

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

«Белокурихинская средняя общеобразовательная школа № 1»

| | |
|---|--|
| «Принято» Педагогическим советом МБОУ «БСОШ № 1» Протокол № ____ от «__» _____ 2023г. | «Утверждено» Директор МБОУ «БСОШ № 1» Приказ № ____ от «__» _____ 2023г. Е.Н.Салтыкова / _____ |
|---|--|

КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА
по преодолению нарушений устной и письменной речи у обучающихся с
ОВЗ 1-4 классы
(вариант 7.1)
на 2023 - 2024 учебный год

Составитель: Утвенко Светлана Юрьевна
учитель-логопед
высшая квалификационная категория

Рабочая программа по курсу коррекции речевых нарушений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

(вариант 7.1)

«Коррекционно-развивающие логопедические занятия»

1. Пояснительная записка.

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Умственная отсталость — это стойкое, выраженное недоразвитие познавательной деятельности вследствие диффузного (разлитого) органического поражения центральной нервной системы (ЦНС). Развитие ребенка с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), хотя и происходит на дефектной основе и характеризуется замедленностью, наличием отклонений от нормального развития, тем не менее, представляет собой поступательный процесс, приносящий качественные изменения в познавательную деятельность детей и их личностную сферу, что дает основания для оптимистического прогноза. Затруднения в психическом развитии детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обусловлены особенностями их высшей нервной деятельности (слабостью процессов возбуждения и торможения, замедленным формированием условных связей, тугоподвижностью нервных процессов, нарушением взаимодействия первой и второй сигнальных систем и др.). В подавляющем большинстве случаев интеллектуальные нарушения, имеющиеся у обучающихся с умственной отсталостью, являются следствием органического поражения ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Негативное влияние органического поражения ЦНС имеет системный характер, когда в патологический процесс оказываются вовлеченными все стороны психофизического развития ребенка: мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно-двигательная; эмоционально-волевая сферы, а также когнитивные процессы — восприятие, мышление, деятельность, речь и поведение. Последствия поражения ЦНС выражаются в задержке сроков возникновения и незавершенности возрастных психологических новообразований и, главное, в неравномерности, нарушении целостности психофизического развития. Все это, в свою очередь, затрудняет включение ребенка в освоение пласта социальных и культурных достижений общечеловеческого опыта традиционным путем.

В структуре психики такого ребенка в первую очередь отмечается недоразвитие познавательных интересов и снижение познавательной активности, что обусловлено замедленностью темпа психических процессов, их слабой подвижностью и переключаемостью. При умственной отсталости страдают не только высшие психические функции, но и эмоции, воля, поведение, в некоторых случаях физическое развитие, хотя наиболее нарушенным является мышление, и прежде всего, способность к отвлечению и обобщению. Вместе с тем, Российская дефектология (как правопреемница советской) руководствуется теоретическим постулатом Л. С. Выготского о том, что своевременная педагогическая коррекция с учетом специфических особенностей каждого ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) «запускает» компенсаторные процессы, обеспечивающие реализацию их потенциальных возможностей. Развитие всех психических процессов у детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отличается качественным своеобразием. Относительно сохранной у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оказывается чувственная ступень познания — ощущение и восприятие. Но и в этих познавательных процессах сказывается дефицитарность: неточность и слабость

дифференцировки зрительных, слуховых, кинестетических, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений приводят к затруднению адекватности ориентировки детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в окружающей среде. Нарушение объема и темпа восприятия, недостаточная его дифференцировка, не могут не оказывать отрицательного влияния на весь ход развития ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Однако особая организация учебной и внеурочной работы, основанной на использовании практической деятельности; проведение специальных коррекционных занятий не только повышают качество ощущений и восприятий, но и оказывают положительное влияние на развитие интеллектуальной сферы, в частности овладение отдельными мыслительными операциями. Меньший потенциал у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обнаруживается в развитии их мышления, основу которого составляют такие операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Эти мыслительные операции у этой категории детей обладают целым рядом своеобразных черт, проявляющихся в трудностях установления отношений между частями предмета, выделении его существенных признаков и дифференциации их от несущественных, нахождении и сравнении предметов по признакам сходства и отличия и т. д. Из всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического) у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в большей степени недоразвито словесно-логическое мышление. Это выражается в слабости обобщения, трудностях понимания смысла явления или факта. Обучающимся присуща **сниженная активность мыслительных** процессов и слабая регулирующая роль мышления: зачастую, они начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, не имея внутреннего плана действия. Однако при особой организации учебной деятельности, направленной на обучение школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) пользованию рациональными и целенаправленными способами выполнения задания, оказывается возможным в той или иной степени скорректировать недостатки мыслительной деятельности. Использование специальных методов и приемов, применяющихся в процессе коррекционно-развивающего обучения, позволяет оказывать влияние на развитие различных видов мышления обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в том числе и словесно-логического.

Особенности восприятия и осмысления детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. **Запоминание**, сохранение и воспроизведение полученной информации обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) также отличается целым рядом специфических особенностей: они лучше запоминают внешние, иногда случайные, зрительно воспринимаемые признаки, при этом, труднее осознаются и запоминаются внутренние логические связи; позже, чем у нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, которое требует многократных повторений. Менее развитым оказывается логическое опосредованное запоминание, хотя механическая память может быть сформирована на более высоком уровне. **Недостатки памяти** обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются не столько в трудностях получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения: вследствие трудностей установления логических отношений полученная информация может воспроизводиться бессистемно, с большим количеством искажений; при этом наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Использование различных дополнительных средств и приемов в процессе коррекционно-развивающего обучения (иллюстративной, символической наглядности; различных вариантов планов; вопросов педагога и т. д.) может оказать значительное влияние на повышение качества воспроизведения словесного материала. Вместе с тем, следует иметь в виду, что специфика мнемической деятельности во многом определяется структурой дефекта

каждого ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В связи с этим учет особенностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) разных клинических групп (по классификации М. С. Певзнер) позволяет более успешно использовать потенциал развития их мнемической деятельности.

