

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Департамент образования и науки Ханты-Мансийского автономного**

**округа - Югры**

**Администрация города Пыть-Ях**

**МБОУ СОШ № 5**

**РАССМОТРЕНО**

руководитель методического  
объединения

  
Т.Л. Кагарлыцкая

Протокол №1

от «24» августа 2023 г.

**СОГЛАСОВАНО**

методический совет

  
И.В. Ильиных

Протокол №1

от «25» августа 2023 г.

**УТВЕРЖДЕНО**

директор МБОУ СОШ  
№5

  
Е.В. Хахулина

Приказ №431-О

от «28» августа 2023 г.



**ПРОГРАММА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЁНКА С ОВЗ**

**КАК ЧАСТЬ ФАООП ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**ДЛЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ 3 КЛАССА**

Составитель:  
учитель-логопед  
Кагарлыцкая Т.Л.

**г.Пыть-Ях 2023**

## **Программа логопедического сопровождения обучающихся с тяжелыми нарушениями речи как часть адаптированной образовательной программы для обучающихся с ТНР**

Коррекционно-развивающая логопедическая программа, адаптированная для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи – это коррекционная программа, разработанная для обучения детей с ТНР с учетом особенностей их психофизического и речевого развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию. Программа направлена на осуществление специальной поддержки (сопровождения) освоения ФАООП НОО обучающимися с ТНР.

### **Программа коррекционной работы разработана в соответствии с требованиями:**

- Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ,
- Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее – ФГОС), утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ от 6.10.2009 №373 (с изм. от 26.10.2010, 22.09.2011, 18.12.2012, 29.12.2014, 18.05.2015, 31.12.2015, 31.05.2021),
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального образовательного стандарта начального общего образования».

Нормативно-правовую базу составляют:

- Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ);
- Закон Российской Федерации от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями, вступившими в силу 01.09.2013 г.;
- Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ;
- Письмо министерства образования и науки Российской Федерации «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» №АФ-150/06 от 18.04.2008 г.
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1023 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (Зарегистрирован 21.03.2023 № 72654)
- Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ»
- Санитарно-эпидемиологические требования к образовательным организациям, утвержденные Постановлением главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 (СП 2.4.3648-20).

### **Пояснительная записка**

В настоящее время контингент детей с речевыми нарушениями, начинающих школьное обучение, существенно изменился как по состоянию речевого развития, так и по уровню подготовленности к систематическому обучению. Эти изменения обусловлены рядом позитивных и негативных факторов:

- влиянием позитивных результатов деятельности дифференцированной системы логопедической помощи в дошкольных образовательных организациях для детей с нарушениями речи, которые позволили минимизировать воздействие первичного речевого дефекта на общее психическое развитие ребенка и его обучаемость;
- широким внедрением ранней логопедической помощи на основе ранней диагностики детей группы риска по возникновению речевой патологии;
- повышением эффективности логопедического воздействия за счет применения инновационных технологий логопедической работы;
- возросшей распространенностью органических форм речевой патологии, нередко в сочетании с другими (множественными) нарушениями психофизического развития.

В связи с этим в настоящее время наметились две основные тенденции в качественном изменении контингента учащихся. Одна тенденция заключается в минимизации проявлений речевых нарушений к школьному возрасту при сохранении трудностей свободного оперирования языковыми средствами, что ограничивает коммуникативную практику, приводит к возникновению явлений школьной дезадаптации. Другая тенденция характеризуется утяжелением структуры речевого дефекта у школьников, множественными нарушениями языковых систем в сочетании с комплексными анализаторными расстройствами.

Обучающиеся с ТНР - дети с выраженными речевыми/языковыми(коммуникативными) расстройствами представляют собой разнородную группу не только по степени выраженности речевого дефекта, но и по механизму его возникновения, уровню общего и речевого развития, наличию/отсутствию сопутствующих нарушений.

Рабочая Программа учителя-логопеда для обучающихся 1-4 классов с ТНР, инклюзивно посещающих общеобразовательную школу. Настоящая рабочая программа носит коррекционно-развивающий характер. Она предназначена для обучения и воспитания детей с ТНР: ОНР- III уровня речевого развития, ринолалией, дизартрией, дизартрией стертой формы, заиканием, ЗПР. Рабочая Программа разработана с учётом ФГОС НОО, программой логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.А. Миронова, А.В. Лагутина) примерной адаптированной основной образовательной программы для школьников с ТНР (под редакцией профессора Л.В. Лопатиной), «Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы» А.В Ястребовой, «Программы коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи» (подготовительная группа) для обучающихся 1-х классов Н.В. Нищевой,

**Цель программы:** Предупреждение возможных трудностей в усвоении программы массовой школы, обусловленных недоразвитием речевой системы. Обеспечение системы средств и условий для устранения речевых недостатков у детей младшего школьного возраста с тяжёлым нарушением речи и осуществления своевременного и полноценного личностного развития, обеспечения эмоционального благополучия посредством интеграции содержания образования и организации взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Программа содержит:

- систему комплексного логопедического сопровождения детей с ОВЗ в условиях образовательного процесса, позволяющего учитывать их особые образовательные потребности на основе осуществления индивидуального и дифференцированного подхода в образовательном процессе, включающего логопедическое обследование детей с целью выявления их особых образовательных потребностей, мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении программы общего образования, корректировку коррекционных мероприятий.

#### **Основные задачи коррекционного обучения**

- вести работу по коррекции нарушений фонетической стороны речи, по развитию фонематических процессов;
- развивать общую, ручную, артикуляторную моторику;
- осуществлять коррекцию нарушений дыхательной, голосовой функций;
- расширять объем импрессивной и экспрессивной речи и уточнять номинативный (существительные), предикативный (глаголы) и адъективный (прилагательные) компоненты словаря, вести работу по формированию семантической структуры слова, организации семантических полей;
- совершенствовать процесс слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификаций;
- совершенствовать восприятие, дифференциацию и навыки употребления детьми грамматических форм слова и словообразовательных моделей, различных типов синтаксических конструкций;
- совершенствовать навыки связной речи детей, развивать навыки коммуникативных функций;

Обеспечить взаимодействие специалистов в рамках создания коррекционно- развивающей среды:

- взаимодействовать с семьей для полноценного развития ребенка.
- оказывать консультативную и методическую помощь родителям (законным представителям) детей по вопросам воспитания и развития.

Логопедическая работа осуществляется на основании системы мониторинга куда входит и собственно логопедическое исследование речевых возможностей ребенка.

**Теоретической основой** рабочей программы является:

- концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений (Л. С Выготский);
- учение об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей (Л.С.Выготский, Н.Н.Малофеев);
- концепция о соотношении мышления и речи (Л.С. Выготский, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.);
- концепция о целостности языка как системы и роли речи в психическом развитии ребенка
- концепция о соотношении элементарных и высших психических фун-й в процессе развития ребенка
- современные представления о структуре речевого дефекта (Р.И. Лалаева, Т.Б.Филичева,Г.В.Чиркина).

Исходя из ФГОС в рабочей программе учитываются:

- индивидуальные потребности ребенка с тяжелыми нарушениями речи, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее — особые образовательные потребности), его индивидуальные потребности;

- возрастная адекватность образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, когда сам ребенок становится субъектом образования;
- возможности освоения ребенком с нарушением речи рабочей программы на разных этапах ее реализации;
- специальные условия для получения образования детьми с ТНР, в том числе использование специальных методов, методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществление квалифицированной коррекции нарушений их развития.

Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая работа направлена на:

- преодоление нарушений развития различных категорий детей с ТНР, оказание им квалифицированной помощи в освоении программы обучения по русскому языку и чтению;
- разностороннее развитие детей с ОВЗ с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

### **Принципы логопедического воздействия**

Рабочая программа строится на основе ***принципов логопедического воздействия***. В процессе организации корригирующего обучения большое значение придается общедидактическим принципам: воспитывающего характера обучения, научности, систематичности и последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, прочности, индивидуального подхода.

Логопедическое воздействие опирается и на специальные принципы:

#### *1. Этиопатогенетический принцип.*

При устранении речевых нарушений необходимо учитывать совокупность этиологических факторов, обуславливающих их возникновение. Это внешние, внутренние, биологические и социально-психологические факторы.

#### *2. Принцип системного подхода.*

Предполагает необходимость учета в логопедической работе структуры дефекта, определения ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов.

