

**Рассмотрено и принято
на заседании педагогического совета
от 27.03.2020 г. № 6
Рассмотрено и принято
на заседании Управляющего совета
от 27.03.2020 № 4**

**УТВЕРЖДАЮ
И.о.директора МБОУ Школа № 108
городского округа город Уфа
Республики Башкортостан
Приказ № 140 от 27 марта 2020 года
И.Р.Якшибаева**



**Адаптированная основная общеобразовательная
программа начального общего образования
обучающихся с задержкой нарушением речи
по варианту 5.1. ФГОС НОО ОВЗ**

СОДЕРЖАНИЕ

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

- 1.1. Пояснительная записка3-9
- 1.2. Планируемые результаты освоения обучающимися с задержкой психического развития адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.....9-13
- 1.3. Система оценки достижения обучающимися с задержкой психического развития планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.....14-17

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

- 2.1. Программа формирования универсальных учебных действий18-19
- 2.2. Рабочие программы учебных предметов, курсов19-39
- 2.3. Программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся.....39
- 2.4. Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни..... 39
- 2.5. Программа коррекционной работы.....39-48

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

- 3.1. Учебный план начального общего образования..... 49-51
- 3.2. План внеурочной деятельности..... 51-53
- 3.3. Календарный учебный график.....53
- 3.4. Система условий реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (вариант 5.1).....53-56

Программа коррекционной работы Вариант 5.1

Пояснительная записка

Программа коррекционной работы (ПКР) является неотъемлемым структурным компонентом основной образовательной программы образовательной организации. ПКР разрабатывается для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР).

Обучающийся с ТНР – физическое лицо, освоившее образовательную программу начального общего образования, достигшее по итогам ее освоения планируемых результатов в овладении предметными, метапредметными, личностными компетенциями в соответствии с ФГОС НОО и имеющее первичные речевые нарушения, препятствующие освоению основной общеобразовательной программы без реализации специальных условий обучения.

Статус обучающегося с ТНР устанавливается психолого-медико-педагогической комиссией.

При условии компенсации нарушений во время обучения по решению ПМПК обучающийся может быть переведен на основную программу основного общего образования.

Характеристика группы

Основным недостатком данной группы детей при первично сохранном интеллекте и слухе является недостаточность полноценной речевой и/или коммуникативной деятельности как в устной, так и в письменной форме. Это может проявляться в виде следующих нарушений:

- 1) нерезко выраженное недоразвитие устной речи, как правило, осложненное органическим поражением центральной нервной системы;
- 2) нарушения чтения и нарушения письма;
- 3) темпоритмические нарушения речи (заикание и др.);
- 4) нарушения голоса (дисфония, афония).

Проявлениями нерезко выраженного речевого недоразвития являются: недостатки произношения звуков, незначительное сужение словарного запаса и неустойчивое использование сложных грамматических форм и конструкций, трудности программирования и реализации развернутых монологических высказываний, отдельные неустойчивые специфические ошибки при чтении и на письме.

У детей отмечается дефицитарность языковой и метаязыковой способностей, ограниченность в сложных формах речевой деятельности (при сформированности бытовой коммуникации).

Нарушение чтения (дислексия) проявляется в снижении скорости, недостаточной правильности чтения (угадывающее чтение, смешение оптически сходных букв, смешение букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам гласные и согласные звуки, пропуски слогов, аграмматизм, пропуски и повторы строк) и недостаточном понимании прочитанного.

Основными диагностическими ошибками, свидетельствующими о нарушении письма (дисграфии), являются пропуски, перестановки, замены букв, обозначающих акустически и артикуляционно сходные звуки, трудности обозначения оптически сходных графем, аграмматизм на письме, отсутствие границ слова и предложения и т.д. Эти ошибки являются устойчивыми.

Выраженность дислексии и / или дисграфии характеризуется незначительным проявлением всех перечисленных показателей, что в целом, однако, приводит к затруднениям в использовании чтения и письма как метапредметных умений. Фактором, положительно

влияющим на школьную успеваемость, является рациональная и оправданная задачами обучения замена письменного предъявления текстов (чтения) на устное (аудирование).

На фоне дефицита языковой и метаязыковой способностей, несформированности процессов произвольной деятельности и / или незначительных отклонений в протекании высших психических процессов в работах обучающихся обнаруживается большое количество орфографических ошибок.

Дети, имеющие недоразвитие устной речи, нарушения письма и чтения, даже в легкой степени выраженности, составляют группу риска по школьной неуспеваемости, в частности, по русскому языку, литературе и другим дисциплинам, освоение которых предполагает работу с текстовым материалом.

Низкая успеваемость приводит к появлению психологических искажений, учебному негативизму и проблемам социализации.

Заикание - расстройство устной речи, которое без специального комплексного (медико-психолого-логопедического) воздействия даже в лёгкой форме может приводить к тяжелым личностным, поведенческим изменениям. Боязнь речевой неудачи порой приводит к полному отказу от речи (логофобия).

Ранее редуцированное заикание может в подростковом возрасте вновь дать о себе знать и без специальной работы закрепиться и усилиться. Это детерминирует психологический дискомфорт в условиях обучения в школьном коллективе и, как следствие, социальную дезадаптацию, различные формы деструктивного поведения.

Вариант 5.1 рекомендован для детей с заиканием, проявляющимся в запинках судорожного характера, не препятствующих эффективной коммуникации или влияющих на ее эффективность в отдельных ситуациях общения. Следует, однако, иметь в виду, что стрессовые ситуации могут провоцировать ухудшение состояния речи обучающихся. Это требует специального внимания к организации процедур текущего контроля и аттестации обучающихся.

Нарушения голоса, выражающиеся в изменениях (дисфония)резонанса (гипо- и гиперназальность),высоты основного тона, силы голоса, тембра голоса (осиплость или охриплость) вплоть до полного его отсутствия (афония).Голос, являясь одним из компонентов речи, обеспечивает ее слышимость, выразительность, эмоциональность, поэтому любые его нарушения в первую очередь влияют на процесс коммуникации, развитие речи, проявляются как в информативно-коммуникативных, так и в аффективно-коммуникативных способностях ребенка, что приобретает особую значимость в подростковом возрасте в период мутации. Важным является создание правильного голосового режима и соблюдение гигиены голоса в процессе обучения.

Во всех перечисленных случаях при отсутствии коррекционной работы и отлаженного взаимодействия учителей-предметников с учителем-логопедом происходит нарастание трудностей.

Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ТНР определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов – индивидуальной программой реабилитации инвалида. Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

ПКР вариативна по форме и по содержанию в зависимости от состава обучающихся с ТНР, региональной специфики и возможностей образовательной организации.

ПКР уровня основного общего образования непрерывна и преемственна с другими уровнями образования (начальным, средним); учитывает особые образовательные потребности, которые не являются единичными и постоянными, проявляются в разной степени у обучающихся с ТНР. Программа ориентирована на развитие их потенциальных возможностей и потребностей более высокого уровня, необходимых для дальнейшего обучения и успешной социализации.

ПКР разрабатывается на период освоения обучающимся основной ступени адаптированной основной образовательной программы и включает следующие разделы: *целевой, содержательный, организационный.*

Целевой раздел ПКР

Цель программы коррекционной работы заключается в определении комплексной системы психолого-медико-педагогической и социальной помощи обучающимся с ТНР для успешного освоения основной образовательной программы на основе компенсации первичных нарушений и пропедевтики производных отклонений в развитии, активизации ресурсов социально-психологической адаптации личности ребенка.

Задачи отражают разработку и реализацию содержания основных направлений коррекционной работы (диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, информационно-просветительское). *При составлении программы коррекционной работы выделены следующие задачи:*

- определение особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР и оказание им специализированной помощи при освоении основной образовательной программы основного общего образования;
- определение оптимальных специальных условий для получения основного общего образования обучающимися с ТНР, для развития их личностных, познавательных, коммуникативных способностей;
- разработка и использование индивидуально-ориентированных коррекционных образовательных программ для детей с ТНР;
- реализация комплексного психолого-медико-социального сопровождения обучающихся с ТНР (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации (ППК), *индивидуальной программой реабилитации/абилитации инвалида*);
- реализация комплексной системы мероприятий по социальной адаптации и профессиональной ориентации обучающихся с ТНР;
- обеспечение сетевого взаимодействия специалистов разного профиля в комплексной работе с обучающимися с ТНР;
- осуществление информационно-просветительской и консультативной работы с родителями (законными представителями) обучающихся с ТНР.

Существующие дидактические принципы (систематичности, активности, доступности, последовательности, наглядности и др.) возможно адаптировать с учетом категорий обучаемых школьников.