Особенности познавательной деятельности школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются и в особенностях их внимания, которое отличается сужением объема, малой устойчивостью, трудностями его распределения, замедленностью переключения. В значительной степени нарушено произвольное внимание, что связано с ослаблением волевого напряжения, направленного на преодоление трудностей, что выражается в неустойчивости внимания. Также в процессе обучения обнаруживаются трудности сосредоточения на каком-либо одном объекте или виде деятельности. Однако, если задание посилено для ученика и интересно ему, то его внимание может определенное время поддерживаться на должном уровне. Под влиянием специально организованного обучения и воспитания объем внимания и его устойчивость значительно улучшаются, что позволяет говорить о наличии положительной динамики, но вместе с тем, в большинстве случаев эти показатели не достигают возрастной нормы. Для успешного обучения необходимы достаточно развитые представления и воображение.

Представлениям детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) свойственна недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов, что, в свою очередь, сказывается на узнавании и понимании учебного материала. Воображение как один из наиболее сложных процессов отличается значительной несформированностью, что выражается в его примитивности, неточности и схематичности. Однако, начиная с первого года обучения, в ходе преподавания всех учебных предметов проводится целенаправленная работа по уточнению и обогащению представлений, прежде всего — представлений об окружающей действительности.

У школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отмечаются недостатки в развитии **речевой деятельности**, физиологической основой которых является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами, что, в свою очередь, проявляется в недоразвитии всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической и синтаксической. Таким образом, для обучающихся с умственной отсталостью характерно системное недоразвитие речи. Недостатки речевой деятельности этой категории обучающихся напрямую связаны с нарушением абстрактно-логического мышления. Однако в повседневной практике такие дети способны поддержать беседу на темы, близкие их личному опыту, используя при этом несложные конструкции предложений. Проведение систематической коррекционно-развивающей работы, направленной на систематизацию и обогащение представлений об окружающей действительности, создает положительные условия для овладения обучающимися различными языковыми средствами. Это находит свое выражение в увеличении объема и изменении качества словарного запаса, овладении различными конструкциями предложений, составлении небольших, но завершенных по смыслу, устных высказываний. Таким образом, постепенно создается основа для овладения более сложной формой речи — письменной.

Моторная сфера детей с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями), как правило, не имеет выраженных нарушений. Наибольшие трудности обучающиеся испытывают при выполнении заданий, связанных с точной координацией мелких движений пальцев рук. В свою очередь, это негативно сказывается на овладении письмом и некоторыми трудовыми операциями. Проведение специальных упражнений, включенных как в содержание коррекционных занятий, так и используемых на отдельных уроках, способствует развитию координации и точности движений пальцев рук и кисти, а также позволяет подготовить обучающихся к овладению учебными и трудовыми действиями, требующими определенной моторной ловкости.

Психологические особенности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются и в нарушении эмоциональной сферы.

При легкой умственной отсталости эмоции в целом сохранны, однако они отличаются отсутствием оттенков переживаний, неустойчивостью и поверхностностью. Отсутствуют или очень слабо выражены переживания, определяющие интерес и побуждение к познавательной деятельности, а также с большими затруднениями осуществляется воспитание высших психических чувств: нравственных и эстетических. Волевая сфера учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуется слабостью собственных намерений и побуждений, большой внушаемостью. Такие школьники предпочитают выбирать путь, не требующий волевых усилий, а вследствие непосильности предъявляемых требований, у некоторых из них развиваются такие отрицательные черты личности, как негативизм и упрямство. Своеобразие протекания психических процессов и особенности волевой сферы школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оказывают отрицательное влияние на характер их деятельности, в особенности произвольной, что выражается в недоразвитии мотивационной сферы, слабости побуждений, недостаточности инициативы. Эти недостатки особенно ярко проявляются в учебной деятельности, поскольку учащиеся приступают к ее выполнению без необходимой предшествующей ориентировки в задании и, не сопоставляя ход ее выполнения, с конечной целью. В процессе выполнения учебного задания они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, «соскальзывают» на действия, произведенные ранее, причем осуществляют их в прежнем виде, не учитывая изменения условий. Вместе с тем, при проведении длительной, систематической и специально организованной работы, направленной на обучение этой группы школьников целеполаганию, планированию и контролю, им оказываются доступны разные виды деятельности: изобразительная и конструктивная деятельность, игра, в том числе дидактическая, ручной труд, а в старшем школьном возрасте и некоторые виды профильного труда. Следует отметить независимость и самостоятельность этой категории школьников в уходе за собой, благодаря овладению необходимыми социально-бытовыми навыками. Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов и эмоционально-волевой сферы обуславливают формирование некоторых специфических особенностей личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), проявляющиеся в примитивности интересов, потребностей и мотивов, что затрудняет формирование социально зрелых отношений со сверстниками и взрослыми. При этом специфическими особенностями **межличностных отношений является:** высокая конфликтность, сопровождаемая неадекватными поведенческими реакциями; слабая мотивированность на установление межличностных контактов и пр. Снижение адекватности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми людьми обуславливается незрелостью социальных мотивов, неразвитостью навыков общения обучающихся, а это, в свою очередь, может негативно сказываться на их поведении, особенности которого могут выражаться в гиперактивности, вербальной или физической агрессии и т.п. Практика обучения таких детей показывает, что под воздействием коррекционно-воспитательной работы упомянутые недостатки существенно сглаживаются и исправляются.

Особые образовательные потребности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Недоразвитие познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляется не только в качественных и количественных отклонениях от нормы, но и в глубоком своеобразии их социализации. Они способны к развитию, хотя оно и осуществляется замедленно, атипично, а иногда с резкими изменениями всей психической деятельности ребёнка. При этом, несмотря на многообразие индивидуальных вариантов структуры данного нарушения, перспективы образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) детерминированы в основном степенью выраженности недоразвития интеллекта, при этом образование, в любом случае, остается

неценовым. Таким образом, современные научные представления об особенностях психофизического развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) позволяют выделить образовательные потребности, как общие для всех обучающихся с ОВЗ, так и специфические. К общим потребностям относятся: время начала образования, содержание образования, разработка и использование специальных методов и средств обучения, особая организация обучения, расширение границ образовательного пространства, продолжительность образования и определение круга лиц, участвующих в образовательном процессе.