#### *3. Принцип учёта структуры речевого нарушения.*

Расстройства речи в большинстве случаев представляют собой синдром, в структуре которого выделяются сложные и неоднозначные связи между речевыми и неречевыми симптомами.

#### *4. Принцип комплексности.*

Поскольку большинство нарушений представляет собой совокупность речевых и неречевых симптомов, следовательно необходимо комплексное (психолого-медико-педагогическое) воздействие, т.е. воздействие на весь синдром в целом.

#### *5. Принцип дифференцированного подхода.*

Система логопедической работы носит дифференцированный характер с учетом множества определяющих его факторов. Дифференцированный подход осуществляется на основе учета этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. В процессе логопедического воздействия необходимо учитывать уровень развития речи, познавательной деятельности, особенности сенсорной сферы и моторики ребенка.

#### *6. Принцип поэтапности.*

Логопедическое воздействие представляет собой целенаправленный, сложно организованный процесс, в котором выделяются различные этапы. Каждый из них характеризуется своими целями, задачами, методами и приемами коррекции. Последовательно формируются предпосылки для перехода от одного этапа к другому.

#### *7. Принцип развития.*

Во время логопедического воздействия нельзя забывать о развитии личности.

#### *8. Онтогенетический принцип.*

Логопедическое воздействие строится с учетом закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи. Формирование правильных речевых навыков, форм и функций речи осуществляется и в онтогенезе, от простых к сложным, от конкретных к более абстрактным, от продуктивных форм к непродуктивным, от ситуативной речи к контекстной, от усвоения семантических отношений к усвоению формальных признаков речевых (языковых) единиц.

#### *9. Принцип учёта личностных особенностей.*

Большое место в логопедической работе занимает коррекция и воспитание личности в целом, учитываются особенности формирования личности у детей с различными формами речевых расстройств, а также возрастные особенности.

Особое значение имеет учет личностных особенностей при коррекции расстройства речевой деятельности, связанных с нарушением головного мозга (алалия, афазия, заикание, дизартрия), так как у них отмечаются выраженные особенности формирования личности, которые носят как первичный характер, обусловленный органическим поражением мозга, так и характер вторичных наслоений.

#### 10. *Принцип деятельностного подхода.*

Коррекция нарушений речи проводится с учетом ведущей деятельности. В школьном возрасте ведущей деятельностью является учебная, которая становится основой коррекционно-логопедической работы при устранении нарушений речи у детей этого возраста.

#### 11. *Принцип использования обходного пути.*

В логопедической работе при нарушении слуховой дифференциации осуществляется опора на сохранные звенья. В процессе преодоления алалии, афазии большое значение имеет создание новых функциональных систем на базе сохранных звеньев. (Так, процесс звуко различения в раннем онтогенезе осуществляется с участием слуховой, зрительной, кинестетической афферентации. Позднее в процессе звуко различения ведущей становится акустическая).

#### 12. *Принцип формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения.*

Для закрепления правильных речевых навыков в условиях естественного речевого общения необходима тесная связь в работе логопеда, учителя, семьи. Логопед информирует педагогов, родителей о характере речевого нарушения у ребенка, о задачах, методах и приемах работы на данном этапе коррекции, добивается закрепления правильных речевых навыков не только в логопедическом кабинете, но и на уроках, во внеклассное время под контролем педагогов и родителей.

### **Методы логопедического воздействия**

Выбор и использование того или иного метода определяется характером речевого нарушения, содержанием, целями и задачами коррекционно-логопедического воздействия, этапом работы, возрастными, индивидуально-психологическими особенностями ребенка и др.

#### I. **Практические методы** (упражнения, игры и моделирование).

- **Упражнение** — это многократное повторение ребенком практических и умственных заданных действий. Эффективны при устранении артикуляторных и голосовых расстройств, при постановке звука

1. *Подражательно-исполнительские методы.* Выполняются детьми в соответствии с образцом (дыхательные, голосовые, артикуляторные, развивающие общую, ручную моторику).

2. *Конструирование.* Используется при устранении оптической дисграфии. Детей учат конструировать буквы из элементов, из одной буквы другую.

Выполнение любых упражнений способствует формированию практических умений и навыков лишь в том случае, когда соблюдаются следующие условия:

- осознание ребенком цели.
- систематичность.
- постепенное усложнение условий
- самостоятельное выполнение
- дифференцированный анализ и оценка выполнения.

2. **Игровой метод** предполагает использование различных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснением, указаниями, вопросами (сюжет, роль, игровые действия).

II. **Наглядные методы** - формы усвоения знаний, умений и навыков, которые находятся в существенной зависимости от применяемых при обучении наглядных пособий и технических средств обучения.

- **Наблюдение** - применение картин, рисунков, профилей артикуляции, макетов, а также с показом артикуляции звука, упражнений.

*Наглядные средства должны:*

1. быть хорошо видны всем;
2. подобраны с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка;
3. соответствовать задачам логопедической работы на данном этапе коррекции;
4. сопровождаться точной и конкретной речью;
5. словесное описание объекта должно способствовать развитию аналитико-синтетической деятельности, наблюдательности, развитию речи.

*Использование пособий может преследовать различные цели:*

- коррекцию нарушений сенсорной сферы (представлений о цвете, форме, величине и т. д.),
- развитие фонематического восприятия (на картине найти предметы, в названиях которых имеется отрабатываемый звук),
- развитие звукового анализа и синтеза (найти предметы на сюжетной картине, в названии которых 5 звуков),
- закрепление правильного произношения звука,
- развитие лексического запаса слов,
- развитие грамматического строя,
- развитие связной речи (составление рассказа по сюжетной картине, по серии сюжетных картин).

- **Воспроизведение аудиозаписей** сопровождаются беседой логопеда, пересказом. Аудиозаписи речи самих детей используются для анализа, для выявления характера нарушения, для сравнения речи на различных этапах коррекции, для воспитания уверенности в успехе работы.

- **Мультфильмы, кинофильмы** используются при автоматизации звуков речи по время беседы при пересказе содержания, для развития навыков слитной плавной речи при устранении заикания, для развития связной речи.

III. **Словесные методы и приемы** определяются возрастными особенностями детей, структурой и характером речевого дефекта, целями, задачами, этапом коррекционного воздействия (**рассказ, беседа**, показ образца, пояснение, объяснение, педагогическая оценка, **пояснение и объяснение**

*Использование беседы в логопедической работе должно соответствовать следующим условиям:*

- опираться на достаточный объем представлений, уровень речевых умений и навыков, находиться в зоне ближайшего развития ребенка;
- соответствовать логике мыслительной деятельности ребенка, учитывать особенности его мышления;
- активизировать мыслительную деятельность детей, используя разнообразные приемы, в том числе наводящие вопросы;
- вопросы должны быть ясными, четкими, требующими однозначного ответа;
- характер проведения беседы должен соответствовать целям и задачам коррекционной работы.

Логопедическое воздействие осуществляется в следующих **формах обучения**:

1. групповое
2. подгрупповое
3. индивидуальное занятие

**Актуальной проблемой** логопедической работы является поиск путей повышения ее эффективности.

**Эффективность обусловлена:**

1. характером дефекта и степенью выраженности симптоматики нарушения;
2. возрастом человека, состоянием его здоровья;
3. психическими особенностями ребенка, его активностью в процессе устранения речевого нарушения;
4. сроками начала логопедической работы и ее продолжительностью;
5. реализацией основных принципов коррекционно-логопедической работы, особенно принципа комплексного воздействия;
6. мастерством и личностными качествами логопеда.

### **Возрастные и индивидуальные особенности детей с ТНР**

В программе учитываются индивидуальные особенности детей группы.

**Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с тяжелыми нарушениями речи**

Для обучающихся с ТНР типичными являются значительные внутригрупповые различия по уровню речевого развития.

По психолого-педагогической классификации выделяются группы детей, имеющие общие проявления речевого дефекта при разных по механизму формах аномального развития. Согласно данной классификации коррекционное обучение организуется для учащихся, имеющих II, III и IV уровни речевого развития. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при различных сложных формах детской речевой патологии (алалия, афазия, дизартрия, ринолалия, заикание, нарушения письменной речи).

