеме. При выполнении артикуляционных упражнений затруднена способность к переключению, не все движения выполняются в полном объеме, иногда отмечаются синкинезии. Тонус артикуляционной мускулатуры повышен или понижен незначительно.</p> | <p>движений. Ребенок выполняет движения не в полном объеме. Ручная моторика развита недостаточно, темп выполнения движений снижен, движения выполняются не в полном объеме. Отмечается наличие амбидекстрии, леворукость. Ребенок не умеет правильно держать карандаш, испытывает затруднения в рисовании заданных линий, не умеет застегивать и расстегивать пуговицы, перекладывать мелкие предметы из одной руки в другую. Тонус мимической мускулатуры повышен или понижен, движения отсутствуют или выполняются не в полном объеме, отмечаются синкинезии, слаженность носогубных складок. При выполнении артикуляционных упражнений затруднена способность к переключению, движения выполняются не в полном объеме, отмечаются синкинезии, трепет, обильная саливация. Тонус артикуляционной мускулатуры повышен или понижен.</p> |
|--|--|---|

3. Развитие импресивной речи, состояние фонематического восприятия

| | | |
|---|---|--|
| <p>Объем пассивного словаря соответствует норме. Ребенок понимает различные формы словоизменения и не допускает ошибок при выполнении тестовых заданий. Понимание обращенной речи в норме. Ребенок дифференцирует оппозиционные звуки, не смешиваемые в произношении, и не допускает ошибок. Ребенок дифференцирует оппозиционные звуки, смешиваемые в произношении, и не</p> | <p>Объем пассивного словаря несколько ниже нормы. Ребенок понимает различные формы словоизменения, но может допустить 1—2 ошибки. Понимание обращенной речи приближается к норме. Ребенок дифференцирует оппозиционные звуки, не смешиваемые в произношении, или допускает 1—2 ошибки. Ребенок дифференцирует оппозиционные звуки, смешиваемые в произношении, или допускает 1—</p> | <p>Объем пассивного словаря значительно ниже нормы. Ребенок практически не понимает различных форм словоизменения, не понимает отдельных предложений, плохо понимает обращенную речь. Ребенок не дифференцирует оппозиционные звуки, не смешиваемые в произношении, или допускает множественные ошибки. Ребенок не дифференцирует оппозиционные звуки, смешиваемые в произношении, или</p> |
|---|---|--|

| | | |
|---|---|--|
| допускает ошибок. Ребенок дифференцирует оппозиционные звуки, смешиваемые в произношении, и не допускает ошибок. | 2 ошибки. | допускает множественные ошибки. |
| 4. Развитие экспрессивной речи, состояние активного словаря | | |
| Активный словарь в норме. | Активный словарь несколько ниже нормы. | Активный словарь значительно ниже нормы. |
| 5. Развитие экспрессивной речи, состояние грамматического строя речи | | |
| Ребенок не допускает ошибок при выполнении тестовых заданий. | Ребенок допускает по 2—3 ошибки при выполнении тестовых заданий. | Грамматический строй речи практически не сформирован, или ребенок допускает множественные ошибки при выполнении тестовых заданий. |
| 6. Развитие экспрессивной речи, состояние связной речи | | |
| Ребенок может самостоятельно пересказать текст из 3—4 предложений с опорой на картинки. | Ребенок может пересказать текст из 3—4 предложений с опорой на картинки и небольшой помощью взрослого. | Ребенок не может пересказать текст из 3—4 предложений с опорой на картинки. |
| 7. Развитие экспрессивной речи, состояние фонетической стороны речи | | |
| Ребенок не нарушает звуко-слоговую структуру слов. Состояние звукопроизношения соответствует возрастной норме. У ребенка достаточный объем дыхания, нормальный темп, правильная расстановка пауз в речевом потоке. Ребенок умеет употреблять основные виды интонации. | Ребенок нарушает звуко-слоговую структуру некоторых слов. У ребенка нарушено произношение 6—8 звуков, ребенка достаточный объем дыхания, нормальный темп, правильная расстановка пауз в речевом потоке. Ребенок умеет употреблять основные виды интонации. Ребенок допускает 1—2 ошибки при повторении слов с оппозиционными звуками. | Ребенок допускает множественные ошибки при ориентировке в пространстве и схеме собственного тела, без помощи не может сложить картинку из 2-4 частей. Ребенок не может сложить по образцу фигуру из 4-5 палочек. |

звуками.

Система мониторинга речевого развития детей с ОНР (3 уровня)

(критерии оценки состояния речевого развития)

| 1. Развитие эмоциональной сферы, неречевых психических функций | | |
|---|--|---|
| Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| Ребенок сразу вступает в контакт. Эмоциональные реакции адекватны и устойчивы. Ребенок эмоционально стабилен. | Ребенок не сразу и избирательно вступает в контакт, но его эмоциональные реакции адекватны и устойчивы. Ребенок эмоционально стабилен. | Ребенок не сразу вступает в контакт или отказывается вступать в контакт. Эмоциональные реакции неадекватны и неустойчивы. Ребенок эмоционально лабилен. |
| Ребенок без ошибок дифференцирует звучание нескольких игрушек, определяет направление звука, воспроизводит предложенные педагогом ритмы. | Ребенок дифференцирует звучание нескольких игрушек, определяет направление звука, воспроизводит предложенные педагогом ритмы, но при этом иногда допускает ошибки. | Ребенок не дифференцирует звучание нескольких игрушек, не определяет направление звука, не воспроизводит предложенные педагогом ритмы либо совершает множественные ошибки при выполнении указанных заданий. |
| Ребенок различает и соотносит 10 основных и оттеночных цветов, различает предложенные геометрические формы. | Ребенок различает и соотносит 10 основных и оттеночных цветов, различает предложенные геометрические формы, но при этом иногда допускает ошибки. | Ребенок не различает и не соотносит 10 основных и оттеночных цветов, не различает предложенные геометрические формы, либо допускает множественные ошибки при выполнении указанных заданий. |
| Ребенок хорошо ориентируется в пространстве и в схеме собственного тела, показывает по просьбе взрослого предметы, которые находятся вверху, внизу, впереди, сзади, слева, справа, показывает правый глаз, левый глаз, правое ухо, левое ухо. | При ориентировке в пространстве и в схеме собственного тела ребенок допускает единичные ошибки. | Ребенок плохо ориентируется в пространстве и в схеме собственного тела, не может показать по просьбе взрослого предметы, которые находятся вверху, внизу, впереди, сзади, слева, справа, не может показать правый глаз, левый глаз, правое ухо, левое ухо либо допускает множественные ошибки при выполнении указанных заданий. |
| Ребенок без труда складывает картинку из 4—6 частей со всеми видами разреза; складывает из палочек предложенные | Ребенок складывает картинку из 4—6 частей со всеми видами разреза, складывает из палочек предложенные изображения при | Ребенок с |

| | | |
|--------------|-----------------------------|---|
| изображения. | небольшой помощи взрослого. | трудом складывает картинку из 4—6 частей со всеми видами разреза; с трудом складывает из палочек предложенные изображения либо вообще не может выполнить предложенных задач даже с помощью взрослого. |
|--------------|-----------------------------|---|

2. Развитие моторной сферы

Общая и ручная моторика ребенка развиты в соответствии с возрастной нормой, все движения выполняются в полном объеме, нормальном темпе. Координация движений не нарушена. Ребенок правильно держит карандаш, рисует прямые, ломаные, замкнутые линии, человека; умеет застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать и развязывать шнурки.

В мимической мускулатуре движения выполняются в полном объеме и точно, синкинезии отсутствуют.

Артикуляционная моторика в норме, движения выполняются в полном объеме и точно; переключаемость в норме; синкинезии и трепетание отсутствуют, саливация в норме.

Общая и ручная моторика ребенка развиты несколько ниже возрастной нормы, все движения выполняются не в полном объеме, в замедленном или ускоренном темпе. Координация движений несколько нарушена. Ребенок правильно держит карандаш, рисует прямые, ломаные, замкнутые линии, человека; умеет застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать и развязывать шнурки, но делает это недостаточно легко и ловко. В мимической мускулатуре движения выполняются не всегда в полном объеме и не всегда точно, присутствуют синкинезии. Артикуляционная моторика несколько нарушена, движения выполняются не в полном объеме и не всегда точно; переключаемость снижена; присутствуют синкинезии и трепетание, саливация повышенная.

Общая и ручная моторика ребенка развиты ниже возрастной нормы, все движения выполняются не в полном объеме, в замедленном или ускоренном темпе. Координация движений грубо нарушена. Ребенок моторно неловкий. Ребенок не умеет правильно держать карандаш, не может без помощи рисовать прямые, ломаные, замкнутые линии, человека; не умеет застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать и развязывать шнурки. В мимической мускулатуре движения выполняются не в полно: объеме и недостаточно точно, присутствуют синкинезии. Артикуляционная моторика нарушена. Движения выполняются в полном объеме и недостаточно точно; переключаемость снижена, присутствуют синкинезии и трепетание, саливация значительно повышена.

3. Развитие импресивной речи, состояние фонематического восприятия

Пассивный словарь ребенка соответствует возрастной норме. Ребенок может показать по просьбе логопеда несколько предметов

Пассивный словарь ребенка несколько ниже возрастной нормы. Ребенок может показать по просьбе логопеда несколько предметов

Пассивный словарь ребенка не соответствует возрастной норме. Ребенок не может показать по просьбе логопеда по несколько предметов

4. Развитие экспрессивной речи, состояние активного словаря

Уровень развития экспрессивного словаря соответствует возрасту. Ребенок

| | | |
|---|---|--|
| безошибочно называет по картинкам предложенные предметы, части тела и предметов, обобщает предметы и объекты, изображенные на картинке. Ребенок не допускает ошибок при назывании действий, изображенных на картинках. Ребенок называет основные и оттеночные цвета, форму указанных предметов. | картинкам предложенные предметы, части тела и предметов, но при этом допускает единичные ошибки. Ребенок обобщает предметы и объекты, изображенные на картинках, но допускает при этом единичные ошибки. Ребенок допускает единичные ошибки при назывании действий, изображенных на картинках. При назывании основных и оттеночных цветов ребенок допускает отдельные ошибки. При назывании формы указанных предметов ребенок допускает единичные ошибки. | по картинкам предложенные предметы, части тела и предметов или допускает множественные ошибки при выполнении этого задания. Ребенок не обобщает предметы и объекты, изображенные на картинке, или допускает множественные ошибки при выполнении задания. Ребенок допускает множественные ошибки при назывании действий, изображенных на картинках. Ребенок не называет основные и оттеночные цвета, не называет форму указанных предметов или допускает множественные ошибки при выполнении задания. |
|---|---|--|

5. Развитие экспрессивной речи, состояние грамматического строя речи

| | | |
|--|--|--|
| | <p>ласкательными суффиксами и названий детенышей животных ребенок допускает отдельные ошибки.</p> | <p>множественные ошибки при образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и названий детенышей животных.</p> |
| 6. Развитие экспрессивной речи, состояние связной речи | | |
| Уровень развития связной речи соответствует возрастной норме. Ребенок без помощи взрослого пересказывает небольшой текст с опорой на картинки. | <p>Уровень развития связной речи несколько ниже возрастной нормы.</p> <p>Ребенок без помощи взрослого не может пересказать небольшой текст с опорой на картинки.</p> | <p>Уровень развития связной речи ребенка не соответствует возрастной норме и гораздо ниже ее. Ребенок не может пересказать небольшой текст с опорой на картинки и с помощью взрослого.</p> |
| 7. Развитие экспрессивной речи, состояние фонетической стороны речи | | |
| <p>Ребенок не нарушает звуконаполняемость и слоговую структуру слов. Состояние звукопроизношения соответствует возрастной норме. Объем дыхания достаточный, продолжительность выдоха нормальная, <i>Била</i> голоса и модуляция в норме. Темп и ритм речи, паузация нормальные. Ребенок употребляет основные виды интонации.</p> <p>Ребенок без ошибок повторяет слоги с оппозиционными звуками, выделяет начальный ударный гласный из слов.</p> | <p>Ребенок не грубо нарушает звуконаполняемость и слоговую структуру слов. Нарушено произношение 4—6 звуков. Объем дыхания недостаточный, продолжительность выдоха недостаточная, сила голоса и модуляция в норме. Темп и ритм речи, паузация нормальные. Ребенок употребляет основные виды интонации.</p> <p>Ребенок повторяет слоги с оппозиционными звуками, выделяет начальный ударный гласный из слов, допуская отдельные ошибки.</p> | <p>Ребенок грубо нарушает звуконаполняемость и слоговую структуру слов. Состояние звукопроизношения не соответствует возрастной норме, нарушено произношение 10 и более звуков. Объем дыхания недостаточный, выдох короткий, голос слабый, сиплый, хриплый, модуляция нарушена. Темп и ритм речи нарушены, паузация нарушена. Ребенок не употребляет основные виды интонации. Речь не интонирована. Ребенок не может без ошибок повторять слоги с оппозиционными звуками, не выделяет начальный ударный гласный из слов.</p> |

Методическое обеспечение рабочей программы:

Оборудование

1. Настенное зеркало для логопедических занятий – 1шт.
2. Зеркала для индивидуальных работ – 4 шт.
3. Логопедические зонды, шпатели (личное).
4. Разрезная азбука – 1шт.
5. Кассы букв – 4 шт.
6. Учебно-методические пособия (смотри распечатки личное).
7. Настольные игры, игрушки, конструкторы (личное).
8. Магнитно-маркерная доска – 1 шт.
9. Шкафы для пособий – 2 шт.
10. Стол канцелярский - 1 шт.
11. Комплект «столик – стульчик» - 4 шт.
12. Компьютер – 1 шт (личное).
13. Сканер – 1 шт (личное).
14. Компьютерное кресло – 1 шт (личное).
15. Стулья большие – 2 шт.
16. Настольная лампа – 2 шт (коричневая – личное).
17. Настенные полки – 2 шт (личное).
18. Пуфики жесткие -2 шт
19. Логопедический уголок -1 шт (личное).

Материал для логопедического обследования:

1. Логопедический альбом и папка для обследования всех сторон речи:
 - Звукопроизношения;
 - Фонематического восприятия;
 - Грамматического строя речи;
 - Словарного запаса;
 - Связной речи;
2. Дидактический материал для обследования психических процессов.
3. Дидактический материал для обследования счета, знания геометрических фигур, знания цветов.

Дидактический материал для формирования правильного звукопроизношения.

