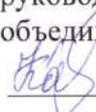


МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Департамент образования и науки Ханты-Мансийского автономного
округа - Югры
Администрация города Пыть-Ях
МБОУ СОШ № 5

РАССМОТРЕНО

руководитель методического
объединения

 Т.Л. Кагарлыцкая

Протокол №1
от «24» августа 2023 г.

СОГЛАСОВАНО

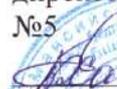
методический совет

 И.В. Ильиных

Протокол №1
от «25» августа 2023 г.

УТВЕРЖДЕНО

директор МБОУ СОШ
№5

 Е.В. Хакулина

Приказ №431-О
от «28» августа 2023 г.



ПРОГРАММА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЁНКА С ОВЗ
КАК ЧАСТЬ ФАООП ДЛЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
(интеллектуальными нарушениями)
ДЛЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ 4 КЛАССА

Составитель:

учитель-логопед

Кагарлыцкая Т.Л.

г.Пыть-Ях 2023

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Пояснительная записка

Данная программа индивидуального сопровождения ребёнка с ОВЗ является частью ФАООП для детей с умеренной умственной отсталостью разработана на основе:

- Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ
- Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Приказ МОиН №1599 от 19.12.2014г зарегистрирован Минюст № 35850 от 03 .02. 2015г.
- Рабочая программа составлена в соответствии с методическим пособием «Логопедическая работа в коррекционных классах» под редакцией Лалаевой Р.И., 1999 год.
- Программа разработана на основе: инструктивного письма Минобразования России от 14.12.2000 № 2 «Об организации работы логопедического пункта ОУ»;
- Инструктивно-методического письма «О работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе» под ред. А.В. Ястребовой, Т.Б. Бессоновой (Москва, 1996 г.).
- Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»
- Санитарно-эпидемиологические требования к образовательным организациям, утвержденные Постановлением главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 (СП 2.4.3648-20).

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования, предполагает введение новых подходов к организации в системе начального образования комплексной помощи детям в освоении программы начальной школы. Отдельный раздел ФГОС посвящен программе коррекционной работы, направленной на преодоление недостатков в физическом и(или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию (на данный момент Проект ФГОС для лиц с ОВЗ и инвалидностью). Создание специальных условий обучения и воспитания, учитывающих особые образовательные потребности детей с ОВЗ посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса – это основная цель программы коррекционной работы.

С учетом внедрения инклюзивной практики в общеобразовательные организации с каждым годом увеличивается число детей младшего школьного возраста с (легкой, умеренной) УО с сочетанной патологией (дислалия, ринолалия, дисфония, дизартрия, алалия, дислексия, дисграфия, заикание, афазия и др.). Наиболее распространенным нарушением являются различные формы дизартрии. Дети с интеллектуальной недостаточностью нуждаются не только в развитии и психологической базы: внимания, памяти, мышления, но в развитии способностей к овладению общим речевым развитием: речевыми навыками, навыками чтения и письма. Нарушения устной речи (звукопроизношения), чтения и письма находятся в прямой зависимости от состояния интеллекта ребёнка и, влияя на весь процесс обучения в целом, оказывают негативное воздействие на психическое и речевое воздействие.

Программа составлена с учетом контингента детей обучающихся по АООП, разработана в соответствии с требованиями ФГОС НОО и направлена на создание условий для эффективной реализации и освоения обучающимися с УО АООП, на коррекцию речи учащихся, имеющих отклонения в развитии устной и письменной речи, на создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, на формирование грамотного письма и правильного чтения, на успешную адаптацию в учебной деятельности и дальнейшую социализацию, на саморазвитие и самосовершенствование и рассчитана на своевременное предупреждение и устранение имеющихся у детей недостатков устной и письменной речи.

Актуальность программы обусловлена необходимостью организации целенаправленного коррекционно-развивающего процесса, предполагающего коррекцию не только познавательной, но и

речевой деятельности учащихся с умственной отсталостью в условиях внедрения инклюзивного образования.

Новизна программы. Новизна данной программы состоит в том, что использование компьютерных технологий позволит сделать процесс коррекции нарушений чтения и письма, а также речевых дефектов более рациональным, повысит интерес детей к логопедическим занятиям, в течение которых ребенок будет чувствовать себя эмоционально комфортно, что эффективно скажется на результатах деятельности.

Большое значение в работе учителя-логопеда, использующего в своей деятельности данную программу, придаётся использованию разнообразных игровых технологий, которые проводятся с учётом возможностей учащихся и решают многоплановые задачи развивающего характера. Ведь логопед должен постоянно помнить, что у детей с любой формой недоразвития речи всегда недостаточно сформирована психическая база речи, лежащая в основе успешной работы по коррекции устной и письменной речи ребёнка.

Отличительные особенности программы заключаются в том, что активно внедряются информационные и коммуникационные технологии, электронные образовательные ресурсы, а также различные интерактивные методы обучения.

Цель программы: коррекция нарушений устной и письменной речи (всех видов звукопроизношения, дисграфии и дислексии) препятствующих обучению, коррекция когнитивных функций и создание условий, способствующих преодолению нарушений устной и письменной речи у младших школьников с умственной отсталостью.

Задачи:

1. Развитие артикуляционной, общей и мелкой (ручной) моторики.
2. Развитие силы и продолжительности речевого выдоха.
3. Обогащение словарного запаса и развитие связной речи учащихся.
4. Развитие и совершенствование зрительного анализа и синтеза.
5. Развитие навыков и приемов самоконтроля.
6. Развитие фонематического слуховосприятия.
7. Формирование навыков звуко - буквенного анализа и синтеза.
8. Коррекция звукопроизношения и слоговой структуры слова.
9. Развитие мотивации речевого общения и понимания обращенной речи.
10. Коррекция лексико-грамматического строя и связной речи.
11. Коррекция высших психических функций (внимание, память, мышление).
12. Развитие и совершенствование коммуникативной готовности к обучению, формирование коммуникативных умений и навыков, адекватных ситуаций учебной деятельности.
13. Развитие зрительного восприятия и узнавания(гнозиса)цвета, формы и величины букв;
14. Уточнение и расширение объёма зрительной памяти (мнезиса);
15. Формирование пространственного восприятия и пространственных представлений;
16. Дифференциация смешиваемых при чтении букв (изолированно) в слогах, словах, предложениях и связном тексте.

Сроки реализации: Программа разработана для детей с ограниченными возможностями здоровья (умственной отсталостью), количество часов и периодичность занятий прописаны в КТП.

Основные направления деятельности учителя-логопеда в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью:

✓ ***Диагностическое*** - включает в себя углубленное изучение ребенка, выявление индивидуальных особенностей речевого развития и причин возникновения проблем в развитии, обучении и социализации ребенка с ОВЗ. Логопедическое обследование позволяет судить об уровне речевого развития ребенка с ОВЗ, о сформированности коммуникативных и регулятивных УД и сформулировать основные направления, содержание и методы коррекционно-логопедической работы. В процессе осуществления логопедической помощи ребенку предусматривается промежуточное логопедическое обследование, позволяющее скорректировать имеющуюся индивидуально-ориентированную программу

и акцентировать внимание на наиболее стойких проблемах речевого развития ребенка (как в устной, так и в письменной речи). Итоговая диагностика охватывает все компоненты речевой системы и выявляет сформированность всех видов УУД.

