

Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 1
го Богданович

Утверждаю

Директор

МОУ СОШ № 1

М.В. Дягилева
М.В. Дягилева/
ФИО

Приказ № 73
от «27» августа 2021 г.



АДАптированная рабочая программа
по логопедической коррекции для обучающихся 1-7 классов
с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Составитель: учитель-логопед
Акопян Ирина Дмитриевна

г. Богданович

Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 1

го Богданович

Утверждаю

Директор

МОУ СОШ № 1

_____ /М.В.Дягилева/

ФИО

Приказ № _____

от «__» _____ 2021 г.

АДАптированная рабочая программа

по логопедической коррекции для обучающихся 1-7 классов
с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Составитель: учитель-логопед
Акопян Ирина Дмитриевна

Пояснительная записка

Данная программа логопедической коррекции составлена по ФГОС для обучающихся 1-7 классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в соответствии с рекомендациями ПМПК, согласно следующим нормативно-правовым актам:

1. Закону Российской Федерации от 29.12. 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (ст. 12, 13, 28, 58);
2. Приказу Министерства образования и науки РФ № 1599 от 19.12.2014г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»;
3. Приказу Министерства образования и науки РФ № 1598 от 19.12.2014г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
4. Постановлению от 10.07.2015 №26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
5. Письма Минобразования России от 20 июня 2002г. № 29/2194-6 «Рекомендации по организации логопедической работы в специальном (коррекционном) учреждении VIII вида»;
6. Адаптированной образовательной программы для детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).
7. Конвенцией ООН «О правах ребёнка».
8. Учебного плана МОУ СОШ №1.
9. Устава МОУ СОШ №1.

Данная программа логопедической работы обеспечивает требования Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): формирование первоначальных навыков чтения и письма в процессе овладения грамотой, формирование элементарных представлений о русском языке как средстве общения и источнике получения знаний; осознание значения чтения для решения социально-значимых задач, развития познавательных интересов; формирование и развитие техники чтения, осознанного чтения доступных по содержанию и возрасту литературных текстов; формирование коммуникативных навыков в процессе чтения и литературных произведений; расширение представлений об окружающей действительности; обогащение лексической и грамматическо-синтаксической сторон речи; развитие навыков связной устной речи, навыков устной коммуникации и их применение в различных ситуациях общения; ознакомление со средствами устной выразительности, овладение нормами речевого этикета.

В связи с изменением требований общества к обучению детей с ОВЗ, с введением ФГОС возникла необходимость создания специальной программы логопедической коррекции для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Программа учитывает особенности психофизического развития детей, индивидуальные возможности, особые образовательные потребности, обеспечивает комплексную коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

Специфика речевых нарушений у детей с ОВЗ обусловлена комплексом причин органического, функционального и социального характера.

Большая распространённость и особенности симптоматики речевых нарушений у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью обусловлены наличием вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления), что создает дополнительные затруднения в овладении речевыми навыками.

Нарушение речи у данной категории детей носят стойкий системный характер и затрагивают все компоненты речевой системы: лексико-грамматическую сторону речи (словарный запас, связную монологическую, диалогическую и фразовую речь; грамматический строй речи); смысловую (не понимают смысла слова или высказывания, не могут проанализировать слово,

ситуацию и сделать выводы); фонетико-фонематическую (звукопроизношение, звукооразличение). Нарушения устной речи отрицательно сказываются и, на развитие письменной речи.

Полноценная речь ребенка – это также средство повышения уровня коммуникабельности, путь к развитию его, как личности, а в конечном итоге – способ достижения наилучшей социальной адаптации. Являясь средством планирования и регуляции человеческой деятельности, речь влияет и на формирование поведения ребенка, способствует более совершенному овладению профессионально-трудовыми навыками, что тоже содействует его жизненным успехам.

Работая над исправлением различных речевых нарушений, формируя речевые умения и навыки логопед, тем самым, развивает у учащихся познавательные процессы и высшие психические функции.

Таким образом, дети, имеющие системное недоразвитие речи, нуждаются в коррекционно-логопедической помощи и специальном коррекционно-развивающем обучении.

Методологической и теоретической основой программы являются труды Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, Ф.А. Рау и др. о различных формах речевых нарушений и создании эффективных методик их преодоления, которые базируются на учении Л.С. Выготского, А.Р. Лурии и А.А. Леонтьева.

Цель данной программы: коррекция дефектов устной и письменной речи детей с интеллектуальными нарушениями для успешной адаптации в учебной деятельности и дальнейшей социализации.

Основные задачи программы:

- ✓ формирование правильного звукопроизношения;
- ✓ коррекция и развития познавательной деятельности обучающихся (общеинтеллектуальных умений, учебных навыков, слухового и зрительного восприятия, памяти, внимания, фонематического слуха) и общей координации движений, мелкой моторики.
- ✓ формирование полноценных представлений о звуковом составе слова на базе;
- ✓ развития фонематических процессов и навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слова;
- ✓ уточнение, обогащение и активизация лексического запаса;
- ✓ формирование грамматической стороны речи;
- ✓ предупреждение и коррекция дисграфии;
- ✓ развитие диалогической и монологической форм речи;
- ✓ формирование коммуникативных навыков;
- ✓ воспитание мотивации к учению, общению.