1. Дыхательные тренажеры: «Осень», «Зима», «Весна», «Лето», игрушки для развития дыхания «Посади бабочку на цветок» и др.
2. Фотографии и картинки-символы для обучения артикуляционной гимнастики.
3. Артикуляционная игрушка.
4. Картинки для звукоподражания при постановке звуков.
5. Картотека материалов для автоматизации и дифференциации звуков всех групп.
6. Словесные игры для автоматизации звуков.
7. Альбомы с предметными и сюжетными картинками для автоматизации и дифференциации звуков всех групп.
8. Наборы предметных картинок по всем группам звуков.
9. Альбом с фонетическими рассказами по автоматизации звуков в текстах.
10. Настольно-печатные и дидактические игры для автоматизации и дифференциации звуков всех групп звуков.
 - «Логопедическое лото «С-3»
 - «Звуковая дорожка»

- «Логопедическое домино» (дифференциация звуков)
 - «Логопедическое домино» (звуки ч, ш, щ, ж)
 - «Я вас различаю» (дифференциация)
 - «Игры с парными карточками» (звуки р, л)
 - «Чудо – ель» (автоматизация л – ль)
- Слоговые таблицы;
 - Предметные картинки для автоматизации звуков в различной позиции слова (начало, середина, конец слова);
 - Логопедические улитки;
 - Логопедические ромашки;
 - Сюжетные картинки для составления предложений всех типов;
 - Речевой материал для автоматизации звуков в речи (чистоговорки, скороговорки).

Материал для развития общей и мелкой моторики:

- Мячи;
- Пирамидки;
- Мозаики;
- Разрезные картинки, пазлы;
- Строительный материал;
- Конструктор;
- Тексты физминуток;
- Картинки-символы для артикуляционной гимнастики с описанием артикуляционных упражнений;
- Линейки для обведения предметов по контуру;
- Шнуровки.

Материал для формирования воздушной струи:

- Трубочки;
- Теннисные шарики;
- Грибок с магнитом;
- Мыльные пузыри.

Дидактический материал по развитию фонематического восприятия.

1. Набор звучащих предметов (колокольчик, дудочка, погремушка, бубен, молоточек).
2. Звучащие игрушки-заместители.
3. Плоскостные игрушки-звуки.
4. Материал по формированию навыков звукового и слогового анализа и синтеза:
 - пособие для составления характеристики звуков; модель характеристики звуков;
 - звуковые линейки;
 - семафоры;
 - игры: «Подбери слово к схеме»;
 - «Построим пирамиду» (2 варианта);

- «Засели домик»;
- «Делим слова на слоги»;
- «Подбери картинку»;
- «Путешествуем со звуками»;
- «Звуковая дорожка»;
- «Волшебный кубик»;
- «Звуковые часы» (слова – паронимы);
- «Домик для звуков» (диффер. твердых и мягких согласных).

Дидактический материал по обогащению словарного запаса.

1. Папки предметных или сюжетных картинок по всем лексическим темам: «Деревья», «Перелетные птицы», «Обувь», «Посуда», «Зима», «зимующие птицы», «Зимние забавы», «Новый год», «Домашние животные», «Дикие животные», «Домашние птицы», «Транспорт», «Профессии на транспорте», «Космос», «Инструменты», «Весна», «Мебель», «Насекомые», «Цветы», «Рыбы», «Ягоды», «Животные севера», «Овощи», «Чита – столица Забайкальского края», «Правила дорожного движения», «Фрукты», «Осень», «Лето»;
2. Серии демонстративных картин: «Все работы хороши», «Мир природы», «Круглый год».
3. Небольшие игрушки или муляжи по изучаемым темам.
4. Лото: «Обитатели морей», «Домашние животные», «Овощное лото»; Лото «Предметы, Сказки, Фрукты, Ягоды»
5. Пазлы: «Лесные жители».
6. Настольно-печатные дидактические игры:
 - «Кто что делает?» (профессии);
 - «Мир животных» (электронная игра);
 - «Времена года»;
 - «Профессии»;
 - «Что где растет?»;
 - «Паровозик для зверят»;
 - «Многозначность существительных. Многозначность глаголов»;
 - «Свойства»;
 - «Четвертый лишний»;
 - «Узнай по контуру»;
 - «Назови одним словом»;
 - «На лесной полянке»;

- «Противоположности»;

7. Карточки с наложенными и «зашумленными» изображениями предметов (альбом)

8. Игры:

- «Узнай по силуэту»;

- «Что перепутал художник?»

9. Альбом по моделированию

Материал для развития звукового анализа и синтеза:

- Предметные картинки для определения наличия звука в слове;
- Предметные картинки слов с различной слоговой структуры;
- Схемы слов различной слоговой структуры;
- Схемы слов различной звуко – буквенной структуры;
- Цветовые символы для обозначения гласных и согласных (твердых и мягких);
- Конверты для выкладывания схем звукового состава слова.

Дидактический материал по формированию грамматического строя речи и развитию связной речи.

1. Настольно – печатные игры для совершенствования грамматического строя речи:

- «Поможем Федоре» (согласование сущ – х с прилагательными);

- «Кого везут в зоопарк» (относительные прилагательные);

- «Чей след?»;

- «Чем мы похожи»;

- «Развиваем речь детей» (словообразование);

- «Азбука действий»;

- «Скажи какой»;

- «Придумай предложение» (словообразование);

- «Ну, посади» (словоизменение);

- «Большой – маленький» (уменьшительно – ласкательные сущ);

- «Большой медведь и маленький мишка»

- «Какой суп получится?» (словообразование);

- «Подбери схему» (предлоги);

- «Волшебный кубик»;

- «Геометрическое лото»;

- «Дорисуй и собери» (согласов. числите. с сущ);

- «Собери букет»;

- «Словообразование»;

- «Маленькие слова» (предлоги);
- «Зашифрованное послание» (предлоги);
- «Составь предложение»;
- «Договори слово»;
- «Арифметика»
- «Собери пословицу»;
- «Пословицы в картинках»;
- «От мышки до мишки» (уменьшительные и увеличительные суффиксы»;
- «Собери цветок» (соглас существ. с местоимениями) (с использованием моделирования);
- «Собери семью» (словообразование - родственные слова);
- «Один, два, пять» (соглас. сущ. с числительными);
- «Учимся правильно употреблять предлоги».

2. Алгоритмы описания предметов и объектов;
3. Опорные картинки для составления рассказов, сказок.
4. Мнемотаблицы для заучивания стихов.
5. Серии сюжетных картинок.
6. Наборы кукольного театра для инсценирования сказок.
7. Игра: «Сказка за сказкой»

Дидактический материал по обучению грамоте:

1. Разрезной алфавит, магнитная азбука;
2. Дидактический материал для занятий по обучению грамоте;
3. Пособия для обучения грамоте и формирования готовности к школе «Путешествуем со звуками»; «От звука к предложению»; «Читаем слоги», «Пазлы из слогов»
4. Настольно – печатные и дидактические игры для закрепления звукобуквенных связей:
 - «Буквы»;
 - «Веселый грамотей»;
 - «Прочитай по первым буквам»;
 - «Читаем и составляем слова»;
 - «Кто в домике живет» (навыки чтения);
 - «АБВГДейка» (папка дошкольника);
 - «Поиграем со словами»;
 - «Расшифруй слова»;

- «Звонкий – глухой»;
- «Согласный звонкий, глухой»;
- «Согласный твердый, мягкий»;
- «Протяни дорожку».

5. Настольно – печатные игры для профилактики оптической дисграфии:

- «Какая буква выглянула в окошко»;
- «Разрезные буквы»;
- «Обведи – не ошибись».

6. Ребусы.

7. Кроссворды.

8. Изографы.

9. Головоломки.

10. Веер букв (гласные и согласные);

Центр моторного и конструктивного развития.

1. Плоскостные изображения предметов и объектов для обводки по лексическим темам.
2. Разрезные картинки.
3. Пазлы.
4. Кубики с картинками (4, 6, 12 частей)
5. «Пальчиковый бассейн»
6. Массажные мячики цветов и размеров.
7. Игрушки – шнурочки.
8. Мозайка (3 вида) и схемы выкладывания узоров из нее.
9. Цветовая мозайка.
10. Логический кубик.
11. Пазлы: фигуры и формы.
12. «Лабиринты»
13. Мелкий конструктор «Лего».
14. Игра: «Поймай рыбку»

«Золушка

Материал для работы над связной речью:

- Пособие для отработки предлогов;
- Сюжетные картинки для составления предложений с предлогами и без предлогов;
- Иллюстрации для составления предложений и текстов;
- Картинки и карточки для работы над предложением: «дополни предложение нужным словом», «составь предложение по вопросу», «составь предложение по опорным словам»;
- Серии картинок для составления связных рассказов;
- Текстовый материал для пересказов по возрастным группам.

Материал для коррекции письма:

- Элементы букв;

- Рисунки букв и сходных с ними по очертанию предметов;
- Материал для развития буквенного гнониса;
- Карточки с заданиями по дифференциации оптически и акустически сходных букв;
- Таблицы печатных и рукописных букв;
- Таблицы букв написанных стилизованным шрифтом;
- Таблицы букв, наложенных друг на друга;
- Таблицы букв, изображенных пунктиром, и заштрихованных букв;
- Таблицы букв, написанных правильно и неправильно.

Материал для развития психических процессов:

- Для развития зрительного внимания и памяти:
 - «Найди сходства и отличия»;
 - «Что изменилось?»
- Лабиринты.
- Для развития мышления:
 - «Дорисуй по образцу»;
 - «Чего не хватает?»;
 - «Продолжи ряд»;
 - «Что лишнее?»;
- Ребусы.

Список литературы.

1. Батяева С.В. Альбом по развитию речи для самых маленьких.
2. Бачина О.В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи.
3. Воробьева Т.А. Составляем рассказы по серии сюжетных картинок.
4. Гаркуши Ю.Ф. Ребенок. Раннее преодоление отклонений в развитии речи и их преодоление.
5. Дурова Н.В. Формирование фонематического слуха детей.
6. Жукова Н.С. Букварь.
7. Забрамная С.Д. Изучаем обучая.
8. Закревская О.В. Развивайся, малыш! (предметные картинки).
9. Закревская О.В. развиваются, малыш! (сюжетные картинки по развитию речи).
10. Зуева Л.Н. Думай – говори. Занимательные упражнения по развитию речи дошкольников 2-4 выпуски.
11. Зубарева М.Л. Уроки домашнего логопеда.
12. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда.
13. Коноваленко В.В. Коррекция произношения звука й. индивидуальная работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.
14. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Хлоп – хлоп нетрадиционные приемы коррекционной логопедической работы с детьми.
15. Кысалова Л.Е. Коррекция звукопроизношения у детей.
16. Курдвановская Н.В. Формирование слоговой структуры слова (логопедические занятия).
17. Крупенчук О.И., Воробьева Т.А. Исправляем произношение.
18. Козырева Л.М. Развитие речи. Дети до 5 лет.
19. Логопедическая тетрадь на звуки л, ль, з, зь, ц, 2 р, 2 рь, 2 ж, 2 ш, 2 с, 2 сь, 2 ч, 2 щ.
20. Нищева Н.В. Картотека заданий для автоматизации и дифференциации звуков разных групп.
21. Нищева Н.В. Картотеки методических рекомендаций для родителей дошкольников с ОНР.
22. Нищева Н.В. Тексты и картинки для автоматизации и дифференциации звуков разных групп.
23. Сохин Ф.А. Психолога – педагогические основы развития речи дошкольников.
24. Ткаченко Т.А. Логопедические упражнения. Речевое и слуховое внимание, фонетическая память, активизация словаря, тренировка дикции и артикуляции, познавательная деятельность, развитие речи.
25. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста..
26. Флерова Ж.М. Логопедия.
27. Цветкова Л.С. Афазия и воспитательное обучение (учебное пособие).
28. Цветкова Л.С., Торчуа Н.Г. Афазия и восприятие.
29. Чуковский К. От двух до пяти.

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАЗЛИЧНЫЕ НАРУШЕНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ: ДИЗАРТРИЕЙ, РИНОЛАЛИЕЙ.

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ПРИ ДИЗАРТРИИ

Обследование строится на общем системном подходе с учётом специфики речевых и неречевых нарушений, общего психоневрологического состояния ребёнка.

Технология обследования включает следующие компоненты.

1. Анализ неречевых нарушений

(имеет большое значение на ранних этапах развития ребёнка)

Наиболее часто первым проявлением дизартрий является наличие псевдобульбарного синдрома, первые признаки которого можно отметить уже у новорожденного:

- слабость крика или его отсутствие (афония);
- нарушения сосания, глотания;
- поверхностное, нередко учащенное и аритмичное дыхание;
- отсутствие или слабость некоторых врожденных безусловных рефлексов (сосательного, поискового, хоботкового, ладонно-рото-головного);
- асимметрия лица;
- отвисание нижней губы, что препятствует захвату соски или соска;
- недостаточная интонационная выразительность крика, голосовых реакций;
- звуки гуления, лепета отличаются однообразием и появлением в более поздние сроки;
- ребенок длительное время не может жевать, кусать, давится твердой пищей, не может пить из чашки;
- врожденные безусловные рефлексы, которые были угнетены в период новорожденности, проявляются, в значительной степени затрудняя развитие произвольной артикуляционной моторики.

2. Анализ речевых нарушений

А) Состояние артикуляционной моторики:

- в покое,
- при мимических движениях,
- при общих движениях, прежде всего артикуляционных.

Отмечаются характеристики движений: объем, темп, плавность переключения, истощаемость, точность, соразмерность, произвольность, состояние мышечного тонуса в речевой мускулатуре, наличие насильственных движений, наличие оральных синкинезий.

Б) Состояние общих моторных возможностей ребенка: отмечаются даже незначительные двигательные расстройства.

В) Стойкие дефекты произношения.

Оцениваются в зависимости:

- от характера коммуникационного материала,
- от скорости произношения, - от ситуации общения,
- от возможности определения нарушения звукопроизношения в чужой и в собственной речи,
- от дифференциации ребёнком на слух нормально и дефектно произносимых им звуков (в словах, слогах и изолированно).

Нарушения звукопроизношения сопоставляются с особенностями фонематического восприятия и звукового анализа.

Г) Нарушения голосообразования и речевого дыхания.

Д) Задержанное развитие речи.