✓ **Коррекционно-развивающее** - включает в себя реализацию коррекционно-развивающих программ с учетом возраста и особенностей развития обучающихся, структуры дефекта, а так же оказание помощи педагогическому коллективу в индивидуализации развития, обучения и воспитания ребенка с ОВЗ. В его содержание входят следующие аспекты:

- выбор оптимальных коррекционных программ, методик и приемов обучения в соответствии особыми образовательными потребностями ребенка;

- организация и проведение индивидуальных и групповых занятия по коррекции нарушений устной и письменной речи, а также развитию коммуникативных навыков детей с ОВЗ.

✓ **Организационно - методическое** - заключается в разработке индивидуально - ориентированных коррекционно - развивающих программ, помощь в составлении АОП для детей с ОВЗ, подборе дидактических и методических материалов, а также в ведении документации. Реализуя инклюзивную практику, логопед постоянно совершенствует свой научно - методический потенциал, изучая информацию о системе инклюзивного образования в целях создания необходимых условий для детей с ОВЗ (в частности, с тяжелыми нарушениями речи) на базе ОО, изучает новые нормативно-правовые документы.

✓ **Консультативно - просветительское направление** включает:

- индивидуальное и групповое консультирование семьи по вопросам речевого развития и коммуникации детей, по вопросам онтогенеза устной и письменной речи, проявлений нарушений речевой системы, подбора простейших приемов логопедической работы по коррекции речевых нарушений у детей;

- консультирование педагогов и других участников образовательного процесса по вопросам речевого онтогенеза и дизонтогенеза, создания речевой развивающей среды, возникающим проблемам, связанным с развитием обучением и воспитанием ребенка с УО. Учитель-логопед консультирует администрацию образовательной организации и педагогов по вопросам организации специальных образовательных условий для ребенка данной категории.

✓ **Профилактическое направление** заключается в своевременном предупреждении у ребенка с умственной отсталостью возможных вторичных речевых нарушений. Каждое направление деятельности учителя-логопеда включается в единый процесс психолого-педагогического сопровождения и приобретает особое значение, так как ориентировано не только на преодоление речевых расстройств у обучающихся с ОВЗ, но и на их социализацию и адаптацию в среде нормативно развивающихся сверстников.

✓ **Аналитическое** - выделение положительных и отрицательных сторон деятельности, отслеживание динамики развития ребенка.

Ожидаемые результаты и способы их проверки.

В итоге проведённой логопедической работы учащиеся должны научиться:

- правильно артикулировать все звуки речи в различных позициях;
- чётко дифференцировать все изученные звуки;
- различать понятия «звук», «твёрдый звук», «мягкий звук», «глухой звук», «звонкий звук», «слог», «предложение» на практическом уровне;
- называть последовательность слов в предложении, слогов и звуков в словах;
- производить элементарный звуковой анализ и синтез;
- читать и правильно понимать прочитанное, отвечать на вопросы по содержанию, ставить вопросы к текстам и пересказывать их;
- составлять по сюжетным картинкам и серии сюжетных картин связные рассказы.

Результативность логопедической работы отслеживается через мониторинговые (диагностические) исследования два раза в год (1-я половина сентября, 2-я половина мая) с внесением последующих корректив в содержание всего коррекционно-образовательного процесса и в индивидуальные маршруты коррекции.

В процессе специально организованных занятий и вне их применяются оценки:

- в форме эмоционального отношения;
- оценочного суждения (словесного поощрения и др.).

Также основным способом проверки учащихся-логопатов является текущий контроль и самоконтроль. Текущий контроль проводится в течение всего периода обучения, на каждом уроке, причём почти на каждом его этапе. Оценивание при текущем контроле оказывает огромное воспитательное воздействие. Так объективная оценка может поддержать, подбодрить ученика.

Практическая значимость: программа имеет практическую значимость для учителей - логопедов общеобразовательных школ сопровождающих учащихся с диагнозом умственная отсталость, в рамках ФГОС НОО и инклюзивного образования.

Основные принципы - комплексности и системности, наглядности и доступности, принцип развития, принцип использования обходного пути, принцип единства диагностики и коррекции развития.

Формы, методы и приёмы: Формы: подгрупповые, групповые занятия - 40 минут и индивидуальные занятия - 15 - 20 минут.

Методы: метод практических знаний, тренировочные упражнения для развития голоса, дыхания, органов артикуляции, мелкой и общей моторики, игры, работа в тетради.

Наглядные: графические, символические, иллюстративные.

Словесные: слово, рассказ логопеда, беседа; фонетический, морфологический разбор.

Проблемно-поисковый и игровой.

Нетрадиционные методы: биоэнергопластика, Су-джок терапия, кинезиология.

Приёмы: показ, пояснение, указание, вопрос.

Речевой материал: чистоговорки, скороговорки, загадки, пословицы, стихи.

ИКТ: "Игры для Тигры", "Домашний логопед", "Тренажёры по русскому языку", "Учимся правильно говорить", развивающие игры на портале «Мерсибо».

Направленность программы. Программа содержанию является социально-педагогической; по функциональному предназначению — специальной; по форме организации — индивидуально ориентированной; по времени реализации — одногодичной.

Данная программа разрабатывалась на основе «Программы логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей» авторы: Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, рекомендаций В.С. Кукушина по коррекции дислексии и дисграфии, опубликованных в книге «Логопедия в школе: практический опыт», комплекта пособий Е.В. Мазановой «Коррекция акустической дисграфии» + альбом №1 «Учусь не путать звуки», «Коррекция дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза + альбом «Учусь работать с текстом». Также для разработки программы использовалось методическое пособие для учителя-логопеда - «Логопедическая работа в коррекционных классах», автор Р.И. Лалаева.

Перечень знаний, умений и навыков, которыми учащиеся овладевают к концу изучения курса.

В итоге логопедической работы учащиеся должны знать:

- название органов речи;
- принцип образования прямых и обратных слогов;
- графическое изображение каждого звука;
- что речь состоит из предложений, предложение из слов, слово из слогов, слоги из звуков;
- знать пространственное расположение элементов, из которых состоит буква.

Учащийся должен уметь:

- придавать органам речи, требующую артикуляционную позу при произношении;
- обозначать звук буквой, составлять из букв слоги, односложные, двусложные слова;
- выделять в слове звуки, определять место звука в слове;
- делать звуко-буквенный анализ;
- делить слово на слоги и определять количество слогов в слове;
- использовать в речи отработанную лексику;
- читать слоги, односложные, двусложные слова;
- различать одушевлённые и неодушевлённые имена существительные;
- образовывать качественные и относительные прилагательные;

- обобщать и классифицировать предметы;
- согласовывать прилагательные с существительным в роде, числе;
- образовывать и различать глаголы единственного и множественного числа;
- образовывать глаголы с помощью приставок и суффиксов;
- составлять простые предложения с опорой на картинку, серию картинок, опорные слова;
- образовывать множественное число существительных;
- образовывать родственные слова, слова с уменьшительно-ласкательным значением;
- писать односложные и двусложные слова под диктовку.

Краткая характеристика речевого развития младшего школьника с умственной отсталостью.