Одним из ведущих признаков является более позднее, по сравнению с нормой, развитие речи; выраженное отставание в формировании экспрессивной речи при относительно благополучном понимании обращенной речи. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко снижается. Развивающаяся речь этих детей аграмматична, изобилует большим числом разнообразных фонетических недостатков, малопонятна окружающим.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Учащимся с ТНР присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, проявляющееся плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости движений, трудностью реализации сложных двигательных программ, требующих пространственно-временной организации движений (общих, мелких (кистей и пальцев рук), артикуляторных).

Обучающихся с ТНР отличает выраженная диссоциация между речевым и психическим развитием. Психическое развитие этих детей протекает, как правило, более благополучно, чем развитие речи. Для них характерна критичность к речевой недостаточности. Первичная системная речевая недостаточность тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта.

Общее недоразвитие речи обучающихся с ТНР выражается в различной степени и определяется состоянием языковых средств и коммуникативных процессов. Наиболее типичные и стойкие проявления общего недоразвития речи наблюдаются при алалии, афазии, дизартрии, реже – при ринолалии и заикании.

### *Характеристика речевого развития обучающихся с ФФНР.*

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи — это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем. Дети с ФФНР — это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы. Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени — звукового анализа. Звуковой анализ — это операция мысленного деления на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов. У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками. Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна.

В фонетико-фонематическом недоразвитии детей выявляется несколько состояний:

- трудности в анализе нарушенных в произношении звуков;
- при сформированной артик-и неразличение звуков, относящихся к разным фонетическим группам;
- невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове.

Основные проявления, характеризующие ФФНР: недифференцированное произношение пар или групп звуков, т.е. один и тот же звук может служить для ребенка заменителем двух или более звуков. Например, вместо звуков «с», «ч», «ш» ребенок произносит звук «ть»: «тьмка» вместо «сумка», «тjаьска» вместо «чашка», «тjаьпка» вместо «шапка»; замена одних звуков другими, имеющими более простую артикуляцию, т.е. сложные звуки заменяются простыми. Например, группа свистящих и шипящих звуков может заменяться звуками «т» и «д», «р» заменяется на «л», «ш» заменяется на «ф». «Табакa» вместо «собакa», «лыба» вместо «рыба», «фуба» вместо «шуба»; смешение звуков, т.е. неустойчивое употребление целого ряда звуков в различных словах. Ребенок в одних словах может употреблять звуки правильно, а в других заменять их близкими по артикуляции или акустическим признакам. Например, ребенок умеет правильно произносить звуки «р», «л» и «с» изолированно, но в речевых высказываниях вместо «столяр строгаеьт доску» говорит «старял стлагаеьт дошкy»; другие недостатки произношения: звук «р» — горловой, звук «с» — зубной, боковой и т.д. При наличии большого количества дефектных звуков у детей с ФФНР нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных. Характер нарушенного звукопроизношения у детей с ФФНР указывает на низкий уровень развития фонематического восприятия. Несформированность фонематического восприятия выражается в: нечетком различении на слух фонем в собственной и чужой речи; неподготовленности к элементарным формам звукового анализа и синтеза; затруднениях при анализе звукового состава речи.

У детей с ФФНР наблюдается некоторое недоразвитие или нарушение высших психических процессов: внимание, объем памяти, отмечаются особенности в протекании мыслительных операций: наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений. Скорость протекания мыслительных операций может быть несколько замедленной, вследствие чего может быть замедленным и восприятие учебного материала и т.д. В отличие от детей с ФФНР дети с фонетическим нарушением речи (ФНР) не имеют нарушений фонематического слуха и восприятия.

### **Характеристика речевого развития обучающихся с общим недоразвитием речи.**

Обучающиеся с ТНР, находящиеся **на II уровне речевого развития (по Р.Е. Левиной)**, характеризуются использованием, хотя и постоянного, но искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов, не способны дифференцированно обозначать названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно использование местоимений, простых предлогов в элементарных значениях, иногда союзов.

В речи встречаются отдельные формы словоизменения, наблюдаются попытки нахождения нужной грамматической формы слова, но эти попытки чаще всего оказываются неуспешными. Обучающие с ТНР, имеющие II уровень речевого развития, не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Доступная фраза представлена лепетными элементами, которые последовательно воспроизводят обозначаемую детьми ситуацию с привлечением поясняющих жестов, и вне конкретной ситуации непонятна. Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью, диффузностью произношения звуков вследствие неустойчивой артикуляции и низких возможностей их слухового распознавания. Задача выделения отдельных звуков в мотивационном и познавательном отношении непонятна учащимся и невыполнима. Отличительной чертой речевого развития обучающихся с ТНР этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

### **Общая характеристика детей с третьим уровнем речевого развития (по Р. Е. Левиной)**

На фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, реже употребляются слова, характеризующие качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. При употреблении простых предлогов дети допускают большое количество ошибок и почти не используют сложные предлоги.

Отмечается незнание и неточное употребление некоторых слов детьми: слова могут заменяться другими, обозначающими сходный предмет или действие (*кресло — диван, вязать — плести*) или близкими по звуковому составу (*смола — зола*). Иногда, для того чтобы назвать предмет или действие, дети прибегают к пространственным объяснениям. Словарный запас детей ограничен, поэтому часто отмечается неточный выбор слов. Некоторые слова оказываются недостаточно закрепленными в речи из-за их редкого употребления, поэтому при построении предложений дети стараются избегать их (*памятник — героям ставят*). Даже знакомые глаголы часто недостаточно дифференцируются детьми по значению (*поить — кормить*). Замены слов происходят как по смысловому, так и по звуковому признаку.

Прилагательные преимущественно употребляются качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов — величину, цвет, форму, некоторые свойства предметов. Относительные и притяжательные прилагательные используются только для выражения хорошо знакомых отношений (*мамина сумка*). Наречия используются редко.

Дети употребляют местоимения разных разрядов, простые предлоги (особенно для выражения пространственных отношений — *в, к, на, под* и др.). Временные, причинные, разделительные отношения с помощью предлогов выражаются значительно реже. Редко используются предлоги, выражающие обстоятельства, характеристику действия или состояния, свойства предметов или способ действия (*около, между, через, сквозь* и др.). Предлоги могут опускаться или заменяться. При этом один и тот же предлог при выражении различных отношений может и опускаться, и заменяться. Это указывает на неполное понимание значений даже простых предлогов.

У детей третьего уровня недостаточно сформированы грамматические формы. Они допускают ошибки в падежных окончаниях, в употреблении временных и видовых форм глаголов, в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются. Большое количество ошибок допускается при словоизменении, из-за чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях: смешение окончаний существительных мужского и женского рода (*висит ореха*; замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительного женского рода (*зеркало — зеркала, копыто — копыты*); склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода (*насет стаду*); неправильные падежные окончания существительных женского рода с основой на мягкий согласный (*солит соли, нет мебели*); неправильное соотнесение существительных и местоимений (*солнце низкое, он греет плохо*); ошибочное ударение в слове (*с пола, по стволу*); неразличение вида глаголов (*сели, пока не перестал дождь — вместо сидели*); ошибки в беспредложном и предложном управлении (*пьет воды, кладет дров*); неправильное согласование существительных и прилагательных, особенно среднего рода (*небо синяя*), реже — неправильное согласование существительных и глаголов (*мальчик рисуют*).

Словообразование у детей сформировано недостаточно. Отмечаются трудности подбора однокоренных слов. Часто слово образование заменяется словоизменением (*снег — снеги*). Редко используются



суффиксальный и префиксальный способы словообразования, причем образование слов является неправильным (*садовник — садник*).

Изменение слов затруднено звуковыми смешениями. В активной речи дети используют преимущественно простые предложения. Большие затруднения (а часто и полное неумение; отмечаются у детей при распространении предложений и при построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Во фразовой речи детей обнаруживаются отдельные аграмматизмы, часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и причинно-следственные отношения (*Сегодня уже весь снег растаял, как прошел месяц*).

У большинства детей сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения звукослоговой структуры слова, что создает значительные трудности в овладении детьми звуковым анализом и синтезом.

Дефекты звукопроизношения проявляются в затруднениях при различении сходных фонем. Диффузность смешений, их случайный характер отсутствуют.

Дети пользуются полной слоговой структурой слов. Редко наблюдаются перестановки звуков, слогов (*колбаса — кобалса*). Подобные нарушения проявляются главным образом при воспроизведении незнакомых и сложных по звукослоговой структуре слов.