В программу также включены и специальные принципы, ориентированные на учет особенностей обучающихся с ТНР:

- принцип системности – единство в подходах к диагностике, обучению и коррекции нарушений детей с ТНР, взаимодействие учителей и специалистов различного профиля в решении проблем этих детей;

- принцип обходного пути – формирование новой функциональной системы в обход пострадавшего звена, опоры на сохранные анализаторы;
- принцип комплексности – преодоление нарушений должно носить комплексный психолого-медико-педагогический характер и включать совместную работу педагогов и ряда специалистов (учитель-логопед, педагог-психолог (специальный психолог), медицинские работники, социальный педагог и др.);
 - принцип коммуникативности диктует необходимость формирования речи как средства общения и орудия познавательной деятельности. Реализация данного принципа достигается путем отбора языкового материала, значимого для обеспечения различных сфер деятельности детей данного возраста, использование метода моделирования коммуникативных ситуаций.
 - онтогенетический принцип определяет необходимость учета основных закономерностей развития речевой деятельности в норме и следование им в ходе обучения. Это касается как отбора языкового и речевого материала, так и объемов работы, последовательность освоения речезыковых навыков, особенностей формирования речемыслительной деятельности учащихся.
 - принцип взаимосвязи речи с другими психическими функциями, который обеспечивает достижение личностных результатов в ходе развития речи. Такие компоненты деятельности как умение планировать и контролировать свою деятельность необходимо формировать в рамках речевого высказывания. Данный принцип предполагает работу над анализом собственной речевой продукции, формирования критериев ее оценивания и умения редактировать.

Планируемые результаты коррекционной работы

Программа коррекционной работы предусматривает выполнение требований к результатам, определенным вариантом АООП ООО для детей с ТНР (5.1)

Планируемые результаты коррекционной работы имеют дифференцированный характер и могут определяться индивидуальными программами развития детей с ТНР.

Достижения обучающихся с ТНР рассматриваются с учетом их предыдущих индивидуальных достижений, а не в сравнении с успеваемостью учащихся класса. Это может быть накопительная оценка (на основе текущих оценок) собственных достижений ребенка, а также оценка на основе его портфеля достижений.

В результате осуществления коррекционной программы у обучающихся должен быть достигнут уровень сформированности устной и письменной речи, соответствующий возрастному уровню, или сохраняться минимизированные проявления дефектов устной и письменной речи до уровня, позволяющего освоить базовый объем знаний и умений обучающихся в области общеобразовательной подготовки.

Содержательный раздел ПКР включает перечень и содержание индивидуально ориентированных коррекционных направлений работы, способствующих освоению обучающимися с ТНР адаптированной основной образовательной программы основного общего образования

Направления коррекционной работы – *диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, информационно-просветительское* – раскрываются содержательно в разных организационных формах деятельности образовательной организации (учебной урочной и внеурочной, внеучебной).

Диагностическая работа включает себя следующие составляющие:

- выявление особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ при освоении основной образовательной программы основного общего образования;

- проведение комплексной социально-психолого-педагогической диагностики нарушений в психическом и(или) физическом развитии обучающихся с ОВЗ;
- определение уровня актуального и зоны ближайшего развития обучающегося с ОВЗ, выявление его резервных возможностей;
- изучение развития эмоционально-волевой, речевой сфер и личностных особенностей обучающихся;
- изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребенка;
- изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребенка с ОВЗ;
- мониторинг динамики развития, успешности освоения образовательных программ основного общего образования.

Коррекционно-развивающая работа включает в себя следующее:

- разработку и реализацию индивидуально ориентированных коррекционных программ; выбор и использование специальных методик, методов и приемов обучения в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся с ОВЗ;
- организацию и проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения;
- коррекцию и развитие высших психических функций, эмоционально-волевой, познавательной, коммуникативной и речевой сфер;
- формирование способов регуляции поведения и эмоциональных состояний;
- развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, коммуникативной компетенции;
- развитие компетенций, необходимых для продолжения образования и профессионального самоопределения;
- социальную защиту ребенка в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах.

Консультативная работа предусматривает:

- выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с обучающимися с ТНР, единых для всех участников образовательного процесса;
- консультирование специалистами педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приемов работы с обучающимися с ОВЗ, отбора и адаптации содержания предметных программ;
- консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приемов коррекционного обучения ребенка с ОВЗ;
- консультационную поддержку и помощь, направленные на содействие свободному и осознанному выбору обучающимися с ОВЗ профессии, формы и места обучения в соответствии с профессиональными интересами, индивидуальными способностями и психофизиологическими особенностями.

Информационно-просветительская работа включает в себя следующее:

- информационную поддержку образовательной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями, их родителей (законных представителей), педагогических работников;
- различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса – обучающимся (как имеющим, так и не имеющим недостатки в развитии), их

родителям (законным представителям), педагогическим работникам – вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения обучающихся с ОВЗ;

- проведение тематических выступлений для педагогов и родителей (законных представителей) по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий детей с ОВЗ.

Характеристика содержания направлений коррекционной работы

| Направление коррекционной работы | Привлекаемые специалисты к реализации данного направления | Деятельность специалистов в рамках данного направления | Ожидаемые результаты коррекционной работы специалистов по выделенным направлениям |
|----------------------------------|---|--|---|
| Диагностическое | Учитель-логопед | Логопедическое обследование Анализ педагогической и медицинской документации Промежуточный мониторинг динамики Итоговый мониторинг (на конец года) | Входной мониторинг уровня развития устной и письменной речи, заполнение речевых карт, уточнение заключений, выявление резервных возможностей, комплектование групп, |
| | Педагог-психолог | Психологическое обследование | Входной мониторинг уровня развития эмоционально-волевой, личностной сферы, заполнение документации, уточнение заключений, комплектование групп, |
| Коррекционно-развивающее | Учитель-логопед | 1) Организация и проведение индивидуальных и групповых занятий; 2) Составление расписания индивидуальных и групповых занятий; 3) Написание планов индивидуальной работы; 4) Написание рабочих программ; | Позитивная динамика отслеживаемых параметров. Успешность освоения предметных результатов. |
| | Педагог-психолог | 1) Организация и проведение индивидуальных и групповых занятий; | Позитивная динамика отслеживаемых параметров. Успешность освоения предметных результатов. |

| | | | |
|---|------------------|--|---|
| | | 2) Составление расписания индивидуальных и групповых занятий; 3) Написание планов индивидуальной работы; 4) Написание рабочих программ; | |
| Консультативно-просветительское направление | Учитель-логопед | Консультирование родителей по вопросам особенностей воспитания и обучения детей с нарушениями речи Консультация, беседа, родительские собрания и т.д. | Помощь родителям (законным представителям) в выборе стратегий воспитания ребёнка с нарушениями речи. Ознакомление родителей с психолого-педагогическими особенностями младших подростков с ТНР.. |
| | | Консультирование педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приёмов работы с обучающимися, имеющими нарушения речи Консультация, беседа, МО, педагогическое совещание (соответственно тематике) и т.д. | Помощь в выборе индивидуально-ориентированных методов и форм работы с обучающимися, имеющими нарушения речи. Ознакомление педагогов с психолого-педагогическими особенностями логопедических детей |
| | Педагог-психолог | Консультирование педагогов смежных профессий по психолого-педагогическим и социально-личностным особенностям детей с ТНР Консультация, беседа, заседание ПМПк, МО, круглый стол (соответствующая тематика) | Ознакомление коллег с психолого-педагогическими и социально-личностными особенностями обучающихся с нарушениями речи |

Организационный раздел содержит описание системы комплексного психолого-медико-социального сопровождения и поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включающая комплексное обследование, мониторинг динамики развития,

успешности освоения адаптированной основной образовательной программы основного общего образования обучающимися с ТНР

Для реализации требований к ПКР может быть создана рабочая группа, в которую наряду с основными учителями целесообразно включить следующих специалистов, в зависимости от особенностей проявления дефекта и его динамики, в том числе, на временной основе: педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога (олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога).

ПКР может быть разработана рабочей группой образовательной организации поэтапно. На подготовительном этапе определяется нормативно-правовое обеспечение коррекционной работы, анализируется состав детей с ТНР в образовательной организации, их особые образовательные потребности; сопоставляются результаты обучения этих детей на предыдущем уровне образования; создается (систематизируется, дополняется) фонд методических рекомендаций по обучению данных категорий учащихся с ТНР.

На основном этапе разрабатываются общая стратегия обучения и воспитания учащихся с ТНР, организация и механизм реализации коррекционной работы; раскрываются направления и ожидаемые результаты коррекционной работы, описываются специальные требования к условиям реализации ПКР. Особенности содержания индивидуально-ориентированной работы могут быть представлены в рабочих коррекционных программах, которые прилагаются к ПКР.

На заключительном этапе осуществляется внутренняя экспертиза программы, возможна ее доработка; проводится обсуждение хода реализации программы на школьных консилиумах, методических объединениях групп педагогов и специалистов, работающих с детьми с ТНР; принимается итоговое решение.

Для реализации ПКР в образовательной организации может быть создана служба комплексного психолого-медико-социального сопровождения и поддержки обучающихся с ТНР.

Психолого-медико-социальная помощь оказывается детям на основании заявления или согласия в письменной форме их родителей (законных представителей).

Комплексное психолого-медико-социальное сопровождение и поддержка обучающихся с ТНР обеспечиваются специалистами образовательной организации (педагогом-психологом, медицинским работником, социальным педагогом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом), регламентируются локальными нормативными актами конкретной образовательной организации, а также ее уставом. Реализуется преимущественно во внеурочной деятельности.

Одним из условий комплексного сопровождения и поддержки обучающихся является тесное взаимодействие специалистов при участии педагогов образовательной организации, представителей администрации и родителей (законных представителей).

Механизм взаимодействия, предусматривающий общую целевую и единую стратегическую направленность работы с учетом вариативно-деятельностной тактики учителей, специалистов в области коррекционной педагогики, специальной психологии, медицинских работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, других образовательных организаций и институтов общества, реализующийся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности

Рекомендуется планировать коррекционную работу во всех организационных формах деятельности образовательной организации: в учебной (урочной и внеурочной) деятельности и внеучебной (внеурочной деятельности).