3. Диагностика стертых или минимальных проявлений дизартрии, представляющая особую сложность

Основные критерии диагностики:

1) наличие слабо выраженных, но специфических артикуляционных нарушений в виде ограничения объема наиболее тонких и дифференцированных артикуляционных движений, в частности недостаточность загибания кончика языка вверх, а также асимметричное положение вытянутого вперед языка, его трепет и беспокойство в этом положении, изменения конфигурации;

2) наличие синкинезий (движение нижней челюсти при движении языка вверх, движений пальцев рук при движениях языка);

3) замедленный темп артикуляционных движений;

4) трудность удержания артикуляционной позы;

5) трудность в переключении артикуляционных движений;

6) стойкость нарушений звукопроизношения и трудность автоматизации поставленных звуков;

7) наличие просодических нарушений.

В ряде случаев для диагностики минимальных проявлений дизартрии помогают функциональные пробы.

Проба 1. Ребенка просят открыть рот, высунуть язык вперед и удерживать его неподвижно по средней линии и одновременно следить глазами за перемещающимся в боковых направлениях предметом. Проба является положительной и свидетельствует о дизартрии, если в момент движений глаз отмечается некоторое отклонение языка в эту же сторону.

Проба 2. Ребенка просят выполнять артикуляционные движения языком, положив при этом руки на его шею. При наиболее тонких дифференцированных движениях языка ощущается напряжение шейной мускулатуры, а иногда и видимое движение с закидыванием головы, что свидетельствует о дизартрии.

4. Дифференциальная диагностика дизартрии и дислалии

Необходимо сопоставить произношение звуков в словах при назывании дошкольником картинок, а также при назывании отражено вслед за логопедом в словах и изолированно в звуках и сопоставить эти данные с особенностями спонтанного произношения. Логопед определяет характер нарушений артикуляционных движений, приводящих к неправильному звукопроизношению. Наиболее частыми нарушениями при дизартрии являются:

- недостаточный подъем кончика языка,
- нарушенная скорость в образовании смычки,
- неправильные структуры, используемые в контакте,
- недостаточное напряжение,
- короткая продолжительность контакта,
- замедленное ослабление или выход из контакта,
- неправильное направление воздушного потока.

5. Постановка диагноза

Диагноз ставится совместно врачом и логопедом. Важно дать качественную характеристику структуры дефекта, отметив, является ли у ребёнка дефект только фонетическим или фонетико-фонематическим.

В речевой карте ребенка с дизартрией, наряду с клиническим диагнозом, который ставит врач, отражая по возможности и форму дизартрии, необходимо логопедическое заключение, основанное на принципе системного подхода к анализу речевых нарушений. Например:

1. Фонетический дефект. Псевдобульбарная дизартрия.
2. Фонетико-фонематическое недоразвитие. Псевдобульбарная дизартрия.
2. Общее недоразвитие речи (III уровень). Псевдобульбарная дизартрия.

Логопедическое обследование позволяет выявить структуру и тяжесть фонетико-фонематического нарушения, сопоставив его с тяжестью поражения артикуляционной и общей моторики, а также общим психическим и речевым развитием ребенка.

Л.В. Лопатина предлагает схему обследования ребёнка с фонетико-фонематическим нарушением (дизартрия) и методические рекомендации к ней (см. приложение 4).

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ ДИЗАРТРИИ

Основные задачи по коррекции произносительной стороны речи у детей с дизартрией:

- 1) развитие моторики артикуляционного аппарата;
- 2) формирование навыков правильного произношения и различия звуков;
- 3) преодоление затруднений, связанных с произношением слов со сложной слоговой структурой. Особенности подготовительного этапа

Работу над произношением традиционно начинают с подготовительного этапа, который включает в себя:

1. Логопедический массаж.
2. Использование непроизвольных движений.
3. Использование рефлекс запрещающих позиций для предупреждения или ослабления патологически усиленных позотонических рефлексов у детей с церебральным параличом.
4. Пассивную, пассивно-активную, активную артикуляционную гимнастику.
5. Развитие речевого дыхания, голоса, формирование фонематических представлений.

1. В работе с детьми используют следующие виды массажа:

- 1) классический;
- 2) по биологически активным точкам (БАТ);
- 3) с элементами метамерной стимуляции Скворцова-Осипенко.

Логопедический массаж нормализует мышечный тонус, ослабляет гиперкинезы, восстанавливает речевое дыхание. Выбор приемов логопедического массажа проводится дифференцированно, в зависимости от состояния и тонуса речевой мускулатуры (В.А. Ковшиков, И.В. Блыскина, Е.А. Дьякова).

При дизартрии, наряду с сегментарным ручным массажем, может быть использован и пальцевой точечный массаж (для ослабления гиперкинезов – перекрестный точечный массаж К.А. Семеновой).

Вместе с ручным и пальцевым массажем можно использовать зондовый массаж Е.В. Новиковой.

2. У детей с тяжелой степенью дизартрии работу над речевой моторикой начинают с использования непроизвольных движений: зевание, жевание, глотание, покашливание (Г.В. Чиркина, М.В. Ипполитова). Непроизвольные движения закрепляются вследствие многократного повторения, в результате ребенок может производить их самостоятельно по речевой инструкции (затем эти упражнения используются для отработки необходимых артикуляционных движений).

Работа над развитием подвижности языка у детей с тяжелыми нарушениями артикуляции начинается с непроизвольного рефлекторного уровня:

- 1) Для сокращения языка нужно положить кусочек сладкого на кончик языка или дотронуться до кончика языка шпателем.
- 2) Для выработки движений языка в сторону положить кусочек сахара между щекой и зубами.
- 3) Для выдвижения языка вперед к губам ребенка протягивают конфету или нижнюю губу намазывают вареньем.
- 4) Стимуляция мышц корня языка начинается с их рефлекторных сокращений путем раздражения корня языка шпателем. Закрепление осуществляется произвольным покашливанием. Для активизации движений мягкого нёба обучают произвольному глотанию: логопед из пипетки капает на корневую часть языка капли воды, стимулируя кашлеподобные движения, зевания.

3. Спастичность артикуляционных мышц и шейной мускулатуры может усиливаться за счет влияния шейного тонического и лабиринтного тонического рефлексов. В этих случаях расслабление мышц артикуляционного аппарата надо начинать с выбора таких специальных поз, при которых тонические рефлексы либо не проявляются вовсе, либо проявляются мини-мально. При тяжелой спастичности занятия начинаются в следующих рефлекс запрещающих позициях (Е.М. Мастюкова и М.В. Ипполитова).

Рефлекс запрещающая позиция 1. Используется при выраженности лабиринтного тонического рефлекса. В положении на спине, голова, плечи и шея ребенка несколько сгибаются; также сгибается спина, бедра и колени. Мышечное расслабление достигается путем равномерных плавных раскачиваний.

Рефлекс запрещающая позиция 2. Используется при выраженности шейно-тонического рефлекса. В положении на спине, ноги слегка согнуты в коленных суставах, руки вытянуты вдоль туловища. Логопед помещает свою руку под шею ребенка, давая возможность голове свободно откинуться назад, плечи при этом несколько сгибаются, шея вытягивается.

Рефлекс запрещающая позиция 3. Используется также при выраженности шейного тонического рефлекса. Положение на спине, с вытянутыми ногами и руками и головой, слегка закинутой назад.

После того как выбрана адекватная поза для уменьшения влияния позотонических рефлексов, приступают к расслаблению мышц шеи, лица, артикуляционного аппарата с помощью специальных приемов.

1) Расслабление мышц шеи.

Упражнение 1. Ребенок лежит на спине в рефлекс запрещающей позиции 2, голова несколько свешивается назад, одна рука логопеда на шее ребенка сзади, другой рукой он производит ритмические движения головы ребенка кругового характера сначала по часовой стрелке, затем против часовой стрелки. Производится несколько пассивных движений, затем ребенок стимулируется к повышению активных движений.

Упражнение 2. Ребенок в том же положении. Но его голова слегка свешивается через край стола. При этом она помещается на качающуюся дощечку. В этом положении производятся те же ритмические круговые движения головой. Вначале эти движения производятся пассивно, потом пассивно-активно. Наконец, ребенок производит активные движения. Их легче выполнять под счет или музыкальную мелодию.

Упражнение 3. Ребенок в положении на животе. Голова свисает через край стола. Проделываются те же движения.

При тяжелой спастичности расслабление мышц лица производится в рефлекс запрещающей позиции 1. Вначале обязательно производится расслабляющий массаж мышц лица. 2) Расслабление губных мышц.

При тяжелой спастичности проводится в рефлекс запрещающей позиции 2. Логопед помещает свои указательные пальцы на точку, находящуюся между серединой верхней губы и углом рта с обеих сторон. Направление движения пальцев к середине губ. При этом верхняя губа собирается в вертикальную складку. Такое же движение производится по отношению к нижней губе, а затем и к обеим губам.

За время проведения следующего упражнения указательные пальцы логопеда помещаются в то же положение, но движение идет вверх на верхней губе, обнажая верхние десны, и вниз на нижней губе, обнажая нижние десны.

Во время следующего упражнения логопед помещает кончики своих указательных пальцев в углы рта ребенка, растягивает его губы с помощью пальцев. Обратным движением губы возвращаются в исходное положение.

Эти упражнения проводятся при различном положении рта: рот закрыт, приоткрыт, полуоткрыт, широко открыт.

4. Пассивной гимнастикой называется такая ее форма, когда ребенок производит движение только при помощи механического воздействия – под нажимом руки логопеда или соответствующего зонда, шпателя. Гимнастика сопровождается обязательным зрительным контролем. Движения производятся плавно, медленно, с постепенным

увеличением нагрузки. Когда пассивные движения становятся более свободными, механическая помощь сокращается: происходит переход к пассивно-активным упражнениям. Затем, если ребенок может самостоятельно удерживать необходимые положения губ, языка, произвольно менять их, переходят к активной гимнастике, производимой по инструкции логопеда (О.В. Правдина, Г.В. Чиркина).

В работе используют такие виды гимнастики:

1) Гимнастика для мимических мышц и артикуляционного аппарата

Традиционные артикуляционные и мимические упражнения рекомендуется проводить с использованием предметных и ситуативных картинок, изображающих персонажей известных сказок и животных с характерными мимическими и артикуляционными выражениями и позами, сопровождать картинки и позы соответствующими стихотворениями, например:

«Свои губы прямо к ушкам растяну я, как лягушка. А теперь слонёнок я –

хоботок есть у меня!» Очень интересна детям «Сказка о весёлом Язычке», которую можно обыгрывать по-разному. Отработка дифференцированных произвольных движений, контроль за положением органов артикуляции затормаживают насильтственные движения. Е.М. Мастюкова и М.В. Ипполитова рекомендуют учить пить через соломинку, захватывать

и удерживать губами леденцы и палочки различного размера и т.п.

2) Гимнастика на дистальные отделы

Здесь логопед может использовать такие вспомогательные средства как:

а) «пальчиковый бассейн» (авторская разработка логопедов Г.В. Дедюхиной, Т.А. Яншиной, Л.Д. Могучей), представляющий коробку высотой 6 – 8 см, заполненную горохом и фасолью. Проведение пальчиковой гимнастики в таком «бассейне», заключающейся, например, в поиске предметов разной величины, формы, фактуры, способствует активизации двигательных ки-нестезий, праксиса позы, улучшает динамический праксис, пальцевой гнозис.

б) «разноцветные прищепки», сдавливающие подушечки пальцев и активизирующие клетки коры головного мозга. Продолжительность процедуры – от 3 – 5 – до 7 – 10 минут по схеме: 1 – 3 дни – большой палец, 4 – 6

дни – большой и указательный пальцы, 7 – 9 дни – большой, указательный

и средний пальцы. Затем нагрузки снижаются по той же схеме. Показаниями к применению являются глубокие задержки психоречевого развития, атонически-астатическая форма ДЦП. Если наблюдается негативная реакция или возбуждение, процедуру необходимо прекратить.

в) резинки различной степени упругости, массирующими движениями надеваемые на пальцы и снимаемые с них.

г) логопедическая щётка «Ёжик» (авторская разработка логопедов Г.В. Дедюхиной, Т.А. Яншиной, Л.Д. Могучей), с помощью многочисленных точечных раздражителей которой мышцы руки получают достаточно сильные и точные двигательные кинестезии. В упражнениях используются попеременные и синхронные движения обеими руками. На первых этапах работы продолжительность занятий не регламентируется временем и количеством повторений, а зависит от эмоционального настроя ребёнка, его готовности к совместным действиям.

5. Параллельно с развитием подвижности артикуляционной мускулатуры на подготовительном этапе идет активная работа над коррекцией дыхания, голоса, формированием фонематических представлений. Данные направления будут рассмотрены в соответствующих разделах.

Последовательность работы над звуками

Г.В. Чиркина указывает, что последовательность работы над звуками определяется следующими факторами:

1) степенью доступности звуков для произношения и постепенностью перехода от меньших произносительных трудностей к большим;

2) артикуляционной и акустической близостью звуков;

3) возможностью подбора речевого материала, включающего звуки.

1) Степень доступности звуков зависит не только от легкости артикуляции, но и от возможности зрительного восприятия отдельных элементов артикуляции и наличия «орального образа звука». Звуками, имеющими видимую артикуляцию, считаются следующие: а, о, у, э, и, п, б, м, ф, в, щ, ж, л, с, т, к (по степени уменьшения видимых элементов артикуляции).

По легкости артикуляции самыми простыми принято считать гласные звуки и среди них – [а], который образуется продвижением вперед прижатого ко дну ротовой полости языка. Взрывные согласные усваиваются легче, чем фрикативные. Самым лёгким взрывным звуком является [п], а [ф], [в], [х] – самые лёгкие среди фрикативных.

2) Усвоение звука усложняется, если его артикуляция или акустическая характеристика близка к артикуляции или акустическим свойствам ранее усвоенного звука. В связи с этим постановка близких по артикуляционным и акустическим признакам звуков должна быть рассредоточена во времени.

3) Возможность подбора достаточного количества доступного речевого материала объясняет ситуацию, когда сначала изучаются более трудные по артикуляции звуки: например, звук [ы] раньше, чем звук [э], при этом [э] – более легкий.

Особенности постановки звуков

1) Основными методами коррекции звукопроизношения являются: двигательно-кинестетический и слухо-зрительно-кинестетический (Е.М. Мастьюкова, М.В. Ипполитова).