Понимание обиходной речи детьми в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, недифференцированность грамматических форм. Возникают ошибки в понимании речи, связанные с недостаточным различением форм числа, рода и падежа существительных и прилагательных, временных форм глагола оттенков значений однокоренных слов, а также тех выражений, которые отражают причинно-следственные, временные, пространственные отношения.

**Четвертый уровень** речевого развития (Филичева Т. Б.) характеризуется незначительными нарушениями компонентов языковой системы ребенка. Отмечается недостаточная дифференциация звуков [т—т'—с—с'—ц], [р—р'—л—л'—j] и т.д. Характерны своеобразные нарушения слоговой структуры слов, проявляющиеся в неспособности ребенка удерживать в памяти фонематический образ слова при понимании его значения. Следствием этого является искажение звуконаполняемости слов в различных вариантах. Недостаточная внятность речи и нечеткая дикция оставляют впечатление «смазанности». Остаются стойкими ошибки при употреблении суффиксов (единичности, эмоционально-оттеночных, уменьшительно-ласкательных). Отмечаются трудности в образовании сложных слов. Кроме того, ребенок испытывает затруднения при планировании высказывания и отборе соответствующих языковых средств, что обуславливает своеобразие его связной речи. Особую трудность для этой категории детей представляют сложные предложения с разными придаточными.

#### **Общая характеристика детей с ринолалией .**

При ринолалии речь развивается с опозданием (первые слова появляются к двум годам и значительно позже) и имеет качественные особенности. Импрессивная речь развивается относительно нормально, а экспрессивная претерпевает некоторые качественные изменения.

Невнятная речь, малопонятна окружающим, так как формирующиеся звуки своеобразны по артикуляции и звучанию. Вследствие дефектного положения языка в полости рта согласные звуки образуются главным образом за счет изменений положения кончика языка (при незначительном участии корня языка в артикуляции) и при излишней активизации лицевых мышц.

Эти изменения положения кончика языка относительно постоянны и соотносятся с артикуляцией определенных звуков. Произношение некоторых согласных звуков представляет для больных особую трудность. Так, они не могут осуществить необходимой преграды у верхних зубов и альвеол для произнесения звуков верхней позиции: л, т, д, ч, ш, щ, ж, р; у нижних резцов для произнесения звуков с, з, ц с одновременным ротовым выдохом; поэтому свистящие и шипящие звуки у ринолаликов приобретают своеобразное звучание. Звуки к, г либо отсутствуют, либо замещаются характерным взрывом, производимым при соединении несращенных частиц увули или стенок глотки.

Гласные звуки произносятся при оттянутом кзади языке с выдохом воздуха через нос и характеризуются вялой губной артикуляцией. Таким образом, гласные и согласные звуки формируются с сильным носовым оттенком. Артикуляция их зачастую значительно изменена, и звуки между собой нечетко дифференцированы. Для самого больного такие артикулемы служат кинемой, т. е. двигательной характеристикой определенного звука, и в его речи выполняют смысловоразличительную функцию, что и позволяет использовать их для речевого общения.

Все произносимые больным звуки на слух воспринимаются как дефектные. Общая их характеристика для слушающего — храпящие звуки с носовым оттенком. При этом глухие звуки воспринимаются как близкие к звуку х, звонкие — к г фрикативному; из них губные и губно-зубные — как близкие к звуку м а переднеязычные — к звуку н с незначительной модификацией звучания. Иногда артикулемы в речи ринолалика очень близки к норме, а их произношение, несмотря на это, на слух воспринимался как

дефектное (храпящее), так как речевое дыхание нарушено, и, кроме того, возникает излишнее напряжение лицевых мышц, что в свою очередь влияет на артикуляцию и звуковой эффект. Таким образом, звукопроизношение при ринолалии поражено тотально.

Самостоятельное осознание дефекта речи у больных обычно отсутствует или критичность к нему снижена. Прослушивание записи своей речи стимулирует больных к серьезным логопедическим занятиям.

Таким образом, в структуре речевой деятельности при ринолалии дефект фонетико-фонематического строя речи является ведущим звеном нарушения, причем первичным, является нарушение фонетического оформления речи. Этот первичный дефект накладывает некоторый отпечаток на формирование лексико-грамматического строя речи, но глубокие качественные изменения его встречаются обычно лишь при сочетании ринолалии с другими речевыми нарушениями.

В литературе имеются указания на своеобразии формирования письменной речи при ринолалии. Мы не останавливаемся отдельно на анализе причин дефектности письма при ринолалии, однако укажем, что предлагаемая методика работы предупреждает нарушения письма и исключает их в случаях ранней логопедической помощи (до школьного обучения).

Неполноценность речи при ринолалии сказывается на формировании всех психических функций больного и в первую очередь — на становлении личности. Своеобразие ее развития обуславливается неблагоприятными для ринолалика условиями жизни в коллективе. Нарушение речи как средства коммуникации затрудняет положение больных в коллективе. Часто их общение с коллективом односторонне, а результат общения травмирует детей. У них развивается замкнутость, застенчивость, раздражительность. Деятельность их находится в более благоприятном состоянии, так как эти больные нередко интеллектуально полноценны (если ринолалия проявляется в чистом виде).

Целенаправленная работа по преодолению дефекта речи способствует становлению положительных черт характера, стимулирует развитие высших психических функций. Катамнестические сведения, представленные в литературе, и наши наблюдения показывают, что большинство детей с ринолалией способно к высокой степени компенсации дефекта и реабилитации функций.

Итак, врожденные расщелины отрицательно влияют на формирование детского организма и развитие высших психических функций. Больные находят своеобразные пути компенсации дефекта, в результате чего формируется неправильная взаимосвязь мышц артикуляционного аппарата. Это является причиной первичного расстройства — нарушения фонетического оформления речи — и выступает в структуре дефекта как ведущее расстройство. Это расстройство влечет за собой ряд вторичных нарушений в речи и психическом статусе больного. Тем не менее у этой группы больных имеются большие приспособительные и компенсаторные возможности для реабилитации нарушенных функций.

#### ***Общая характеристика детей с дизартрией и стертой дизартрией.***

В анамнезе ребенка с симптомами дизартрии, как правило, упоминаются чрезмерное двигательное беспокойство, постоянный и беспричинный плач, стойкие нарушения сна, слабость крика, отказ от груди, трудность удержания соска, вялость акта сосания, частые поперхивания, обильные срыгивания, быстрая утомляемость.

Показатели психомоторного развития детей колеблются от нормы до выраженной задержки. Дети, как правило, соматически ослаблены, иногда у них отмечается судорожный синдром.

У значительной части детей с дизартрией речевое развитие замедлено. Первые слова появляются в возрасте 1.5-2 года. Фразовая речь появляется в 2-3 года, а в некоторых случаях - в 4. При этом речь детей остается фонетически не сформированной (Р. И. Мартынова, Г. В. Гуровец и С. И. Маевская).

При дизартрии присутствует неврологическая симптоматика, которая выявляется в ходе специального обследования с применением функциональных нагрузок. Наличие у детей симптомов органического поражения центральной нервной системы есть основной диагностический критерий дизартрии. Эти симптомы проявляются в виде расстройства двигательной сферы: в состоянии артикуляционной и мимической мускулатуры, общей и мелкой моторики.

Общемоторная сфера детей с дизартрией характеризуется замедленными, неловкими, скованными, недифференцированными движениями. Может отмечаться ограничение объема движений верхних и нижних конечностей, преимущественно с одной стороны, встречаются синкинезии, нарушения мышечного тонуса, экстрапирамидная недостаточность двигательной сферы. Иногда подвижность резко выражена, движения являются непродуктивными и бесцельными.

Поза Ромберга у детей положительна: отмечают нарастание мышечного тонуса в руках при подъеме их вверх, легкий тремор пальцев, уход языка в большую сторону, легкие гиперкинезы языка.

Наиболее ярко недостаточность общей моторики у детей с дизартрией проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движений.

Также характерны нарушения ручной моторики, которые проявляются преимущественно в нарушении точности, быстроты и координации движений. Пальцевые пробы полноценно не проявляются, так как снижена кинестетическая память. Между уровнем несформированности ручной и артикуляционной моторики установлена существенная корреляция (М. М. Кольцова, Л. В. Лопатина и др.).

Что касается артикуляционной и мимической мускулатуры, то у детей-дизартриков, как правило, отмечаются парезы, изменения мышечного тонуса, гиперкинезы. Симптомы при дизартрии у детей без нарушений ОДА проявляются в нерезко выраженной форме. Особенности речевой моторики у школьников с дизартрией обусловлены нарушением функционирования тех двигательных нервов, которые участвуют в артикуляции.