Коррекционная работа в обязательной части реализуется в учебной урочной деятельности при освоении содержания основной образовательной программы. На каждом

уроке учитель-предметник может поставить и решить коррекционно-развивающие задачи. Содержание учебного материала отбирается и адаптируется с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР. Освоение учебного материала этими школьниками осуществляется с помощью специальных методов и приемов.

При наличии нелинейного расписания в учебной урочной деятельности возможно проведение уроков специалистами с обучающимися со сходными нарушениями из разных классов параллели по специальным предметам (разделам), отсутствующим в учебном плане нормально развивающихся сверстников.

Также эта работа осуществляется в учебной внеурочной деятельности в группах класса, в группах на параллели, в группах на уровне образования по специальным предметам.

В учебной внеурочной деятельности планируются коррекционные занятия со специалистами (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог) по индивидуально ориентированным коррекционным программам.

Коррекционно-развивающие занятия учителя-логопеда по программе коррекционной работы (коррекционно-развивающий курс «Индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия»).

Содержание рабочей программы

Логопедическая диагностика предусматривает:

- обследование обучающихся с 1 по 15 сентября и с 15 по 30 мая;
- изучение и анализ данных об особых образовательных потребностях обучающихся с ТНР, представленных в заключении психолого-медико-педагогической комиссии;
- комплексный сбор сведений об обучающихся с ТНР на основании диагностической информации от специалистов различного профиля;
- выявление симптоматики и уровня речевого развития обучающихся с ТНР;
- установление этиологии, механизма, структуры речевого дефекта у обучающихся с ТНР;
- анализ, обобщение диагностических данных для определения цели, задач, содержания, методов коррекционной помощи обучающимся с ТНР;

Методические рекомендации по логопедическому обследованию детей среднего школьного возраста

Процедура обследования младших подростков отличается от процедуры обследования речи младших школьников по нескольким показателям:

- В обследование включается большой блок заданий, направленных на изучение письменной речи ребенка (за исключением тех случаев, когда у ребенка наблюдается изолированное нарушение звукопроизношения в виде пропуска или искажения звуков) и уровня сформированности ее предпосылок.

- Поскольку у ребенка уже сформирована произвольная учебная деятельность (или она находится в стадии формирования), обследование включает меньшее количество игровых заданий.

- Поскольку речевой и социальный опыт ребенка шире, усложняется и расширяется языковой материал.

- Обязательным разделом обследования является оценка уровня сформированности языковой и метаязыковой способностей, лежащих в основе успешного овладения школьниками лингвистических знаний и сложных видов речевой деятельности и влияющих на успешность формирования их языковой личности в целом.

- В ходе обследования возможно использование той лингвистической терминологии, которая была изучена к моменту обследования (предложение, словосочетание, суффикс, окончание, гласный, согласный звуки и др.)

- В ряде случаев сложнее установить контакт с подростком, поскольку в наличии отрицательное отношение к процедуре обследования в целом.

Поскольку в пакет логопедического обследования включены задания полифункционального характера, постольку за логопедом закрепляется право выбора методик обследования в зависимости от уровня развития речи, структуры дефекта и тяжести его выраженности.

Обследование письменной речи

В обследование письменной речи входят письмо (продуктивный вид речевой деятельности) и чтение (рецептивный вид речевой деятельности). Письмо и чтение обследуются, как правило, оба, последовательно или параллельно, поскольку в подавляющем большинстве случаев отмечаются проблемы, отражающиеся на обоих видах речевой деятельности.

Методика обследования письма

Краткая аннотация. Нарушение письма у детей — это особые специфические затруднения, имеющие системный устойчивый характер и обусловленные либо системным недоразвитием определенных сторон речевой деятельности ребенка, либо несформированностью других психических функций.

Нарушения письма следует отличать от недостаточного усвоения навыка письма, которое может быть детерминировано различными факторами, как, например, нерегулярностью школьного обучения (из-за частых болезней, переездов и по другим причинам), педагогической запущенностью, нарушениями поведения, двуязычием, сниженными слухом, зрением, интеллектом и т.д. При проведении логопедического обследования следует принимать во внимание все факторы, влияющие на усвоение ребёнком письма, оценивать всю их совокупность.

Цель обследования: изучение уровня сформированности письма.

Материал: текст диктанта, соответствующий программным требованиям по русскому языку класса обучения ребенка (в соответствии с ФГОС), и насыщенного звуками и буквами, близкими по акустико-артикуляторным и оптическим признакам; серия картин с изображением сюжета, разворачивающегося в определенной последовательности.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ориентировочное представление об уровне сформированности письма и о характере ошибок логопед выявляет в ходе анализа письменных работ ученика в школьных тетрадях. Однако для того, чтобы уточнить структуру нарушения, необходимо специально обследовать письмо посредством различных заданий, включающих слуховой диктант, самостоятельное письмо и списывание с печатного текста.

В младшем подростковом возрасте целесообразно начинать обследование с изложения и/или сочинения на заданную тему.

Работы учащихся отдельно оцениваются как тексты, с точки зрения их цельности, связности и особенностей языкового оформления.

Однако для выявления нарушений письма информативным является анализ допущенных ошибок. В первую очередь обращается внимание на устойчивые повторяющиеся ошибки, которые систематизируются. Дальнейший ход обследования подчиняется логике выявления этиологии нарушений письма.

Как правило, наличие специфических ошибок сопровождается большим количеством орфографических ошибок. Ошибки на правила правописания также должны быть тщательно проанализированы, т.к. в одних случаях они могут быть следствием плохого усвоения правила, а в других — свидетельствовать о недоразвитии устной речи, недостаточности метаязыковой деятельности, несформированности регуляторных механизмов.

При необходимости ученикам предлагается запись слухового диктанта, состоящего из серии предложений, подобранных таким образом, чтобы они отвечали программным требованиям по русскому языку того класса, в котором обучается ребенок, и в то же время включали бы большое количество слов со звуками, произношение которых обычно нарушается по типу замен и смешений. Диктовать надо в соответствии с нормами орфоэпического произношения, без предварительного звуко-слогового анализа слов, входящих в состав диктуемого текста.

Логопед анализирует характер процесса письма: может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или пишет с опорой на его проговаривание, как бы «прощупывая» отдельные элементы слова, ища нужный звук и соответствующую букву, а также качество ошибок.

Особое внимание уделяется тому, допускает ли ребенок специфические ошибки на замену букв: свистящих, шипящих, звонких и глухих; *р, л*, мягких и твердых.

При этом необходимо выяснить:

- единичные или регулярные эти ошибки; распространяются ли они на одну группу звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками (звонкие и глухие), или на несколько групп (звонкие и глухие, свистящие и шипящие и др.); соответствуют ли замены в письме тем нарушениям, которые наблюдаются в устной речи;

- происходят ли замены при написании фонетически простых или структурно трудных, многосложных и малознакомых слов (что будет указывать на различный уровень нарушения дифференциации звуков речи, а следовательно, на недостаточный уровень сформированности фонематического восприятия).

Ошибки за замену букв в письме в большинстве случаев сосуществуют с другими фонетическими ошибками, а также с ошибками языкового анализа. Поэтому необходимо установить допущены ли пропуски букв, слогов или даже элементов слова, слитное и раздельное написание одного и того же слова и другие ошибки, связанные с искажением его звуковой структуры.

В соответствии с характером ошибок строится дальнейшая процедура логопедического обследования. Подросткам предлагается списывание с печатного текста, а также письмо отдельных букв под диктовку. Ученику диктуют отдельные звуки, графическое изображение которых он должен записать. Эта серия заданий позволяет выявить, насколько четко ребенок воспринимает на слух звуки речи и правильно ли перешифровывает их в соответствующие графические знаки.

Анализируя данные, полученные с помощью указанной пробы, учитывают, легко ли ребенок выполняет стоящую перед ним задачу или испытывает затруднения в подыскании нужной буквы. Могут быть обнаружены замены, связанные с трудностями усвоения начертания отдельных букв, когда отдельные элементы, входящие в состав букв, изображаются ребенком неадекватно в пространственном или количественном отношении. Но если ребенок допускает замены букв, соответствующие звуки которых являются акустически или артикуляционно близкими, т.е. происходит взаимозаменяемость, — это обычно указывает на дефицитарность слухового или слухо-артикуляционного анализа. С целью установить, являются ли эти специфические замены случайными или регулярными, логопед диктует звуки, которые в речи

у детей чаще других подвергаются замене, предусматривая варьирование условий, при которых производится запись букв ребенком. Смешиваемые звуки сначала предъявляются отдельно, затем — попарно.

Это позволяет выявить не только степень нарушения дифференциации звуков, но и условия, при которых выполнение задания облегчается для ребенка или, наоборот, усложняется.

Кроме того, проверяется также, не испытывает ли ребенок затруднений в двигательной технике письма.

Оцениваются следующие показатели:

- ошибки звукового состава слова;
- лексико-грамматические ошибки;
- графические ошибки;
- ошибки на правила правописания с учетом класса обучения в соответствии с ФГОС.