2) Наиболее распространённым методом постановки звуков при дизартрии является метод фонетической локализации, когда вызывается «аналог» звука, не совпадающий полностью по своим акустическим и артикуляторным признакам с эталоном правильной речи, но вместе с тем чётко противопоставленный всем остальным звукам речи. Приближённое произношение звука является для ребёнка с дизартрией определённой ступенью к овладению нормативной артикуляцией. Овладение аналогом звука достаточно для того, чтобы ребёнок мог оперировать им во время работы по развитию фонематических представлений и навыков звукового анализа (Г.В. Чиркина).

3) Значительно более длительные сроки работы над каждым звуком (О.В. Правдина).

4) Необходимость одновременной работы над несколькими звуками, принадлежащими к разным артикуляционным группам (О.В. Правдина).

5) Опора на компенсаторные возможности ребенка (сохраные аналиаторы, правильно произносимые звуки, непроизвольные движения, звукосочетания).

6) Соблюдение определенной последовательности в работе над звуками.

7) Учёт влияния на звукопроизношение патологически усиленных позотонических рефлексов и его предупреждение с помощью специальных упражнений в рефлекс запрещающих позициях.

8) Коррекция звукопроизношения при дизартрии обычно сочетается с работой над совершенствованием интонационной выразительности речи (Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова).

Е.М. Мастьюкова и М.В. Ипполитова подчёркивают, что основной задачей в работе над коррекцией речи при дизартрии является развитие речевой коммуникации, поэтому работа над звукопроизношением всегда должна облегчать, а не затруднять её.

Технология коррекции дыхания при дизартрии

Е.М. Мастьюкова и М.В. Ипполитова выделяют следующие этапы работы над дыханием при дизартрии.

Первый этап: общие дыхательные упражнения

Цель: увеличить объем дыхания и нормализовать его ритм.

Упражнение 1. Ребенок лежит на спине. Логопед сгибает его ноги в коленных суставах и согнутыми ногами надавливает на подмышечные впадины. Эти движения производят в нормальном дыхательном ритме подсчет: «раз» – сгибание ног, «два» – надавливание ими на подмышечные впадины, «три» – возвращение ног в исходное положение. Это упражнение способствует нормализации движений диафрагмы.

Упражнение 2. Ребенок сидит с закрытым ртом. Затем ему зажимают одну ноздрю. Ребенок дышит под определенный ритм (счет или стук метронома). Потом ребенку зажимают вторую ноздрю. Повторяется тот же цикл дыхательных движений.

Упражнение 3. Ребенок сидит. Перед его ноздрями создается «веер воздуха». Под влиянием этого воздуха усиливается глубина вдоха.

Одновременно с проведением общей дыхательной гимнастики очень важно научить детей правильно сморкаться. Овладение этим умением способствует формированию удлиненного произвольного выдоха. Для закрепления этой функции необходимо максимально опираться на ощущения.

Основные правила дыхательной гимнастики:

1. Нельзя переутомлять ребенка.
2. Необходимо следить за тем, чтобы он не напрягал плечи, шею и не принимал неверную позу.
3. Следует концентрировать внимание ребенка на ощущениях от движений диафрагмы, межреберных мышц и мышц нижней части живота.
4. Все дыхательные движения ребенок должен производить плавно, под счет или под музыку.
5. Дыхательная гимнастика должна проводиться до еды, в хорошо проветренном помещении.

Второй этап: речевая дыхательная гимнастика

Упражнение 1. Логопед закрывает ноздри ребенка и просит его вдыхать через рот до того момента, пока он его не попросит произнести отдельные гласные звуки или слоги.

Упражнение 2. Ребенка просят вдыхать через рот. Логопед кладет руки на грудную клетку ребенка, как бы препятствуя вдоху в течение 1 – 2 сек. Это способствует более глубокому и быстрому вдоху и более удлиненному выдоху.

Упражнение 3. Ребенка просят как можно дольше задерживать вдох, добиваясь более медленного и глубокого вдоха, сопровождаемого медленным и продолжительным выдохом.

Такие упражнения рекомендуется проводить ежедневно в течение 5 – 10 минут. Во время этих упражнений в момент выдоха ребенком воздуха логопед произносит различные гласные звуки. При этом он варьирует громкость и тональность голоса. Затем он просит ребенка подражать ему стимулирует к произнесению щелевых согласных изолированно и в сочетании с гласными, взрывных согласных и других звуков.

Таким образом, ребёнка учат дышать через рот, вдыхать и выдыхать через нос, вдыхать через нос и произвольно выдыхать через рот.

Выработка речевого дыхания производится в разных положениях ребёнка: лёжа на спине, сидя, стоя. При тяжёлом двигательном поражении дыхательные упражнения проводятся в рефлекс запрещающих позициях.

В процессе отработки речевого дыхания большое значение имеют специальные упражнения-игры: выдувание мыльных пузырей, задувание свечей, сдувание со стола мелких пушинок и бумажек, игра на губной гармошке, различных дудочках, дутьё в специальные бумажные трубочки.

Игры подбираются дифференцированно в зависимости от возраста и характера нарушения дыхания.

Работа над дыханием, фонацией и артикуляцией проводится в тесном единстве; большое значение в этой работе имеют специальные логоритмические упражнения и игры.

На этих занятиях упражнения по развитию общей и артикуляционной моторики, дыхания и голоса проводятся под музыкальное сопровождение.

Многие наблюдения говорят о том, что музыка способствует общему и локальному мышечному расслаблению, уменьшению насилиственных движений, согласованности и координации движений. Поэтому целый ряд движений, которые недоступны ребенку в обычной обстановке, могут быть им выполнены под музыкальное сопровождение.

Таким образом, работа по формированию речевого дыхания при дизартрии ведётся поэтапно, с учётом нарушений иннервации мышц речевого аппарата и степени

двигательного дефекта при ДЦП, а также развивает координаторные взаимоотношения между дыханием, голосом и артикуляцией.

Г.В. Дедюхина предлагает использовать в коррекции нарушений дыхания при дизартрии аппарат В.Ф. Фролова.

Технология коррекции голоса при дизартрии

Лопатина Л.В. и Серебрякова Н.В. предлагают технологию работы над голосом у детей со стёртой дизартрией.

I. Упражнения по развитию силы голоса

1) Удлинение произнесения звуков (при средней силе голоса).

У – У АУ----- АУИ----- УЗО-----

О – О АИ----- ОУИ----- УЗА-----

3 – 3

2) Усиление голоса (беззвучная артикуляция – шёпот – тихо – громко).

о о о о АУИ АУИ АУИ АУИ

в в в в АЗА АЗА АЗА АЗА

3) Ослабление голоса (громко – тихо – шёпот – беззвучно).

У У У У Ж Ж Ж Ж

ОУ ОУ ОУ АЗА АЗА АЗА АЗА

4) Те же упражнения, но без паузы:

уууууууу АУАУАУАУ АУАУАУАУ

5) Усиление и ослабление голоса без паузы, на одном выдохе:

уууууууу 333333

УЖУУЖУУЖУУЖУУЖУУЖУУЖУ

6) Усиление голоса с увеличением длительности звучания:

А – А – А – А ЭУА – ЭУА – ЭУА – ЭУА

7) Ослабление голоса с увеличением длительности звучания:

Э – Э – Э – Э ОА – ОА – ОА – ОА

8) Прямой счёт от 1 до 5 с постепенным усилением голоса:

1 2 3 4 5

9) Обратный счёт с пояснением ослабления голоса:

5 4 3 2 1

10) а) Называние дней недели с постепенным усилением и последующим ослаблением силы голоса:

Понедельник, вторник – беззвучная артикуляция,

Среда, четверг – шёпот,

Пятница, суббота – средняя сила,

Воскресенье – громко,

Суббота, пятница – средняя сила,

Четверг, среда – шёпот,

Вторник, понедельник – беззвучная артикуляция.

Б) Предложения: мама ушла домой; мама ушла домой.

11) «Эхо».

Дети делятся на 2 группы и выполняют упражнение по ролям: 1 группа – громким голосом, 2-я – тихим, потом меняются.

1) В лесу кричу: «Ay! Ay!»

2) А мне в ответ: «Ay! Ay!»

1) Горе кричу: «Ay! Ay!»

2) Гора в ответ: «Ay! Ay!»

12) «Игра на пианино».

Дети, имитируя игру на пианино, проговаривают четверостишие, изменяя силу голоса в соответствии с текстом:

Ударяй тихонечко: стук – стук – стук – тихо

И тогда услышишь ты нежный звук. – тихо

Ударяй сильнее: стук – стук – стук – громко

И тогда услышишь ты громкий звук. – громко

13) Проговаривание стихотворений с изменением силы голоса: А сова – всё ближе, ближе (голосом средней силы) А сова всё ниже, ниже (голосом средней силы) И кричит (громко) В тиши ночной: (тихо) «Поиграй, дружок, со мной!» (громко)

II. Упражнения по развитию высоты голоса

Проводятся путём подражания звучанию различной высоты с опорой на движения руки и графические изображения.

1) Повышение и понижение голоса при произнесении гласных звуков У, О, А, И, Э.
2) Повышение и понижение голоса при произнесении сочетаний из 2-х и 3-х звуков (слов).

3) Повышение и понижение голоса при произнесении слогов.

4) «Укачивание».

5) «Ступеньки».

6) Проговаривание стихотворений, соблюдая изменения голоса по высоте

7) «Вопрос – ответ».

Дети делятся на 2 группы, произнося текст разным по высоте голосом: вопросы – высоким, ответы – низким.

8) Пропевание знакомых мелодий без слов, изменения высоту голоса.

9) Пение песен.

В работе используются стихи С.Я. Маршака, О. Высотской и др. Можно рекомендовать также стихи А. Барто, И. Токмаковой и других детских поэтов.

Е.М. Мастьюкова и М.В. Ипполитова отмечают, что у детей с церебральным параличом работа над голосом при дизартрии всегда является одним из звеньев комплексной реабилитации. Формирование голоса проходит в рамках ортофонического метода, предусматривающего соединение артикуляционных, дыхательных и вокальных упражнений, цель которых – развитие координированной деятельности дыхания, голосообразования и артикуляции. У детей с церебральным параличом эти упражнения модифицируются в зависимости от формы дизартрии и клинической картины заболевания в целом.

Коррекционная работа ведётся поэтапно, но все этапы тесно связаны и плавно переходят друг в друга.

1. Работа над голосом всегда начинается:

А) с общего расслабления,

Б) артикуляционного массажа и артикуляционной гимнастики.

А) Известно, что при волнении дети с церебральным параличом склонны впадать в шепот и в беззвучную речь. Поэтому в процессе речевой коммуникации важно создавать у детей эмоционально положительный фон («ситуацию уверенности»).

Б) Большое место в логопедической работе занимают круговые движения головой, активизация движений мягкого нёба: глотание капель воды, покашливание, зевота, произнесение гласного звука а на твердой атаке.

Упражнение проводится перед зеркалом, под счет. Логопед привлекает внимание ребенка к ощущению поднятой и удерживаемой в этом положении (под счет) нёбной занавески. В качестве подготовительных могут быть использованы следующие упражнения:

– стимуляция задней части языка и нёба легкими похлопывающими движениями при помощи языкового депрессора;

– обучение произвольному глотанию. Логопед из глазной пипетки капает против задней стенки глотки капли воды. Голова ребенка несколько запрокинута назад;

– стимуляция кашлеподобных движений и зевания.

Нормальное голосообразование возможно в том случае, если ребенок может открывать и закрывать рот, опускать нижнюю челюсть, имитировать жевательные движения. Логопед может стимулировать поднятие нижней челюсти путем легкого и ритмичного постукивания по подбородку (челюстной дрожательный рефлекс) ребенка. Через некоторое время ребенок овладевает умением самостоятельно поднимать нижнюю

челюсть. После этого его учат умению опускать нижнюю челюсть. Первоначально нижняя челюсть ребенка опускается самим логопедом (на 1 – 1,5 см). Затем логопед просит ребенка делать это самостоятельно. Постепенно челюсть ребенка опускается на оптимальное расстояние.

Для укрепления мышц нёбной занавески используются упражнения в чередовании ее расслабления и напряжения. Например, ребенка просят до окончания зевательного движения произнести звук а и при широко открытом рте перейти от произнесения этого звука к звуку и, задерживая воздух во рту под давлением, прежде чем произнести взрывной звук и, привлечь внимание ребенка к ощущению состояния нёбной занавески.

3. При работе над голосом очень полезно использовать как можно больше совместного с логопедом пения, выразительной декламации. Большое значение имеет медленное произнесение гласных. Звуки произносятся попеременно – то шепотом, то громко.

2. Одновременно работают над увеличением длины речевого выдоха: вначале на одном выдохе произносится по две гласных, затем по три, и, наконец, по четыре. Потом произносятся слоги с постепенным удлинением их цепочек, затем – слова с определенными звуками, на последних этапах – стихотворения, скороговорки; последние произносятся со сменой ударения и убыстрением темпа речи то шепотом, то громко.

4. Большое значение имеют упражнения по развитию силы, тембра и высоты голоса. Например:

- а) счет десятками с постепенным усилением и с ослаблением голоса,
- б) произнесение букв в алфавитном порядке,
- в) чтение стихотворений с постепенным усилением и ослаблением голоса.

Для развития высоты и тембра голоса большое значение имеют:

- а) различные логопедические игры,
- б) чтение сказок по ролям,
- в) инсценировки и т. д.

Разыгрываемые детьми игры-инсценировки помогают также развитию мелодико-интонационной стороны речи, гибкости и модуляции голоса. При подборе речевого материала необходимо учитывать следующие факторы: структуру дефекта, возраст, интеллект, конкретную логопедическую задачу, а также воспитание нравственно-этических сторон личности.

Необходимо помнить, что нарушения голоса у детей с дизартрией при церебральном параличе усиливаются при выраженности у них позотонических рефлексов. Поэтому в этих случаях работа над голосом должна начинаться в рефлекс запрещающих позициях.

Кроме того, дизартрия у детей с церебральным параличом осложняется наличием многих рефлексов орального автоматизма. Поэтому одной из важных задач коррекционной работы является подавление этих рефлексов. С этой целью ребенку придается соответствующая рефлекс запрещающая позиция. Логопед нежно прикасается к губам ребенка ваткой, другой рукой препятствуя рефлекторному движению губ. Таким же путем гасятся и другие рефлексы. Важно проводить эти упражнения систематически, 2 – 3 раза в день. Для учащихся эти упражнения должны быть особым видом домашних заданий по логопедии.