Основные направления коррекционной работы на протяжении всего периода обучения:

- ✓ развитие фонетического слуха и восприятия;
- ✓ развитие артикуляционной и мелкой моторики;
- ✓ развитие навыков звукового анализа и синтеза;
- ✓ развитие лексико-грамматического строя речи;
- ✓ развитие связной речи;
- ✓ развитие пространственно-временных представлений;
- ✓ развитие коммуникативной функции речевого общения;
- ✓ развитие внимания, памяти, мышления;
- ✓ развитие мелкой моторики.

В процессе логопедической работы по профилактике нарушений письменной речи наиболее значимыми являются следующие принципы:

- принцип комплексности – логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений (устная речь, чтение и письмо);
- патогенетический принцип – коррекция нарушенного механизма, формирование тех психических функций, которые обеспечивают функционирование операций процесса чтения и письма;
- принцип максимальной опоры на различные анализаторы;
- принцип опоры на сохраняющиеся звенья нарушенной функции;
- принцип поэтапного формирования умственных действий – свёртывание, автоматизация внешних операций, перевод их во внутренний план;

- принцип учёта зоны «ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому) – процесс развития той или иной психической функции должен осуществляться постепенно, с учётом ближайшего уровня развития этой функции, т.е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога;

- принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала – логопедическая работа по формированию тех или иных речевых функций должна проводиться поэтапно, с постепенным усложнением;

- принцип системности – методика профилактической работы представляет собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание определённой функциональной системы. Использование каждого метода определяется основной целью и его местом в общей системе работы;

- принцип деятельностного подхода – воздействие на все этапы процесса письма как многоуровневой деятельности (ориентировочный, операциональный и этап контроля);

- онтогенетический принцип – учёт этапов и последовательности формирования функций, обеспечивающих процессы письма и чтения;

- общедидактические принципы (наглядности, доступности, индивидуального подхода, сознательности).

Если говорить о методах логопедического воздействия, то в рамках программы коррекции основное место занимают практические методы. Это различные упражнения:

- конструктивные во время работы по уточнению оптико - пространственных дифференцировок (конструирование букв из элементов, из одной буквы другую);

- творческие – во время работы по формированию звукобуквенного анализа и синтеза.

Количество часов указанных в программе примерное и может варьироваться в зависимости от речевого дефекта и степени усвоения материала детьми.

Работа по исправлению речевых нарушений строится с учётом возрастных особенностей, программы по русскому языку и особенностей речевого дефекта обучающихся. Эффективность логопедических занятий и перенос полученных навыков в учебную обстановку значительно повышается, если используется дидактический материал в соответствии с темой программы, которая изучается в классе. В 4 – 7 классах лексический материал обогащается трудовой лексикой используемой на уроках трудового обучения.

Данная программа построена по циклическому принципу и предполагает повторение лексической тематики в каждом классе, на более высоком уровне: усложняется речевой материал, формы звукового анализа и синтеза.

Структура программы:

Программа состоит из следующих разделов:

Раздел I. Звуки и буквы.

Раздел II. Чтение и письмо.

Структура занятий:

В структуру занятия могут входить:

- ✓ упражнения для развития артикуляционной моторики;
- ✓ упражнения для развития общей координации движений и мелкой моторики пальцев рук;
- ✓ дыхательная гимнастика;
- ✓ коррекция произношения, автоматизация и дифференциация звуков;
- ✓ работа со словами, звуко-слоговой анализ слов;
- ✓ работа над предложением;
- ✓ обогащение и активизация словарного запаса;
- ✓ развитие связной речи.

Содержание программы

Программа логопедического обучения разделена на 2 раздела:

1. Раздел первый: 1 – 3 класс – «Звуки и буквы». Предполагает совершенствование произносительной стороны речи, совершенствование лексико-грамматической стороны речи, развитие самостоятельной развернутой фразовой речи, формирование навыков грамотного чтения и письма.

2. Раздел второй: 4 – 7 классы – «Письмо и чтение». Посвящён в большей части коррекции чтения и письма и развитию самостоятельной связной речи.

Разделы рассчитаны на определенный возраст обучающихся, структуру речевого дефекта, т.к. основными причинами речевых дефектов являются нарушения фонетико-фонематического компонента речевой системы, недостаточная сформированность фонематических процессов, нарушения лексико-грамматических компонентов, недостаточная сформированность произвольности в общении и деятельности. Содержание каждого раздела включает несколько направлений работы.