- Снижение работоспособности;
- повышенная истощаемость;
- неустойчивость внимания;
- более низкий уровень развития восприятия;
- недостаточная продуктивность произвольной памяти;
- отставание в развитии всех форм мышления;
- дефекты звукопроизношения;
- своеобразное поведение;
- бедный словарный запас;
- низкий навык самоконтроля;
- незрелость эмоционально-волевой сферы;
- ограниченный запас общих сведений и представлений;
- слабая техника чтения (или её отсутствие);
- трудности в счете, в решении задач.

Характерным для них является позднее развитие речи. Значительное отставание отмечается у умственно отсталых детей в появлении фразовой речи. В связи с медленно развивающимися дифференцировочными условными связями в области речеслухового анализатора умственно отсталый ребенок долго не различает звуки речи, не разграничивает слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих.

Развитие моторики, в том числе и речевой, протекает замедленно, недифференцированно. Анализируя особенности речи у умственно отсталых школьников, В. Г. Петрова отмечает, что основной причиной аномального развития и нарушений речи у умственно отсталых детей является недоразвитие познавательной деятельности. Снижение уровня аналитико-синтетической деятельности проявляется в нарушении фонематического восприятия. Нарушение познавательной деятельности приводит к трудностям усвоения семантической стороны языка, умственно отсталые дети с трудом овладевают сложными по семантике словами (абстрактными, обобщенными) и грамматическими формами. У них затруднено формирование всех языковых обобщений.

Ограниченность представлений об окружающем мире, слабость речевых контактов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении представляют собой значимые факторы, обуславливающие замедленное и аномальное развитие речи у умственно отсталых детей.

Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер. У них оказываются несформированными все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы и контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности.

При умственной отсталости в различной степени нарушены операции и уровни порождения речевого высказывания (смысловой, языковой, сенсомоторный уровни). Наиболее недоразвитыми оказываются высокоорганизованные, сложные уровни (смысловой, языковой), требующие высокой степени сформированности операций анализа, синтеза, обобщения. Сенсомоторный уровень речи у этих детей страдает по-разному. К старшим классам у большинства школьников происходит коррекция нарушений сенсорно-перцептивного и моторного уровня, полное устранение дефектов фонетической стороны речи (звукопроизношения, просодических компонентов). В то же время семантический и языковой уровни развития у этих детей не достигают нормы. Преобладающим в структуре системного речевого нарушения является семантический дефект.

Нарушения речи у умственно отсталых детей характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются.

Нарушения фонетической стороны. В основе нарушения звукопроизношения лежит целый ряд причин: недоразвитие познавательной деятельности, несформированность речеслуховой дифференциации, нарушения речевой моторики, аномалии в строении артикуляторного аппарата. У этих детей, чаще нарушаются артикуляторно - сложные звуки: свистящие, шипящие, звуки *л-л, р-р*. Чаще других отмечается нарушение свистящих звуков.

Наряду с искажениями звуков речи, отмечается большое количество замен. При мономорфном нарушении звукопроизношения искажения звуков значительно преобладают над заменами, примерно в 2,5 раза. При полиморфном — замены и искажения встречаются преимущественно в одинаковых количественных соотношениях, особенностью нарушений звукопроизношения, является большая трудность использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляторных установок. Для них характерно резкое расхождение между умением произносить звуки и использовать их в речи. Большое количество замен обусловлено не только трудностями тонкой моторной дифференциации, но и нарушениями слуховой дифференциации звуков, несформированностью операций слухового и кинестетического контроля, а также операции выбора фонем.

Нарушения звукопроизношения нарушения довольно часто бывают вариативными, т. е. проявляются по-разному. Один и тот же звук умственно отсталый ребенок в одних случаях произносит правильно, в других — пропускает или искажает. Нарушения звукопроизношения, особенно замены звуков, отражаются на письме. Нарушения звукопроизношения характеризуются стойкостью симптоматики. Искажения звуко-слоговой структуры слова проявляются в нарушениях количества последовательности слогов, а также структуры отдельного слога. Более характерными являются искажения структуры отдельного слога со стечением согласных. Количество и последовательность слогов в слове оказывается более сохранным, чем структура слога со стечением согласных, кроме слов с большим количеством слогов. Самыми распространенными являются пропуски согласных при их стечении как в начале, так и в середине слова. Искажения слоговой структуры слова проявляются только начиная с 3—5 сложных слов, чаще в словах со стечением согласных.

Умственно отсталые дети часто заменяют один из согласных стечения фонетически сходным звуком. При воспроизведении стечений согласных заменяется, как правило, первый звук, особенно если это артикуляторно сложный звук (*цветы* — «све-ты», *артист* — «алтист», *костюм* — «кохтюм»).

Замены чаще всего осуществляются по признаку артикуляторно-акустического или акустического сходства (*р — л, т — с, ш — х, т — с, к — п, в — л, к — т*), важной причиной неправильного воспроизведения стечений согласных является неточность их слухового различения в слове. Искажения структуры отдельного слога у умственно отсталых детей проявляются и в перестановках звуков соседних слогов (*кипарис* — «пикарис», *танкист* — «кантис»). Последовательность слогаобразующих элементов слова, т. е. гласных, воспроизводится правильно, переставляются только согласные. Искажения слоговой структуры на уровне слова проявляются в большинстве своем в пропусках слогов (*санитар* — «сатар», *колбаса* — «баса», *продавец* — «провес»). Пропуски слога наблюдаются в основном в середине слова (*медвежонок* — «межонок», *жаворонок* — «жаворок») или в начале слова (*аптечка* — «течка», *поросенок* — «росенок»).

Речь детей часто монотонная, маловыразительная, лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков, в одних случаях замедленная, в других — ускоренная, у заторможенных голос тихий, слабый, немодулированный, у возбудимых — крикливый, резкий.

Нарушения лексики. Выявляется бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря более значительные, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, несформированность структуры значения слова. Важными причинами бедности словаря является низкий уровень их умственного развития, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабость вербальной памяти.

В словаре детей преобладают существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера (*мебель, посуда, обувь, одежда*). В активном словаре умственно отсталых детей отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (*скачет, ползает, лезет*). Ученики 1—2-х классов говорят «лягушка идет», «змея идет», «птичка идет». Глаголы с приставками заменяют бесприставочными глаголами (*пришел, перешел — шел*), дети употребляют лишь незначительное количество слов, обозначающих признаки предмета: цвет (*красный, синий,*

зеленый), величину (*большой, маленький*), вкус (*сладкий, горький, вкусный*), легче воспринимают сходство предметов, чем их различие, поэтому они усваивают прежде всего общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов. Противопоставления же по признакам «длинный — короткий», «толстый — тонкий» и т. д. используются очень редко, редко употребляют прилагательные, обозначающие внутренние качества человека. Количество наречий в словаре весьма ограничено (*здесь, там, туда, потом*).

Встречается неточное употребление слов, парафазии. Преобладающими являются замены слов по семантическому сходству. Характерными являются замены слова с диффузным, расплывчатым значением (*скачет, ползает — «идет», толстый, высокий — «большой»*). Наблюдаются смешения слов одного рода, вида. Пассивный словарь умственно отсталых детей больше активного, но он с трудом актуализируется, часто для воспроизведения слова, требуется наводящий вопрос.