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития. Для детей с ограничением двигательной функции рук можно использовать прием складывания слогов, слов, предложений из букв разрезной азбуки или работа с интерфейсом ПК. В этих случаях трудности, связанные с двигательным актом письма, снижаются, а затруднения в анализе и синтезе звукового комплекса остаются и проявляются наиболее наглядно.

Методика обследования чтения.

Краткая аннотация. Нарушения чтения (дислексия) имеют достаточно широкое распространение среди подростков. По международным данным около 10% населения земли страдает дислексией в той или иной степени выраженности. Дислексия может выступать в качестве ведущего фактора неуспешности обучения в основной и средней школе. Причины нарушений чтения можно определить, понимая сущность самого процесса чтения, которое в настоящее время рассматривается с психофизиологических, психологических и психолингвистических позиций. Неполноценное усвоение навыка чтения также может быть связано с неверным выбором методики обучения, не учитывающей индивидуальные особенности детей.

Недостатки чтения могут затрагивать основные компоненты технической и смысловой сторон: способе чтения, правильности, выразительности, скорости и понимании.

Объектом внимания логопеда должны стать все трудности и отклонения в формировании компонентов чтения, но при анализе симптоматики нарушений необходимо четко дифференцировать причины, лежащие в их основе.

Цель: изучение уровня сформированности чтения как вида речевой деятельности.

Материал: таблицы слов различной слоговой структуры, таблицы предложений различной протяженности и сложности, таблицы с текстами, содержащими материал сходный по оптическим и/или акустико-артикуляционным признакам.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Для уточнения структуры дефекта и определения причин, лежащих в основе трудностей чтения, необходимо использовать определенный набор заданий, включающих использование специально составленных текстов, а также методик для изучения уровня сформированности отдельных операций чтения.

На данном уровне обучения учащимся, в первую очередь, предлагается *чтение специально подобранных текстов*. Они должны отвечать следующим требованиям:

- содержать как можно больше оппозиционных букв и слогов, а также слова различной слоговой структуры;
- соответствовать программным требованиям;
- быть небольшими по объему;
- выражать коммуникацию событий для облегчения их понимания и пересказа ребенком;
- включать диалоги и прямую речь, что позволяет осуществить анализ сформированности выразительности чтения.

Процесс чтения оценивается с точки зрения техники чтения (способ чтения, правильность, скорость чтения), понимания прочитанного, а также его выразительности.

Для оценки понимания прочитанного по выбору логопеда ребенку могут быть предложены следующие варианты заданий (по мере убывания уровня сложности):

- 1) пересказать прочитанное;
- 2) ответить на вопросы (предлагаются вопросы двух типов: отражающие фабулу рассказа; выявляющие понимание смысла прочитанного, что позволит выяснить уровень глубины понимания текста ребенком).
- 3) разложить серию сюжетных картинок в соответствии с последовательностью событий в прочитанном тексте и, как вариант, пересказать текст с опорой на них;
- 4) выбрать сюжетную картинку, соответствующую прочитанному, из ряда предложенных.

Можно использовать также специальные тексты с пропущенными или незаконченными словами с целью изучения навыков лексико-грамматического прогнозирования. Для облегчения прочтения логопед задает уточняющий вопрос к пропущенному слову.

При наличии выраженных затруднений и устойчивых смешений букв по оптическому и акустическому сходству ученикам предлагается чтение отдельных букв. Можно использовать варианты шрифта в качестве усложнения задания. Далее логопед предлагает ребенку найти определенную букву среди других. Буквы для узнавания следует называть в таком порядке, чтобы они соответствовали оппозиционным фонемам, например: С-Ш-Ч-Щ-З-Ж-Ц, Р-Л, Г-К и т.д. Необходимо обращать внимание на темп перекодировки ребенком графемы в фонему и наоборот, стойкость и нестойкость ошибок.

Данная проба уже позволяет логопеду определить, насколько автоматизирована связь между графемой и соответствующей фонемой, четко ли ребенок воспринимает на слух звуки речи, есть ли у него фонематические или оптические затруднения, мнестические проблемы. Это определяется по характеру ошибок, допускаемых ребенком: замены букв по фонематическому, оптическому сходству, иные варианты замен, длительность выполнения проб или невозможность их выполнения.

Далее детям следует предложить чтение слогов. Ребенок, прежде всего, должен прочитать слоги, включающие соответствующие оппозиционные фонемы. Кроме прямых слогов, предъявляются и обратные, а также слоги со стечением согласных. Логопед обращает внимание на возможность слияния звуков в слоговой комплекс, особенно в прямых слогах, а также на наличие у ребенка умения дифференцировать звуки. Данная проба дает возможность логопеду определить сформированность звуко-буквенного синтеза и фонематических обобщений.

Следующая проба в оценке навыка чтения — это чтение слов. Вначале детям следует предлагать для чтения самые простые слова, а затем — более сложные по слоговому и морфологическому составу.

На этом этапе можно использовать однокоренные слова, различающиеся морфологическими элементами, которые выполняют смысловозначительную функцию (*рука — руки, вошел — вышел*). В процессе выполнения этих заданий следует предложить ребенку

подобрать картинку к прочитанному слову, показать соответствующий предмет, нарисовать его, объяснить значение или продемонстрировать действие. Данная проба дает возможность логопеду оценить техническую и смысловую стороны чтения; читает ли он «механически» или осознанно. Ошибки, отмеченные при выполнении пробы, могут указывать на несформированность у ребенка звуко-слогового синтеза, морфологических обобщений, навыка слогослияния, навыка целостного восприятия читаемого, недостаточный объем зрительного восприятия, на отсутствие умения соотносить прочитанное слово со значением.

Для определения сформированности первоначальных элементов выразительности чтения (умения использовать верную интонацию в соответствии с конечными знаками препинания) детям можно предложить прочитать повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения различной линейной протяженности.

На этом же этапе возможно определить наличие у ребенка лексико-грамматического прогнозирования, являющегося важным компонентом чтения. С этой целью используются элементарные пробы, включающие «незаконченные предложения».

Оцениваются следующие показатели:

- особенности способа чтения (непродуктивное — элементы побуквенного чтения, отрывистое слоговое; продуктивное — плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов);
- правильность чтения (характер ошибок - замены букв по фонематическому сходству, нарушения звуко-слоговой структуры, грамматические ошибки, как показатель несформированности фонематических, морфологических и синтаксических обобщений);
- выразительность чтения (паузы, интонация, логическое и психологическое ударения, громкость и внятность);
- понимание смысла прочитанного.

Методика обследования неречевых функций

Краткая аннотация: на основной ступени обучения чтение и письмо носят автоматизированный характер. Это обеспечивается слаженной деятельностью сложного комплекса механизмов, относящихся к речевой и неречевой сферам. Нарушения чтения и письма могут иметь в своей основе дефицитарность устной речи, а также недостаточность неречевых функций, в первую очередь зрительных и моторных.

Цель: выявление состояния неречевых функций, лежащих в основе полноценного осуществления чтения и письма.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.

Оценка состояния неречевых функций включается в логопедическое обследование при необходимости выявления причин и механизмов нарушений письма и чтения. Оценка уровня сформированности неречевых функций производится по результатам выполнения специально разработанных заданий.

Примерами заданий такого рода могут служить: узнавание предметных изображений и буквенных стимулов в стандартных и усложнённых условиях (целых, фрагментированных, зашумленных, наложенных), определение и анализ метрических, топических характеристик плоскостных фигур и/или изображений; перевод стимулов из трехмерного в двухмерное пространство; перевод понятий из временного плана в пространственный (их представление в виде отрезков, точек, пунктира, целого-части); задания на координацию движений (общая, мелкая моторика); графические задания (обводка, штриховка, копирование предметных изображений, буквенных и цифровых стимулов и их элементов) и др.

Материал для заданий подбирается с учетом уровня развития обучающихся данного возраста и структурируется по принципу от сложного к простому.

Оцениваются следующие показатели:

- уровень развития гностических зрительных функций (предметный и буквенный гнозис);
- сформированность зрительно-пространственной ориентации (восприятие и анализ объёмных и плоскостных фигур и /или изображений; стратегия отслеживания зрительный стимулов);
- сформированность пространственно-временных представлений (координация «время-пространство»);
- уровень развития моторных функций (статическая и динамическая координация движений; пространственная, темпоральная и ритмическая организации общих и тонких движений кистей и пальцев рук);
- сформированность графомоторных навыков (характеристики графической деятельности и стратегий копирования).

Обследование устной речи

Методика обследования уровня сформированности текстовой компетенции

Краткая аннотация. В младшем подростковом возрасте активно формируются предпосылки текстовой компетенции и в аспекте понимания текстов, и в аспекте их продуцирования. Навыки текстовой компетенции относятся к метапредметной области освоения и обеспечивают успешность обучения и социализации подростков. Исследование уровня сформированности навыка понимания аудированного текста проводится в том случае, если у ребенка несформирована техника чтения, либо она значительно затруднена в силу различных причин (грубые нарушения моторных функций артикуляционного аппарата, тяжелая степень выраженности заикания и проч.).

Цель: изучение уровня сформированности предпосылок текстовой компетенции.