Раздел первый: «Звуки и буквы»

1 – 3 класс

Методологической основой служит программа Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, которая рекомендована Министерством образования и науки в детских дошкольных учреждениях, а также разработки Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, Л.Н. Ефименковой, Г.Г. Мисаренко.

Расстройства речи у детей с умственной отсталостью проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, аномального психического развития в целом. Речевые нарушения у этих детей носят системный характер, т.е. страдает речь как целостная функциональная система. При умственной отсталости нарушаются все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. У умственно отсталых детей отмечается несформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи. В большинстве случаев у обучающихся начальных классов наблюдаются нарушения как устной, так и письменной речи.

У детей с интеллектуальной недостаточностью оказываются несформированными в большей или меньшей степени все этапы речевой деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий. Вследствие целого ряда причин нарушаются реализация речевой программы и контроль за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом.

Следовательно, бедность лексического запаса будет проявляться в незнании многих слов, обозначающих части тела, части предмета, посуду, транспорт, детенышей животных и т.п. Заметны трудности в понимании и использовании в речи слов, обозначающих признаки предметов, форму, цвет, материал. Также будет страдать и связность речи, что особенно ярко проявляется в самостоятельном рассказе или пересказе. Так возможно грубое нарушение причинно-следственной последовательности событий, упущение существенных деталей. Звукопроизношение сильно отстаёт от возрастной нормы и характеризуется большим количеством дефектов и замен.

Направления коррекционно-развивающей работы:

- совершенствование произносительной стороны речи;
- совершенствование лексико-грамматической стороны речи;
- развитие самостоятельной развернутой фразовой речи;
- формирование навыков грамотного чтения и письма.

Содержание логопедической работы в 1 классе:

Развитие лексико-грамматических средств языка:

• учить детей вслушиваться в обращенную речь. Учить выделять названия предметов, действий, признаков, понимать обобщающее значение слов. Учить детей преобразовывать глаголы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа в глаголы изъявительного наклонения 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени (спи – спит, спят, спали, спала). Расширять возможности пользоваться диалогической формой речи;

• учить детей использовать в самостоятельной речи притяжательные местоимения «мой – моя», «мое» в сочетании с существительными мужского и женского рода, некоторых форм словоизменения путем практического овладения существительными единственного и множественного числа, глаголами единственного и множественного числа настоящего и прошедшего времени, существительными в винительном, дательном и творительном падежах (в значении орудийности и средства действия);

• учить детей некоторым способам словообразования: с использованием существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и глаголов с разными приставками (на-, по-, вы-);

• уточнять представления детей об основных цветах и их оттенках, знание соответствующих обозначений;

- учить детей образовывать относительные прилагательные со значением соотношенности к продуктам питания, различным материалам;
- учить различать и выделять в словосочетаниях названий признаков по назначению и вопросам «Какой? Какая? Какое?»; обращать внимание на соотношение окончания вопросительного слова и прилагательного;
- закреплять навык согласования прилагательных с существительными в роде, числе. Упражнять в составлении сначала двух, а затем трех форм одних и тех же глаголов («лежи» - «лежит» - «лежу»);
- учить изменять форму глаголов 3-го лица единственного числа на форму 1-го лица единственного (и множественного) числа: «идет» - «иду» - «идешь» - «идем»;
- учить использовать предлоги «на, под, в, из», обозначающие пространственное расположение предметов, в сочетаниях с соответствующими падежными формами существительных;
- закреплять навыки образования относительных прилагательных с использованием продуктивных суффиксов (-ое-, -ин-, -ев-, -ан-, -ян-);
- учить образовывать наиболее употребительные притяжательные прилагательные («волчий», «лисий»); прилагательные, с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов: -еньк- — -оньк-;
- учить употреблять наиболее доступные антонимические отношения между словами («добрый» - «злой», «высокий» - «низкий» и т. п.);
- уточнять значения обобщающих слов.

Развитие самостоятельной развернутой фразовой речи:

- закреплять у детей навык составления простых предложений по вопросам, демонстрации действий, по картинке, по моделям:
 - существительное им. п. + согласованный глагол + прямое дополнение: «Мама (папа, брат, сестра, девочка, мальчик) пьет чай (компот, молоко)», «читает книгу (газету)»;
 - существительное им. п. + согласованный глагол + 2 зависимых от глагола существительных в косвенных падежах: «Кому мама шьет платье? Дочке, кукле», «Чем мама режет хлеб? Мама режет хлеб ножом»;
- формировать навык составления короткого рассказа;
- совершенствовать навык ведения подготовленного диалога (просьба, беседа, элементы драматизации). Расширять навык построения разных типов предложений.
- учить детей распространять предложения введением в него однородных членов;
- учить составлять наиболее доступные конструкции сложносочиненных и сложноподчиненных предложений;
- учить составлять короткие рассказы по картине, серии картин, рассказы-описания, пересказ. Лексические темы: «Одежда», «Продукты питания» (повторение), «Домашние, дикие животные», «Части тела», «Новый год», «Зима», «День защитника Отечества», «8 Марта», «Весна»;
- закреплять навык составления рассказов по картине и серии картин с элементами усложнения (дополнение эпизодов, изменение начала, конца рассказа и т. п.);