Технология формирования интонационной выразительности речи у детей с дизартрией

Логопедическая работа по формированию интонационной выразительности речи проводится поэтапно. Л.В. Лопатина и Н.В. Серебрякова предлагают следующую технологию работы.

1 этап. Формирование представлений об интонационной выразительности в импрессивной речи

В задачи этого этапа входит:

1) показать детям, что человеческая речь обладает разнообразием интонаций, которое достигается изменениями высоты, силы, тембра, модуляций голоса, интонация придает речи эмоциональную окраску, помогает выразить чувства;

2) познакомить детей с различными видами интонации и средствами их обозначения, а также научить различать разнообразные интонационные структуры импрессивной речи.

В соответствии с выделенными задачами этого этапа работа по формированию представлений об интонационной выразительности в импрессивной речи осуществляется по пяти направлениям.

I. Формирование общих представлений об интонационной выразительности речи

Логопед дважды читает один и тот же рассказ. Первый раз – без интонационного оформления текста, второй – выразительно, с интонационным оформлением. Затем выясняется, какое чтение более понравилось и почему. Логопед объясняет детям, что голос при чтении можно изменять, что голосом можно передать вопрос, радость, удивление, угрозу, просьбу, приказ и т. д.

II. Знакомство с повествовательной интонацией, средствами ее выражения и способами обозначения

Логопед произносит предложение с повествовательной интонацией и предлагает детям определить, что выражает это предложение (вопрос или сообщение о чем-то). Затем уточняются звуковые средства выражения повествовательной интонации: «Когда мы что-то сообщаем, мы говорим спокойно, не изменяя голоса». Сохранение одинаковой высоты голоса на протяжении все-

го повествовательного предложения сопровождается движением руки в горизонтальном направлении и обозначается графически так: —————>.

Логопед говорит о том, что на письме такие предложения обозначаются точкой. Демонстрируется соответствующая карточка со знаком и заучивается стихотворная строка: «Про точку можно сказать: это точка – точка-одиночка». После знакомства со знаком проводится выделение из текста повествовательных предложений. Выделяя их, дети поднимают карточки с точкой.

Затем детям предлагаются различные устные тексты,дается задание выложить столько фишек (записать столько точек), сколько повествовательных предложений встречается в тексте.

III. Знакомство с вопросительной интонацией, средствами ее выражения и способами обозначения

Логопед вместе с детьми вспоминает, что изменением голоса можно передать различные эмоциональные состояния. Например, изменяя голос, можно о чем-то спросить. Логопед задает вопрос. Затем предлагает сделать это детям. Далее логопед показывает, что в конце вопросительного

предложения голос повышается. Это повышение голоса сопровождается соответствующие движением руки и обозначается графически.

Для обозначения вопроса предлагается знак «?». Демонстрируется карточка с изображенным на ней вопросительным знаком и заучивается стихотворение:

Это кривоносый

Вопросительный знак,

Задает он всем вопросы:

«Кто? Кого? Откуда? Как?»

После знакомства со знаком предлагается выделить из текста вопросительные предложения, поднимая карточку с вопросительным знаком.

Затем детям предлагается при предъявлении устных текстов и стихов выложить перед собой столько фишек (записать столько вопросительных знаков), сколько вопросительных предложений встречается в речевом материале.

IV. Знакомство с восклицательной интонацией, средствами ее выражения и способами обозначения

Детям последовательно демонстрируется несколько картинок, которые соотносятся с междометиями типа «Ой!», «Ах!», «Ух!», «Ура!» и т. п. Проводится беседа по содержанию каждой картинки. Например:

– Девочке больно. Как закричала девочка? (Ой!)

– Девочка разбила любимую мамину чашку. Как она воскликнула? (Ах!)

– Мальчики играют в войну. Что они кричат? (Ура!). И т. д.

Затем детям снова последовательно показываются подобранные картинки, дается задание: назвать слово, соответствующее данной картинке. Потом логопед спрашивает: «Как мы говорим эти слова: спокойно или громко, восклицая?» После этого детям показывается, что восклицательно можно произнести и целое предложение. Уточняется, что при произнесении такого предложения голос или резко повышается, или сначала повышается, а затем несколько понижается. Изменение голоса при воспроизведении восклицательной конструкции сопровождается соответствующим движением руки и обозначается графически. Для обозначения восклицания дается соответствующий знак: «Восклицание мы будем обозначать вот таким знаком «!». Заучивается стихотворение про восклицательный знак:

Чудак – восклицательный знак.

Никогда он не молчит,
Оглушительно кричит:
«Ура! Долой! Караул! Разбой!»

После знакомства со знаком предлагается выделить из предъявляемого текста восклицательные предложения, поднимая карточку с восклицательным знаком.

Затем при предъявлении устных текстов и стихов дети выкладывают перед собой столько фишек (записывают столько восклицательных знаков), сколько восклицательных предложений встретится в речевом материале.

V. Дифференциация интонационной структуры предложений в импресивной речи

Логопед повторяет с детьми, какие виды интонации они знают: «Вспомните, как мы можем произносить предложения?» Далее уточняется, какими грамматическими знаками обозначаются спокойное проговаривание, вопрос, восклицание; повторяются стихотворения о вопросительном, восклицательном знаках, точке. Затем детям дается задание определить интонацию предложений в тексте. На каждый интонационный тип предложения поднимается карточка с соответствующим грамматическим знаком.

Затем проводятся графические диктанты: предлагается записать соответствующие знаки при восприятии предложений, текстов, стихов различного интонационного оформления.

2 этап. Формирование интонационной выразительности в экспрессивной речи

В задачи этого этапа входит:

- 1) формирование различных интонационных структур в экспрессивной речи;
- 2) последующая их дифференциация в экспрессивной речи.

В качестве подготовительных упражнений для формирования интонационной выразительности в экспрессивной речи используются упражнения на развитие силы и высоты голоса, на постепенное расширение диапазона голоса, развитие его гибкости, модуляции.

Формирование интонационной выразительности экспрессивной речи осуществляется в направлениях:

1) от усвоения средств интонационного оформления на материале слов (различной слоговой структуры) к их усвоению на более сложном по звуковому оформлению материале,

2) от овладения определенными видами интонационных структур к их дифференциированному воспроизведению в экспрессивной речи.

Работа по формированию интонационной выразительности в экспрессивной речи проводится по четырем направлениям.

I. Работа над интонационной выразительностью повествовательного предложения.

Так как оформление повествовательной интонации во многом обусловлено изменением высоты ударного слога, большое внимание уделяется выделению ударного слога и работе над ритмикой слова. Поскольку в предложениях, составляющих единое целое – синтагму, как и в слове, можно

выделить предударную – ударную или предударную – ударную – заударную части, то работа над ритмикой слова имеет своей целью обучение оформлению различных по

отношению к ударению частей слова с помощью соответствующих звуковых средств (изменения высоты голоса, длительности гласных звуков). В процессе работы детям предлагается проговаривать вместе с логопедом, повторять за ним, произносить самостоятельно различный речевой материал.

1. Отработка повествовательной конструкции с интонационным центром в конце предложения:

Это мой стол. Я спешу домой. Его зовут Саша.

2. Отработка повествовательной конструкции с передвижением интонационного центра в неконечную позицию:

В моей комнате стоит стол. И в комнате сестры стоит стол.

II. Работа над интонационной выразительностью вопросительного предложения

В процессе работы детям показывается, что при воспроизведении вопросительной интонации голос резко повышается на слове, несущем фразовое или логическое ударение. При повторении вопроса голос еще более повышается и диапазон его увеличивается. Затем дети произносят вместе

с логопедом, повторяют за ним, произносят самостоятельно предложенный речевой материал.

1. Отработка интонации вопросительного предложения без вопросительного слова.

А) Резкое повышение тона в односложном слове: суп? – твой суп?; стол? – там стол?; сам? – ты сам?

Б) Резкое повышение тона в многосложном слове с ударением на среднем слоге: солдаты? – там солдаты?; снежинки? – летят снежинки?

В) Резкое повышение тона с ударением на первом слоге: этот? – этот сад?; весело? – вам весело?

Г) Резкое повышение тона в многосложном слове с ударением на последнем слоге: хорошо? – здесь хорошо?; далеко? – тебе далеко?

Д) Выделение вопросительной интонацией слова в начале, середине и в конце предложения:

Можно взять санки? Вам все понятно? Вы письмо получили?

Тебе нужна сумка? Тебе нужна сумка? Тебе нужна сумка?

2. Отработка интонации вопросительного предложения с вопросительным словом.

А) Выделение интонацией вопроса вопросительного слова в начале предложения: Какое сегодня число? Сколько тебе лет? Когда вы обедаете?

Б) Выделение интонацией вопроса вопросительного слова в середине предложения: Тебе сколько лет? Ты когда пойдешь гулять?

3. Закрепление вопросительной интонации в стихах (вместе с логопедом, по подражанию, самостоятельно).

Примерный речевой материал:

Что такое? Что случилось?

Отчего же все кругом

Завертелось, закружилось

И помчалось колесом?

(К. Чуковский)

III. Работа над интонацией восклицательного предложения.

В процессе работы детям показывается, что при восклицательной интонации голос значительно повышается на логически главном слове предложения, затем несколько понижается. Изменение голоса при воспроизведении интонации восклицательного предложения сопровождается соответствующим движением руки и обозначается графически.

1. Отработка интонации восклицательного предложения на материале междометий с использованием картинок и стихов.

Читаются стихи, дети проговаривают с восклицательной интонацией только междометия и звукоподражания:

Но, увидев усача,

Ай.'Ай.'Ай!
Звери дали стрекоча.
Ай!-Ай!-Ай!
(К. Чуковский)

2. Отработка интонации восклицательного предложения, выражающей обращение, требование, восклицание (проговаривать вместе с логопедом, повторять за ним, произносить самостоятельно).

Примерный речевой материал: Саша! Смотри! Соня, дай сумку! Как хорошо здесь!

3. Закрепление интонации восклицательного предложения в стихах.

«Мама! Мама! Посмотри!
Я пускаю пузыри.
Желтый, красный, голубой –
В каждом я и ты со мной.
Посмотри-ка, посмотри!» –
Просит маму Галка.
Ой, а где же пузыри?
Лопнули, как жалко.
(Ф. Бобылёв)

IV. Дифференциация интонационных структур предложений в экспрессивной речи
Эта работа проводится на материале считалок, диалогов, игр-инсценировок, сказок, разыгрываемых по полям. Дети учатся подражать голосам, интонациям героев.

Примерный речевой материал: «Дядя Степа» (С. Михалков), «Телефон», «Путаница», «Айболит», «Федорино горе» (К. Чуковский), «Три медведя» (Л.Н. Толстой), русские народные сказки и т.д.

Технология коррекции ритмической стороны речи при дизартрии

Л.В. Лопатина и Н.В. Серебрякова в работе над ритмом при дизартрии выделяют 2 направления:

- I. Восприятие различных ритмических структур.
- II. Воспроизведение различных ритмических структур.

Материалом для упражнений служат различные ритмические структуры, где / – громкий удар, а v – тихий удар.

I. Упражнения на восприятие ритма

1. Прослушать изолированные удары (//, ///, ////), определить количество ударов путём показа карточки с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами.

2. Прослушать серии простых ударов (/// // /, // / //), определить количество ударов путём показа карточки с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами.

3. Прослушать серии акцентированных ударов (/ v v /), определить, сколько и какие удары.

II. 1) Упражнения на воспроизведения неречевого ритма

1. Отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) предъявленные изолированные удары.

2. Отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) предъявленные серии простых ударов.

3. Отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) серии акцентированных ударов.

4. Записать условно знаками предложенные удары и их серии.

5. Самостоятельно произвести по предъявленной карточке удары и их серии.

2) Упражнения по освоению ритмики слова

1. Произнесения односложных слов. а) простых (да, ты, он, сел, дом);

б) со стечением согласных (сто, сталь, волк, свет, страх, старт);

в) в структуре нераспространённых предложений (Сын ест. Снег скрипит).

2. Произнесение пар слов с гласными У, Ы, И, находящимися в ударной и безударной позиции.

а) суп – супы (гласные в ударных и предударных слогах);

б) сок – соки (гласные в ударных и заударных слогах);

в) слова различной слоговой структуры и местом расположения гласных по отношению к ударению: умный, удар, изучать, август.

3. Произнесения пар слов с гласными Э, О, А, находящимися в ударной или безударной позиции.

Гласный [Э].

а) в первом предударном слоге цвет – цветы, взгляд – глядеть;

б) во втором предударном слоге: серый – серебро;

в) в других предударных слогах: перенести;

г) в заударном слоге: занять – занятый, смотреть – просмотренный;

д) в различной структуре слов: весёлый, зелёный, месяц, повесть, земляника.

Гласные [А], [О].

а) в первом предударном слоге: сам – сама, стол – столы;

б) во втором предударном слоге: создать – создавать;

в) в других предударных слогах: прополоскать, заболевание;

г) в заударных слогах: мороз – заморозки, слова – слово.

4. Произнесение словосочетаний и предложений с различными комбинациями по месту ударения.

а) с ударением на первом слоге: «Утром холодно»;

б) с ударением на одном из средних слогов: «Домашнее задание»;

в) с ударением на конечном слоге: «Задать вопрос»;

г) в различных комбинациях по месту ударения: «Новый рассказ».

Особенности коррекции звукопроизношения при ринолалии

Логопедическая работа над звукопроизношением начинается в дооперационный период. Подготовительный этап коррекции произносительной стороны речи при ринолалии направлен на решение следующих задач:

1. Формирование направленной воздушной струи и комбинированного типа дыхания;

2. Развитие орального праксиса, перемещение языка в полости рта вперед, создание предпосылок для правильного звукопроизношения;

3. Формирование фонематического слуха.

Особенности подготовительного этапа

1. Избегание грубых артикуляционных упражнений, не являющихся основой артикуляции к.-л. звуков (высовывание языка, отведение высунутого языка в сторону), чтобы не утяжелять впоследствии произвольные движения, необходимые при закреплении артикуляций отдельных звуков. (А.Г. Ипполитова).

2. Пролонгированность процесса активизации мускулатуры артикуляционного аппарата.

3. Индивидуализация выбора артикуляционных упражнений с учетом состояния речевой моторики ребенка.

4. Использование вместе с общепринятыми специальными артикуляционными упражнениями: гимнастики для нёба (глотание капель воды, позёвывание, полоскание горла, покашливание).

5. Максимальное использование непроизвольных движений при совершенствовании артикуляционного праксиса.