Материал: тексты небольшого объема для чтения и аудирования, сюжетные картинки для составления описательного рассказа, сюжетные картинки для составления повествовательного рассказа, серии сюжетных картинок для составления повествовательного рассказа.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Обследование рациональнее начинать с выявления уровня сформированности продуктивных навыков. Соблюдая принцип от общего к частному и от сложного к простому, ученику предлагаются следующие виды заданий (если ребенок справляется с наиболее сложным заданием, относительно простые задания в ходе обследования не используются):

- Составление описательного рассказа по впечатлению (по памяти)
- Составление описательного рассказа с опорой на объект или по картинке
- Составление повествовательного рассказа по впечатлению
- Составление повествовательного рассказа по сюжетной картинке
- Составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок

Желательно, чтобы составление рассказа не носило искусственного характера и являлось, например, составной частью беседы. В ходе беседы с ребенком выясняются его ведущие неформальные интересы, особенности социальной среды, в которой он воспитывается. С учетом полученных данных ребенку предлагается составить рассказ-описание по памяти. Это может быть описание домашнего животного, сестры, загородного дома, любимой марки машины и проч. Главное, чтобы этот рассказ имел коммуникативную направленность, не был формальным «чтобы отвязалась». В этом случае мы услышим развернутое повествование, ребенок будет использовать разнообразные языковые средства, рассказывать эмоционально, в

свойственной ему манере. Можно предложить тему, при раскрытии которой потребуются элементы рассуждения: «Кем ты хочешь стать и почему?», «Что тебе нравится в школе и что не нравится, и почему?» и др.

При этом отмечается, какого характера помощь требовалась детям (стимуляция активности, наводящие вопросы, организующая помощь).

Кроме обследования самостоятельной связной речи ребенка полезно обследовать понимание им связной речи на примере рассказов описательного и повествовательного характера.

Виды работы:

- Пересказ описательного текста и/или ответы на вопросы
- Пересказ повествовательного текста и/или ответы на вопросы
- Сокращение (компрессия) текста
- Соотнесения текста и картинки или объекта.

Для исследования понимания текста следует использовать разнообразные речевые показатели. Например, *в качестве показателя правильного понимания прочитанного могут служить следующие ответы и действия учащихся:*

- нахождение в тексте предложений, которые являются ответами на вопросы, поставленные к тексту учителем или другими учащимися, свободные ответы по прочитанному, ответы на вопросы к подтексту;
- составление читающим вопросов к тексту или к отдельным его частям;
- составление плана пересказа текста;
- свободное воспроизведение содержания текста;
- объяснение значений новых слов;
- правильное интонирование отдельных предложений.

Для выявления особенностей понимания текста детям, страдающим недоразвитием речи, могут быть предложены различные задания, связанные с *реконструкцией текста*. Наиболее простым заданием этого типа может быть задание на восстановление хронологической последовательности текста. Исходный текст (по сложности не превышающий программных требований) разделяется на относительно законченные в смысловом отношении отрезки. Напечатанные на отдельных карточках и перетасованные в случайном порядке, эти отрывки предъявляются учащимся. Им предлагается внимательно прочитать их и расположить так, чтобы восстановить исходный текст. Для этого вида задания используют несложные описательные тексты.

• Другим видом задания, близким к описанному, является *работа с деформированным текстом*. От учащихся требуется восстановить логическую последовательность в изложении содержания. Предъявляется текст и следующая инструкция:

— Рассказ, который вы сейчас прочтете, составлен неверно. Предложения, из которых состоит рассказ, расположены неправильно. Исправьте недостатки и напишите его правильно.

Облегченным вариантом задания может быть следующее: детям предлагается устный план, который помогает им группировать предложения вокруг соответствующего пункта плана.

У многих детей с недоразвитием речи составленный рассказ не соответствует плану. Следует отметить и те случаи, когда дети не только неправильно группируют предложения вокруг определенных смысловых вех, но и возвращаются к уже выполненным смысловым разделам плана. Выявляемые у учащихся трудности восстановления логических связей указывают на фрагментарность в усвоении содержания текста и затрудняют его понимание.

Для подтверждения того, что трудности понимания текста связаны не с усвоением его структуры, а именно с лексико-грамматическим недоразвитием детей, полезно использовать приемы с подстановкой значений. В тексте, соответствующем программным требованиям, каждое пятое и седьмое слово пропущено и заменено чертой определенной длины. Таким образом пропускаются и глаголы, и существительные, и предлоги и т.п., т.е. слова, относящиеся к различным грамматическим и лексическим категориям. Учащихся просят заполнить пропуски словами, которые, по их мнению, были пропущены. Логопед отмечает, совпадает ли слово, названное учеником, с пропущенным, является ли его синонимом или совсем не связано с ним семантически. В каждой из этих групп ответов выделяют грамматически правильные и неправильные.

Возможен и другой вариант, когда логопед исключает, по своему усмотрению, отдельные лексические и грамматические элементы, достаточно легко подсказываемые контекстом. Исключают слова таким образом, чтобы ученику пришлось вставлять знаменательные и служебные слова. При этом важно обратить внимание на то, что представляет большую трудность для ребенка — вставка знаменательных или служебных слов.

При анализе результатов выясняется: а) достиг ли ребенок необходимого понимания текста; б) какой уровень понимания, семантический или грамматический, страдает в большей степени.

Для этого диагностического пакета тексты должны быть заранее отобраны и адаптированы к нуждам обследования.

Если первые два вида задания требуют от ребенка ответа в развернутой вербальной форме и могут служить средством обследования говорения как подвида речевой деятельности, то третий вид задания, направленный на исследование навыка сокращения или компрессии текста, позволяет выявить стратегию анализа смысловой стороны связного текста у ребенка. В ходе выполнения этого вида задания можно попросить ребенка рассказать самое главное или назвать главные слова, словосочетания и предложения в тексте (если ребенок знаком с этими терминами). Если ребенок не справляется с этим, в качестве облегченного варианта можно попросить ребенка просто перечислить действующих лиц в тексте и рассказать, что они делали.

Задание по соотносению текста и картинки проводится следующим образом: предлагаются две похожие картинки (степень похожести зависит от возраста ребенка и его интеллектуальных возможностей, поэтому наборы парных картинок могут быть достаточно разнообразными) и рассказ, составленный с опорой на одну из них. Ребенку предлагается определить, какая из картинок соответствует тексту. Таким образом, выявляется не столько умение находить в тексте логические и временные связи, сколько умение понимать текст в целом в его прямом значении.

Необходимо отметить, что нерационально предлагать детям младшего подросткового возраста тексты, насыщенные переносными значениями, подтекстом.

Использование заданий, не требующих вербальной интерпретации первичного текста, позволяет обследовать детей с грубым нарушением речи, например с афазией.

Оцениваются следующие показатели:

- сформированность текста как лингвистической структуры;
- грамматическое оформление высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);
- словарный запас (соответствие объема словаря возрастным нормам и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики);

- соответствие звукопроизношения нормам русского языка (с учетом особенностей местного диалекта);
- звукослоговое и ритмическое наполнение лексики (акцентный контур слова);
- темп говорения;
- особенности голосоподачи и голосоведения;
- паралингвистические средства: выразительность, паузация, интонация.

Методика обследования лексико-грамматического строя

Краткая аннотация. Методика обследования лексико-грамматического строя речи используется в лексико-грамматическом оформлении текстов в устной или письменной форме. Методика обследования лексико-грамматической стороны речи описана в трудах Г.В.Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, О.Е. Грибовой и других исследователей.

Цель: выявить уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи (употребление и понимание).

Материал: сюжетные картинки, пары картинок, вербальный материал.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Для правильной оценки отклонений речевого развития ребенка и определения наиболее рациональных и дифференцированных путей его коррекции необходимо определить уровень сформированности лексических и грамматических средств. С этой целью учитель-логопед проводит специальное обследование.

Наблюдения за речью детей в процессе беседы и выполнения различного рода заданий позволяют в той или иной мере судить о состоянии лексических и грамматических средств языка, которые ребенок использует в общении. Так, например, если в ходе предварительной беседы ребенок неточно употребляет широко распространенные слова, заменяя одно слово другим, и к тому же неправильно оформляет высказывания грамматически, становится очевидной необходимость специального обследования.

При анализе структуры речевого дефекта существенным является определение уровня владения ребенком различными грамматическими формами и структурами.

Обследование грамматического строя проводится по трем направлениям: синтаксис, словообразование и словоизменение. В процессе обследования подросткам сначала предлагаются задания, направленные на изучение состояния грамматического строя активной речи, а при отсутствии тех или иных грамматических единиц в самостоятельной речи — задания на их понимание. В процессе обследования материал структурируют не только по его относительной сложности, но и в соответствии с грамматической моделью. Использование однотипного грамматического материала позволяет специалисту выявить обучаемость ребенка языковым явлениям, т.е. наличие у него так называемого «чувства языка», что служит дополнительным параметром при функциональной диагностике пограничных нарушений.

Виды заданий:

- Составление предложений различных типов;
- Использование различных видов связи в словосочетаниях;
- Образование различных форм слова (словоизменения);
- Использование различных способов словообразования.

Обследование словарного запаса проводится на несколько ином уровне, чем у младших школьников, хотя общее количество обследуемых словарных единиц примерно такое же — около сотни. Естественно, что сложность предъявляемого материала и дидактические приемы будут зависеть от возраста школьника и степени речевого недоразвития. Поэтому в тяжелых

случаях мы можем использовать предметные и сюжетные картинки, с опорой на которые школьники должны ответить на вопросы: Что это? Кто это? Что делает? Какой? Где? И др.