Формирование произносительной стороны речи:

- уточнять у детей произношение сохранных звуков: [а], [у], [о], [э], [и], [м], [м'], [н], [н'], [п], [п'], [т], [т'], [л], [л'], [ф], [ф'], [в], [в'], [б], [б'];
- вызывать отсутствующие звуки: [к], [к'], [г], [г'], [х], [х'], [л'], [л'], [ы], [с], [с'], [з], [з'], [р], [р'] и закреплять их на уровне слогов, слов, предложений;
- формировать фонематическое восприятие на основе четкого различения звуков по признакам: глухость — звонкость; твердость — мягкость.

Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения:

- учить детей различать на слух гласные и согласные звуки;
- учить детей выделять первый гласный и согласный звук в словах (Аня, ухо и т. п.), анализировать звуковые сочетания;
- лексические темы: «Помещение детского сада», «Профессии людей», «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Продукты питания», «Игрушки», «Осень», «Овощи-фрукты»;
- учить выделять звук из ряда звуков, слог с заданным звуком из ряда других слогов. Определять наличие звука в слове, ударного гласного в начале и конце слова;
- выделять гласный и согласный звук в прямом и обратном слогах и односложных словах.

В результате логопедической работы обучающиеся 1 класса должны научиться:

- соотносить предметы с их признаками и функциональным назначением;
- узнавать по словесному описанию знакомые предметы;
- сравнивать знакомые предметы по отдельным, наиболее ярко выделяемым признакам;
- понимать простые грамматические категории: единственного и множественного числа существительных;
- фонетически правильно оформлять согласные звуки ([п], [б], [м], [т], [д], [н], [к], [х], [г]), гласные первого ряда ([о], [у], [ы], [и], [а]);
- воспроизводить отраженно и самостоятельно ритмико-интонационную структуру двух- и трехсложных слов из сохранных и усвоенных звуков;
- общаться, используя в самостоятельной речи словосочетания и простые нераспространенные предложения.

2-3 класс

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

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера для этих детей характерны отдельные нарушения смысловой стороны речи. Так, при, казалось бы, достаточно разнообразном предметном словаре, дети могут неточно знать и понимать слова, редко встречающиеся в повседневной речевой практике: названия некоторых животных и птиц (павлин, пингвин, страус, кукушка), растений (малина, ежевика, кактус), профессий (пограничник, портниха, фотограф), частей тела человека и животных (веки, запястье, щиколотка, поясница; клыки, бивни, грива). В самостоятельных высказываниях могут смешиваться видовые и родовые понятия (*«креслы» - стулья, кресло, диван, тахта*).

Дети склонны использовать стереотипные формулировки, лишь приблизительно передающие оригинальное значение слова: *нырнул — «купался»*.

Недостаточность лексического строя языка проявляется и в специфических словообразовательных ошибках. Правильно образуя слова, наиболее употребляемые в речевой практике, эти дети по-прежнему затрудняются в продуцировании более редких вариантов. Например, сложных слов (*листопад — «листяной»*).

Отмеченное недоразвитие словообразовательных процессов препятствует своевременному формированию навыков группировки однокоренных слов, подбора родственных слов и анализа их состава, что может оказать негативное воздействие на качество овладения русским языком в процессе школьного обучения.

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

Направления коррекционно-развивающей работы:

- совершенствование произносительной стороны речи;
- совершенствование лексико-грамматической стороны речи;
- развитие самостоятельной развернутой фразовой речи;
- формирование навыков грамотного чтения и письма.

Содержание логопедической работы во 2-3 классе:

Совершенствование произносительной стороны речи:

- закреплять навыки четкого произношения звуков (гласных и согласных), имеющих в речи детей. Формировать умение дифференцировать на слух и в речи сохранные звуки с опорой на их акустические и артикуляционные признаки, на наглядно-графическую символику.
- корригировать произношение нарушенных звуков ([л], [л'], [с'], [з], [а'], [ц], [ш], [ж], [р] и т. д.).
- развивать умение дифференцировать звуки по парным признакам (гласные — согласные, звонкие — глухие, твердые — мягкие, свистящие — шипящие и т. д.).

- закреплять произношение звуков в составе слогов, слов, предложений, текстов.
- упражнять в произношении многосложных слов с открытыми и закрытыми слогами, со стечением согласных и без них.
- развивать умение анализировать свою речь и речь окружающих на предмет правильности ее фонетического оформления.
- вводить в самостоятельные высказывания детей слова сложной слоговой структуры.
- воспитывать правильную ритмико-интонационную и мелодическую окраску речи.