Для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характерны следующие специфические образовательные потребности:

- ☐ раннее получение специальной помощи средствами образования;
- ☐ обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы;
- ☐ научный, практико-ориентированный, действенный характер содержания образования;
- ☐ доступность содержания познавательных задач, реализуемых в процессе образования;
- ☐ систематическая актуализация сформированных у обучающихся знаний и умений; специальное обучение их «переносу» с учетом изменяющихся условий учебных, познавательных, трудовых и других ситуаций;
- ☐ обеспечении особой пространственной и временной организации общеобразовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- ☐ использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения обучающихся, демонстрирующих доброжелательное и уважительное отношение к ним;
- ☐ развитие мотивации и интереса к познанию окружающего мира с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка к обучению и социальному взаимодействию со средой;
- ☐ специальное обучение способам усвоения общественного опыта — умений действовать совместно с взрослым, по показу, подражанию по словесной инструкции;
- ☐ стимуляция познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру.

Удовлетворение перечисленных особых образовательных потребностей обучающихся возможно на основе реализации личностно-ориентированного подхода к воспитанию и обучению обучающихся через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы. В свою очередь, это позволит формировать возрастные психологические новообразования и корректировать высшие психические функции в процессе изучения обучающимися учебных предметов, а также в ходе проведения коррекционно-развивающих занятий.

Создание специальных методов и средств обучения.

Обеспечивается потребность в построении "обходных путей", использовании специфических методов и средств обучения, в дифференцированном, "пошаговом" обучении, чем этого требует обучение обычно развивающегося ребенка. (Например, использование печатных изображений, предметных и графических алгоритмов, электронных средств коммуникации, внешних стимулов и т.п.)

Основные требования к работе с детьми:

- 1) Максимальная наглядность и конкретность методических приемов.
- 2) Использование при развитии фонематического слуха натур, макетов, картинок, разрезной азбуки и т.п.
- 3) Сугубо индивидуальный подход, всегда живой, связанный с личностью ребенка интерес.
- 4) Ясное понимание ребенком цели и важности занятий.

- 5) Длительность тренировочных упражнений и частая повторяемость их, но всегда с моментами разнообразия, новизны по содержанию или по форме.
- 6) Неторопливые темпы работы и значительное продление сроков получения окончательных результатов.
- 7) Увязка речевой деятельности ребенка с реальными потребностями жизни (использование для упражнений заученного речевого материала из заданных или уже пройденных уроков, из бытовой речевой практики в школе и дома и т.п.).
- 8) Использование игр.

Планируемые результаты освоения обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) адаптированной основной общеобразовательной программы.

Результаты освоения с обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) АООП оцениваются как итоговые на момент завершения образования. Освоение обучающимися АООП, которая создана на основе ФГОС, предполагает достижение ими двух видов результатов: личностных и предметных. В структуре планируемых результатов ведущее место принадлежит личностным результатам, поскольку именно они обеспечивают овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций, необходимых для достижения основной цели современного образования — введения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в культуру, овладение ими социокультурным опытом.

Личностные результаты освоения АООП образования включают индивидуально-личностные качества и социальные (жизненные) компетенции обучающегося, социально значимые ценностные установки. К личностным результатам освоения АООП относятся:

- 1) осознание себя как гражданина России; формирование чувства гордости за свою Родину;
- 2) воспитание уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов;
- 3) сформированность адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении;
- 4) овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;
- 5) овладение социально-бытовыми навыками, используемыми в повседневной жизни;
- 6) владение навыками коммуникации и принятыми нормами социального взаимодействия;
- 7) способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей;
- 8) принятие и освоение социальной роли обучающегося, проявление социально значимых мотивов учебной деятельности;
- 9) сформированность навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;
- 10) воспитание эстетических потребностей, ценностей и чувств;
- 11) развитие этических чувств, проявление доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости и взаимопомощи, проявление сопереживания к чувствам других людей;
- 12) сформированность установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям;
- 13) проявление готовности к самостоятельной жизни.

Предметные результаты освоения АООП образования включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой предметной области, готовность их применения. Предметные результаты обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не являются основным критерием при принятии решения о переводе обучающегося в следующий класс, но рассматриваются как

одна из составляющих при оценке итоговых достижений. АООП определяет два уровня овладения предметными результатами: минимальный и достаточный. Минимальный уровень является обязательным для большинства обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вместе с тем, отсутствие достижения этого уровня отдельными обучающимися по отдельным предметам не является препятствием к получению ими образования по этому варианту программы. В том случае, если обучающийся не достигает минимального уровня овладения предметными результатами по всем или большинству учебных предметов, то по рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии и с согласия родителей (законных представителей) Организация может перевести обучающегося на обучение по индивидуальному плану или на АООП (вариант 2).

Логопедическая работа по коррекции нарушений речи основывается на следующих принципах:

Принцип гуманизации – предполагает осуществление личностно-ориентированного подхода, направленного на общее развитие личности с ОВЗ, его социализации, максимальную интеграцию в современную жизнь.

Принцип индивидуального подхода – предполагает необходимость определения индивидуальной цели обучения для каждого ребенка с ОВЗ, с учетом его образовательных потребностей.

Принцип системности – обеспечивает единство образования, диагностики, коррекции и развития, обучающихся с ОВЗ, т.е. системный подход к анализу особенностей их развития и коррекции нарушений.

Принцип интегрированного подхода – предполагает интеграцию обучения и коррекции путем включения в рабочую учебную программу коррекционной составляющей, ориентированной на первичные дефекты, представленные в структуре нарушений развития обучающегося.

Принцип непрерывности — гарантирует непрерывность логопедической помощи обучающимся с ОВЗ до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению.