В силу поражения подъязычного нерва (XII пара) ограничиваются движения языка в сторону, вверх, вперед, корень языка пассивен, спинка языка напряжена, может отмечаться слабость одной половинки языка, язык беспокоен, напряжен, движения его некоординированные их амплитуда сокращена, характерно нарастание утомления, а также повышенная саливация.

При поражении языко- глоточного (XI пара) и блуждающего (X пара) нервов отмечается недостаточность сокращения мягкого неба, отклонение маленького язычка в сторону с легким парезом небной занавески с противоположной стороны.

Недостаточность иннервации органов артикуляции оказывает влияние не только на артикуляцию при произнесении отдельных звуков, но и на переключаемость отдельных движений.

При асимметрии лицевых нервов (VII пара) наблюдается легкая сглаженность носогубных складок справа и слева, что вызывает слабое надувание щек с одной стороны. Из-за слабой иннервации нижней челюсти рот может быть приоткрыт.

Состояния мимической мускулатуры чаще всего проявляется в затруднении при выполнении заданий, таких как поднятие бровей и поочередное зажмуривание глаз (зажмуривание сразу двух глаз или зажмуривание только правого глаза), что связано с поражением лицевого нерва (VII пара). Особенно часто нарушаются дифференцированные движения губ, кончика и спинки языка. В одних случаях наблюдаются некоторая скованность движений, невозможность выполнения сложных движений, в других - двигательное беспокойство, гиперкинезы языка и лицевой мускулатуры, трудность или невозможность нахождения и удержания заданных артикуляционных поз, синкинезии (опускание век при открывании рта, движения нижней челюстью при поднятии языка вверх и т.д.). Изменяется скорость переключения речевых движений, что вызвано нарушением восприятия двигательного ряда, возникновением персевераций и перестановок

Движения мимической, лицевой мускулатуры и артикуляционного аппарата у детей со стертой формой дизартрии характеризуются быстрой истощаемостью, низким качеством, не имеют достаточной точности, плавности, часть их выполняется вяло, с недостаточной мышечной силой, не в полном объеме.

У детей с дизартрией страдает не только двигательное звено речевой системы. Имеют место расстройства кинестетического восприятия артикуляционных поз и движений. Нарушение обратной кинестетической афферентации может задерживать интеграцию различных функциональных систем, имеющих непосредственное отношение к речевому процессу (двигательно-кинестетической, слуховой и зрительной систем). Нарушения речевой моторики являются ведущим патологическим звеном при дизартрии (О. В. Правдина).

Расстройство всей двигательной сферы приводит к нарушениям фонетической стороны речи: страдает артикуляция, голос и другие просодические компоненты языка.

Нарушения звукопроизношения у детей выражаются в искажениях артикуляции, в смешениях, заменах и пропусках звуков. При этом антропофонические дефекты звукопроизношения явно преобладают над фонологическими, так как расстройства звукопроизношения связаны с паретическими явлениями в отдельных группах мышц органов артикуляционного аппарата. Нарушения произношения шипящих звуков и соноров «р» и «л» вызываются недифференцированностью и малой амплитудой движений кончика языка. Напряжение корня языка, отянутость его вглубь ротовой полости, выгорбленность приводят к велярному или увулярному ротацизму, смазанному произнесению заднеязычных звуков.

Наиболее часто встречающимися искажениями являются боковое произнесение свистящих, шипящих и «р», межзубное произнесение переднеязычных («т», «д», «н», «л», «с»), смягченное произнесение всех согласных звуков: из-за спастического напряжения средней части спинки языка.

Характерным является упрощение артикуляции, когда сложные звуки заменяются более простыми по своим артикуляторно-акустическим признакам: целевые звуки - взрывными, звонкие - глухими, шипящие - свистящими, твердые - мягкими, аффрикаты расщепляются на составляющие их звуковые элементы. Речь детей с дизартрией является «смазанной», звукопроизношение ухудшается в спонтанном речевом потоке. Для всех детей с данной формой речевой патологии характерны полиморфные нарушения звукопроизношения. Наиболее существенные нарушения приходятся на группу свистящих звуков, на

втором месте нарушения произношения шипящих звуков, далее следуют нарушения звуков «л», «р» и «рь». Псевдобульбарная дизартрия самая распространенная по моторной реализации.

Мелодико-интонационные расстройства, вызванные нарушением дыхания, являются наиболее стойким признаком дизартрии, что влияет на разборчивость и эмоциональную выразительность речи наряду с легкими парезами мышц языка, губ, мягкого неба, голосовых складок, мышц гортани, изменениями их мышечного тонуса, и ограничениями подвижности. Отмечается недостаточная сила голоса (голос слабый, тихий, иссякающий в процессе речи), отклонения тембра голоса (глухой, немодулированный, хрипловатый, монотонный, напряженный, прерывистый и т.д.), слабая выраженность голосовых модуляций. Также наблюдаются нарушения формирования интонационной структуры предложения.

Могут встречаться нарушения координации дыхания, фонации и артикуляции.

Ведущим в структуре дефекта при дизартрии является стойкое нарушение фонетической стороны речи, которое с трудом поддается коррекционному воздействию и отрицательно влияет на формирование других сторон речи. В связи с этим дети по структуре речевого дефекта дети могут быть разделены на 3 группы:

1 группа - дети с фонетическим недоразвитием речи;

2 группа - дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи,

3 группа - дети с общим недоразвитием речи.

Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова наряду с недостаточностью звукопроизводительной стороны речи отмечают у детей с дизартрией нарушения внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы, замедленное формирование ряда высших корковых процессов: пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса. Авторы констатируют быструю истощаемость нервных процессов. Внимание характеризуется пониженным уровнем устойчивости и переключаемости. Дети не могут длительно концентрировать его, правильно распределять и удерживать на определенном объекте.

Значительные отклонения выявляются в состоянии речеслуховой и зрительной памяти. Отмечаются трудности запоминания отдельных слов, логически-смыслового запоминания текста, что обусловливается не только расстройством активного внимания, но и нарушениями фонематического слуха, которые являются следствием расстройства артикуляции.

Дети данной категории испытывают затруднения, выполняя задания на обобщение предметов методом классификации, при определении последовательности в сериях сюжетных картинок, при установлении причинно-следственных связей и ориентировке во времени, при группировке предметов и фигур по форме, цвету и величине (С. И. Маевская, Р. И. Мартынова, Е. Н. Мастюкова, Н. С. Симонова и др.). Дизартрия - речевое расстройство, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы.

Устранение дефектов звукопроизношения у дизартриков вызывает определенные трудности и проходит в достаточно длительные сроки.

Р. И. Мартынова, исследовав физический, неврологический и психолого-педагогический статус детей с дизартрией, выявила следующее:

1) *Физический статус*: некоторое отставание в физическом развитии; как правило, маленький рост, узкая грудная клетка, общая физическая слабость и т.п.

2) *Неврологический статус*: наличие микросимптоматики, которая обнаружилась при тщательном обследовании и применении функциональных нагрузок; стертые, неярко выраженные парезы, изменения тонуса мышц, гиперкинезы в мимической и лицевой мускулатуре и т. д.; нарушения деятельности вегетативной нервной системы, часто носящие «мозаичный, ажурный» характер (потливость ладоней, покраснение или побледнение кожных покровов, стойкий красный дермографизм и т. д.).

3) *Психической статус*: неустойчивое, рассеянное внимание, трудность в его переключении, значительные отклонения в памяти, некоторое ослабление мыслительной деятельности.

Характеризуя стертую форму дизартрии, Г.В. Гуровец и С. И. Маевская отмечают, что при данном речевом расстройстве наблюдаются полиморфные нарушения звуковой стороны речи и искажения структуры слова. Это позволяет, по их мнению, рассматривать данный дефект как фонетико-фонематическое нарушение речи. При стертой форме дизартрии, отмечается, что фонетико-фонематические нарушения являются распространенными, имеют стойкий характер, сходный по своим проявлениям с другими артикуляторными расстройствами.