6. Ограничение количества выполняемых одновременно артикуляционных упражнений (не более трех).

7. Использование приёмов логопедического массажа.

8. Формирование адекватных фонематических представлений.

Последовательность работы

Коррекционная работа начинается с гласных звуков а, о, у, э. А.Г. Ипполитова предлагает работать в такой последовательности: а, э, о, ы, у, и, я, е, ё, ю. Йотированные гласные формируются из сочетания [и] и соответствующего гласного [а, э, о, у]. После гласных А.Г. Ипполитова предлагает начинать работу над «полугласным» й (термин А.Г. Ипполитовой). Л.И. Вансовская рекомендует начинать работу с гласных переднего ряда [и], [э], которые позволяют фокусировать выдыхаемую струю в переднем отделе ротовой полости и направлять язык к нижним резцам. Кроме того, при произнесении этих гласных стенки глотки и мягкое нёбо работают более активно.

Традиционно принят следующий порядок работы над согласными звуками.

I период: постановка или уточнение [п], [ф], [в], [т] и их мягких вариантов; постановка и закрепление [к], [х], [с], [г], [л], [б] и их мягких вариантов.

II период: постановка и закрепление [д], [з], [ш], [р] и их мягких вариантов.

III период: постановка и закрепление [ж], [ц] [ч] [щ]. Обязательно проводится дифференциация ротовых и носовых согласных: [м] и [п], [м] и [б], [н] и [т], [н] и [д] и их мягких вариантов.

И.И. Ермакова считает, что коррекцию звуков при ринолалии нужно начинать с наиболее доступных данному ребёнку.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ПОСТАНОВКИ СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВ ПРИ РИНОЛАЛИИ

Звук

Приёмы постановки

[п] 1. Похлопывание губами во время мягкого дутья. Увлажнение губ создаёт некоторое залипание и облегчает смыкание. Приём позволяет вводить звук в прямые слоги.

2. «Поплёвывание» сначала с высунутым языком, затем – только губами. При недостаточном нёбно-глоточном смыкании для уменьшения утечки воздуха «поплёвыванию» учат при зажатых пальцами крыльях носа, затем зажимание снимается. Приём позволяет вводить звук в обратные слоги.

3. При длинном подвижном нёбе: надуть щёки и хлопнуть по ним ладонями, чтобы воздух резко прорвался через сомкнутые губы. Приём позволяет вводить звук в обратные слоги.

[ф] Постановка осуществляется на длительном правильном выдохе, при котором верхние зубы касаются нижней губы.

[т] 1. Межзубный [т] можно вызвать «поплёвыванием» при положении губ в улыбке и слегка высунутом кончике языка.

2. От [п]: язык распластан на нижней губе, необходимо произнести слоги «па-па...».

3. От [с]: произносить [с] ритмично, смыкая и размыкая резцы, закусывающие язык.

[к] 1. Упражнения в «покашливании».

2. Механически от [т], отодвигая язык вглубь. [х] От выдоха или удлинённого произнесения [к].

[с] 1. Дуть на вату.

2. Дуть с просунутым между губами широким языком.

3. Дуть на язык между зубами.

4. Дуть на язык, придинутый к нижним резцам.

Дутьё должно быть тихим, почти беззвучным, а для предупреждения выдоха глоткой можно дуть через соломинку.

[j] От сочетания [и] с соответствующим гласным: иакорь.

[л] 1. От [ы]: протяжное произнесение [ы] с закусенным языком. Приём позволяет вызвать изолированный [л].

2. От [а]: ритмичное покусывание высунутого языка во время фонации [а]. Приём позволяет вводить звук в слоги.

[ш] 1. При доступной верхней артикуляции («Ковшик») одновременно дуть на нижние зубы.

2. Подуть «зубами» или «посвистеть» сквозь зубы.

3. При наличии проторного [р] – от его произнесения при сближенных зубах и округлённых губах. [р] 1. При недостаточности нёбно-глоточного смыкания обучают одноударному или проторному звуку и вводят его в речь.

2. Если возможно, то вибрацию вызывают от [ж], [з]; от сочетания «дж», «дз».

3. От [ц]: присосать язык к нёбу и не отрывая языка отодвинуть его слегка вглубь по нёбу, быстро произнести звук [ц]

[ч] От [т'] или от слияния [т'] и [щ]. Приём позволяет вводить звук в закрытые слоги.

[ц] 1. Путём слияния [т] и [с], только при этом артикуляция [т] у нижних резцов.

2. От [т]: ребёнок многократно произносит [т], а логопед в этот момент нарушает смычку в срединной части кончика языка, зондом отодвигая его чуть-чуть книзу.

[щ] 1. От [с']: произнести [с'], округлив губы и оттягивая назад кончик языка. Можно попытаться при этом сразу произнести прямые слоги «ся, се, си, сё».

2. От [ш]: протяжно произнести «ш-ш-ш...», опуская широкий кончик языка вниз. Спинка и корень языка остаются неподвижными.

3. Путём смягчения [ш] по аналогии с [м], [л]: «Скажи твёрдо, строго: м, л, ш! А теперь ласково, мягко: мь, ль, щ». Парные звонкие звуки отрабатываются традиционными способами.

Мягкие звуки образуются в результате добавления к артикуляции твердого звука подъёма средней части языка к нёбу.

Особенности постановки звуков

1. При длинной и подвижной нёбной занавеске легче начинать с фрикативных звуков (щелевых [ф] и [с]), а нёбно-глоточная недостаточность требует начинать с взрывных фонем ([п], [т], [к]). Общим же является первоначальный выбор глухих фонем, т.к. для них необходимо большее давление воздуха, они являются более ощутимыми (И.И. Ермакова).

2. Использование специфических и традиционных приёмов постановки звуков.

3. Использование такой механической помощи, как зажимание пальцами крыльев носа (локоть ребёнка поднят, чтобы была видна артикуляция, левая ноздря зажимается большим пальцем, правая – остальными). На этот счёт имеются противоречивые мнения. В частности, И.И. Ермакова считает, что такая помощь целесообразна только в период вызывания звука.

4. Вызываемый звук сразу не называется. Даётся чёткая артикуляция этого звука и направленный выдох, например: «Губы сомкнуты, «выстрел» на ватку» – [п] и т.д.

5. Целесообразно вызывание звука непосредственно в составе слога, а не в изолированном положении.

6. Не рекомендуется использование утрированного, чеканного, протяжного произношения поставленного звука, т.к. при этом возрастает напряжение артикуляционной мускулатуры, увеличивается время смычки, усиливается эмиссия воздуха в нос.

7. Допускается использование промежуточных, приближённых артикуляций (межзубная, одноударная) – так называемых «аналогов звука» (Г.В. Чиркина).

8. При вызывании звука внимание ребёнка первоначально направляется на артикулему звука. Не следует фиксировать внимание ребёнка на звуке с привлечением слухового контроля. Это необходимо для того, чтобы его старая привычная артикуляция не мешала закреплению вновь появившегося правильного произношения (А.Г. Ипполитова).

9. Выбор приёма для вызывания звуков устанавливается строго индивидуально.

10. Максимальное использование сформированных артикуляционных движений опорных звуков.

Особенности автоматизации звуков

1. Допускается автоматизация звуков-аналогов (Г.В. Чиркина).

2. Рекомендуется автоматизация не в прямых слогах, а в интервокальной позиции (А.Г. Ипполитова).

3. Существенно важна координация фонации, дыхания, артикуляции автоматизируемых согласных.

4. Вызванный звук, слоги, слова с ним нужно произносить сначала шёпотом, затем в звучной речи (Н.В. Червякова).

5. Рекомендуется ранний переход от автоматизации на уровне звуков, слов к автоматизации на уровне фразы (И.И. Ермакова).

6. Отработка новых артикуляционных навыков желательна не на произнесении стабильного речевого материала, а на материале, максимально приближенном к разговорной речи.

7. Параллельно с коррекцией звукопроизношения идет работа по формированию навыков правильного голосования.

Технология коррекции дыхания при ринолалии

Формирование речевого дыхания проводится на протяжении всей работы с ребенком, имеющим ринолалию. А.Г. Ипполитова считает возможным и необходимым начинать эту работу еще до операции, создавая предпосылки для формирования правильной речи. В основе предлагаемой А.Г. Ипполитовой системы работы лежит использование физиологического дыхания, образование физиологически естественных, ненапряженных дифференцировок речевых движений. Наиболее продуктивным для формирования правильной речи является диафрагмальное (нижнереберное) дыхание.

Логопедическая работа до операции

А.Г. Ипполитова выделяет 2 периода в работе по коррекции произносительной стороны речи в целом и формированию речевого дыхания в частности:

I. Подготовительный период.

II. Основной период.

I. Подготовительный период

Основная цель занятий: формирование правильного речевого дыхания параллельно с освоением артикулем.

Период можно условно разделить на два этапа.

1. Формирование речевого дыхания

Работа ведётся по следующим направлениям.

1) Формирование диафрагмального (нижнереберного) дыхания. В начале обучения необходимо определить вид физиологического дыхания ребенка, положив свою ладонь на боковую поверхность выше его талии. Если дыхание ребенка нижнереберное, логопед приспосабливает свое дыхание к ритму его дыхания и начинает работу. Если же у ребенка верхнеключичное или грудное дыхание, следует попытаться вызвать нижнереберное дыхание по подражанию. Для этого можно приложить ладонь ребенка к себе на бок и проверить своей ладонью его дыхание. Ребенок, ощущая при вдохе движение ребер логопеда и подражая ему, переключается на нижнереберное дыхание.

2) Дифференциация ротового и носового дыхания.

С появлением правильного спокойного дыхания при закрытом рте можно переходить к дифференциации ротового и носового дыхания. Необходимо объяснить ученику, что существуют различные виды вдоха и их сочетания. После такого объяснения ребенку предлагается проделать конкретные дыхательные упражнения, последовательность выполнения которых А.Г. Ипполитова предлагает фиксировать рисунками в таблице и в тетради ребёнка:

Вдох (рисунки) Выдох (рисунки)

Нос Рот

Нос Рот

Нос Нос

Рот Рот

Цель этих упражнений:

- закрепить диафрагмальный вдох и постепенный спокойный выдох;

- сформировать основы ритма речевого дыхания с паузой после вдоха.

Формирование речевой паузы при дыхании происходит спонтанно, так как ребенок

задерживает выдох, обращая внимание на то, как нужно осуществить выдох: через нос или рот при переходе от вдоха к выдоху. При дальнейшем обучении произношению гласных и согласных звуков эта пауза будет постепенно увеличиваться и закрепляться. А с переходом к слоговым сочетаниям, словам и фразам она полностью нормализуется, что обеспечит правильное речевое дыхание.

Во время таких упражнений необходимо приучать ребенка к ощущению проходящей по слизистым оболочкам ротовой и глоточной полости направленной струи воздуха во время вдоха и выдоха.

Направление выдыхаемой через рот струи воздуха контролируется движением ватки, положенной на гладкую поверхность бумаги или ладони, поднесенной ко рту при выдохе, чтобы ребенок мог видеть направление ее движения и корректировать это направление в соответствии с указаниями логопеда. Такой выдох, ни в коем случае не отождествляемый с выдуванием, формирует направленность полного, спокойного ротового выдоха.

А.Г. Ипполитова не считает нужным проводить каких-либо специальных упражнений по развитию дыхания (сдувание ватки, надувание мягких резиновых игрушек и т.п.), часто применяемых в логопедической практике, так как все виды такого дыхания к речи отношения не имеют. Кроме того, эти упражнения часто выполняются ребенком с напряжением, которое для речи вредно, так как оно может иррадиировать на весь мышечный комплекс речевого аппарата и тем самым затруднять артикуляцию.

2. Формирование длительного ротового выдоха при реализации артикулем гласных звуков (без включения голоса) и фрикативных глухих согласных звуков

Особенность работы состоит в том, что развитие речевого дыхания проводится одновременно с развитием артикуляционного праксиса. Все упражнения по созданию артикуляций звуков являются одновременно обучением ротовому выдоху, т.е. служат приёмом воспитания речевого дыхания и гимнастикой для речевого аппарата.

Внимание ребенка постоянно фиксируется на направлении речевого выдоха и на положении органов артикуляции при выдохе. Для организации правильного ротового выдоха необходимо изменить положение языка в полости рта. Особое внимание уделяется положению кончика языка, который на первых порах необходимо удерживать у нижних резцов при подготовке артикулем всех гласных звуков. Этот прием позволяет увеличить объем ротовой полости и тем самым обеспечить возможности для прохождения воздушной струи через рот.

Уже при разучивании видов вдоха и выдоха внимание ребенка сразу же обращается на положение органов артикуляции: при ротовом выдохе кончик языка нужно удерживать у нижних резцов, рот открывать, как при позевывании. При этом корень языка должен быть опущен. Если передвижение кончика языка к нижним резцам недостаточно снижает корень языка, можно временно допустить высовывание языка между зубами или нажать на корень языка шпателем (последний применяется в крайнем случае).

Правильный ротовой выдох при опущенном корне языка полностью снимает носовой оттенок в том или ином звуке, а впоследствии и во всей речи.

II. Основной период

Цель занятий этого периода та же, что и в подготовительном: формирование правильного речевого дыхания параллельно с освоением артикулем.

Период можно условно разделить на этапы.

1. Включение голоса при длительном ротовом выдохе

Работа по озвончению фрикативных звуков проводится до формирования глухих взрывных звуков, т.к. все изученные артикулемы реализуются при одинаковом длительном ротовом выдохе.

Включение голоса можно отработать на артикуляциях гласных звуков, но целесообразнее начать с озвончения согласного. Нужно проследить разницу в движении гортани при произнесении глухого звука (ф) и звонкого (в) с помощью тактильно-вibrационного контроля.

2. Формирование короткого ротового выдоха при реализации взрывных согласных звуков

Необходимо обратить внимание ребёнка на мгновенность и порывистость выдыхаемой струи. Овладение этим видом выдоха проходит при формировании звуков [п, б, т, д, к, г]. Подготовительным упражнением к короткому выдоху служит тренировка выдоха на артикулеме «й»

3. Дифференциация короткого и длительного ротового и носового выдоха при формировании произношения группы сонорных звуков и аффрикат

Необходимо следить, чтобы выдох осуществлялся через рот. Например, при отработке звука [л] направление воздушной струи следует проверять по обеим сторонам ротовой полости, т.к. этот звук смычно-проходной. Короткий активный выдох во время произнесения звука [ц] ребёнок может ощутить своей рукой, приложив пальцы к углам рта логопеда, а затем к своим. Ротовой выдох отсутствует при произнесении носовых звуков [м], [н], поэтому рекомендуется изучать их позже, чтобы не препятствовать установлению правильного ротового выдоха.