У школьников с менее выраженной патологией речи с учетом их более широкого жизненного опыта, возросшим уровнем обобщения, расширившимися представлениями об окружающем мире, можно использовать одну предметную картинку для организации ситуативного поля. С помощью вопросов логопед может исследовать состояние часто и редко употребительной лексики в активном словарном запасе ребенка. Например, демонстрируя картинку «самолет», педагог задает следующие вопросы: Что это? Назови части самолета? Зачем нужны самолеты? Какие бывают самолеты? Кто управляет самолетом? Какие еще профессии в авиации ты знаешь? и др. Естественно, что отбор ситуаций должен коррелировать с представлениями ребенка и его жизненным опытом.

Наличие речевой патологии характеризуется наличием своеобразия формирования семантических представлений, лежащих в основе словарных единиц. Поэтому при обследовании школьников в первую очередь обращается внимание на использование лексики в адекватном значении, на тот смысл, который вкладывает ребенок в то или иное слово, на способы актуализации лексики.

При обследовании активного словарного запаса школьников предъявляют те задания, которые помогают раскрыть качественные особенности лексикона ребенка. С этой целью исследуются обобщающая функция речи, на примере обобщающих понятий, переносного значения слова, многозначности. Детям предъявляются различного рода задания по подбору пары, составлению словосочетаний и предложений с определенными словами, продолжение ряда слов по признаку включения их в одно видовое понятие, подбор антонимов и синонимов, исключение лишнего слова и проч. Специфичность выполнения данных заданий, а именно, использование слова в расширенном значении или в суженном, ситуативно связанном значении, актуализация слов и их смешение по звуковому сходству, как правило, свидетельствует о несформированности лексической системы в языковом сознании ребенка.

Оцениваются следующие показатели:

- грамматическое оформление высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);
- уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи (употребление и понимание);
- степень обучаемости грамматическому оформлению языковых и речевых единиц;
- характер грамматических ошибок;
- словарный запас (соответствие объема словаря возрастным нормам и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики);
- соотношение лексики, относящееся к различным морфологическим категориям;
- характер парадигматических и синтагматических связей;
- способы актуализации лексики.
- звукослововое и ритмическое наполнение лексики (акцентный контур слова);

Обследование звуковой стороны речи

Краткая аннотация: обследование звуковой стороны речи предполагает, в том числе, исследование состояния звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия. Эти недостатки могут носить самостоятельный характер или обуславливать

неуспешность освоения метапредметных навыков чтения и письма. В результате ребенок становится неуспевающим по всем предметам учебного цикла.

Цели:

— определить уровень сформированности навыка владения правильным произношением в различных условиях предъявления и использования языкового материала (при изолированном произнесении; отраженно; в отработанных ранее слогах, словах и предложениях; при фиксации внимания на качестве произнесения; в спонтанной речи и проч.);

— обнаружить недостаточность фонематического восприятия и фонематических представлений у ребенка, их выраженность и характер;

— выявить уровень сформированности ритмико-мелодической стороны речи и умения пользоваться различными слоговыми структурами при продуцировании высказывания и при его восприятии;

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Обследование звуковой стороны речи проводится в ходе беседы, изучения уровня сформированности устной и письменной речи. При необходимости более тщательного исследования используются задания, аналогичные заданиям для младших школьников, но на усложненном вербальном материале.

Оцениваются следующие показатели:

- уровень сформированности звукопроизношения;
 - уровень сформированности фонематического восприятия и, в частности, фонематического слуха;
 - характер ошибок;
 - степень выраженности недостаточности.
-

Методика обследования просодической стороны речи

Краткая аннотация. Младший подростковый возраст характеризуется мутационными изменениями голосовых характеристик, особенно у мальчиков, что в неблагоприятных обстоятельствах может служить одной из предрасполагающих

причин дисфонии. Дисфония может иметь различную этиологию, в том числе, при наличии сочетания нескольких травмирующих факторов.

Цель: выявить наличие дисфонии или других отклонений в развитии просодической стороны речи.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов

Качества голоса, степень фиксации на дефекте выявляется в ходе целенаправленной беседы. Правильно построенная беседа позволяет выявить особенности изменения голоса во время общения, голосовой нагрузки.

Для определения времени максимальной фонации предлагается после предварительного вдоха протяженности произнести гласный звук. Время фонации замеряется секундомером. для объективизации показателя пробу повторяют трижды, вычисляя среднее арифметическое.

Определение гипоназализации и гиперназализации проводится на вербальном материале, насыщенном согласными «м», «м'», «н», «н'». пробу проводят дважды с закрытыми и открытыми носовыми ходами.

Темп речи оценивается в процессе беседы, а также в процессе пересказа текста. Оценка темпа речи в процессе чтения может проводиться у ребенка при отсутствии дислексии, артикуляционных расстройств и проч.

Оцениваются следующие показатели:

- тип дыхания;

- интенсивность голоса (сильный, нормальный, слабый, иссякающий);
- характер голосообразования и атака голоса (твердая, мягкая, придыхательная);
- тональность звучания (низкий, нормальный, высокий, фальцет);
- тембр (чистый, хриплый, дрожащий, глухой, назализованный);
- продолжительность максимальной фонации;
- темп речи.

Методика обследования заикания

Краткая аннотация: подростковый возраст предполагает перестройку всего организма, что влечет за собой изменение психологического статуса, формирования новых видов общения. В этом возрасте достаточно часто наблюдаются рецидивы заикания, которые сопровождаются фиксацией на речи или страхом речи. Наличие подобного явления усугубляет тяжесть дефекта, снижает динамику коррекции и в значительной мере затрудняет социализацию подростка.

Цель: выявление наличия заикания, определение его характера и степени тяжести.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.

Выявление наличия заикания, его характера и тяжести проявления проводится в процессе общения с ребенком и обследования других сторон речи.

В качестве специфических приемов можно выделить: отраженно-сопряженное проговаривание, чтение стихов, проговаривание автоматизированных рядов (например, счет до десяти, перечисление дней недели и проч.).

Оцениваются следующие показатели:

- наличие пароксизмов заикания, их степень выраженности, локализация;
- тип дыхания и особенности речевого выдоха;
- наличие страха речи, перечень ситуаций, в которых он проявляется;
- отношение к собственному дефекту.

Методика обследования языковой и метаязыковой способностей.

Краткая аннотация: языковое образование школьников на основной ступени предполагает опору на их речевой опыт и способность к теоретическому осмыслению и преобразованию лингвистического материала. Основные затруднения в развитии языковой личности подростка с нарушениями речи концентрируются в трудностях оперирования языковыми средствами при понимании и продуцировании развернутых высказываний; устойчивости дефицита метаязыковой деятельности; проблемах использования чтения для решения коммуникативных и когнитивных задач; трудностях овладения грамотным письмом.

Цель: оценка состояния основных компонентов языковой и метаязыковой способностей, лежащих в основе освоения лингвистических знаний и прикладных речезыковых умений.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.

Оценка уровня сформированности компонентов языковой и метаязыковой способностей производится по результатам выполнения специально разработанных заданий.

Примерами заданий такого рода могут служить: обобщение языкового материала (на примере фонетических, лексических, грамматических единиц), выбор и сравнение языковых единиц, распределение языковых единиц по группам; структурный и/или семантический анализ языковых единиц с опорой на схемы, модели и без них; синтез языковых единиц различных уровней; толкование значений слов (изолированных и в контексте) и др.

Языковой материал подбирается с учетом высокого потенциала развития оцениваемых способностей у детей данного возраста.

Оцениваются следующие показатели:

- способность к оперированию языковыми единицами (владение операциями обобщения, выбора, категоризации и др.);
- сформированность умений языкового анализа и синтеза фонемного, слогового, синтаксического, семантического);
- умение семантизации языковых единиц.

Примерная форма речевой карты

Речевая карта

Дата обследования «_____» _____ 20__ г.

Фамилия _____ Имя _____

Отчество _____ Возраст (г.р.) _____

Родной язык (наличие двуязычия в семье) _____

Сведения о родителях:

мать _____ тел. _____

отец _____ тел. _____

Домашний адрес _____

Обучается в настоящее время _____

Заключение ПМПК _____

Где обучался (кем направлен) _____

Личностные особенности _____

Особенности коммуникативного поведения _____

Состояние связной речи _____

Уровень сформированности лексического строя (объем, структура) _____

Уровень развития грамматического строя _____

Состояние звуковой стороны речи:

Звукопроизношение _____

Фонематическое восприятие _____

Слоговая структура слова _____

Просодическая сторона речи _____

Особенности строения и двигательные функции артикуляционного аппарата _____

Чтение _____

Письмо _____

Языковая и метаязыковая способности _____

Дополнительные данные _____

Логопедическое заключение: _____

_____ подпись

По итогам обследования учащиеся делятся по группам, составляются рабочие программы и график логопедических занятий.

Коррекционно-развивающая работа проводится в форме индивидуальных, групповых и подгрупповых занятий, направленных на формирование полноценных рече-мыслительных процессов, обеспечивающих полноценную речевую деятельности детей с ТНР, а также совершенствование их социальной и учебной коммуникации и адаптации к условиям обучения в основной школе.