Нарушения грамматического строя речи. Наблюдается несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Недостаточно сформированными оказываются морфологические формы словоизменения и словообразования, синтаксические структуры предложения, искажения в употреблении падежей, особенно в употреблении творительного и всех предложно-падежных конструкций. Творительный падеж часто заменяется именительным («Мальчик копает лопата»), родительным («под ступа, под дивана»), формой предложного падежа («Лампа висит на диване»), предложный падеж — винительным («Мальчик катается на санки»). Нарушения использования предложно-падежных конструкций проявляются в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний.

В импрессивной речи наблюдаются смешения предлогов *за, перед, около, на и над, под* и *в*. В экспрессивной речи отмечается опускание предлогов *в, из*, отсутствие предлогов *над, около, перед, за, между, через, из-за, из-под*.

Отмечаются нарушения в словосочетании наречия *много* и существительного, неправильное согласование существительного и числительного, существительного и прилагательного.

В некоторых случаях смешиваются окончания родительного падежа мн. числа различных склонений («много рыб-ков»). Допускаются ошибки при выполнении заданий на согласование прилагательного с существительным в роде, числе и падеже, особенно прилагательного с существительным в среднем роде («красная платье»). Характерными ошибками являются замены полной формы прилагательного краткой формой («красны цветок»). Средний род глаголов прошедшего времени в самостоятельной речи употребляется крайне редко, как и средний род существительных.

Функция словообразования является менее сформированной, чем словоизменение.

Несформированность словообразования проявляется в трудности образования прилагательных от формы существительного, уменьшительно-ласкательных форм, глаголов с приставками. В основном дети пользуются суффиксальным способом словообразования, количество суффиксов при этом очень незначительно (*-ик, -очек, -чик, -онок, -енок, -от, -як, -к*).

Характерными для умственно отсталых детей являются простые нераспространенные предложения. Употребляются и простые распространенные предложения, включающие чаще всего прямое дополнение (*Девочка рвет цветы*), иногда обстоятельства места (*Дети идут в школу*). В самостоятельной речи детей частыми являются фрагментарные предложения с пропуском подлежащего, либо сказуемого, либо и подлежащего и сказуемого.

Нарушения связной речи. Особенно трудной для этих детей является контекстная форма речи. Ситуативная речь, т. е. с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию, осуществляется ими гораздо легче. Недостаточная сформированность диалога, связные высказывания малоразвернуты, фрагментарны. В рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными его частями. Связные тексты часто состоят из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, и характеризуются краткостью и сжатостью изложения. При пересказе они пропускают многие важные части текста, передают содержание упрощенно. Обнаруживается непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений.

Особенности нарушений письменной речи.

Нарушения чтения. Процесс овладения чтением протекает замедленно, характеризуется качественным своеобразием и определенными трудностями, они овладевают ступенями чтения в 3 раза дольше, чем нормальные школьники. Каждый из этапов процесса чтения у умственно отсталых детей

характеризуется определенными трудностями.

Так, усвоение букв представляет большую трудность для умственно отсталых первоклассников. Это связано с недоразвитием фонематического восприятия, с неразличением оппозиционных звуков, с несформированностью пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

Особенно сложной задачей для них является слияние звуков в слоги. Процесс слияния звуков в слоги осуществляется лишь на основе четкого представления о звуковой структуре слога. В процессе чтения слов, вследствие недифференцированности восприятия, для этих детей почти не существует доминирующих букв. Правильное чтение и понимание прочитанного слова осуществляется на основе синтеза слогов в единое целое слово; способность звуко-слоговой синтеза часто снижена, происходит замедленное узнавание и понимание прочитанного слова, гораздо чаще наблюдается чтение слов по догадке. Еще большие затруднения вызывает чтение предложений и текста. Среди умственно отсталых школьников 1—2-х классов отмечается большое количество со специфическими стойкими и повторяющимися ошибками в процессе чтения, **дислексиями**.

Наблюдаются разнообразные виды дислексий: оптическая, фонематическая, мнестическая, семантическая, аграмматическая. Дислексия у УО школьников чаще всего проявляется, особенно в 1—2-м классах, не в изолированном виде, а в сложном виде, в сочетании различных форм дислексии (например, фонематическая и семантическая, фонематическая и аграмматическая и т. д.). Симптоматика дислексии характеризуется большим разнообразием, выраженностью и стойкостью ошибок чтения. Нарушения чтения у этих детей можно представить в виде следующих типичных проявлений: 1) неусвоение букв, 2) побуквенное чтение, 3) искажения звуковой и слоговой структуры слова, 4) нарушения понимания прочитанного, 5) аграмматизмы в процессе чтения. У учащихся отмечается неусвоение букв разной степени выраженности: от неусвоения нескольких букв до неусвоения 20—25 букв, в одних случаях буквы совсем не называются, в других – заменяются другими. Отмечаются разнообразные варианты побуквенного чтения. В других — дети после изолированного называния букв произносят слог слитно. Часть детей осмысливает целые предложения и тексты, прочитанные побуквенно. У других наблюдается нарушение понимания прочитанного вследствие побуквенного чтения. Отмечаются многочисленные искажения звуко-слоговой структуры слова, разнообразные по характеру. Дети, которые хорошо читают текст (по слогам или целыми словами), но плохо понимают прочитанное. Прочитав правильно слова, они не могут соотнести их с соответствующей картинкой, а прочитав текст, затрудняются в ответах на вопросы либо дают не соответствующие содержанию ответы. Аграмматизмы проявляются в нарушении морфологической структуры слова, в заменах префиксов, суффиксов, окончаний, в нарушении их понимания и употребления в процессе чтения.

Нарушения письма. Дисграфия сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение многих правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений, проявляется чаще всего в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм (дисграфия на почве языкового анализа и синтеза и акустическая дисграфия, акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия и т. д.). Особенности симптоматики дисграфии обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности.

Нарушение аналитико-синтетической деятельности проявляется у умственно отсталых детей и в анализе морфологической структуры слова, и в анализе структуры предложения, звуковой структуры слова. Нечеткость представлений о звуко-слоговой структуре слова приводит к большому количеству пропусков, перестановок, замен букв. Неотчетливые представления о морфологической структуре слова обуславливают большое количество аграмматизмов, искажений префиксов, суффиксов, окончаний, особенно в самостоятельном письме. Нарушение анализа структуры предложения проявляется в пропуске слов, их слитном написании, раздельном написании слова. Большое количество ошибок связано с дефектами произношения звуков речи.

Содержание программы:

Содержание программы может быть дополнено и/или изменено в ходе логопедической работы в зависимости от контингента и особенностей усвоения программного материала учащимися младших классов с умственной отсталостью. (В связи с этим может использоваться модульное планирование. Удобство данного подхода в том, что если ребенок с какой – то задачей справляется легко, то количество часов на изучение данной темы можно сократить, а для выполнения более сложной

задачи увеличить. Благодаря чему, больше внимания уделяется пробелам в развитии речи детей, сокращается процесс коррекционно – логопедического обучения).

Коррекция нарушений речи.

Фонетическая сторона речи. Коррекция нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей является более длительным и более сложным процессом, чем у нормальных детей. Работа осложняется характерной для этих детей слабостью смыкательной функции коры, трудностью образования новых условнорефлекторных связей, что обуславливает замедленность и длительность формирования нового звука. Инертность нервных процессов, резкое нарушение подвижности процессов возбуждения и торможения проявляются в упорном, стереотипном воспроизведении наиболее упроченных старых связей, в трудностях переключения на новые. Вследствие этого неправильное произношение того или иного звука удерживается даже в том случае, если изолированное их произношение удается ребенку сравнительно легко.