Совершенствование лексико-грамматических средств языка:

- расширять лексический запас в процессе изучения новых текстов (дикобраз, изгородь, панцирь, музей, театр, суша, занавес, выставка);
- активизировать словообразовательные процессы: употребление наименований, образованных за счет словосложения: пчеловод, белоствольная берез; прилагательных с различными значениями соотнесенности: плетеная изгородь, камышовая, черепичная крыша и т.;
- учить употреблять существительные с увеличительным значением (домище);
- совершенствовать навыки подбора и употребления в речи антонимов — глаголов, прилагательных, существительных (вкатить — выкатить);
- объяснять значения слов с опорой на их словообразовательную структуру (футболист — спортсмен, который играет в футбол). Упражнять в подборе синонимов и практическом употреблении их в речи;
- учить дифференцированно использовать в речи простые и сложные предлоги;
- учить образовывать сравнительную степень прилагательных (добрее, злее, слаще, гуще, дальше); сложные составные прилагательные (темно-зеленый);
- развивать понимание и объяснять переносное значение выражений: широкая душа, сгореть со стыда;
- совершенствовать умение преобразовывать названия профессий м. р. в профессию ж. р. (баскетболист — баскетболистка);
- учить детей преобразовывать одну грамматическую категорию в другую.

Развитие самостоятельной развернутой фразовой речи:

- закреплять умение выделять отличительные признаки предметов, объектов; составлять загадки с опорой на эти признаки;
- совершенствовать навыки сравнения предметов, объектов; составление рассказов-описаний каждого из них;
- учить подбирать слова – рифмы, составлять пары, цепочки рифмующихся слов; словосочетаний с рифмами;
- упражнять в конструировании предложений по опорным словам;
- формировать навыки составления повествовательного рассказа на основе событий заданной последовательности. Учить анализировать причинно-следственные и временные связи, существующие между частями сюжета;
- закреплять навыки составления рассказа по картине (с опорой на вопросительно - ответный и наглядно-графические планы);
- заучивать потешки, стихотворения;
- учить составлять рассказы с элементами и совершенствовать навык пересказа сказок, рассказов:
 - с распространением предложений;
 - с добавлением эпизодов;
 - с элементами рассуждений; с творческим введением новых частей сюжетной линии (начала, кульминации, завершения сюжета).

Формирование навыков грамотного письма и чтения

- развивать произвольное внимание, слуховую память;
- закреплять понятия «звук», «слог», «глухой», «звонкий», «твердый», «мягкий»;
- совершенствовать навыки различения звуков: речевых и неречевых, гласных — согласных, твердых — мягких, звонких — глухих;
- учить производить анализ и синтез прямых слогов, например: са, па;

- знакомить с буквами, соответствующими правильно произносимым звукам ([а], [о], [у], [ы], [п], [т], [к], [л], [м]); учить анализировать их оптико-пространственные и графические признаки;
- учить осуществлять звуко-буквенный анализ и синтез слогов с использованием наглядно-графических схем слов (например: вата, кот);
- формировать навыки преобразования слогов, слов с помощью замены букв, удаления или добавления буквы (му — пу, мушка — пушка, кол — укол и т. д.).

В итоге логопедической работы к концу 3 класса дети должны уметь:

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

Раздел второй: «Чтение и письмо»

4-7 классы

Методологической базой данного раздела служат разработки Е.В. Мазановой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.Н. Ефименковой, Г.Г. Мисаренко, А.В. Ястребовой.

Основная задача данного этапа – это коррекция письменной речи и чтения, т.к. звукопроизношение уже, как правило, соответствует норме. Устная речь характеризуется не грубыми аграмматизмами, неточным пониманием смысла отдельных пословиц, поговорок и сложных слов. При необходимости можно повторить основные моменты предыдущего раздела.

Нарушения чтения (дислексии) и письма (дисграфии) очень распространены среди обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Они могут сопутствовать друг другу, а могут проявляться и по отдельности. Сначала остановимся на нарушениях чтения.

Ребенок с умственной отсталостью в процессе овладения чтением проходит те же ступени, что и нормальный школьник. Однако умственно отсталые дети, по данным Г.Я. Трошина, овладевают чтением в 3 раза дольше, чем дети в норме.

Процесс овладения чтением умственно отсталыми детьми характеризуется качественным своеобразием и определенными трудностями (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова). Большую трудность для этих детей представляет усвоение букв из-за недоразвития фонематического восприятия, неумения различить оппозиционные звуки, несформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

Особенно сложным является слияние звуков в слоги. Процесс слияния звуков в слоги осуществляется прежде всего на основе четкого представления о звуковой структуре слогов. Как показывают многие исследования, функция фонематического анализа формируется у умственно отсталых школьников с большим трудом. Сложным является для них и формирование обобщенного представления о слоге. Еще большие затруднения вызывает чтение и понимание предложений и текста.

Таким образом, нарушения чтения у обучающихся можно представить в виде следующих типичных проявлений:

- неусвоение букв;
- побуквенное чтение;
- искажения звуковой и слоговой структуры слова;
- нарушения понимания читаемого.