По мнению ряда авторов (Е. Ф. Собонович, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова), стертая форма дизартрии представляет собой сложный речевой дефект, в структуре которого наряду с выраженными нарушениями фонетической стороны речи отмечаются и особенности развития ее лексико-грамматической стороны. Для детей характерна несформированность большинства компонентов речи, например бедность словаря и трудность его актуализации в экспрессивной речи. Дети со стертой формой дизартрии не усваивают некоторые грамматические фермы (творительный падеж, именное управление, атипичные формы разграничения окончаний по типам склонений). Грамматической системой языка они овладевают в более поздние сроки. Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что ведущими нарушениями в структуре

речевого дефекта являются фонетические расстройства, которые оказывают отрицательное влияние на формирование и развитие других сторон речи, затрудняют процесс школьного обучения детей, снижают его эффективность.

### ***Характеристика детей с заиканием.***

Для таких детей характерны речевые судорожные проявления: чаще отмечают артикуляционные клонические судороги, которые усиливаются при эмоциональном напряжении, и вначале речи тонико-клонические судороги. Также кроме заикания у детей могут быть и другие невротические проявления: страхи, капризность, тревожность, впечатлительность, колебания настроения. Движения детей, которые страдают невротическим заиканием, недостаточно четкие, неорганизованные и неуверенные. Выявляются темповые расстройства, трудности в точном удержании позы. Такие дети неточны и суетливы при выполнении маленьких движений.

Отмечается неодновременность движений, динамическая координация нарушена, недостаточно развито чувство ритма, не высокая оценка моторных навыков и ориентации в пространстве.

Также дети с заиканием характеризуются двигательной расторможенностью, повышенной раздражительностью, истощаемостью, утомляемостью. Движения детей, которые страдают невротическим заиканием, имеют различные нарушения.

### ***Общая характеристика детей с ЗПР.***

1. Физические и моторные особенности. Дети с ЗПР, как правило, позже начинают ходить, имеют более низкий вес и рост по сравнению со своими сверстниками, затруднения в координации движений, недостатки моторики, особенно мелкой.

2. Уровень работоспособности снижен, отличается быстрой истощаемостью и утомляемостью, вследствие чего быстро утомляются, что в совокупности с другими особенностями и является препятствием к усвоению знаний, умений и навыков.

3. Уровень психического развития не соответствует возрасту. Инфантильны. Инфантилизм — первичное нарушение темпа созревания поздно формирующихся лобных систем мозга в результате нарушения трофики. Это приводит к замедлению развития эмоционально-волевой сферы, что выражается в эмоциональной незрелости, несформированности произвольной регуляции поведения, снижении познавательной активности, мотивации поведения (в частности, учебной), низкому уровню самоконтроля.

4. Уровень развития интеллекта не соответствует возрасту ребенка. Отставание в развитии всех форм мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения). Однако наглядно-действенное мышление развито лучше, чем наглядно-образное и словесно-логическое.

Имеются затруднения в определении причинно-следственных связей и отношений между предметами и явлениями. Это легко выявляется при предъявлении им теста на составление рассказов по серии сюжетных картинок. Как правило, не могут выявить отличительные признаки сходных явлений и предметов (им легче определить различия явлений противоположного характера).

5. Уровень развития речи выражено снижен: речь бедна и примитивна. Дети с ЗПР позже начинают говорить. Как правило, имеют дефекты произношения, например, аграмматизм.

6. Внимание неустойчиво, имеет низкую концентрацию и распределяемость. Как следствие, дети легко отвлекаются на уроках и быстро утомляются.

7. Восприятие имеет низкий уровень: недостаточность, фрагментарность, ограниченность объема. Например, дети с ЗПР с трудом выделяют объект из фона. На уровень восприятия также влияют условия восприятия, например, нестандартное или непривычное для них положение объекта восприятия.

8. Память отличается малым объемом, непрочностью и низкой продуктивностью произвольной памяти.

9. Высшая форма игровой деятельности (сюжетно-ролевая игра) несформирована.

10. Особенности обучения в школе. Вследствие того, что дети не достигли уровня развития, необходимого для перехода к учебной деятельности и ведущим видом деятельности для них остается игра, они не усваивают знания, предусмотренные программой массовой школы. *Вывод:* дети с ЗПР к началу школьного возраста отличаются отставанием во всех сферах психической деятельности и неравномерностью проявлений данных отставаний, но своевременная организация коррекционно-развивающего обучения позволяет детям с ЗПР достигнуть уровня потенциального развития.

Специфика содержания и методов обучения учащихся с ТНР является особенно существенной в младших классах (на ступени начального общего образования), где формируются предпосылки для овладения программой дальнейшего школьного обучения, в значительной мере обеспечивается коррекция речевого и психофизического развития.

### **Содержательный раздел**

#### **Направления и содержание программы коррекционной работы**

Коррекционно-развивающая область является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания коррекционно-развивающей логопедической программы. Содержание коррекционно-развивающей логопедической работы для каждого обучающегося определяется с учетом его особых образовательных потребностей на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, индивидуальной программы реабилитации.

Коррекционно-логопедическая работа осуществляется на групповых, подгрупповых и индивидуальных логопедических занятиях, проводимых на базе логопедического пункта МБОУ СОШ № 5, в объеме не менее 2 часов в неделю. На логопедических занятиях осуществляется коррекция нарушений устной речи, профилактика и коррекция нарушений чтения и письма, препятствующих полноценному усвоению программы по всем предметным областям, работа по формированию полноценной речемыслительной деятельности.

Специальная поддержка освоения коррекционно-развивающей логопедической программы, адаптированной для детей с ТНР осуществляется в ходе всего учебно-образовательного процесса.

Основными образовательными направлениями в специальной поддержке освоения коррекционно-развивающей логопедической программы являются:

- коррекция нарушений устной речи,
  - произносительной стороны речи в соответствии с нормами русского языка;
  - языкового анализа и синтеза;
  - сложной слоговой структуры слова;
  - фонематического восприятия (слухо-произносительной дифференциации фонем).
- коррекция и профилактика нарушений чтения и письма;
- развитие сознательного использования языковых средств в различных коммуникативных ситуациях с целью реализации полноценных социальных контактов с окружающими;
- обеспечение обучающемуся успеха в различных видах деятельности с целью предупреждения негативного отношения к учебе, ситуации школьного обучения в целом, повышения мотивации к школьному обучению.

В целях удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР в программе индивидуально-ориентированного коррекционно-логопедического воздействия, сквозными направлениями выступают:

- работа по преодолению нарушений фонетического компонента речевой функциональной системы;
- фонологического дефицита;
- совершенствованию лексико-грамматического строя речи,
- связной речи,
- по профилактике и коррекции нарушений чтения и письма,
- по развитию коммуникативных навыков,
- формированию просодических компонентов речи (темпа, ритма, паузации, интонации, логического ударения),
- развитие ручной и артикуляторной моторики;
- формированию диалогической и монологической речи.

**Результатом успешной коррекционно-логопедической работы по данной программе можно считать следующее:**

- различать понятия «звук», «слог», «предложение» на практическом уровне;
- ребенок умеет адекватно использовать вербальные и невербальные средства общения;
- правильно произносить все звуки родного (русского) языка в соответствии с языковой нормой;
- дифференцировать на слух гласные и согласные; твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные звуки;
- выполнять простые и сложные формы звукобуквенного анализа и синтеза слов (выделять первый и последний звуки в слове; положение заданного звука в слове относительно других звуков, собрать слово из первых букв, придумывать слова на заданный звук и правильно воспроизводить цепочки звуков, слогов, слов; самостоятельно выполнять звуковой анализ и синтез слов разной слоговой структуры);
- владеет средствами общения и способами взаимодействия, способен изменять стиль общения со взрослыми и сверстниками в зависимости от ситуации; усваивает новые слова, относящиеся к различным частям речи, смысловые и эмоциональные оттенки значений слов, переносное значение слов и словосочетаний, применяет их в собственной речи;
- подбирает однокоренные и образует новые слова (используя различные способы словообразования);
- согласовывает слова в числе, роде, падеже;
- исправляет деформированное высказывание;
- самостоятельно составляет рассказ по картинке, по серии картинок;
- пересказывает тексты, используя развернутую фразу;

- в соответствии с возрастными возможностями уточнен и обобщен словарь;
- сформирован грамматический строй речи;
- достаточно развита связная речь по лексическим темам.

К концу II класса у обучающихся с ТНР должны быть в основном устранены нарушения звуковой стороны речи (дефекты звукопроизношения, нарушения звукослоговой структуры не только простых, но и сложных слов, нарушения просодической стороны речи). Сокращаются репродуктивные упражнения и повышается роль когнитивных процессов в формировании устной речи. При тяжелых расстройствах звуковой стороны речи (ринолалии, дизартрии) работа продолжается в III и IV классах.