Наиболее длительным является введение звука в речь, т. е. этап автоматизации. Иногда достаточно бывает 3—5 занятий, чтобы поставить звук, но автоматизация его заканчивается лишь через 1—1,5 года. Коррекцию дефектов звукопроизношения необходимо связывать с развитием познавательной деятельности умственно отсталых детей, формированием операций анализа, синтеза, сравнения. Широко используется прием сравнения. Так, на этапе постановки звука сравнивается правильное и неправильное произношение. На этапе автоматизации этот звук сравнивается с фонетически далекими. При дифференциации проводится сравнение обрабатываемого звука с фонетически близкими. В процессе коррекции сравнивается звуковой состав различных слов по количеству звуков, месте обрабатываемого звука в словах.

Большое внимание уделяется развитию общей и речевой моторики, воспитанию слухового восприятия, внимания, памяти, т. е. нормализации всех тех факторов, которые лежат в основе нарушений звукопроизношения. Коррекцию нарушений звукопроизношения связывают с развитием фонематической стороны речи, словаря, грамматического строя языка, уделяется внимание развитию четких представлений о звуковом составе слова, выделению звука из слова, определению места звуков в словах, уточнению смыслоразличительной функции звуков речи.

На предварительном этапе устранения нарушений звукопроизношения проводится развитие общей, ручной, речевой моторики, развитие слухового восприятия, внимания, памяти, работа над правильным речевым дыханием, формированием длительного плавного выдоха, развитие кинетической основы движения и кинестетической основы артикуляторных движений.

На этапе постановки звуков: максимальное использование полимодальных афферентаций: зрительного образа артикуляции, слухового образа звука, кинестетических, тактильных и тактильно-вибрационных ощущений. Постановка звука у умственно отсталых детей осуществляется с использованием смешанных способов.

Этап автоматизации является самым длительным. На этом этапе проводится работа над сложными формами звукового анализа и синтеза, умением выделять звук в слове, определять его место по отношению к другим звукам. В процессе автоматизации звуков рекомендуется проводить и развитие просодической стороны речи: работу над ударением в слогах, словах, над лексическим ударением при автоматизации звука в предложении, над интонацией при закреплении звука в предложении, связной речи. Особенностью этого этапа является и планирование уроков, распределение тем. Четко планируется система занятий, в которой предусматривается постепенное усложнение заданий и речевого материала.

Этап дифференциации является обязательным этапом логопедической работы, что обусловлено особенностями симптоматики нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей. В массовой школе эта работа проводится лишь в том случае, когда звуки заменяются в устной речи. Во вспомогательной школе она необходима даже в том случае, когда звук искажается в устной речи. Это обусловлено недоразвитием речеслуховой дифференциации звуков речи, которое приводит к большому количеству замен букв в письменной речи.

Работа по разграничению звуков осуществляется в двух направлениях: уточнение произносительной дифференциации звуков, развитие слуховой дифференциации звуков речи, особенно фонетически близких: твердых и мягких, звонких и глухих, аффрикат и входящих в их состав свистящих и шипящих звуков.

Коррекция лексико-грамматического строя речи и её особенности.

Развитие лексики.

1. Ведется работа по обогащению словарного запаса, уточнению значения слов, по развитию семантики слова, формированию лексической системности и семантических полей. Особого внимания требуют предикативный словарь, глаголы и прилагательные.

а) глагольный словарь пополняется за счет наиболее употребительных глаголов;

б) Параллельно с развитием предикативного словаря продолжается работа по обогащению и уточнению номинативного словаря, особенно по усвоению слов обобщающего характера

в) Владение прилагательными начинается со слов, обозначающих основные цвета, форму, величину, далее отрабатываются слова, обозначающие высоту, толщину, длину, ширину, вкусовые качества, качества поверхности, вес. Затем проводится работа над прилагательными, которые образуются от существительных с помощью суффиксов, а также над прилагательными, сложными по семантике (например, оценочными, обозначающими внутренние качества человека).

г) Обогащение словаря осуществляется и за счет местоимений, числительных, наречий и других частей речи, уточнения слов-синонимов.

Работа над уточнением значения слова тесно связана с уточнением представлений у учащихся об окружающих предметах и явлениях с классификацией предметов, с работой по формированию лексической системности. Классификация предметов проводится как в неречевом плане (например, разложить картинки на 2 группы), так и с использованием речи (например, выбрать только овощи, найти лишнее, назвать одним словом все предъявленные предметы и т. д.). Рекомендуются записи, рисунки, помогающие детям овладеть различными категориями предметов, усвоить и соотнести обобщенное название и названия конкретных предметов, овладеть родовидовыми отношениями.

д) Актуализации словаря способствует и работа по звуковому анализу слова, закреплению его слухового и кинестетического образов.

Особенности логопедической работы по коррекции нарушений грамматического строя речи.

Необходимо учитывать структуру речевого дефекта - несформированность грамматических значений, трудности дифференциации близких по семантике и оформлению грамматических форм.

Последовательность работы над грамматическими формами осуществляется от конкретного к абстрактному, от семантически простых форм к более сложным, от продуктивных к непродуктивным, от простых по грамматическому оформлению к более сложным по грамматическому оформлению.

Последовательность логопедической работы над падежными формами:

- дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа,
- винительный падеж, родительный, дательный, творительный (беспредложные),
- предложно-падежные конструкции, падежные формы множественного числа.

При согласовании прилагательного и существительного отрабатываются именительный падеж мужского и женского рода, затем именительный падеж среднего рода, а далее косвенные падежи словосочетания прилагательного с существительным.

Развитие функции словоизменения глагола проводится сначала в настоящем времени (единственное и множественное число), затем в прошедшем времени (изменение по родам, лицам и числам) и, наконец, в будущем времени, которое является наиболее сложной временной формой глагола.

Развитие функции словообразования надо начинать с уменьшительно-ласкательных и других простых словообразовательных форм существительных. Далее проводится работа по образованию прилагательных от существительных, глаголов с приставками, над родственными словами.

Работа над предложениями: простые нераспространенные, распространенные, сложные предложения.

Работа над связной речью сначала проводится на материале диалогической, ситуативной речи, а позднее — контекстной, монологической.

Работа над связным текстом: пересказ короткого текста с иллюстрациями, пересказ Длинного текста с опорой на наглядность, короткий рассказ по серии сюжетных картинок, более длинный по серии сюжетных картинок, по сюжетной картинке, самостоятельный на заданную тему. Развитие связной речи у умственно отсталых детей должно быть теснейшим образом связано с развитием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, особенно при отработке операций внутреннего программирования.

Особенности логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи.

При устранении нарушений письменной речи необходимо учитывать особенности высшей нервной деятельности, психопатологические особенности детей. Коррекция нарушений чтения и письма должна быть тесно связана с развитием познавательной деятельности, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. Так, широко используется сравнение фонетически близких звуков (при устранении акустической, артикуляторно-акустической дисграфии, фонематической дислексии), анализ структуры предложения, звуко-слоговой структуры слова (при устранении фонематической дислексии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза), развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза (при устранении оптической дислексии и дисграфии). Развитие фонематического анализа и синтеза начинается с выделения гласного звука на фоне других, развитие слогового анализа — с использования вспомогательных средств. Устранение нарушений чтения и письма проводится в тесной связи с коррекцией нарушений устной, коррекцией дефектов звукопроизношения,

фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя. Логопедическую работу надо начинать с коррекции нарушений чтения, одновременно осуществляя профилактику дисграфии.