Характерной особенностью процесса чтения умственно отсталых детей на аналитико-синтетическом этапе является повторение прочитанного. Дети часто повторяют отдельные звуки, слоги, слова. Психологические механизмы этих повторений различны. Так, повторение звуков чаще всего наблюдается в словах со стечением согласных из-за недостаточности слогового анализа и узости зрительного восприятия. Неумение выделить слоги со стечением согласных влечет за собой искусственное деление слогов, побуквенное чтение (вс-пор-хну-ла). Причиной повторения слов в процессе чтения часто является стремление узнать слово, понять его смысл. Процесс осмысления

читаемого резко отстает от процесса зрительного восприятия. Это сказывается при чтении малознакомых, редко употребляемых слов и слов в непривычной для детей грамматической форме.

Во многих случаях замены слов классифицируются разными авторами как ошибки понимания. Характер замен различен, и соответственно будут различны виды смысловых ошибок. Так, умственно отсталые дети, как и нормальные, часто допускают замены слов другими словами, близкими по значению (хотел – «захотел», голубка – «голубь»). Но наряду с этим у них часто наблюдаются и нарушения грамматической структуры предложения, неправильное согласование и управление. При чтении слова, непонятные по содержанию или грамматической форме, они заменяют на более знакомые (зажестнула – «захватила»).

Умственно отсталые дети допускают персеверации (глагол одного предложения заменяют глаголом предыдущего предложения). Кроме того, они часто добавляют слова, которые искажают смысл предложения, не соответствуют содержанию правильно прочитанной части предложения.

В процессе чтения у умственно отсталых детей наблюдаются пропуски отдельных слов и даже предложений, что является результатом неустойчивого внимания.

Нарушения чтения у умственно отсталых детей обусловлены различными этиопатогенетическими факторами. Так, у детей с дислексиями выявляется несформированность функций зрительного и слухового анализаторов, их взаимодействия, недоразвитие фонетико-фонематической стороны речи, лексики, грамматического строя речи. В зависимости от этиопатогенетических факторов можно выделить следующие виды дислексии: фонематические, оптические, мнестические, семантические, аграмматические.

Фонематические дислексии в зависимости от их патогенеза подразделяются на дислексии, связанные с несформированностью слухо-произносительной дифференциации фонем, и дислексии, связанные с недоразвитием функции фонематического анализа.

Основными факторами, вызывающими оптические дислексии, являются нерасчлененность зрительного восприятия, трудность узнавания и различения сходных форм, несформированность пространственных представлений.

Семантическая дислексия обусловлена неумением устанавливать синтаксические связи между словами в предложении, а также несформированностью звуко-слогового синтеза.

Мнестическая дислексия вызывается нарушениями памяти.

Аграмматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматического строя.

Наиболее распространенной среди детей с умственной отсталостью являются фонематическая дислексия.

Дислексии у умственно отсталых детей не являются изолированным нарушением, они сопровождаются нарушениями устной речи и нарушениями письма.

Нарушения чтения не являются статическими, а имеют характер функционально динамических отклонений в развитии ребенка.

Очень часто виды дислексий выступают не изолированно, а сочетаются между собой, например фонематическая с оптической.

При устранении фонематической дислексии, с учетом механизмов этого нарушения, проводится систематическая работа по развитию языкового анализа и синтеза в следующих направлениях:

- разбиение предложений на слова;
- формирование фонематического анализа и синтеза.

Аграмматическая дислексия проявляется в аграмматизмах в процессе чтения и связана с недоразвитием грамматического строя речи, с несформированностью морфологических и синтаксических обобщений.

Учитывая проявления и механизмы аграмматической дислексии, логопедическая работа по коррекции этих нарушений ведется в следующих направлениях:

- работа над морфологической системой языка (словоизменением и словообразованием);
- формирование структуры предложения.

При этом следует отметить, что развитие морфологической системы языка проводится в тесной связи с усвоением структуры предложений, с развитием лексики, а также с формированием фонематического анализа и синтеза.

При устранении аграмматической дислексии развитие грамматического строя речи проводится не только в устной, но и в письменной речи. При этом рекомендуется следующая последовательность работы: 1) дифференциация речевых единиц (форм слов, структуры предложений) в импрессивной речи;

2) автоматизация грамматических форм в экспрессивной речи; 3) закрепление правильных грамматических форм в письменной речи.

Логопедическая работа по коррекции семантической дислексии проводится в трех направлениях:

- развитие слогового синтеза;
- развитие грамматического строя речи, уточнение синтаксических связей между словами в предложении;
- расширение и уточнение лексики.

При оптической дислексии наблюдаются трудности усвоения зрительного образа букв, замены, смешения букв в процессе чтения. В основе оптической дислексии лежат трудности оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированность зрительных представлений, нарушения зрительного восприятия и памяти, недоразвитие пространственного восприятия и пространственных представлений.