Особенности логопедической работы после операции

В послеоперационном периоде работа по формированию речевого дыхания продолжается: закрепляются и совершенствуются усвоенные навыки,рабатываются необходимые новые. Дозировка занятий и их длительность варьируются, хотя принципы и методика проведения остаются одинаковыми.

Учитываются такие факторы:

- 1) результаты операции;
- 2) время поступления на логопедические занятия после уранопластики;
- 3) методики, по которым проводилась логопедическая работа в дооперационном периоде.
- 4) результаты логопедической работы до операции.

Если до операции логопедическая работа велась, но чистоты речи добиться не удалось, а после операции носовое звучание не исчезло, или же коррекция речи началась только после операции, то и работа над дыханием начнётся по описанной выше системе дооперационной логопедической работы. А.Г. Ипполитова рекомендует логопеду после окончания курса занятий длительное время продолжать контакт с ребёнком, т.к.:

- 1) проводятся косметические операции;
- 2) изменяется голос в период полового созревания.

Н.В. Червякова начинает работу по коррекции дыхания с обучения направленному дутью, так как у детей с расщелинами воздух при выдохе утекает в нос. Дети запоминают ощущение направленного воздушного потока через рот и могут затем его воспроизвести при выполнении дыхательной гимнастики. Обучение направленному дутью начинают с «поплёвывания»: ребенок слегка высовывает кончик языка между зубами, придерживая губами, а затем старается выплюнуть его. Язык при этом подвинут вперед, а кончик его высунут минимально, что вынуждает сильнее напрягать губы и создаёт более тонкие движения. Чтобы облегчить усвоение упражнений, на первых занятиях можно пальцами зажать крылья носа. Упражнения повторяют 6 – 8 раз подряд 3 – 4 раза в день. Направленный воздушный поток обеспечит в дальнейшем достаточное внутриротовое давление воздуха для образования согласных звуков.

Для умения удерживать воздух в ротовой полости учат надувать щеки.

Нецелесообразно до операции применять широко известные, но требующие повышенных усилий упражнения: катать карандаш по столу выдуваемой струёй воздуха, надувать шарики, дуть в соломинку. Они увеличивают напряжение лицевой и глоточной мускулатуры, усиливают гримасы, ускоряют выдох. Главная цель в этот период – получение пусть слабой, но сознательно направленной воздушной струи для формирования звуков речи.

Для дыхательных упражнений используют легкие предметы: кусочки ваты, полоски бумаги, пух и т. д.

Овладение направленной воздушной струёй позволяет перейти к непосредственно дыхательным упражнениям. Вначале ребенок, лежа на кушетке, учится вдыхать через нос «полный живот» («надуть мяч») воздуха и плавно выдыхать его через рот холодной

струёй («мяч сдулся»). Точность выполнения упражнения контролируют ладонями: одна лежит на груди, вторая – на животе. Затем учатся дышать животом в положении сидя, стоя, на ходу.

После овладения достаточно длинным диафрагмально-реберным выдохом можно приступать к постановке гласных звуков и вокальным упражнениям.

После операции логотерапия начинается на 15 – 16 день. Первые занятия продолжаются 5 минут и содержат определённую дозировку.

Первый день: дыхательные упражнения выполняются лёжа, чередуя бесшумный вдох и удлинённый выдох через рот и нос. Дыхание сочетается с движениями рук, ног, головы. Постоянно контролируется диафрагмально-реберное дыхание.

Второй день: выполняются те же дыхательные упражнения, но в положении «сидя».

Третий день: выполняются дыхательные упражнения в положении «лёжа», «сидя», с сопровождением их движениями конечностей и головы.

Четвёртый – шестой дни: занятия удлиняются до 10 минут, используется прежний комплекс с добавлением дутья на ватку, в пузырёк, а также выдоха на широкий высунутый язык.

Седьмой – пятнадцатый дни: дыхательные упражнения выполняются

в положении «лёжа», «сидя», «стоя». Вырабатывается направленная воздушная струя.

Работа над дыханием продолжается и после снятия защитной пластиинки, месяц закрывающей нёбо после выписки из стационара.

Таким образом, логопедическая работа по формированию речевого дыхания при ринолалии ведётся и в дооперационный, и в послеоперационный периоды. Работа после уранопластики строится с учётом дооперационной работы и эффективности операции. Методы работы модифицируются в зависимости от особенностей речи пациента и с учётом его психического статуса. Технология коррекции голоса при ринолалии И.И. Ермакова выделяет следующие основные задачи логопедической работы по коррекции голоса при ринолалии:

1. Нормализация тембра.
2. Развитие природных голосовых данных детей.
3. Восстановление двигательной функции гортани при заболеваниях голосового аппарата.
4. Воспитание навыков правильного голосоведения.

Меры, способствующие улучшению голоса детей до пластической операции нёба:

- 1) Постановка физиологического и фонационного дыхания.
- 2) Профилактика дистрофии мускулатуры глотки и нёба.
- 3) Коррекция звукопроизношения.

Работа над голосом после операции:

1) Дыхательная гимнастика, удлиняющая выдох и активирующая внутренние межреберные мышцы и подвижность диафрагмы, усиление небно-глоточного смыкания.

2) Выработка навыка правильного голосоведения, расширение диапазона голоса, увеличение его силы, а также компенсация расстройства двигательной функции гортани, если таковое имеется.

Работа над голосом при ринолалии проводится поэтапно.

I этап. Голосовые упражнения начинаются с постановки гласных фонем (см. параграф «Технология коррекции звукопроизношения при ринолалии»).

II этап. Голосовые упражнения продолжаются в виде вокальных упражнений, которые дают наилучший эффект в развитии подвижности небной

занавески (растягивают её, активизируют всю мускулатуру гортаноглотки). Вначале поются [а] и [э], через 2 – 3 урока – [о], через неделю – [и] и последним [у]. При ежедневных занятиях сроки сокращаются.

Вокальные упражнения начинаются с пения терций. Детям это трудно, но интервалы меньше 2 тонов, как правило, недоступны детям с ринолалией.

К вокальным упражнениям приступают на 3 – 4 занятии после повторения гласных, когда появляется хотя бы незначительная подвижность мягкого нёба, которую тренируют пением гласных в диапазоне терции одной октавы с детьми и трезвучия с подростками и взрослыми. При практически неподвижной небной занавеске или лишь при подергивании её края начинают с пения [а] или [э] на одной ноте, затем терции и трезвучия. При расслаблении неба занятия немедленно прекращают. Гласные поют 2 – 3 раза подряд до 12 раз в день под аккомпанемент фортепиано, под магнитофон или с голоса логопеда, начинают с низкого тона.

Терции и трезвучия поют не менее 3 недель, верхнюю ноту трезвучия поют дважды, не прерывая фонации (чтобы удлинить выдох и увеличить продолжительность смыкания мягкого нёба с задней стенкой глотки), поют громко и тихо (для развития силы голоса), но не форсируют голос (иначе нёбо провисает, звук назализуется). Упражнения выполняются стоя.

Детский голос, как указывают В.Г. Ермолаев Н.Ф. Лебедева, требует максимально щадящего отношения, отсюда следуют правила:

- Петь только в соответствующем возрасту диапазоне.
- Не использовать крайние ноты присущего возрасту диапазона.
- Петь на коротких певческих фразах.
- Петь без напряжения, не очень громко.

Наиболее легко детские голоса до мутации звучат в следующих диапазонах (В.Г. Ермолаев, Н.Ф. Лебедева):

3 – 4 года – ми1 – соль1
7 – 10 лет – ре1 – ре2
5 – 6 лет – ми1 – си1
10 – 14 лет – ми1 – ре2

Далее переходят к упражнениям для воспитания правильного голосоведения, расширения диапазона и увеличения силы голоса, окончательного снятия носового оттенка.

Начинают с изолированных гласных, потом их сочетаний (а, э, о, у, и).

Далее переходят к «мычанию» – протяжному произнесению [м] с фиксацией внимания на носовом резонансе согласного. Выбор фонемы [м] как исходной определяется её физиологической основой, удобной для правильной фонации. Затем переходят к произнесению слогов: ма, мо, му... 6 – 8 раз в день (после короткого трёхкратного произнесения [м]).

Согласный протягивают, гласный поют коротко. Затем также работают над [л], с попарным произнесением слогов. Потом аналогично работают над [н], [й], [р], [в], [з], [ж].

Далее осуществляется переход к речевым упражнениям. И.И. Ермакова рекомендует работать в последовательности:

- 1) произнесение сочетаний из 2-х слов и спряжений глаголов:

Вон Валя, вон мама, вон яма.

Я мыл(а) Милу. Я нарезал(а) лимон. Я съел(а) сметану.

- 2) распространение фразы, вводимое постепенно:

Я поливал(а). Я поливал(а) лилии. Я поливал(а) лилии из лейки.

3) ввод навыков в спонтанную речь. Вначале осуществляется подготовка на материале скороговорок и стихов с опорой на сонорные звуки. Фразы в них должны быть короткими, включающими только правильно произносимые фонемы:

На мели мы налима ловили.

На крыше у Шуры жил журавль Жура.

III и IV этапы. Для увеличения силы и диапазона голоса применяются вокальные упражнения:

- 1) распевание терций или трезвучий на гласных звуках, тише – громче;

- 2) мычание;

3) пение коротких музыкальных фраз и песенок, которые должны быть: простыми, легко запоминающимися, иметь легкий ритмический рисунок и не выходить за пределы диапазона.

Сначала лучше петь только мелодию песни на гласных звуках (вместе с логопедом), а потом уже петь со словами (сначала медленно). Пение продолжается не более 15 минут в течение занятия, по 3 – 5 минут за один приём.

Для заключительных вокальных упражнений IV этапа подбирают песни, во фразах которых тоны располагаются по звукоряду (т.е. интервалы не превышают 1-го тона). Это способствует более длительному удержанию нёбной занавески в смыкании.

Упражнения заканчиваются пением народных прибауток на одном тоне.

Такой вид тренировок является наиболее сложным, доступным лишь при хорошо подвижном нёбе.

С.Ф. Иваненко предлагает упражнения (сугубо подражательного характера) по варьированию мелодики голоса, которые можно выполнять уже в процессе выработки дыхания и постановки гласных. В доступной наглядно-ситуативной форме – через подражание – детям дается понятие о голосоведении. По словам К.С. Станиславского, «...все, что сказано с приливом жизненной энергии, с удивлением, восторгом, гневом, ужасом и т.д., – все это пойдет вверх (высоко, звонко, громко). Все, что связано с упадком энергии, с апатией, с разочарованием (больно, грустно), – все это по звуковой лестнице пойдет вниз...»

С помощью зрительной опоры и голосового изображения вводится ряд понятий:

Далеко – близко (или тихо – громко)

А далеко

А близко А

Высоко – низко (тонко поет птичка – толсто, грубо поет медведь)

А

А А

Коротко – длительно (отрывисто, быстро, скоро – протяжно, медленно).

Протяжно – отрывисто

А _____

А _____

Звук [а] при постановке гласных идет первым, поэтому все понятия в изображении голосом даются с опорой на него.

С целью тренировки (закрепления) голосового многообразного звучания используются следующие задания:

а) Звук [а] на качелях.

Дети приседают, раскачиваются, произнося звук [а] (звук «взлетает» и «падает» в одном диапазоне – вдох! – выдох! – [а]).

б) Звук [а] раскачивается на ветке (слияние двух звуков [а] – [а] на одном выдохе).

Руки-ветки подняты вверх, под действием ветра наклоняются вправо – влево.

в) Звук [а] поднимается по лесенке. Звук произносится радостно, громко, покоряется каждая ступенька (вариант твердой атаки).

Звук [а] взбирается на вершину горы.

На горе тропа, по тропе идет [а]; звук произносится протяжно, с постепенным наращиванием подъема (!). Заканчиваем победно, радостно! (Как кричим «Ура!».)

Таким образом, видно, что этапы работы над голосом при ринолалии тесно связаны между собой и плавно перетекают друг в друга, постепенно расширяя своё содержание и усложняя его. Вся работа основывается на активизации мягкого нёба, а результаты, в свою очередь, напрямую зависят от его подвижности. Технология формирования интонационной выразительности речи при ринолалии С.Ф. Иваненко предлагает технологию формирования интонационной выразительности речи, включающую систему упражнений для осознанного восприятия и использования интонации детьми, имеющими ринолалию.

В программу входят следующие упражнения:

- по выработке речевого дыхания;
- по уточнению и постановке гласных;
- по массажу и самомассажу;
- по подготовке артикуляционного аппарата к постановке согласных звуков;
- по формированию речевого слуха;
- по развитию голоса (с опорой на отрабатываемый гласный и полученные знания о знаках препинания и ударении);

- знакомство с понятием «знаки препинания»;

- знакомство с понятием «ударение»;

- автоматизация навыка произнесения гласных в различных фонетических позициях.

Рассмотрим собственно интонационные упражнения.

1. Развитие продолжительности звучания и разнообразия оттенков интонаций

а) Игра «Прятки»: прячется отрабатываемый звук, в данном случае [а], мы его ищем и зовем, как зовут маленьких детей. Произносим звук со звательной интонацией и с оттенком легкого вопроса-упрека: «Ну, где ты?» И с лаской: «Ну, иди скорей!»

б) «Пропала буква». Зовем отрывисто, сердито, плаксиво, плаксивость переходит в плач (громкий и противный).

в) «Нашли букву» [а] – два варианта:

Обрадовались, удивились: «Наконец-то нашлась, никому не отдам».

Рассердились: «Ишь, спряталась, ходи, ищи ее! Ну, погоди!»

г) Даются задания, разыгрываются ситуации: «А» шла, споткнулась и упала (плач на вдохе и долгом выдохе с переходом в слитное звучание [а а а а] ...).

«А» увидела друзей и обрадовалась (попеть звук [а] на мотив любой детской песенки).

Маленькая «а» увидела большую «А» и удивилась: «Неужели это «а»? А ну-ка, покажись...» Звучит вопрос, удивление. Буква «а» увидела «ж» и ужаснулась: «Испугалась страшно! Надо убежать, спрятаться». Буква «а» провинилась, ее наказали, ей обидно (голос грустный, заунывный, протяжный). Или «а» обидели друзья (очень горько плачет). У «а» много сестричек, сосчитай (называя тихо: а, а, а, а, а, а, а и т.д., а затем громко, с интонацией перечисления).