Таким образом, основной задачей Рабочей программы учителя-логопеда на 2017-2018 учебный год является овладение детьми самостоятельной, связной, грамматически правильной речью и коммуникативными навыками, фонетической системой русского языка, элементами грамоты, что формирует психологическую готовность к обучению в школе и обеспечивает преемственность со следующей ступенью системы общего образования.

*Результативность коррекционной логопедической образовательной деятельности отслеживается через диагностические исследования 2-3 раза в год с внесением последующих корректив в индивидуальные планы (маршруты) коррекции и в содержание всего коррекционно-образовательного процесса. Результаты мониторинга находят отражение в речевых картах детей, (диаграммах, составленных на каждого ребенка по результатам обследования), где отмечается динамика коррекции звукопроизношения и развития речевых функций каждого ребенка, итоговом обследовании речевого развития детей. Для диагностики используются методики логопедического обследования Фотековой Т.А., Волосовец Т.В., Сроки проведения мониторинговых исследований – сентябрь, (январь, по рекомендации ТПППК), май.*

#### **Материально-техническое обеспечение**

Карточки для дифференциации гласных звуков и букв  
 Игры на развитие фонематического слуха  
 Речемыслительный тренажёр  
 Карточки для автоматизации звуков  
 Игры для автоматизации звуков  
 Карточки для дифференциации звуков  
 Игры для дифференциации звуков  
 Индивидуальные зеркала для учащихся  
 Набор логопедических зондов для постановки звуков  
 Наборы сюжетных (предметных) картинок в соответствии с тематикой, определенной в программе  
 Алфавит  
 Магнитная доска с набором приспособлений для крепления таблиц  
 Настольные развивающие игры  
 Конструкторы

#### **Учебно-методическое обеспечение**

1. Инструктивное письмо «Об организации работы логопункта общеобразовательного учрежд.» от 14.12.2000 г. № 2
2. Вестник образования. 2001. № 2. С. 63
3. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. М., 1996.
4. Бачина О.В., Вилочева М.П. Школьный логопункт: Организация и содержание работы. — М.: ТЦ Сфера, 2009
5. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. - Москва, Просв., 2006.
6. Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. – Москва, Просвещение, 2012.
7. Козырева Л.М. Как образуются слова. – Ярославль, Академия развития, 2001.
8. Козырева Л.М. Слова-друзья и слова-неприятели. – Ярославль, Академия развития, 2014.
9. Козырева Л.М. И свистящие, и шипящие, и самые звонкие. – Ярославль, Академия развития, 2015.
10. Козырева Л.М. Загадки звуков, букв, слогов. – Ярославль, Академия развития, 2015.
11. Козырева Л.М. Секреты прилагательных и тайны глаголов. – Ярославль, Академия развития, 2015.
12. Козырева Л.М. Тайны твердых и мягких согласных. – Ярославль, Академия развития, 2015.
13. Козырева Л.М. Путешествие в страну падежей. – Ярославль, Академия развития, 2014.
14. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – Москва, ВЛАДОС, 2015.
15. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – Москва, Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2013.
16. Нищева, «Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи» (подготовительная группа)
17. Ястребова А.В. «Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы»

**КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ  
ПО КОРРЕКЦИИ СЛОЖНОЙ ФОРМЫ ДИСГРАФИИ С ОБУЧАЮЩИМСЯ 3 КЛАССА НА 2023-2024 УЧЕБНЫЙ ГОД**

| № п/п | Дата проведения         |      | Тема занятия                       | Кол час. | Основные виды коррекционной деятельности   |   | Планируемые результаты   |
|-------|-------------------------|------|------------------------------------|----------|--|---|--|
|       | план                    | факт |                                    |          |  |   |  |
| 1     | 4.09<br>8.09            |      | <b>Обследование речи</b>           | 2        | Выявление недостатков устной и письменной речи: состояние артикуляционной и ручной моторики, нарушение звукопроизношения, слоговой структуры слова, лексико-грамматического строя речи, письма и чтения.   |   |  |
| 2     | 11.09<br>15.09<br>18.09 |      | Развитие фонематических процессов  | 3        | <p>- Развитие подвижности артикуляционного аппарата. Статические и динамические арт. упр - я: «Футбол», «Индюк», «Катушка», «Улыбка», «Иголочка», «Часики», «Почисти зубы»</p> <p>- Развитие ручной моторики. Игры с пальчиками: «Лесенка», «Домик», «Колокольчик», «Собака», «Карандаш», «Корни деревьев», «Цветок», «Елка», «Сидит белка», «За работу»</p> <p>Уточнение артикуляции смешиваемых звуков. Игры на слуховое и зрительное внимание и восприятие, на развитие памяти и логического мышления. Развитие ритма. Развитие дыхания. Развитие длительного выдоха без участия речи. Дых-е упр: «Прокати карандаш», «Бабочки», «Ветерок и жуки». Развивать умение слушать и понимать обращенную речь. Развитие зрительного и фонематического восприятия, элементарных форм фонематического анализа. Словесные игры: «Подскажи словечко»</p> | <p>Лалаева Р с.19-24</p> <p>Лалаева. с. 25 с.26-30</p> <p>Лалаева с.31-36 Богомолова</p> <p>Лалаева с.37</p>  | <p>- Воспринимать артикуляционные и акустические признаки звуков, узнавать способы образования звуков.</p> <p>- Развитие самоконтроля при выполнении упражнений.</p> <p>- Уметь дать характеристику звука по артикуляционному профилю звука.</p> |
| 3     | 22.09<br>25.09          |      | Звуки                              | 2        | Знакомство со звуками (речевыми и неречевыми). Дифференциация речевых и неречевых звуков   |   |  |
|       |                         |      |                                    |          | <i>лексико-грамматические категории</i>  | <i>звуковой ан.и синт</i>   |  |
| 4     | 29.01                   |      | Дифференциация понятий звук-буква. | 1        | - Формирование полноценных представлений о звуковом составе слова на базе развития фонематических процессов и навыков ан. и синтеза звуко-буквенного состава слова.  | - Развитие артикуляционной и ручной моторики. Артикуляционные упражнения: «Горка»,  | Воспринимать и оценивать артикуляционные и акустические признаки звуков  |
| 5     | 2.10<br>6.10            |      | Дифференциация О-Ё                 | 2        | Звуко-буквенный анализ слов.<br>-Выделение гласных звуков в словах (определение наличия или отсутствия звука в слове),   | «Покрасим нижний заборчик», «Улыбка», «Чашечка», «Футбол», «Иголочка», «Барабан»<br>- Дых-е упражнения: «Покатай карандаш», «Бабочки», «Надуй игрушку».<br>Игры с пальчиками: «Домик», «Шарик», | узнавать звук в различных вариантах звучания. (Стр.144-155 Логопед. занятия с детьми О.Г.Ивановская) Концентрация вниман. Работа над ритмической стороной речи, переключением,   |
| 6     | 9.10<br>13.10           |      | Дифференциация Э-Е                 | 2        | - выделение звука из начала и конца слова,   |   |  |
| 7     | 16.10<br>20.10          |      | Дифференциация Ы-И                 | 2        | - определение первого, последнего звука, а также его места в слове;  |   |  |
| 8     | 23.10<br>27.10          |      | Дифференциация А-Я                 | 2        | - выделение гласного из середины слова;<br>- последовательности и количества звуков в слове  |   |  |
| 9     | 6.11                    |      | Дифференциация                     | 2        | - обозначение мягкости согласных на письме при помощи  |   |  |