Содержание коррекционных занятий определяется дифференцированными целями и задачами коррекционной работы с обучающимися на ступени основного общего образования в зависимости от структуры дефекта и тяжести его проявления. Основными направлениями работы являются:

- а) восполнение пробелов в развитии устной речи и формирование полноценной речевой деятельности;
- б) развитие психических функций и пространственных представлений, обеспечивающих функционирование механизмов письменной речи;
- в) коррекция дисграфии и дислексии;
- г) формирование и развитие предпосылок, обеспечивающих усвоение программного материала по разделу «Филология», а также формирование умений работать с текстами любой направленности (в т.ч. гуманитарной, естественнонаучной, текстами задач и т.д.).

Продолжительность и интенсивность занятий определяется индивидуально, однако, каждый ученик должен посетить Коррекционно-развивающие занятия учителя-логопеда по программе коррекционной работы (коррекционно-развивающий курс «Индивидуальные и

подгрупповые логопедические занятия») не реже 2 раз в неделю. Ориентировочная продолжительность занятий:

Групповое занятие (наполняемость от 6 до 8 человек – до 30 минут);

Подгрупповое занятие (наполняемость от 2 до 6 человек – до 25 минут);

Индивидуальное занятие (до 20 минут).

Речевой материал, предъявляемый на коррекционно-развивающих занятиях должен коррелировать с программным материалом по другим предметам, но изучаться в практическом плане (без введения терминологии) и с опережением по сравнению с изучением теории.

Шаблон Программы индивидуального логопедического сопровождения обучающегося с (логопедическое заключение)

РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ

Личностные результаты:

1. Целостное восприятие окружающего мира.
2. Принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения.
3. Формирование рефлексивной самооценки, умения анализировать свои действия и управлять ими.
4. Развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в различных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.
5. Положительное отношение к школе и учебной деятельности.
6. Знание и выполнение правил работы в группе, доброжелательное отношение к сверстникам, бесконфликтное поведение, стремление прислушиваться к мнению одноклассников.

Метапредметные результаты.

1. Овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств её осуществления.
2. Формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации, определять наиболее эффективные способы достижения результата.
3. Использование знаково-символических средств представления информации.
4. Активное использование речевых средств и средств для решения коммуникативных и познавательных задач.
5. Овладение навыками осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной форме.
6. Овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям.
7. Готовность слушать собеседника и вести диалог, признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценки событий.
8. Определение общей цели и путей её достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих.

9. Готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учёта интересов сторон и сотрудничества.

10. Владение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности в соответствии с содержанием учебного предмета «Развитие речи».

11. Владение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами.

12. Умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием учебного предмета «Развитие речи».

13. Понимать и принимать учебную задачу, сформулированную учителем.

14. Сохранять учебную задачу урока (воспроизводить её в ходе урока по просьбе учителя-логопеда),

15. Выделять главное в учебном материале с помощью учителя – логопеда.

16. Осуществлять контроль за ходом своей деятельности (от умения пользоваться образцами до умения пользоваться специальными приёмами самоконтроля).

17. Работать в определённом темпе и применять знания в новых ситуациях.

Предметные результаты освоения содержания коррекционного курса «Развитие речи» определяется уровнем речевого развития, степенью выраженности, механизмом языковой/коммуникативной недостаточности, структурой речевого дефекта обучающихся с ТНР.

Основные методы обучения, используемые на занятиях:

СОДЕРЖАНИЕ

Поставленные программой задачи отражаются в ее содержании и реализуются в ходе изучения следующих тем:

Форма организации деятельности учащихся:

Тематическое планирование коррекционной работы

| № | Тема занятия | Кол. часов 1 класс | Кол. часов 2 класс |
|----|---|-----------------------|-----------------------|
| 1 | Диагностика | 4 | 4 |
| 2 | Наша школа, наш класс | 8 | |
| 3 | Осень | 10 | |
| 4 | Наш город | 6 | |
| 5 | Зима | 10 | |
| 6 | Моя семья. Наш дом | 6 | |
| 7 | Весна | 10 | |
| 8 | Родная страна | 2 | |
| 9 | Лето | 4 | |
| 10 | Звукобуквенный анализ и синтез слова | | 9 |
| 11 | Работа по различению оптически схожих букв в сочетании с совершенствованием языкового анализа и синтеза (слогового и анализа предложений) | | 32 |

| | | | |
|----|--|----|----|
| 12 | Различение оптически схожих букв в сочетании с совершенствованием навыков морфемного анализа и синтеза | | 11 |
| 13 | Различение оптически схожих букв. Закрепление знаний об ударении, безударных гласных | | 4 |
| 14 | Совершенствование анализа и синтеза предложений. Приставки и предлоги | | 4 |
| 15 | Диагностика | 4 | 4 |
| | итого | 66 | 68 |

1 класс

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ

| № | Тема занятия | Кол. часов |
|-----|---|------------|
| 1,2 | диагностика | 2 |
| 3,4 | диагностика | 2 |
| | Наша школа, наш класс | 8 |
| 5 | Профессии работников школы: учитель, директор и др. | 1 |
| 6 | Правила поведения в классе и школе | 1 |
| 7 | Учебные предметы. | 1 |
| 8 | Основные виды учебной деятельности школьников. Цвет, форма, величина | 1 |
| 9 | В школе. Расположение классов, столовой, спортивного зала и др. | 1 |
| 10 | Название, их назначение. Оборудование помещений школы. | 1 |
| 11 | Дни недели. Расписание уроков. Временные понятия Начало, конец, середина. | 1 |
| 12 | Названия дней недели, их последовательность | 1 |
| | Осень | 10 |
| 13 | Характерные признаки осени в неживой и живой природе. | 1 |
| 14 | Осенние месяцы, их последовательность | 1 |
| 15 | Деревья, кустарники, цветы на пришкольном участке | 1 |
| 16 | Деревья, кустарники, цветы в парке | 1 |
| 17 | Осенние работы в саду и огороде. | 1 |
| 18 | Фрукты. Овощи. | 1 |
| 19 | Ягоды. Название фруктов и овощей. | 1 |
| 20 | Описание 2 -3 овощей, фруктов. (форма, размер, вкус, запах, способ употребления. | 1 |
| 21 | Домашние животные и птицы. Названия домашних животных | 1 |
| 22 | Назначение домашних животных и птиц. Описание внешнего вида животных. Профессии, связанные с уходом за животными. | 1 |
| | Наш город | 6 |
| 23 | Город, в котором мы живем. Название города. | 1 |
| 24 | Главная улица (площадь, проспект) города. Эмблема родного города | 1 |
| 25 | Название улицы, где находится школа. | 1 |
| 26 | Основные учреждения города, культурные учреждения, спортивные сооружения. | 1 |
| 27 | На улице. Транспорт города. | 1 |

| | | |
|-------|--|-----------|
| 28 | Правила поведения учащихся на улице, в транспорте. Правила дорожного движения | 1 |
| | Зима | 10 |
| 29 | Характерные признаки зимы. | 1 |
| 30 | Зимние месяцы Зимний лес. | 1 |
| 31 | Дикие животные и птицы зимой. Жизнь животных в лесу зимой. | 1 |
| 32 | Приспособление к условиям жизни зимой. Зимующие птицы | 1 |
| 33 | Подкормка птиц зимой. Описание птицы (отличительные особенности, названия отдельных частей тела) | 1 |
| 34 | Праздник елки. | 1 |
| 35 | Зимняя одежда (Куртка, шарф, варежки, перчатки, комбинезон) | 1 |
| 36 | Зимняя обувь. (сапоги, валенки) | 1 |
| 37 | Зимние развлечения детей, спортивные игры на воздухе. | 1 |
| 38 | Название зимних видов спорта | 1 |
| | Моя семья. Наш дом | 6 |
| 39 | Я и моя семья. Знание состава своей семьи. Понимание родственных отношений в семье. | 1 |
| 40 | Заботливое отношение к членам семьи, уважение к старшим, к труду взрослых | 1 |
| 41 | Домашний адрес. Правила поведения дома. | 1 |
| 42 | Режим дня. Правила личной гигиены | 1 |
| 43 | День рождения | 1 |
| 44 | Правила поведения в гостях и дома | 1 |
| | Весна | 10 |
| 45 | Характерные признаки весны в живой и неживой природе. | 1 |
| 46 | Весенние месяцы | 1 |
| 47 | Праздники весной (8 марта, 12 апреля - День Космонавтики) | 1 |
| 48 | Праздники весной (1 Мая – праздник Весны и труда, 9 Мая) | 1 |
| 51 | Дикие животные и птицы весной. Возвращение перелетных птиц. | 1 |
| 52 | Польза птиц, их охрана. Бережное отношение человека к животным, к птицам | 1 |
| 53 | Растения весной. Первые весенние цветы. | 1 |
| 54 | Название, уход за зелеными насаждениями | 1 |
| 55 | Весна в поле. Труд людей весной в поле, на огороде, в саду. | 1 |
| 56 | Названия основных сельскохозяйственных профессий. | 1 |
| | Родная страна | 2 |
| 57 | Моя Родная страна – Россия. Столица России – Москва. | 1 |
| 58 | Главный город нашей страны Флаг России. Герб России. | 1 |
| | Лето | 4 |
| 59 | Сезонные изменения в природе. Летние месяцы. Лес летом. . | 1 |
| 60 | Летние цветы. Ромашка, василек, колокольчик, роза, лилия, гладиолус | 1 |
| 61 | Насекомые летом. Пчела, шмель, оса, муравей, кузнечик, стрекоза бабочка. | 1 |
| 62 | Развлечения детей летом. Летом на реке. Водоем, река, купание, ныряние, лодка, спасательный круг | 1 |
| 63,64 | диагностика | 1 |
| 65,66 | диагностика | 1 |
| | Итого | 66 |

В конце года вновь проводится обследование речи обучающегося и решается вопрос о целесообразности его дальнейшего посещения логопедических занятий.