Особенности логопедического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями

Основная цель системы образования для таких детей – максимально возможная социализация. Для успешной социализации этих детей необходимо осуществлять психолого-педагогическое сопровождение. Сопровождение - это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе.

Целью психолого-педагогического сопровождения развития ребенка- инвалида в образовательном учреждении является создание специальных условий в соответствии с потребностями и индивидуальными возможностями.

Задачи психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной умственной отсталостью:

1. Сформировать базу данных о состоянии здоровья и резервных возможностях организма ребенка-инвалида.
2. Изучить индивидуальные особенности развития детей в единстве интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер их проявления.
3. Составить индивидуальную программу развития и коррекции с учетом сложности дефекта.
4. Создать для «особого» ребенка эмоциональный благоприятный микроклимат в классе при общении с детьми и педагогическим персоналом.
5. Повысить психологическую компетентность родителей по вопросам воспитания и развития ребенка.
6. Обеспечить логопедическое, педагогическое, психологическое и дефектологическое сопровождение с учетом индивидуальной программы развития.

При обучении данной категории детей осуществляется логопедическое сопровождение с момента поступления ребенка в школу для развития коммуникативных навыков и преодоления речевого нарушения, что обеспечивает полноту личностных социальных контактов. Работа осуществляется индивидуально в зависимости от уровня актуального развития ребенка и тяжести нарушения речевой деятельности. Логопедическая работа с детьми с умеренной умственной отсталостью детьми проводится в общем контексте работ Б.М. Гриншпуна, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, определивших подходы к развитию речи детей с отклонениями в развитии.

Работа с безречевыми детьми проводится с учетом следующих **дидактических принципов:**

- комплексности (воздействие осуществляется на весь комплекс речевых и неречевых нарушений);
- максимальной опоры на различные анализаторы;
- опоры на сохранные звенья нарушенной функции;
- поэтапного формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину), при котором работа над каждым типом задания проводится в определенной последовательности;
- учета зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), при котором выполнение задания возможно с дозированной помощью со стороны логопеда;
- усложнения материала, с постепенным включением трудностей в логопедическую работу. [2] Одним из основных требований к логопеду при социальной адаптации учащихся с системным недоразвитием речи средней и тяжелой степени является знание особенностей речевого развития и умение создать специальную среду для стимулирования речи. Логопедическое сопровождение учащихся с умеренной умственной отсталостью первого года обучения осуществляется по следующему плану.

Этапы работы (подготовительный, коррекционно-логопедический, заключительный).

На подготовительном этапе проводится дополнительное логопедическое обследование учащихся, уточняется речевой диагноз, формируется база данных о состоянии здоровья и резервных возможностях организма, о сохранных функциях ребенка. Результаты заносятся в речевую карту.

На коррекционно - логопедическом этапе решаются задачи выработки навыков, необходимых для формирования коммуникативной деятельности. Развиваются коммуникативные способности для последующей социализации и адаптации, создается специальная речевая среда для стимулирования речевого развития.

На этом этапе используется ряд упражнений, стимулирующих развитие внимания, оптико-пространственных представлений, наглядно-действенного мышления, являющихся базой для формирования общения и речи.

Направления в формировании предпосылок общения и речи у безречевых детей:

1. Развитие слухового восприятия. Задачи:

- ✓ расширить рамки слухового восприятия;
- ✓ развить слуховые функции;
- ✓ сформировать основы слуховой дифференциации, регулятивной функции речи.

Приемы:

- ✓ привлечение внимания к звучащему предмету;
- ✓ различение звучания шумов, музыкальных инструментов, голосов;
- ✓ узнавание и различение гласных звуков [а], [о], [у], [и];
- ✓ развитие подражания неречевым и речевым звукам;
- ✓ различение и запоминание цепочки звукоподражаний.

2. Развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации.

Задачи:

- ✓ расширить рамки коммуникации с окружающими;
 - ✓ развить невербальные компоненты коммуникации.
- Приемы:
- ✓ развитие понимания жестов и выразительных движений;
 - ✓ моделирование ситуаций, способствующих вызову коммуникативно-значимых жестов (да, нет, хочу, дай, на);

3. Развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук и артикуляционной моторики.

Задачи:

- ✓ Развить мелкую моторику рук, четкую артикуляционную кинестезию, тактильную память;
- ✓ формировать представления о схемах лица и тела;
- ✓ развить подвижность речевой мускулатуры;
- ✓ обучить восприятию артикуляционных звуков, путем развития зрительно – кинестетических ощущений.

Приемы:

- ✓ массажные расслабляющие (активизирующие) движения;
- ✓ пальчиковая гимнастика с эмоциональным сопровождением;
- ✓ активизация пассивных и активных движений рук;
- ✓ артикуляционная и мимическая гимнастика;

3. Развитие функции голоса и речевого дыхания. Задачи:

- ✓ формировать навыки и умения правильного пользования речевым дыханием;
- ✓ активизировать целенаправленный ротовой выдох.

Приемы:

- ✓ развитие произвольного речевого вдоха;
- ✓ упражнения на выработку способности контролировать силу воздушной струи и ротового выдоха;
- ✓ формирование голосовых характеристик на основе упражнений звукоподражаний [а], [о], [у], [и].

4. Развитие чувства ритма. Задачи:

- ✓ формировать регулятивную функцию речи на основе развития механизма скоординированной работы анализаторов (речеслухового, двигательного, зрительного).

Приемы:

- ✓ двигательные упражнения с ритмическим звуковым сопровождением;
- ✓ ритмическое произнесение гласных звуков и звуковых цепочек.

5. Развитие импрессивной и экспрессивной речи. Задачи:

- ✓ развивать понимание ситуативной и бытовой речи;
- ✓ формировать первичные коммуникативные навыки и лексику на материале звукоподражаний и звуко сочетаний, имитирующих неречевые комплексы звуков, восклицания, крики птиц, голоса животных, слов, обозначающих наиболее употребляемые предметы.

Приемы:

- ✓ автоматизация в диалогической речи коммуникативно-значимых слов (да, нет, хочу, могу, буду);
- ✓ выбор правильного названия предметов среди верных и конфликтных обозначений;
- ✓ активизация потребности в речевых высказываниях;

✓ развитие речевого подражания. [1]

На заключительном этапе после проведенной работы осуществляется логопедическая диагностика общеучебных навыков и коммуникативных способностей.