В связи с этим при устранении оптической дислексии проводится работа в следующих направлениях:

- развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;
- уточнение и расширение объема зрительной памяти (развитие зрительного мнезиса);
- формирование пространственного восприятия и представлений;
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;
- дифференциация смешиваемых при чтении букв (изолированно, в слогах, словах, предложениях и связных текстах).

Нарушение письма – дисграфии также очень распространены, они могут сопутствовать дислексиям, а могут проявляться изолированно.

Наблюдаются следующие виды дисграфий.

Артикуляционно-акустическая дисграфия представляет собой отражение в письме неправильного звукопроизношения. Ребенок пишет так, как произносит. На начальных этапах овладения письмом ребенок пишет проговаривая. Опираясь при этом на дефектное произношение звуков, он отражает свое неправильное произношение на письме.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме остаются и после их устранения в устной речи. Это можно объяснить тем, что при внутреннем проговаривании у ребенка нет еще достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы четкие кинестетические образы звуков.

Акустическая дисграфия (дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания) в своей основе имеет чаще всего нарушение слуховой дифференциации звуков речи. При этой форме дисграфий, в отличие от предыдущей, нет нарушений произношения тех звуков речи, которые неправильно обозначаются на письме.

Акустическая дисграфия проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Чаще всего на письме наблюдаются замены букв, обозначающих следующие звуки: свистящие и шипящие и т.д. Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения слуховой дифференциации твердых и мягких звуков, а также сложности их обозначения ("письмо", "поут", "лижы"). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, особенно акустически и артикуляторно сходных (о - у, е - и: туча - «точа», лес - «лис»).

Дисграфия, связанная с нарушением различных форм языкового анализа и синтеза — деления предложений на слова, слогового и звукового анализа и синтеза.

Недоразвитие звукового анализа и синтеза проявляется на письме в нарушениях структуры предложения и слова, в частности в слитном написании слов, особенно предлогов («судомаратебеза» - у дома растет береза), в раздельном написании одного слова («на ступила»).

Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии являются искажения звуко - слоговой структуры слова. Наиболее часто у умственно отсталых школьников наблюдаются следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (диктант — «диктат»), пропуски гласных (собака — «сбака»), добавления гласных (скамейка — «сакамейгка»), перестановки букв (окно — «коно»), пропуски, добавления, перестановки слогов (комната — «кота»).

Аграмматическая дисграфия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи —

морфологических, синтаксических обобщений. Проявляется в аграмматизмах на письме на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является компонентом системного недоразвития речи, которое имеется у умственно отсталых детей.

Умственно отсталые школьники затрудняются в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между предложениями.

Аграмматизмы на письме проявляются также в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, флексий (запереть – «напереть», козлята — «козленки», много деревьев — «много деревьев»), в нарушении предложно-падежных конструкций («на столом», «около ним»), в нарушении согласования («дети бежит»). При этой форме дисграфии наблюдаются также трудности конструирования сложных по структуре предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях графического образа букв.

Нарушения в воспроизведении букв на письме бывают двух видов:

1. замены графически сходных букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (б-д) или букв, отличающихся одним дополнительным элементом (ш-щ);
2. искажение графического образа букв: зеркальное написание: (С - Э, Э - С);
3. пропуски элементов буквы, особенно когда соседние буквы имеют одинаковые элементы, написание лишних элементов: Щ, — ЦМ;
4. неправильное расположение элементов.

Как уже отмечалось выше, очень редко бывает только один вид дисграфии, правомернее будет говорить о ведущей форме дисграфии.

Поэтому в календарно – тематическом планировании представлена программа, направленная на коррекцию чтения и письма у обучающихся в 4 – 6 классах.

Условия реализации программы

Виды и формы организации учебного процесса:

Для реализации данной программы используются разнообразные типы занятий, формы и виды работ, а также средства обучения и технологии.

Занятия: традиционные (ознакомления с новым материалом; закрепления изученного материала; проверки знаний, умений и навыков; систематизации и обобщения изученного материала).

Формы работы на занятии: индивидуальная работа, работа в группе.

Методы обучения: словесные, наглядные, практические.

Технологии обучения: игровые; здоровьесберегающие; информационно-коммуникационные; личностно-ориентированные; технологии разноуровневого и дифференцированного обучения, и т.д.

Виды и формы контроля:

При реализации данной программы используется три формы контроля: индивидуальный, подгрупповой, групповой, который в свою очередь делится на типы: *внешний* контроль учителя за деятельностью учащихся, *взаимоконтроль* и *самоконтроль* учащихся. Контроль проводится вводный (в начале изучения темы), текущий и итоговый.

Методы контроля: устный опрос, письменные работы.

Результаты проведенного контроля, диагностики заносятся в речевую карту, бланки отчетов.

Ожидаемые результаты:

Устранение нарушений речи у учащихся способствует развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации учащихся с ОВЗ. У большинства обучающихся происходит коррекция звукопроизношения, просодических компонентов речи (ритм, темп), наблюдается положительная динамика в развитии словарного запаса, развитии связной речи, но грамматические и смысловые уровни развития речи не достигают нормы.