2 класс

| ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ СМЕШАННОГО ВИДА ДИСГРАФИИ: ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ И ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЙ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА | | |
|--|--|------------|
| № | Тема занятия | Кол. часов |
| 1,2 | диагностика | 2 |
| 3,4 | диагностика | 2 |
| | Р а з д е л I. Звукобуквенный анализ и синтез слова | 9 |
| 5 | Выделение первого звука в слове. Гласные и согласные звуки (зан.1) | 1 |
| 6 | Вычленение первого и последнего звука в слове (зан.2) | 1 |
| 7 | Определение места звука в слове, звуков-соседей (зан.3) | 1 |
| 8 | Определение количества звуков в слове. (зан.4) | 1 |
| 9 | Знакомство со стечениями согласных (зан.5) | 1 |
| 10 | Сопоставление гласных и согласных. (зан.6) | 1 |
| 11 | Соотношение звука и буквы в слове (зан.7) | 1 |
| 12 | Образование новых слов при помощи замены звуков (букв) (зан.8) | 1 |
| 13 | Произношение гласных первого ряда. Игра «Какие слова спрятались» (зан.9) | 1 |
| | Р а з д е л II. Работа по различению оптически схожих букв в сочетании с совершенствованием языкового анализа и синтеза (слогового и анализа предложений) | 32 |
| 14 | Звук [о] и буква о. Выделение первого слога в слове (зан.10) | 1 |
| 15 | Звук [а] и буква а. Деление слов на слоги 1 11 | 1 |
| 16 | Дифференциация звуков [о]–[а] и букв о–а в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях (зан.12) | 1 |
| 17 | (зан.13) | 1 |
| 18 | Звук [у] и буква у. Составление слов из слогов (зан.14) | 1 |
| 19 | Звук [и] и буква и. Деление слов на слоги (зан.15) | 1 |
| 20 | Дифференциация звуков [у]–[и] и букв у–и в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях (зан.16) | 1 |
| 21 | (зан.17) | 1 |
| 22 | Дифференциация звуков [э]–[с] и букв э–с в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях (зан.18) | 1 |
| 23 | (зан.19) | 1 |
| 24 | Звук [х] и буква х. Выделение слога с изучаемой буквой (зан.20) | 1 |
| 25 | Звук [ж] и буква ж. Выделение слога с изучаемой буквой (зан.21) | 1 |
| 26 | Дифференциация звуков [х]–[ж] и букв х–ж в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях (зан.22) | 1 |
| 27 | (зан.23) | 1 |
| 28 | Звук [б] и буква б (зан.24) | 1 |
| 29 | Звук [д] и буква д (зан.25) | 1 |
| 30 | Дифференциация звуков [б]–[д] и букв б–д в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях (зан.26) | 1 |

| | | |
|----|--|-----------|
| 31 | (зан.27) | 1 |
| 32 | (зан.28) | 1 |
| 33 | Звук [в] и буква в (зан.29) | 1 |
| 34 | Дифференциация звуков [в]–[д] и букв в–д в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях (зан.30) | 1 |
| 35 | Дифференциация букв ю–н. Звукобуквенный анализ слов, работа с предложением (зан.31) | 1 |
| 36 | (зан.32) | 1 |
| 37 | Дифференциация букв з–е. Слоговой и звукобуквенный анализ слов, работа с предложением (зан.33) | 1 |
| 38 | (зан.34) | 1 |
| 39 | Звук [л] и буква л (зан.35) | 1 |
| 40 | Звук [м] и буква м (зан.36) | 1 |
| 41 | Дифференциация звуков [л]–[м] и букв л–м в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях (зан.37) | 1 |
| 42 | (зан.38) | 1 |
| 43 | Звук [п] и буква п (зан.39) | 1 |
| 44 | Звук [т] и буква т (зан.40) | 1 |
| 45 | Дифференциация звуков [п]–[т] и букв п–т в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях (зан.41) | 1 |
| 46 | (зан.42) | 1 |
| | Раздел III. Различение оптически схожих букв в сочетании с совершенствованием навыков морфемного анализа и синтеза | 11 |
| 47 | Звук [ш] и буква ш. Понятие об однокоренных (родственных) словах (зан.43) | 1 |
| 48 | Дифференциация звуков [ш]–[и] и букв ш–и в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях. Образование однокоренных слов (зан.44) | 1 |
| 49 | (зан.45) | 1 |
| 50 | Звук [ц] и буква ц. (зан.46) | 1 |
| 51 | Дифференциация звуков [ц]–[и] и букв ц–и в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях. Сложные слова (зан.47) | 1 |
| 52 | (зан.48) | 1 |
| 53 | Звук [щ] и буква щ. Разбор слов по составу (зан.49) | 1 |
| | Дифференциация звуков [щ]–[ц] и букв щ–ц в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях. Разбор слов по составу (зан.50) | 1 |
| 54 | (зан.51) | 1 |
| 55 | Закрепление знаний об изученных оптически схожих буквах. Развитие навыков словообразования. Уменьшительно-ласкательные суффиксы (зан.52) | 1 |
| 56 | Приставки, их многообразие (зан.53) | 1 |
| | Р а з д е л IV. Различение оптически схожих букв. Закрепление знаний об ударении, безударных гласных | 4 |
| 57 | Дифференциация звуков [ш]–[щ] и букв ш–щ в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях. Ударение, ударный слог (зан.54) | 1 |
| 58 | (зан.55) | 1 |
| 59 | 40 Дифференциация букв и–ш–щ–ц. Ударный слог, правописание безударных гласных (зан.56) | 1 |
| 60 | (зан.57) | 1 |

| | Р а з д е л V. Совершенствование анализа и синтеза предложений. Приставки и предлоги | 4 |
|-------|---|----------|
| 61 | 41 Предлоги, их значение (зан.58) | 1 |
| 62 | 42 Составление предложений с использованием предлогов (зан.59) | 1 |
| 63 | 43 Приставки и предлоги, их различие (зан.60) | 1 |
| 64 | (зан.61) | 1 |
| 65,66 | диагностика | 2 |
| 67,68 | диагностика | 2 |
| | итого | 68 |

Во внеучебной внеурочной деятельности коррекционная работа осуществляется по адаптированным программам дополнительного образования разной направленности (художественно-эстетическая, оздоровительная, логоритмика и др.), опосредованно стимулирующих и корригирующих развитие школьников с ТНР.

Для развития потенциала обучающихся с ОВЗ специалистами и педагогами с участием самих обучающихся и их родителей (законных представителей) разрабатываются индивидуальные учебные планы.

Реализация индивидуальных учебных планов для детей с ОВЗ может осуществляться педагогами и специалистами и сопровождаться дистанционной поддержкой, а также поддержкой тьютора образовательной организации.

При реализации содержания коррекционной работы рекомендуется распределить зоны ответственности между учителями и разными специалистами, описать их согласованные действия (план обследования детей с ТНР, особые образовательные потребности этих детей, индивидуальные коррекционные программы, специальные учебные и дидактические, технические средства обучения, мониторинг динамики развития и т. д.). Обсуждения проводятся на ППк образовательной организации, методических объединениях рабочих групп и др.

Механизм реализации ПКР раскрывается в учебном плане, во взаимосвязи ПКР и рабочих коррекционных программ, во взаимодействии разных педагогов (учителя, социальный педагог, педагог дополнительного образования и др.) и специалистов (учитель-логопед, учитель-дефектолог (олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), педагог-психолог, медицинский работник) внутри образовательной организации; в сетевом взаимодействии в многофункциональном комплексе и с образовательными организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

Взаимодействие включает в себя следующее:

- комплексность в определении и решении проблем обучающегося, предоставлении ему специализированной квалифицированной помощи;
- многоаспектный анализ личностного и познавательного развития обучающегося;
- составление комплексных индивидуальных программ общего развития и коррекции отдельных сторон учебно-познавательной, речевой, эмоционально-волевой и личностной сфер ребенка.

Специальные условия реализации программы

Кадровые условия

Учитель-логопед, проводящий коррекционно-развивающий курс «Индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия», должен иметь высшее профессиональное педагогическое образование в области логопедии.

Лица, имеющие высшее педагогическое (психолого-педагогическое, психологическое) образование по другим профилям, для реализации данной программы должны пройти профессиональную переподготовку в области логопедии с получением диплома о профессиональной переподготовке установленного образца.

Материально-технические условия:

- технические средства обучения, включая специализированные компьютерные инструменты обучения, с учетом специальных образовательных потребностей обучающихся;
- специальные учебные пособия, рабочие тетради, специальные дидактические материалы;
- при необходимости (в случае отсутствия устной и письменной речи) использование альтернативных средств коммуникации;
- контролируемый доступ обучающихся к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет.

ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ

СВЕДЕНИЯ О СЕРТИФИКАТЕ ЭП

Сертификат 141801485388770673109170416287983275056075262737

Владелец Абуляев Рафик Рашитович

Действителен с 09.10.2023 по 08.10.2024