Практические работы проводятся по материалам следующих учебных пособий:

1. Герасимова А.С., Жукова О.С., Кузнецова В.Г. Логопедическая энциклопедия дошкольника. - М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2006. - 608 с.
2. Занимательно азбукведение: книга для учителя / сост. В.Волина. - М.: Просвещение, 1991. - 368 с.
3. Кислова Т.Р., Иванова А.А. По дороге к Азбуке. Пособие по развитию речи и подготовке к обучению грамоте дошкольников, посещающих подготовительные логопедические группы. Ч.5 (6-7 лет). - М.: Баласс, 2012. - 96 с.
4. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Парные звонкие-глухие согласные. Альбом графических, фонематических и лексико-грамматических упражнений для детей 6-9 лет: В 6 альбомах — М.: Издательство ГНОМ, 2012. - 32 с.
5. Косинова Е.М. Логопедический букварь: уч. пособие. - М.: Махаон, Азбука-Аттикус, 2011. - 112 с.
6. Лазаренко Л.В. Логопедические занятия с детьми с ОНР и ФФНР в начальной школе. 2 класс. Звуко-буквенный анализ / Л.В. Лазаренко. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 23 с. – (Коррекционная педагогика).
7. Лазаренко Л.В. Логопедические занятия с детьми с ОНР и ФФНР в начальной школе. 3 класс. Словарный запас и лексико-грамматические конструкции / Л.В. Лазаренко. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 24 с. – (Коррекционная педагогика).
8. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: метод. пособие для учителя-логопеда. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 224 с.
9. Логопедия в школе: практический опыт / под ред. В.С. Кукушина. Изд-е 2-е, перераб. и дополн. - М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. - 368 с.
10. Мазанова Е.В. Учусь не путать буквы. В 2-ух альбомах. Упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии / Е.В. Мазанова. – М.: Издательство ГНОМ, 2014. – 32 с.
11. Мазанова Е.В. Учусь не путать звуки. В 2-ух альбомах. Упражнения по коррекции акустической дисграфии у младших школьников / Е.В. Мазанова. – 2-е изд., испр. - М.: Издател. ГНОМ, 2014. – 32 с.
12. Мазанова Е.В. Учусь работать со словом. Альбом упражнений по коррекции аграмматической дисграфии / Е.В. Мазанова. – 2-е изд., испр. - М.: Издательство ГНОМ, 2014. – 48 с.
13. Мазанова Е.В. Учусь работать с текстом. Альбом упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / Е.В. Мазанова. – 2-е изд., испр. - М.: Изд. ГНОМ, 2014. – 48 с.
14. Русский язык. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2011. - 144 с.
15. Тегипко Н.В. Логопедический букварь. - М.: ЗАО «РОСМЭН-ПРЕСС», 2010. - 80 с.
16. Шевченко И.Н. Конспекты занятий по развитию фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010.- 128 с.

**Календарно-тематическое планирование логопедических занятий с обучающимся
4 класса на 2023-2024 учебный год**

	Тема занятия	Содержание	Час	Дата	
				план	факт
1	Обследование	Обследование устной и письменной речи. Выявление недостатков в формировании устной и письменной речи.	2	6.09 7.09	
2	Предложение. Слово.	Речь и предложение. Упр. в составлении предложений. Связь слов в предложении. Дифференциация понятий «слово» - «предложение». Упр. в выделении предложений из рассказа.	1	12.09	
3	Дифференциация понятий «слово» и «предложение»	Упражнение в составлении предложений. Предложение и слово. Связь слов в предложении. Дифференциация понятий «слово» - «предложение». Грамматическая основа предложения. Упр. в выделении главных слов в предложении, в выделении предложений из рассказа.	1	13.09	
4	Звуки и буквы.	Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза. Звуки и буквы. Алфавит.	2	14.09 19.09	
5	Гласные и согласные.	Уточнение акустико-артикуляторных признаков гласных и согласных звуков. Гласные звуки и буквы. Согласные звуки и буквы. Упр. на выделение гласных звуков в словах.	2	20.09 21.09	
6	Слог. Деление слов на слоги.	Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза. Слогообразующая роль гласных. Понятие «слог». Упражнения: понятие «слог»; слогообразующая роль гласного; звуко-буквенный анализ и синтез односложных слов (далее различной слоговой структуры)	2	22.09 26.09	
7	Дифференциация одно-, двух-, трех-, четырёхсложных слов.	Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза. Слогообразующая роль гласных. Понятие «слог». Упражнения: понятие «слог»; слогообразующая роль гласного; звуко-буквенный анализ и синтез слов различной слоговой структуры	2	27.09 28.09	
8	Звукобуквенный анализ и синтез слов	Сопоставление гласных и согласных. Определение первого звука в слове Выделение первого и последнего звука в слове Определение места звука (начало, середина, конец) Определение количество звуков в слове. Соотношение между звуком и буквой в слове	2	3.10 4.10	
9	Слоговой анализ и синтез.	Понятие «слог». Выделение первого слога из слова. Определение количества слогов, слогообразующая роль гласных букв. Составление слов из слогов.	2	5.10 10.10	
10	Ударение.	Ударение в односложных и двусложных словах Ударение в трехсложных словах. Подбор слов с заданной ударной гласной.	3	11.10 12.10 17.10	
11	Обозначение мягкости согласных на письме	Гласные 1 и 2 ряда, их сходство и различие. Шифровка гласных. Выделение ударной гласной. Смягчение согласных гласными 2 ряда. Выделение ударного слога.	2	18.10 19.10	
12	Гласные «а – я».	Гласные «а – я», их различие на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений. Фрукты – овощи. Согласование прил. с сущ. в роде	1	24.10	
13	Гласные «о – ё».	Гласные «о – ё», их различие на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений. Деревья. Им. падеж, мн. число сущ.	1	25.10	
14	Гласные «у – ю».	Гласные «у – ю», их различие на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений. Птицы. Согласование прил. с сущ. в роде	1	26.10	
15	Гласные «ё – ю».	Гласные «ё – ю», их различие на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений.	2	7.11	

		Согласование глаголов прошедшего врем. с сущ. в роде		8.11	
16	Гласные «э – е».	Гласные «э – е», их различие на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений. Животные. Согласование глаголов про. врем. с сущ. в роде Суффиксы – енок, - онок, - ата, ята. Согласование сущ. с числит. 2 и 5.	2	9.11 14.11	
17	Гласные «ы – и».	Гласные «ы – и», их различие на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений. Мебель. Им. падеж, множ. число сущ.	1	15.11	
18	Буква «ь знак».	Звуковой и слоговой анализ слов типа «семья». Семья. Уменьшительно-ласкательные суффиксы. Согласование прил. с сущ. в роде.	2	16.11 21.11	
19	Всегда твердые согласные.	Согласование существительных с числительными 2 и 5. Имена людей. Уменьшительно–ласкательные суффиксы	1	23.11	
20	Всегда мягкие согласные.	Тренировочные упражнения на различие твердых и мягких согласных	1	28.11	
21	Дифференциация твердых и мягких согласных	Мягкий знак как способ обозначения мягкости согласных (в конце слов). Второй способ обозначения мягкости. Тренировочные упражнения на различие твердых и мягких согласных.	2	29.11 30.11	
22	Различие звонких - глухих согласных звуков.	Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза. Уточнение акустико-артикуляторных признаков согласных звуков. Упражнение в различении звуков в слогах, словах, предложениях, в устной и письменной речи.	2	5.12 6.12	
23	Различие звуков и букв «п – б».	Различие звуков и букв «п – б» на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений Звуковой анализ слов типа «плащ». Одежда. Предлоги «в», «на», «с», «из». Звуковой анализ слов типа «боты». Обувь. Звуковой анализ слов типа «шапка». Определение количества слогов. Головные уборы.	2	7.12 12.12	
24	Различие звуков и букв «т – д».	Различие звуков и букв «т – д» на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений. Звуковой анализ слов типа «плот». Стечение согласных. Транспорт. Звуковой анализ слов типа «диск». Стечения согласных. Звуковой и слоговой ан. слов типа «труба». Муз.инструменты.	2	13.12 14.12	
25	Различие звуков и букв «к – г».	Различие звуков и букв «к – г» на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений Звуковой анализ слов типа «карап». Стечения согласных. Рыбы. Звуковой анализ - «тигр».	1	19.12	
26	Дифференциация звуков «к-т, г-д»	Зоопарк. Согласование прил. с сущ. в роде. Звуковой и слоговой анализ слов типа «сокол».	1	20.12	
27	Различие звуков и букв «ф – в».	Различие звуков и букв «ф – в» на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений . Звуковой анализ слов типа «филин», «ворона», «воробей». Птицы.	1	21.12	
28	Различие звуков и букв «с – з».	Различие звуков и букв «с – з» на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений Звуковой анализ слов типа «сахар», «зонтик». Согласование прил. с сущ. в роде. Согласование глаголов прошедшего времени с сущ. в роде	1	26.12	
29	Различие звуков и букв «ш – ж».	Различие звуков и букв «ш – ж» на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений Звуковой анализ слов типа «кувшин». Посуда. Звуковой анализ слов типа «жасмин», «шишки». Плоды, семена. Согласование прил. с сущ. в роде.	1	27.12	
30	Звук и буква «х».	Звук и буква «х». Различие звуков и букв «к – г – х» на уровне слов, словосочетаний и	1	28.12	