Принцип комплексного взаимодействия всех участников образовательного процесса в ходе реализации АООП — предполагает постоянное сотрудничество логопеда, педагога - психолога, учителя - дефектолога, педагогов, администрации ОУ, медицинских работников для наиболее успешной реализации цели обучения обучающегося с ОВЗ по АООП.

Принцип приоритета самостоятельных форм образовательной деятельности — предполагает максимальную активность и самостоятельность обучающегося в ходе обучения.

Принцип вариативности предполагает создание вариативных программ коррекционной работы с детьми с учетом их особых образовательных потребностей и возможностей психофизического развития.

Принцип сотрудничества с семьей основан на признании семьи как важного участника коррекционной работы, оказывающего существенное влияние на процесс развития ребенка и успешность его интеграции в общество.

Основными направлениями работы учителя-логопеда являются:

1. Диагностическое направление

За основу взята методика Фотековой Т.А., предложенная автором Мазановой Е. В. для исследования речевой сферы детей младшего школьного возраста.

Основная цель диагностического направления - прогноз вероятных трудностей в обучении, определение причин речевых недостатков. Для этого проводится изучение уровня интеллектуального развития ребенка, анализ письменных работ и качественная характеристика ошибок при написании, наблюдение за обучающимися в учебной деятельности, и, при необходимости, дополнительно, изучение уровня сформированности

учебных навыков. Логопедическое обследование обучающихся начальных классов может проводиться во взаимодействии с педагогом - психологом и учителем - дефектологом учебного заведения.

2. *Коррекционно - развивающее направление*

Коррекционно - развивающее направление работы учителя-логопеда представляет собой систему коррекционного воздействия на языковую и учебно- познавательную деятельность ребенка с речевыми нарушениями.

На этом этапе следует определить основные направления коррекционной работы:

- устранение различных нарушений речи и содействие преодолению обусловленной ими неуспеваемости по русскому языку;
- формирование разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, обогащение словаря, развитие связной речи;
- формирование необходимых для усвоения программного материала по русскому языку умений и навыков;
- предотвращения вторичных нарушений при чтении и на письме.

Планирование коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда происходит на основе анализа педагогических, медицинских, психологических наблюдений. Поэтому учитель-логопед строит свою работу с учетом сотрудничества с различными специалистами (педагогом - психологом, учителем - дефектологом, врачом-психиатром, стоматологом-ортодонтом и другими).

3. *Аналитическое направление*

Аналитическое направление предусматривает анализ влияния коррекционно – развивающей логопедической работы на речевое развитие обучающихся, и его оценку, обеспечение взаимодействия между специалистами.

4. *Консультативно-просветительское и профилактическое направление*

Консультативно-просветительское и профилактическое направление работы учителя-логопеда проводится для оказания помощи родителям, учителям и администрации школы по вопросам устранения существующих речевых недостатков.

Задачи данного направления:

- профилактика вторичных и третичных нарушений в развитии ребенка;
- предупреждения перегрузок младших школьников;
- повышение профессиональной компетентности педагогов по вопросам обучения детей с ОВЗ;
- предоставление профессиональной помощи родителям и обучающимся в решении существующих проблем;
- привлечение педагогов и родителей в процесс коррекции нарушений речи.

5. *Организационно-методическое направление*

Этот аспект деятельности учителя-логопеда состоит из участия в школьной ППк, методических объединениях, педагогических совещаниях, оформлении документации.

Описание ценностных ориентиров содержания коррекционного курса.

➤ **Ценность добра и толерантности** - осознание себя как части мира, в котором люди соединены бесчисленными связями, в том числе с помощью языка; осознание постулатов нравственной жизни (будь милосерден, поступай так, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой).

➤ **Ценность общения** - понимание важности общения как значимой составляющей жизни общества, как одного из основополагающих элементов культуры.

➤ **Ценность природы** основывается на общечеловеческой ценности жизни, на осознании себя частью природного мира. Любовь к природе - это и бережное отношение к ней как среде обитания человека, и переживание чувства её красоты, гармонии, совершенства. Воспитание любви и бережного отношения к природе через тексты художественных и научно-популярных произведений литературы.

➤ **Ценность красоты и гармонии** - осознание красоты и гармоничности русского языка, его выразительных возможностей.

➤ **Ценность истины** - осознание ценности научного познания как части культуры человечества, проникновения в суть явлений, понимания закономерностей, лежащих в основе социальных явлений; приоритетности знания, установления истины, самого познания как ценности.

➤ **Ценность семьи** - понимание важности семьи в жизни человека; осознание своих корней; формирование эмоционально-позитивного отношения к семье, близким, взаимной ответственности, уважение к старшим, их нравственным идеалам.

➤ **Ценность труда и творчества** - осознание роли труда в жизни человека, развитие организованности, целеустремлённости, ответственности, самостоятельности, ценностного отношения к труду в целом и к литературному труду, творчеству и сотрудничеству.

➤ **Ценность гражданственности и патриотизма** - осознание себя как члена общества, народа, представителя страны, государства; чувство ответственности за настоящее и будущее своего языка; интерес к своей стране: её истории, языку, культуре, её жизни и её народу.

➤ **Ценность свободы как свободы** выбора и предъявления человеком своих мыслей и поступков, но свободы, естественно ограниченной нормами и правилами поведения в обществе.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ

Содержание образовательной деятельности.

Программа «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» 1класс.

Занятия по формированию речевого слуха и произносительной стороны речи являются одной из важных организационных форм обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), позволяющие проводить специальную (коррекционную) работу по развитию восприятия и воспроизведения устной речи с учетом фактического состояния слухоречевого развития, индивидуальных особенностей каждого ученика. Специальная (коррекционная) работа по развитию фонематического восприятия и формированию правильного звукопроизношения, проводимая на индивидуальных занятиях, способствует наиболее полноценному овладению обучающимися устной речью, что имеет важное значение для получения ими качественного образования, социальной адаптации, формирования личности в целом.