Буква «а» долго была на улице, мама сердится (голос громкий и сердитый).

2. Знакомство с понятием «знаки препинания»

Спустя 10 – 12 занятий с момента начала работы вводится понятие «знаки препинания», которое подкрепляется примерами на уже отработанном звуке. Знание знаков препинания необходимо, так как именно они служат на письме одним из способов фиксации интонации. Знаки препинания, таким образом, существенны для понимания смысла.

Представление о знаках препинания формируется первоначально на литературном материале с опорой на красочно оформленные таблички с изображением

. - точки,

, - запятой,

? - вопросительного знака,

! - восклицательного знака,

Логопед выразительно читает соответствующие тексты (хорошо подходят рассказы А. Шибаева про различные знаки препинания)

В процессе ознакомления логопед постоянно подчеркивает связь интонационного произношения с необходимым знаком препинания.

Для закрепления формируемого понятия проводятся игры-занятия «Угадай знак в прочитанном предложении». Логопед читает текст, соблюдая указанную интонацию, дети поднимают соответствующую знаку препинания табличку. Можно предложить текст Н. Сладкова, В. Орлова и др.

3. Отработка произношения гласных звуков с опорой на знак препинания

1. Задания на закрепление интонации с опорой на звук и знак препинания.

Перед началом работы карточки разложены на столе перед ребёнком.

У логопеда аналогичный набор карточек в двух экземплярах.

1. Логопед прочитывает написанную на карточке букву с опорой на знак препинания и комментирует: «Произносим как сообщение, называние, утверждение».

Дети поднимают карточку с аналогичным изображением – логопед оценивает результат выполнения.

2. Логопед читает следующую карточку с чувством радости, весело. Дети показывают свои карточки. Логопед проверяет, анализирует, оценивает результаты.

3. Следующая карточка прочитывается как вопрос, удивление: А? Результат анализируется.

4. Прочитывается карточка с интонацией перечисления (как будто считает – 1, 2, 3) – А, а, а. К концу понижается голос, на что обращается внимание и предлагается еще раз прослушать.

5. В заключение логопед читает написанное на карточках в разнообразной интонационной последовательности, предлагая детям молча поднимать карточку со знаками, соответствующими прочитанной интонацией.

В последующих упражнениях для закрепления логопедом даются задания на определение двух интонаций, и предлагается выбрать карточки с соответствующими знаками препинания. Например:

А. – А! А. – А? А? – А! А! – А. А. – А, а, а

Только после 3 – 4-х занятий, в структуру которых входят упражнения на соотношение интонации и знака, детям может быть предложено повторить (прочитать) вслед за логопедом написанное с интонацией, соответствующей указанному знаку.

Все следующие занятия проводятся в рамках тренировки по заданиям:

1) Прочитай карточку, где обозначена радость.

2) Прочитай с интонацией перечисления.

3) Прочитай со знаком сообщения, называния.

4) Прочитай со знаком удивления и т.д.

2. Задания на сочетание интонации и силы голоса.

1) Прочитай громко и радостно, радостно, но тихо.

2) Прочитай тихо и удивленно, громко и удивленно; сердито и удивленно, радостно и удивленно.

3) Прочитай сообщение тихо, а затем громко.

4) Прочитай с интонацией перечисления, сообщая тихо, громко; удивленно, радостно.

Тренировка силы голоса и выразительности звучания также осуществляется с помощью карточек:

А? – А.

А. – А. А. – А?

А? – А!

А. – А!

А? – А, а, а

Знакомство с понятием «ударение»

Рассмотренные ранее упражнения по развитию голоса и интоационному воспроизведению гласных звуков подводят к формированию другого компонента русской интонации – ударения.

Отрабатываются упражнения на уровне звука, которые помогают развить силу мускульного напряжения в артикуляционном аппарате, а также силу и продолжительность выдоха, что в последующем отличает определение фонематического ударения в слове.

1) По подражанию предлагается прочитать [а] голосом, выделяя звук, помеченный значком [а].

[а'], [а'], [а'], [а'] (твёрдая атака, интонация перечисления);

[а'], [а] – сильно первый звук, слабее второй, интонация представления, называния;

[а], [а'] – сильно второй звук, но звуки произносятся с интонацией перечисления;

[а'], [а], [а] – [а], [а'], [а]

[a], [a], [a'] – [a'], [a], [a], [a]
[a], [a'], [a], [a] – [a], [a], [a'], [a]
[a], [a], [a], [a']

2) После силовых упражнений (для дыхания и голоса) с опорой на гласный звук вводятся упражнения на плавное произношение ряда гласных с выделением голосом гласного, помеченного значком. Здесь предлагаются упражнения противопоставления.

[a'], [a] – [a'], [a] (вариант раскачивания звука [a] – на первых этапах);
[a], [a'] – [a], [a']
[a'], [a], [a] – [a'], [a], [a]
[a], [a'], [a] – [a], [a'], [a]
[a], [a], [a'] – [a], [a], [a']

В силовых голосовых упражнениях с опорой на ряд гласных предлагаются те варианты, которые в ближайшее время могут быть использованы в словах. Третий звук располагается в комбинациях с [a], с [э], а затем в трехзвуковом ряду. Более 3–4-х звуков не берется.

3) Параллельно с силовыми голосовыми упражнениями проводятся упражнения на развитие слухового восприятия. Вначале вводятся задания на определение количества ударов, воспроизводимых руками, отстукиваемых карандашом, мячом, по бубну, на металлофоне и т.д. Затем на определение места наиболее сильного удара в порядковом ряду. Определяется, сколько всего ударов, затем называется место наиболее сильного удара.

A! – A! A? A! – A.

A? A! A, a, a, A.

A.

A! – A? A! – A, a, a

A. A!

A?

A? A? A! A. A, a, a.

Отстукивает логопед (позже кто-то из детей).

1. + – a (где + сильный, а – слабый удар).

2. Ребенок определяет – два удара, первый сильный.

3. Воспроизводит самостоятельно.

Затем вводятся аналогичные упражнения, включающие 3, 4 удара.

Эти упражнения способствуют формированию ритма, на котором строится наша речь. Останавливая внимание на ритме речи, следует вспомнить, что ритм имеет сложную многоуровневую организацию речевых ритмов: слоговой, словесный, синтагмовый. Каждому слогу соответствует в физиологии толчок выдыхаемого воздуха, но слоговой ритм не имеет смысла, смысл появляется в односlogовом слове. Вершину звучности в слове образуют ударные гласные.

По мере овладения детьми с ринолалией согласными эти звуки включаются в работу на уровне слога, через который проводятся ритмические игровые упражнения.

Параллельно с группированием слогов следует тренировать умение выделять ударный в игровых ситуациях («спор воробьев») с опорой на эмоционально-смысловое звучание (слог «пи»), «два барабана» – «ба» и «ба», «два барана» – «бе». При этом использовать слог в песенных мотивах и пропевать его.

С.Ф. Иваненко обращает внимание на то, что все эти упражнения, проводимые на уровне общения, свойственного младенцам в доречевой период, активизируют речевую деятельность, раскрепощают израненную психику ребенка с ринолалией.

5. Упражнения на интонационное прочтение слогов и слов с опорой на знак препинания

Слоги даются со знаками противопоставления. Утверждение – точка; вопрос, удивление – вопросительный знак, радость – восклицательный. Для чтения берутся слоги с отработанными гласными и согласными. На занятиях над интонацией через знакомство с вопросительными словами «кто?», «что?», «где?» и их смысловыми значениями. С

помощью этих вопросов уточняется неизвестное в разговоре: о предметах одушевленных (живых) – «кто?», неживых (неодушевленных) – «что?», об их расположении – «где?», «куда?», «откуда?».

Для упражнений подбираются вначале односложные слова (лак, там, тут, вот, пух и т.д.). Слова, обозначающие предметы, изображены на карточках. В работе с карточкой-словом ставятся следующие задачи для поэтапного выполнения:

1. Посмотри, шепотом назови, что нарисовано. Определи гласный, назови его шепотом. Теперь назови вслух все слово, выделяя ударный гласный.

2. Следующий вид работы со словом – обозначение его знаками препинания и соответствующее произношение:

. – сообщение,

! – радость,

? – вопрос.

3. Далее предлагается произнести слово, эмоционально его окрашивая.

. – сообщение (шепотом по секрету в классе, маме);

! – радость (удивление по секрету и т.д.);

? – вопрос (удивление, огорчение и т.д.).

После такой работы, проведенной детьми самостоятельно, можно переходить к понятию «ударение».

Подбираются слова 2 – 3 и даже 4-слоговой структуры с ударным гласным [а]. Тренировка проводится на карточках со словами, где первый ударный слог с гласным [а] (мама, банка, арка, Алла и т.д.).

К карточке с изображенным предметом ставятся вопросы и даются ответы. Проводится разбор двух – трех слов.

Предлагаются следующие задания:

1) Назови (шепотом) слово.

2) Назови гласные в этом слове.

3) Повтори слово, выделяя ударный звук.

4) Назови последовательно гласные в этом слове, выделяя ударный гласный.

5) Еще раз назови слово, голосом выделяя ударный слог.

На табличке предлагаемые слова выглядят так: рис. 13.

Наряду с этим видом работы. в последующем предлагаются слова со звуком [а], имеющим различные местоположения в слове. Первоначально работа проводится так же – с опорой на карточку. В называемом слове нужно определить место звука [а] и показать (поднять) соответствующую карточку.

Слова с отрабатываемым гласным, а в последующем и с любым автоматизируемым звуком предлагается произнести с определенной эмоциональной окраской. Заданиедается на карточке.

6. Развитие интонационных элементов речи на материале словосочетаний, предложений

Для развития интонационных элементов речи на материале словосочетаний, предложений используются потешки, считалки, заклички, чистоговорки, стихи детских поэтов (С. Маршак, А. Барто, Б. Заходер, И. Токмакова и др.), небольшие рассказы (К.Д. Ушинский, Д. Мамин-Сибиряк и др.), литературные сказки (П. Ершов, А. Пушкин, А. Ремезов, Н. Носов, Х. Андерсен) и народные сказки. Кроме того, могут использоваться различные виды игровых упражнений, сопровождаемых диалогическими конструкциями (подвижные игры, ролевые игры, игры-драматизации). Технология коррекции ритмической стороны речи при ринолалии

Ритмическая сторона речи при ринолалии является наиболее сохранной.

Но так как ритмическая способность является универсальной категорией и рассматривается специалистами в качестве предпосылки и одновременно условия реализации различных видов деятельности – речевой, интеллектуальной и др., работа над ритмом всегда актуальна.

Специалисты не выделяют работу над ритмом при ринолалии в отдельное направление, а ведут её в основном в процессе коррекции звукопроизношения, отрабатывая ритмико-слоговую структуру многосложных слов, и коррекции интонационной стороны речи (см. раздел 5, пар.

Технология формирования интонационной выразительности речи при ринолалии.

Г.В. Дедюхина предлагает технологию развития ритмической способности в виде пошаговых программ, которые можно использовать и в логопедической работе с детьми, имеющими ринолалию.

Автор указывает, что двигательный ритм оказывает организующее влияние на становление речевых механизмов, а опора на максимальную реализацию функциональных возможностей двигательно-кинестетического анализатора является необходимым условием в осуществлении межанализаторного взаимодействия, в ходе формирования ритмов различной модальности, координации и трансформации ритмических моделей.

В предлагаемой технологии используется последовательность формирования ритмических моделей от построения ритмического ряда к метру, темпу и ритмическому рисунку.

Пошаговые программы представлены упражнениями, которые распределены по этапам в соответствии с механизмом формирования ритмических моделей.

Первый этап. Организуется движение, которое, в свою очередь, сопровождает восприятие музыкального звучания, зрительных образов, речи.

Опора на различные модальности (слуховую, зрительную, тактильную и др.) со сменой доминанты является обязательным условием выполнения каждого упражнения. Многочисленные межанализаторные связи, которые формируются при организующей роли движения, составляют базу для более сложных операций. Представления о ритмической модели формируются в тесной связи с развитием ориентированной основы деятельности.

Второй этап. Построение комплексных ритмических моделей основывается на интегративных связях, обеспечивающих устойчивые слухопроизносительные, речедвигательные, зрительно-двигательные, двигательно-слуховые координации. Формирование основных компонентов речевого ритма – темпа и метра – проводится на уровне звука (фонемы), слова, фразы. Выделение паузы и ритмического ударения в ряду звуков и слов, смыслового центра фразы позволяет рассматривать их как ритмические модели.

Третий этап. Фонемы и слоги рассматриваются как знаки, ритмическая последовательность которых составляет слогоритмическую и звукослоговую структуру слова. Данная работа осуществляется в соответствии с уровнем развития фонематических представлений и благодаря фонематическому анализу. Необходимым условием усвоения звукослоговой структуры, выделения морфологических признаков слова является выделение акцентированного слога.

Реализация каждой пошаговой программы в структуре логопедического занятия осуществляется в соответствии с его целями и задачами. Таковыми могут быть:

- развитие звукопроизношения и коррекция его нарушений (автоматизация звуков, введение их в речь);
- усвоение слогоритмической и звукослоговой структуры слова;
- преодоление персевераций в пределах слов с простой и сложной звуковой структурой;
- усвоение основных грамматических категорий;
- коррекция нарушений мелодико-интонационной стороны речи;
- развитие речевого дыхания;
- развитие фонематического восприятия и т. д.

Содержание I этапа.

Первый блок упражнений направлен на построение ритмического ряда.

Второй блок упражнений направлен на установление ритмической координации.

Третий блок упражнений направлен на усвоение способов трансформации.

Содержание II этапа.

Первый блок упражнений направлен на усвоение ритмических эталонов темпа.

Второй блок упражнений направлен на формирование представлений о паузировании.

Третий блок упражнений направлен на формирование представлений о ритмическом ударении.

Содержание III этапа.

Первый блок упражнений направлен на усвоение слогоритмической структуры слова.

Второй блок упражнений направлен на слоговой и звукобуквенный анализ слова.

Третий блок упражнений направлен на выделение морфологических признаков слова.

Использование упражнений каждого этапа в реализации вышеуказанных задач обеспечивает успешность комплексных коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на усвоение фонематической системы языка и развитие звуковой стороны речи детей с ринолалией.