	Различение звуков и букв «к – г – х».	предложений. Звуковой анализ слов типа «халва». Еда. Согласование глаголов прош. времени с сущ. в роде			
31	Звук и буква «й». Различение «й – е».	Звук и буква «й». Различение «й – е» на уровне слов, словосочетаний и предложений Звуковой и слоговой анализ слов типа «змея». Согласование глаголов прош. времени с сущ. в роде	2	9.01 10.01	
32	Звук и буква «ч». Различение «ч – т*».	Звук и буква «ч». Различение «ч – т*» на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений. Звуковой и слоговой анализ слов типа «чайка». Птицы.	2	11.01 16.01	
33	Звук и буква «ц». Различение «ч – ц».	Звук и буква «ц». Различение «ч – ц» на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений. Звуковой и слоговой анализ слов типа «цапля». Приставки и предлоги пространст. значения.	2	17.01 18.01	
34	Звук и буква «щ», различение «ш – щ».	Звук и буква «щ», различение «ш – щ» на уровне слогов, слов, словосочетаний и предложений. Зв. и слоговой ан. слов типа «щенок». Детёныши животных. Суффиксы -енок, -онок, -ата, -ята	1	23.01	
35	Различение шипящих – свистящих звуков.	Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза Уточнение акустико-артикуляторных признаков согласных звуков. Упр. в различении звуков в слогах, словах, предложениях в устной и письменной речи. Определение места звука (начало, середина, конец).	1	24.01	
36	Различение аффрикат.	Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза. Уточнение акустико-артикуляторных признаков согласных звуков. Упражнение в различении звуков в слогах, словах, предложениях в устной и письменной речи.	1	25.01	
37	Различение соноров.	Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза Уточнение акустико-артикуляторных признаков согласных звуков. Упр. в различении звуков в слогах, словах, пред-х в устной и письменной речи. Определение места звука (начало, середина, конец). Согласование прил. с сущ. в роде.	1	30.01	
38	Словообразование.	Формирование навыка словообразования с помощью приставки и суффикса. Тренировочные упражнения в подборе родственных слов.	2	31.01 1.02	
39	Словоизменение. Согласование слов	Формирование навыка словоизменения, согласования различных частей. Тренировочные упражнения в словоизменении и согласовании.	2	6.02 7.02	
40	Определение окончаний слов	Формирование навыка словоизменения, согласования различных частей. Тренировочные упражнения в словоизменении и согласовании.	2	8.02 13.02	
41	Корень слова.	Тренировочные упражнения в нахождении корня, в подборе однокоренных слов.	1	14.02	
42	Родственные или однокоренные слова.	Работа с безударными гласными в корне слова.	1	15.02	
43	Сложные слова.	Состав слова. Обогащение словаря.	1	20.02	
44	Приставка	Приставка, ее роль в изменении значения слова.	1	21.02	
45	Суффикс.	Суффикс, образование существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов. Участие приставки и суффикса в словообразовании слов.	1	22.02	
46	Он, Она или Оно?	Имя существительное. Род имен существительных.	2	27.02 28.02	
47	Один или много?	Изменение имен существительных по числам. Тренировочные упражнения.	2	29.02 5.03	
48	Именительный падеж.	Изменение существительных по падежам, кроме существительных на –мя, -ий, -ие, -ия.	1	6.03	
49	Винительный падеж	Винительный падеж, употребление предлогов «в». «на». «за», «под» в винительном падеже.	2	7.03	

				12.03	
50	Родительный падеж	Употребление предлога «у» в родительном падеже.	1	13.03	
51	Родительный падеж	Употребление предлогов «с», «из», «до» в родительном падеже.	1	14.03	
52	Творительный падеж	Употребление предлогов «за», «над», «под», «перед» в творительном падеже.	2	19.03 20.03	
53	Дательный падеж.	Употребление предлога «по» в дательном падеже.	1	21.03	
54	Дательный падеж.	Употребление предлога «к» в дательном падеже.	1	2.04	
55	Предложный падеж.	Употребление предлога «в», «на» (местонахождение предмета) в предложном падеже.	1	3.04	
56	Работа с предлогами	Закрепление предложно-падежных конструкций.	1	4.04	
57	Имя прилагательное.	Род имен прилагательных. Изменение по числам. Тренировочные упражнения.	1	9.04	
58	Согласование прилагательных с существительными в роде	Тренировочные упражнения.	2	10.04 11.04	
59	Согласование прилагательных с существительными в числе	Тренировочные упражнения.	2	16.04 17.04	
60	Глагол.	Изменение глаголов по временам. Изменение глаголов по числам. Тренировочные упражнения.	1	18.04	
61	Изменение глаголов по родам в прошедшем времени	Согласование глаголов прошедшего времени с именами существительными в роде. Тренировочные упражнения. Формирование навыка словоизменения, согласования различных частей.	2	23.04 24.04	
62	Согласование глаголов с существительными в числе.	Формирование навыка словоизменения, согласования различных частей.	2	25.04 30.04	
63	«Словосочетание» и «предложение».	Предложение, дифференциация понятий «словосочетание» и «предложение». Тренировочные упражнения.	1	7.05	
64	Главные и второстепенные члены предложения	Тренировочные упражнения в нахождении (определении) главных членов предложения (подлежащего и сказуемого), определение второстепенных членов предложения. Определение части речи.	2	8.05 14.05	
65	Работа с предложением	Увеличение предложений, уточнение главных членов предложения.	1	15.05	
66	Составление рассказа по картине	Формирование общего понятия о рассказе. Тренировочные тексты.	1	16.05	
67	Обследование.	Мониторинг. Диагностика проделанной работы. Корректировка программы на новый учебный год.	1	21.05	
68	ИТОГО		99	99	