Основные направления коррекционно-педагогической работы:

- Развитие психофизиологических механизмов, лежащих в основе устной речи:
 - оптимального для речи типа физиологического дыхания;
 - речевого дыхания;
 - голоса;
 - артикуляционной моторики;
 - чувства ритма; - слухового восприятия;
 - функций фонематической системы.
- Обучение нормативному/компенсированному произношению всех звуков русского языка с учётом системной связи между фонемами русского языка, их артикуляторной и акустической характеристики, характера дефекта.

- Коррекция нарушений звукослоговой структуры слова.
- Формирование просодических компонентов речи (темпа, ритма, паузации, интонации, логического ударения).
- Профилактика нарушений чтения и письма.

Программа курса «Коррекционные логопедические занятия» 2 класс.

Основное внимание уделяется работе над развитием связного монологического высказывания. Основная форма работы – составление короткого (три-четыре предложения) рассказа по теме речевой ситуации с опорой на рассказ учителя и символический или картинно-символический план, а также на речевой опыт, приобретённый на предшествующих уроках по данной теме.

Аудирование и понимание речи.

- Слушание, запоминание и отчетливое произнесение ряда слоговых комплексов и слов (3 слога, 2-3 слова).
- Слушание и повторение слов, близких по звучанию: букет-пакет, удочка-уточка, гладит-глядит и др.(с опорой на наглядные средства).
- Выполнение действий по инструкции с противопоставляемыми предлогами: в - на , у – за, над - под, с - на, к - от и др.
- Выполнение движений или заданий по словесной двухчленной инструкции учителя с последующим речевым отчетом о действии (Что ты делал?).
- Прослушивание заданий, записанных на электронном носителе.
- Выполнение каждого задания.
- Упражнения в различении и соотнесении с ситуационными картинками предложений, содержащих слова-родственники или слова, обозначающие функционально сходные предметы.

Дикция и выразительность речи.

- Упражнения на подвижность органов речевого аппарата (игровые приемы).
- Заучивание чистоговорок, четверостиший с голоса учителя, отчетливое и выразительное их произнесение.
- Дыхательные упражнения.
- Пение слогов и слов на знакомые мотивы детских песен.
- Громкая, тихая и шепотная речь.
- Индивидуальные и хоровые упражнения с использованием силы голоса в различных речевых ситуациях.
- Быстрая и медленная речь.
- Упражнения в использовании нормального темпа речи.
- Помощники устной речи: мимика и жесты в тренировочных упражнениях в связи с речевой ситуацией, являющейся темой урока.
- Выражения лица: веселое, грустное, удивленное, сердитое.
- Практическое использование в речевых ситуациях соответствующего тона голоса: приветливого, вежливого, грубого, испуганного, сердитого.

Программа курса «Коррекционные логопедические занятия» 3 класс.

Основная цель курса - развитие речевой коммуникации учащихся с интеллектуальной недостаточностью как способности использовать вербальные и невербальные средства для общения с окружающими людьми в различных ситуациях. Работа с учащимися третьего класса предполагает, что школьникам представляется большая самостоятельность при выполнении заданий, в ходе обучения выделяется больше времени для совместного выполнения заданий (работа в парах и подгруппах), используется методический прием «маленький учитель». Отличительной особенностью уроков «Речевой начиная с третьего класса является работа над формированием у школьников понимания значения речи и

культуры общения в жизни людей. Такой подход подразумевает, что взрослый, учитель, организующий уроки, станет для третьеклассников собеседником, помощником при выполнении некоторых заданий, который на начальной стадии активно контролирует и направляет их речевую деятельность.

Программа курса «Коррекционные логопедические занятия» 4 класс.

Коррекционная работа, реализуемая в рамках программы, посвящена закреплению тем: «Звуки и буквы», «Родственные слова», «Образование слов», «Безударные гласные в корне слова, проверяемые ударением», а также работе с предложениями, текстами, образцами связной речи, употребляемыми в устной и письменной речи ребёнка с интеллектуальными нарушениями (легкой степенью умственной отсталости). Учитывая фонетико-фонематические нарушения, наблюдаемые у умственно отсталых школьников, в программу для 4 класса включен комплекс упражнений на звукобуквенный анализ, что будет являться основой формирования фонетически правильного письма и письма по правилу. В 4 классе продолжается работа над построением предложений и развитием связной устной и письменной речью у обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью). Поэтому в программу также включены разделы «Предложение», «Связная речь», что имеет особое значение для подготовки умственно отсталых школьников к общению с окружающими, к лучшей социальной адаптации в социум.

Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы.

Основные формы совместной деятельности взрослых и детей:

- игра (сюжетная, игра с правилами, игра с правилами на физическую компетенцию, на умственную компетенцию, игры, в которых ребенок, исполняет роль ведущего и водящего);
- продуктивная деятельность (рисование, лепка, аппликация, конструирование);
- познавательно-исследовательская деятельность (в играх, наблюдениях, продуктивной деятельности);
- обдумывание и рассказывание об окружающих вещах и явлениях;
- экспериментирование;
- чтение художественной литературы, рассматривание картин, иллюстраций;
- разработка и участие в совместных проектах.

Виды совместной деятельности взрослого с детьми и возможные формы работы

| Виды деятельности | Возможные формы работы |
|---------------------------------|--|
| Игровая | Сюжетные игры. Игры с правилами. Дидактические игры. |
| Коммуникативная | Беседа. Ситуативный разговор. Речевая ситуация Составление и отгадывание загадок. Сюжетные игры, игры с правилами. Свободное общение и взаимодействие со сверстниками и взрослыми |
| Двигательная | Подвижные дидактические игры. Подвижные игры с правилами. Игровые упражнения. |
| Продуктивная | Реализация проектов |
| Трудовая | Совместные действия. Дежурство. Поручение Задание. |
| Познавательно-исследовательская | Наблюдение. Решение проблемных ситуаций или элементы поисковой деятельности. Экспериментирование. Коллекционирование. Реализация проекта. Игры с правилами. Рассматривание. |

| | |
|----------------------------------|--|
| Музыкально-художественная | Слушание. Исполнение. Импровизация. Экспериментирование. |
| Чтение художественной литературы | Чтение. Обсуждение. Разучивание. |

Тематическое планирование коррекционных курсов.