|    |                        |  |                                     |   |  |  |  |
|----|------------------------|--|-------------------------------------|---|--|--|--|
|    | 10.11                  |  | У-Ю                                 |   | гласной буквы. Дифференциация гласных в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях<br>Ударение. Ударная гласная Ударные и безударные гласные. (А-О, Е—И, И—Я)  | «Колокольчик»,<br>«Собака», « Белка».<br>«Карандаш»  | работа по развитию координации движений  |
| 10 | 13.11<br>17.11         |  | Дифференциация гласных и согласных. | 2 | Гласные и согласные звуки. Дифференциация гласных и согласных звуков. Знакомство с символами и «опорами» для обозначения звуков на письме  | Слог. Слоговой анализ и синтез   | <i>Развитие простых форм звукового анализа</i>   |
| 11 | 20.11<br>24.11         |  | Звонкие и глухие согласные          | 2 | Звонкие и глухие согласные. Дифференциация слогов и слов со звонкими и глухими согласными. Соотнесение согласных звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Развитие фонем. воспр., внимания, ан. и синтеза  | Двуслож. с откр. слогами <i>ва-та</i> ;  | - выделение 1 удар. гласн в слове;<br>- выделение 1, последнего согласного в слове;  |
| 12 | 27.11<br>1.12<br>4.12  |  | Звуки Б-Б', П-П'                    | 3 | Звуки Б-Б', П-П'. Дифференциация звуков изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами.   | Трёхсл. с откр. слогами <i>ма-ши-на</i> ;<br>Развитие фонем-го восприятия, ан. и синт                | - определение наличия или отсутствия звука в слове (в начале, середине, конце слова)( стр. 66-91.Логопед. занятия с детьми О.Г.Ивановская);                      |
| 13 | 8.12<br>11.12          |  | Звуки В-В', Ф-Ф'                    | 2 | Звуки В-В', Ф-Ф'. Дифференциация звуков В-В', Ф-Ф' изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами.  | Односложные с закр. слогом <i>мак</i> ; Развитие фонематического восприятия, внимания, ан. и синтеза | - определение последовательности звуков в слове;<br>- определение количества звуков;<br>- определение места зв. относительно других звуков                       |
| 14 | 15.12<br>18.12         |  | Звуки Г-Г', К-К', Х-Х'              | 2 | Дифференциация звуков Г-Г', К-К', Х-Х' изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза   | Двусл.с зак.слог. на конце <i>ли-мон</i> ;   | Усвоение арт-х и акустических признаков звука. Словесные игры «Цепочка слов», «Последний звук», «Сложи слово из 1звуков», «Звук и буква», «Какой по счету звук». |
| 15 | 22.12<br>25.12<br>9.01 |  | Звуки Д-Д', Т-Т'                    | 3 | Звуки Д-Д', Т-Т'. Дифференциация звуков Д-Д', Т-Т' изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонемат. восприятия, внимания, ан. и синтеза. | Двусложные со стеч. согл. в середине слова <i>бан-ка</i> ;   | - определение места зв. относительно других звуков   |
| 16 | 12.01<br>15.01         |  | Звуки З-З', С-С'                    | 2 | Звуки З-З', С-С'. Дифференциация звуков З-З', С-С' изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонем. восприятия, вним., ан. и синтеза       | Двусл. слова с закр. слогом на конце и стеч. согласных в середине слова <i>чай-ник</i> ;             | Словесные игры «Цепочка слов», «Последний звук», «Сложи слово из 1звуков», «Звук и буква», «Какой по счету звук».  |
| 17 | 19.01<br>22.01         |  | Звуки Ж-Ш                           | 2 | Звуки Ж-Ш. Дифференциация звуков Ж-Ш изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их   | Трёхс.с закр.слогом на конце <i>ли-мо-над</i> ;  | - Соотнесение  |

|    |                         |  |   |   |  |   |   |
|----|-------------------------|--|---|---|--|---|---|
|    |                         |  |   |   | обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонем.восприятия, внимания, анализа и синтеза  |   | звука с буквой.<br>- Развитие фон-го восприятия.  |
| 18 | 26.01<br>29.01          |  | Лабиализованные гласные. Звуки О-У                | 2 | Закрепление знаний о гласных звуках О-У. Соотнесение звуков с символами и буквами. Сравнительная характеристика звуков. Дифференциация звуков изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. Развитие зрительного восприятия, слуховой памяти, внимания и координации движений | Трёхсложные с закр. слогом на конце и стечен. согл. в середине слова <i>ав-то-бус</i> ; | - <i>Расширение словарного запаса.</i><br>- Упр. в произношении сложных по структуре слов, состоящих из правильно произносимых звуков |
| 19 | 2.02<br>5.02            |  | Лабиализованные гласные. Буквы Ё-Ю                | 2 | Буквы Ё-Ю. Соотнесение букв с символами. Дифференциация гласных букв Ё-Ю изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. Развитие навыков звукобуквенного анализа и синтеза   | Трёхсл.с 2стеч.согл. <i>мат-реш-ка</i> ;  | - Коррекция дефектов мягкости-твердости (слова-квазимонимы: мел-мель, угол-уголь,   |
| 20 | 12.02<br>16.02          |  | Дифференциация соноров.<br><br>Звуки Р-Р'<br>Л-Л' | 2 | Звуки Р-Р'-Л-Л'. Дифференциация звуков Р-Р'-Л-Л' в слогах, словах, словосочетаниях, тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза                            | Односложные со стечением согласных <i>флаг</i> ;  | - Коррекция дефектов звонкости – глухости Лалаева б1  |
| 21 | 19.02<br>23.02          |  | Дифференциация Л-Л'-Й                             | 2 | Звуки Л-Л'-Й. Диф-я звуков Л-Л'-Й в слогах, словах, словосочетаниях, тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза   | Двуслжные слова с двумя стечениями согласных <i>звезд-а</i> ;                           | - Дифференциация фонетически близких звуков.  |
| 22 | 26.02                   |  | Дифференциация свистящих и шипящих звуков         | 1 | Закрепление знаний о свистящих и шипящих звуках. Знакомство с понятиями «сложные» и «простые» звуки. Диф-я свистящих и шипящих звуков. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме.  | Четырёхсложные слова <i>че-ре-па-ха</i>   |   |
| 23 | 1.03<br>4.03<br>7.03    |  | Звуки С-С', Ш                                     | 3 | Звуки С-С', Ш. Диф-я звуков С-С', Ш в слогах, словах, словосочетаниях, тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза   |   |   |
| 24 | 11.03<br>15.03<br>18.03 |  | Звуки З-З', Ж                                     | 3 | Звуки З-З', Ж. Дифференциация звуков З-З', Ж в слогах, словах, словосочетаниях, тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами.   | Развитие фонематических процессов, внимания, анализа и синтеза                          |   |
| 25 | 22.03<br>1.04           |  | Звуки С-С', Ц                                     | 2 | Звуки С-С', Ц. Дифференциация звуков С-С', Ц в слогах, словах, слово сочетаниях, тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме.  | Развитие фонем. процессов анал. и синтеза   |   |
| 26 | 5.04<br>8.04            |  | Звуки ТС-Ц  | 2 | Знакомство со звуками ТС-Ц. Диф-я звуков Ц-ТС в слогах, словах, словосочетаниях, тексте. Соотнесение звуков с  | Развитие восприят, вниман, анализа и  |   |

|    |                         |  |                       |           |   |   |  |
|----|-------------------------|--|-----------------------|-----------|---|---|--|
|    |                         |  |                       |           | символами и «опорами» для их обозначения на письме.   | синтеза   |  |
| 27 | 12.04<br>15.04<br>19.04 |  | Звуки Ч-Щ             | 3         | Звуки Ч-Щ. Дифференциация звуков Ч-Щ изолированно, в слогах, в словах, словосочетаниях и предложениях. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. | Развитие фонематического анализа и синтеза.               |  |
| 28 | 22.04<br>26.04          |  | Звуки Ч-ТЬ            | 2         | Звуки Ч-ТЬ. Дифференциация звуков Ч-ТЬ в слогах, в словах, словосочетаниях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами.                   | Развитие фонематического воспр., вним, анализа и синтеза  |  |
| 29 | 29.04<br>3.05           |  | Звуки Ч-Ш             | 2         | Звуки Ч-Ш. Диф-я звуков Ч-Ш в слогах, в словах, словосочетаниях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме.  | Развитие слуховых дифференцировок                         |  |
| 30 | 6.05<br>10.05           |  | Звуки Ч-Ц             | 2         | Звуки Ч-Ц. Диф-я звуков Ч-Ц в слогах, в словах, словосочетаниях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами.                              | Развитие фонематического воспр., вним., анализа и синтеза |  |
| 31 | 13.05<br>17.05          |  | Развитие связной речи | 2         | В коррекционной работе используются различные виды текстов: описание, повествование, рассуждение, изложение, сочинение  |   |  |
| 32 | 20.05<br>24.05          |  | Обследование          | 2         | Мониторинг  |   |  |
|    | <b>68</b>               |  | <b>Всего</b>          | <b>68</b> |   |   |  |