Личностные результаты освоения программы:

- ✓ развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении;
- ✓ овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;

- ✓ владение навыками коммуникации и принятыми нормами социального взаимодействия;
- ✓ способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей;
- ✓ формирование и развитие социально значимых мотивов учебной деятельности;

Предметные результаты освоения программы:

- ✓ формирование интереса к изучению русского языка;
- ✓ овладение основами грамотного письма;
- ✓ коммуникативно-речевые умения, необходимые для обеспечения коммуникации в различных ситуациях общения;
- ✓ осознанно, правильно, плавно читать вслух целыми словами с использованием некоторых средств устной выразительности речи;
- ✓ участие в обсуждении прочитанных произведений;
- ✓ использование диалогической формы речи в различных ситуациях общения;
- ✓ осмысление значимости речи для решения коммуникативных и познавательных задач;
- ✓ расширение представлений об окружающей действительности и развитие на этой основе лексической, грамматико-синтаксической сторон речи и связной речи;
- ✓ уместное использование этикетных речевых выражений; знание основных правил культуры речевого общения.

Учебно – методический комплекс

Литература, используемая учителем - логопедом в работе над программой:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Приказ от 19.12.2014г. приказ № 1599;
2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Приказ № 1599 от 19.12.2014г ;
3. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида подготовительный и 0-4 классы под редакцией В.В.Воронковой: 2-е издание - М.: Просвещение, 2011.
4. Логопедия/ под ред. Л.С.Волковой – М.: «Просвещение», 1989.
5. Каше Г.А., Р.И. Шуйфер, Н.А. Никашина, Э.А. Евлахова. Исправление недостатков произношения, чтения и письма учащихся. – М., 1960.
6. З.Е. Агранович. В помощь логопедам и родителям. Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников. – СПб., 2005.
7. Лалаева Л.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М., 2001.
8. Коррекция нарушений письменной речи под редакцией Н.Н. Яковлевой. - СПб, Каро, 2007.
9. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.,1991.
10. Лалаева Л.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб., Союз, 2003.
11. Лалаева Л.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – Спб., 1998.
12. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.,1997.
13. Волина В.В. Занимательное азбукведение. – М.: Просвещение,1991.
14. Козырева Л.М. Логопедическая программа коррекции лексико-грамматического строя речи младших школьников с задержкой психического развития. Ярославль, 2003 г.
15. Мазанова Е.В. Логопедия. Коррекционно-развивающая программа исправления недостатков письма у учеников младших классов, имеющих дисграфию. М., 2004
16. Ткаченко Т.А. Формирование звукового анализа и синтеза. М., 2005.
17. Худенко Е.Д. Планирование уроков развития речи на основе знакомства с окружающим миром в специальных (коррекционных) школах VIII вида. М.,2003.
18. Юрова Р.А. Формирование произносительных навыков у учащихся с нарушениями интеллектуального развития. М., 2005.

Учебные пособия для работы с детьми:

1. О.Б. Иншакова. Альбом для логопеда. – М., 2019г.
2. И.А. Смирнова. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи. – СПб., 2014г.
3. И.Д. Коненкова. Обследование речи дошкольников с ЗПР. Картинный диагностический материал. – М., 2015г.
4. Н.И. Соколенко. Дидактический материал по исправлению недостатков произношения у детей. – М., 1996г.
5. Л.Н. Ефименкова. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Дифференциация гласных. – М., 2014г.
6. Л.Н. Ефименкова. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Дифференциация звонких и глухих согласных. – М., 2015г.
7. Т.А. Ткаченко. Обучение детей творческому рассказыванию по картинам. Пособие для логопеда. – М., 2015г.
8. С.Д. Дмитриев, В.С. Дмитриев. Занимательная коррекция письменной речи. Сборник упражнений. – М., 2015г.
9. Л.Н. Ефименкова, Н.Н. Садовникова. Формирование связной речи у детей-олигофренов. – М.: «Просвещение», 1970г.
10. А.И. Богомолова. Логопедическое пособие для занятий с детьми. – СПб., 2004г.
11. В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. Домашние тетради для закрепления произношения звуков Пособие для логопедов, родителей и детей. – М., 2018г.
12. Н.В. Гальская. Говорящий карандашик. Тетради для закрепления произношения звуков, 2003г.
13. И.В. Баскакина «логопедические игры», 2015г.
14. Е.М. Косинова «Грамматические тетради», 2018г.
15. О.И. Лазаренко Логопедические альбомы, 2019г.
16. Ю.Б. Норкина Домашние тетради для логопедических занятий с детьми, 2019г.
17. Т.А. Ткаченко «Правильно произносим звуки», 2018г.
18. Т.А. Ткаченко «Фонетические рассказы с картинками», 2017г.