Планирование составлено на основе методических рекомендаций к АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), составленных Е.А. Рудаковой, О.Ю. Сухаревой. Настоящая программа рассчитана на детей школьного возраста (7- 14 лет). Основная форма организации образовательного процесса - групповые занятия.

Программа предполагает проведение двух занятий в неделю. Продолжительность занятия 20 минут (которые включают сопровождение ребенка до кабинета учителя-логопеда и обратно). В начале и конце учебного года учитель-логопед проводит диагностические занятия. В начале года с целью определения уровня речевого развития, специфики речевых нарушений и подбора определенного коррекционного курса. В конце года с целью оценки достигнутых результатов, корректировки программы на следующий учебный год.

3.1.1 Тематическое планирование коррекционного курса «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» 1 класс.

Программа включает в себя 63 занятия. Программой предусмотрено 2 проверочные работы.

| № занятия | Тема занятия |
|-----------|-----------------------------------|
| 1 | Логопедическое обследование |
| 2 | Логопедическое обследование. |
| 3 | Логопедическое обследование. |
| 4 | Логопедическое обследование. |
| 5 | Органы артикуляции. |
| 6 | Звук [а]. Понятие о звуковом ряде |
| 7 | Звук [у] |
| 8 | Звук [и] |
| 9 | Звук [э] |
| 10 | Звук [о] |
| 11 | Звуки [м], [м'] |
| 12 | Звуки [п], [п'] |
| 13 | Звуки [н], [н'] |
| 14 | Звуки [б], [б'] |
| 15 | Звуки [б], [п] |
| 16 | Продукты питания |
| 17 | Звук [в], [в'] |
| 18 | Посуда |
| 19 | Звуки [д], [д'] |
| 20 | Одежда |
| 21 | Звук [т] |
| 22 | Звуки [т], [т'] |

| | |
|----|------------------------------|
| 23 | Звуки [д], [т] |
| 24 | Мебель |
| 25 | Звуки [ф], [ф'] |
| 26 | Звуки [в], [ф] |
| 27 | Зима |
| 28 | Звуки [к], [к'] |
| 29 | Человек. Семья |
| 30 | Звуки [г], [г'] |
| 31 | Новый год |
| 32 | Звуки [к], [г] |
| 33 | Цвет. Форма. Величина |
| 34 | Звук [х] |
| 35 | Звуки [х], [х'] |
| 36 | Звук [с] |
| 37 | Форма и размер предметов |
| 38 | Звуки [с], [с'] |
| 39 | Звук [з] |
| 40 | Звуки [з], [з'] |
| 41 | Звуки [с], [з] |
| 42 | Звук [ц] |
| 43 | День защитника Отечества |
| 44 | Звуки [с], [ц] |
| 45 | Мамин день 8 Марта |
| 46 | Звук [ш] |
| 47 | Весна |
| 48 | Звуки [с], [ш] |
| 49 | Звук [ж] |
| 50 | Прилет птиц |
| 51 | Звуки [з], [ж] |
| 52 | Звуки [ш], [ж] |
| 53 | Цветы |
| 54 | Звук [ч] |
| 55 | Звуки [ч], [ц] |
| 56 | Деревья |
| 57 | Звук [щ] |
| 58 | Звуки [ч], [щ] |
| 59 | Лес |
| 60 | Логопедическое обследование. |
| 61 | Логопедическое обследование. |
| 62 | Логопедическое обследование. |
| 63 | Логопедическое обследование. |

3.1.2 Тематическое планирование коррекционного курса «Коррекционные логопедические занятия» 2 класс.

Программа включает в себя 68 занятий. Программой предусмотрено 3 проверочные работы.

| № занятия | Тема занятия |
|-----------|------------------------------|
| 1 | Логопедическое обследование. |
| 2 | Логопедическое обследование. |
| 3 | Логопедическое обследование. |

| | |
|----|---|
| 4 | Логопедическое обследование. |
| 5 | Звуки окружающего мира |
| 6 | Звук [а], буква а |
| 7 | Звук (у), буква у |
| 8 | Овощи и фрукты |
| 9 | Звуки [а], [у]; буквы а, у |
| 10 | Сбор урожая |
| 11 | Звук [и], буква и |
| 12 | Звуки [п], [п']; буква п |
| 13 | Звуки [т], [т']; буква т |
| 14 | Звук [о], буква о |
| 15 | Звуки [к], [к']; буква к |
| 16 | Звук [э], буква э |
| 17 | Звуки [м], [м']; буква м |
| 18 | Звуки [х], [х']; буква х |
| 19 | Звук [ы], буква ы |
| 20 | Звук [с], буква с |
| 21 | Звуки [с], [с']; буква с |
| 22 | Звуки [н], [н']; буква н |
| 23 | Звуки [з], [з']; буква з |
| 24 | Звуки [с], [з]; буквы С, З |
| 25 | Звуки [л], [л']; буква л |
| 26 | Предложение, звукослоговой анализ слов. |
| 27 | Звук [ш], буква ш |
| 28 | Звуки [б], [б']; буква б |
| 29 | Звуки [р], [р']; буква р |
| 30 | Звук [ж], буква ж |
| 31 | Новый год |
| 32 | Звуки [ш], [ж]; буквы ш, ж |
| 33 | Звук [е], буква е |
| 34 | Звук [јо], буква ё |
| 35 | Звуки [е], [јо] ; буквы е. ё |
| 36 | Звук [д], буква д |
| 37 | Звуки [д], [т]; буквы д, т |
| 38 | Звуки [в], [в']; буква в |
| 39 | Звуки [г], [г']; буква г |
| 40 | Звуки [к], [г]; буквы к, г |
| 41 | Звук [ј], буква й |
| 42 | Звук [ја], буква я |
| 43 | Звуки [ф], [ф']; буква ф |
| 44 | Звуки [в], [ф]; буквы в, ф |
| 45 | Звук [ју], буква ю |
| 46 | Звук [ц], буква ц |
| 47 | Звуки [ц], [с]; буквы ц, с |
| 48 | Звук [ч], буква ч |
| 49 | Правописание ча — чу |
| 50 | Цветы |
| 51 | Звук [щ], буква щ |
| 52 | Правописание ща — шу |
| 53 | Звуки [ч], [щ]; буквы ч, щ |

| | |
|----|--------------------------------------|
| 54 | Деревья |
| 55 | Буква ь |
| 56 | Буква ь |
| 57 | Разделительный ь |
| 58 | Времена года |
| 59 | Разделительный ь |
| 60 | Закрепление пройденного материала |
| 61 | Звукослоговой анализ слов |
| 62 | Слова, обозначающие предмет |
| 63 | Слова, обозначающие действие |
| 64 | Слова, обозначающие признак предмета |
| 65 | Логопедическое обследование. |
| 66 | Логопедическое обследование. |
| 67 | Логопедическое обследование. |
| 68 | Логопедическое обследование. |

3.1.3 Тематическое планирование коррекционного курса «Коррекционные логопедические занятия» 3 класс.

Программа включает в себя 68 занятий. Программой предусмотрено 3 проверочные работы.

| № занятия | Тема занятий |
|-----------|--|
| 1 | Логопедическое обследование. |
| 2 | Логопедическое обследование. |
| 3 | Логопедическое обследование. |
| 4 | Логопедическое обследование. |
| 5 | Развитие слухового и зрительного внимания и восприятия |
| 6 | Звуки (речевые и неречевые) |
| 7 | Гласные и согласные звуки |
| 8 | Звуко-буквенный анализ слов. Звук и буква А. |
| 9 | Звуко-буквенный анализ слов. Звук и буква А. (продолжение) |
| 10 | Звуко-буквенный анализ слов. Звук и буква У |
| 11 | Звуко-буквенный анализ слов. Звук и буква У (продолжение) |
| 12 | Звуко-буквенный анализ слов. Звук и буква О. |
| 13 | Звуко-буквенный анализ слов. Звук и буква О. (продолжение) |
| 14 | Звуко-буквенный анализ слов. Звук и буква Э. |
| 15 | Звуко-буквенный анализ слов. Звук и буква Э.(продолжение) |
| 16 | Звукобуквенный анализ слов. Звук и буква Ы. |
| 17 | Звукобуквенный анализ слов. Звук и буква Ы. (продолжение) |
| 18 | Звуко-буквенный анализ слов. Звук и буква И. |
| 19 | Звуко-буквенный анализ слов. Звук и буква И. (продолжение) |
| 20 | Звуко-буквенный анализ слов. Буква Я. |
| 21 | Звуко-буквенный анализ слов. Буква Я. (продолжение) |
| 22 | Звуко-буквенный анализ слов. Буква Ю. |
| 23 | Звуко-буквенный анализ слов. Буква Ю.(продолжение) |
| 24 | Звуко-буквенный анализ слов. Буква Ё |
| 25 | Звуко-буквенный анализ слов. Буква Ё (продолжение) |
| 26 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Р - Л. |
| 27 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Р - Л. (продолжение) |
| 28 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы М - Н. |

| | |
|----|--|
| 29 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы М - Н. (продолжение) |
| 30 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Б - П. |
| 31 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Б - П. (продолжение) |
| 32 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Г - К. |
| 33 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Г - К. (продолжение) |
| 34 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы В - Ф. |
| 35 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы В - Ф. (продолжение) |
| 36 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Д - Т. |
| 37 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Д - Т. (продолжение) |
| 38 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы З - С. |
| 39 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы З - С. (продолжение) |
| 40 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Ж - Ш. |
| 41 | Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Ж - Ш. (продолжение) |
| 42 | Звуко-буквенный анализ слов. Путешествие в страну Глухих Звуков. |
| 43 | Звуко-буквенный анализ слов. Путешествие в страну Глухих Звуков. (продолжение) |
| 44 | Развитие навыков звуко-буквенного анализа и синтеза слов. |
| 45 | Развитие навыков звуко-буквенного анализа и синтеза слов. (продолжение). |
| 46 | Звуко-буквенный анализ и синтез слов. Итоговое занятие. |
| 47 | Слоги. Слоговой анализ слов (вводное занятие). |
| 48 | Слог. |
| 49 | Слоги. Слоговой анализ двусложных и трехсложных слов. |
| 50 | Слоги. Слоговой анализ двусложных и трехсложных слов. |
| 51 | Слог. Дифференциация одно-, двух-, трехсложных слов. Развитие слогового анализа и синтеза. |
| 52 | Слог. Дифференциация одно-, двух-, трехсложных слов. Развитие слогового анализа и синтеза. |
| 53 | Развитие навыков слогового анализа и синтеза. |
| 54 | Развитие навыков слогового анализа и синтеза. |
| 55 | Ударение |
| 56 | Ударение |
| 57 | Ударение. Ударный слог. Ударная гласная |
| 58 | Ударение. Ударный слог. Ударная гласная |
| 59 | Дифференциация предлогов и приставок. |
| 60 | Дифференциация предлогов и приставок. |
| 61 | Дифференциация предлогов и приставок. |
| 62 | Дифференциация предлогов и приставок. |
| 63 | Развитие навыков языкового анализа и синтеза. |
| 64 | Развитие навыков языкового анализа и синтеза. |
| 65 | Логопедическое обследование. |
| 66 | Логопедическое обследование. |
| 67 | Логопедическое обследование. |
| 68 | Логопедическое обследование. |

3.1.4 Тематическое планирование коррекционного курса «Коррекционные логопедические занятия» 4 класс.

Программа включает в себя 68 занятий. Программой предусмотрено 3 проверочные работы.

| № занятия | Тема занятия |
|-----------|---|
| 1 | Логопедическое обследование. |
| 2 | Логопедическое обследование. |
| 3 | Логопедическое обследование. |
| 4 | Логопедическое обследование. |
| 5 | Развитие слухового и зрительного внимания и восприятия |
| 6 | Звуки (речевые и неречевые) |
| 7 | Гласные и согласные звуки |
| 8 | Дифференциация гласных I-II ряда. Буквы А – Я. |
| 9 | Дифференциация гласных А – Я. |
| 10 | Твердые и мягкие согласные перед гласными А – Я в предложениях и тексте. |
| 11 | Твердые и мягкие согласные перед гласными У – Ю. |
| 12 | Твердые и мягкие согласные перед гласными У – Ю в словосочетаниях, предложениях и тексте. |
| 13 | Твердые и мягкие согласные перед гласными О – Ё. |
| 14 | Твердые и мягкие согласные перед гласными О – Ё в словосочетаниях и предложениях. |
| 15 | Твердые и мягкие согласные перед гласными О-Ё в словосочетаниях, предложениях и тексте. |
| 16 | Твердые и мягкие согласные перед гласными И – Ы. |
| 17 | Твердые и мягкие согласные перед гласными И-Ы в словосочетаниях, предложениях и тексте. |
| 18 | Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака. |
| 19 | Обозначение мягкости согласных на письме при помощи мягкого знака (смягчение согласных в середине слова). |
| 20 | Разделительный мягкий знак. Звуковой анализ слов. |
| 21 | Мягкий знак в функции смягчения и деления. |
| 22 | Дифференциация звуков Б – Б’. |
| 23 | Дифференциация звуков П – П. |
| 24 | Дифференциация звуков Б – Б’, П – П’. |
| 25 | Дифференциация звуков Б – Б’, П – П’ в словосочетаниях, предложениях и тексте. |
| 26 | Дифференциация звуков В – В’. |
| 27 | Дифференциация звуков В – В’ в словосочетаниях, предложениях и тексте. |
| 28 | Дифференциация звуков Ф – Ф’. |
| 29 | Дифференциация звуков В – В’, Ф – Ф’. |
| 30 | Дифференциация звуков Г – Г’. |
| 31 | Дифференциация звуков К – К’. |
| 32 | Дифференциация звуков К – К’, Г – Г’. |
| 33 | Дифференциация звуков К – К’, Г – Г’. |
| 34 | Дифференциация звуков К – К’, Х – Х’. |
| 35 | Дифференциация звуков Д – Д’. |
| 36 | Дифференциация звуков Т – Т’. |
| 37 | Дифференциация звуков Д – Д’, Т – Т’. |
| 38 | Дифференциация звуков Д – Д’, Т – Т’ в словосочетаниях, предложениях и тексте. |
| 39 | Дифференциация звуков З – З’. |
| 40 | Дифференциация звуков С – С’. |
| 41 | Дифференциация звуков З – З’, С – С’. |

| | |
|----|--|
| 42 | Дифференциация звуков С – С', З – З' в словосочетаниях, предложениях и тексте. |
| 43 | Дифференциация звуков С – С', З – З' в словосочетаниях, предложениях и тексте. |
| 44 | Звук и буква Ж. |
| 45 | Звук и буква Ж в словосочетаниях, предложениях и тексте. |
| 46 | Звук и буква Ш. |
| 47 | Дифференциация звуков и букв Ж – Ш. |
| 48 | Дифференциация звуков О – У. |
| 49 | Дифференциация звуков О – У. |
| 50 | Дифференциация букв Ё – Ю. |
| 51 | Дифференциация букв Ё – Ю. |
| 52 | Дифференциация звуков Р – Р', Л – Л'. |
| 53 | Дифференциация звуков Р – Р', Л – Л'. |
| 54 | Дифференциация звуков Р – Р', Л – Л' в словосочетаниях, предложениях и тексте. |
| 55 | Дифференциация звуков С – С' – Ш. |
| 56 | Дифференциация звуков С – Ш. |
| 57 | Дифференциация звуков З – З' – Ж. |
| 58 | Дифференциация звуков С – Ц в словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. |
| 59 | Дифференциация звуков Ч – Щ. |
| 60 | Дифференциация звуков Ч – Т' в словах, предложениях и тексте. |
| 61 | Дифференциация звуков Ч – Ш. |
| 62 | Логопедическое обследование. |
| 63 | Логопедическое обследование. |
| 64 | Логопедическое обследование. |
| 65 | Логопедическое обследование. |
| 66 | Резервное занятие |
| 67 | Резервное занятие |
| 68 | Резервное занятие |

Учебно-методическое обеспечение коррекционно-образовательного процесса

Учебно-методическое обеспечение

Всё содержание образовательного и воспитательного процесса в рабочей программе выстроено на основе Адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Список литературы.

1. Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15)
2. «Методические рекомендации по внедрению ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в систему работы образовательных учреждений РФ». РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург, 2015
3. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Знаете ли вы нас? Методические рекомендации для изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. – М.: В Секачев, 2012.

4. Т.А. Фотекова Тестовая методика диагностики устной речи школьников – Москва 2000 Аркти.
5. О.Н.Лиманская Конспекты логопедических занятий первый год обучения.- ООО «ТЦ Сфера», 2008
6. О.Н.Лиманская Конспекты логопедических занятий второй год обучения.- ООО «ТЦ Сфера», 2008
7. Е.В.Мазанова. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. – М., 2007
8. Е.В.Мазанова. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. – М., 2007.
9. Е.В. Мазанова. Учусь не путать звуки. Альбом 1. Упражнения по коррекции акустической дисграфии. – М: Издательство «Гном и Д», 2006.
10. Е.В. Мазанова. Учусь не путать звуки. Альбом 2. Упражнения по коррекции акустической дисграфии. – М: Издательство «Гном и Д», 2006.
11. Е.В. Мазанова. Учусь работать с текстом. Альбом упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. – М: Издательство «Гном и Д», 2007.
12. Е.В. Мазанова. Учусь работать со словом.. Альбом упражнений по коррекции аграмматической дисграфии. – М: Издательство «Гном и Д», 2007.