Министерство образования Республики Саха (Якутия)

Государственное казенное образовательное учреждение РС(Я)

«Республиканская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат»

**«Рассмотрено» «Согласовано» «Утверждаю»**

На заседании МО «ДЕФО» зам.директора по УР Директор школы ГКОУ РС (Я) «РС(К)Ш-И»

Протокол №1 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Захарова В.К. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Мартынова Т.Ф.

От « » августа 2022 г. « » августа 2022 г. « » августа 2022 г.

Руководитель МО

\_\_\_\_\_\_\_\_\_Багынанова С.П.

**Специальная индивидуальная программа развития ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ**

(Вариант 3.4)

«Логопедия»

для ученицы 1 класса Торговкиной Алины

(2 часа в неделю-68 часов в год)

2022-2023 учебный год

Составитель: учитель-логопед

Емандыкова Зоя Яновна

Якутск 2022

**1. Общее назначение программы**

Данная Рабочая программа предназначена для организации и проведения коррекционно-логопедической работы с обучающимися с умеренной и тяжелой  степенью интеллектуальной недостаточности, а также с детьми с  тяжелыми множественными нарушениями развития. Программа разработана в соответствии со следующими нормативными документами:

* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
* Федеральный государственный образовательный стандарт образования  
  обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными  
  нарушениями). Приказ Минобрнауки РФ от19 декабря 2014 г. № 1599 «Об  
  утверждении федерального государственного образовательного стандарта  
  образования обучающихся с умственной отсталостью  
  (интеллектуальными нарушениями)»;
* Конституция РФ;
* Конвенция ООН о правах ребенка;
* Конвенция ООН о правах инвалидов;
* Постановление Правительства РФ от 18 августа 2008 г. N 617 «О внесении  
  изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации об  
  образовательных учреждениях, в которых обучаются (воспитываются) дети  
  с ограниченными возможностями здоровья» (с изменениями и  
  дополнениями);
* Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.2821-10, утвержденные Постановлением Главного государственного санитарного  
  врача РФ от 29.12.2010.

Рабочая программа разработана на основе Адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с нарушениями зрения и сформирована как программа логопедического сопровождения детей со сложной структурой нарушений.

Настоящая рабочая программа носит коррекционно-развивающий характер.

В основу Рабочей программы для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с нарушениями зрения, с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии заложены дифференцированный и деятельностный подходы.  
 *Дифференцированный подход* к построению Рабочей программы предполагает учет особых образовательных потребностей, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования.  
 Применение дифференцированного подхода к созданию  
образовательных программ обеспечивает разнообразие содержания,  
предоставляя обучающимся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной  
отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и  
множественными нарушениями в развитии возможность реализовать  
индивидуальный потенциал развития.  
 *Деятельностный подход* основывается на теоретических положениях  
отечественной психологической науки, раскрывающих основные  
закономерности и структуру образования с учетом специфики развития  
личности обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными  
нарушениями).  
 Деятельностный подход в образовании строится на признании того, что  
развитие личности обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой  
умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и  
множественными нарушениями в развитии определяется характером  
организации доступной им деятельности (предметно-практической и  
учебной).  
 Основным средством реализации деятельностного подхода в  
образовании является обучение как процесс организации познавательной и  
предметно-практической деятельности обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями в развитии,  
обеспечивающий овладение ими содержанием образования.  
Реализация деятельностного подхода обеспечивает:

* придание результатам образования социально и личностно значимого характера;
* прочное усвоение обучающимися с умеренной, тяжелой и глубокой  
  умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями в развитии знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения, возможность их самостоятельного продвижения в изучаемых предметных областях;
* существенное повышение мотивации и интереса к учению,  
  приобретению нового опыта деятельности и поведения;
* обеспечение условий для общекультурного и личностного развития  
  обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями в развитии на основе формирования базовых учебных действий, которые обеспечивают не только успешное усвоение некоторых элементов системы научных знаний, умений и навыков (академических результатов), но и прежде всего *жизненной компетенции*, составляющей основу социальной успешности.

В основу Рабочей программы для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями),  
тяжелыми и множественными нарушениями в развитии положены принципы государственной политики РФ в области образования:

* гуманистический характер образования, единство образовательного  
  пространства на территории Российской Федерации;
* светский характер образования, общедоступность образования,  
  адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся;
* принцип коррекционно-развивающей направленности образовательного процесса, обуславливающий развитие личности обучающегося и расширение его «зоны ближайшего развития» с учетом особых образовательных потребностей;
* онтогенетический принцип;
* принцип преемственности, предполагающий взаимосвязь и  
  непрерывность образования обучающихся с умеренной, тяжелой и  
  глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями в развитии на всех этапах обучения: от младшего до старшего школьного возраста;
* принцип целостности содержания образования, обеспечивающий наличие внутренних взаимосвязей и взаимозависимостей между отдельными предметными областями и учебными предметами, входящими в их состав;
* принцип направленности на формирование деятельности,  
  обеспечивающий возможность овладения обучающимися с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями в развитии всеми видами доступной им предметно-практической деятельности, способами и приемами познавательной и учебной деятельности, коммуникативной деятельности и нормативным поведением;
* принцип переноса усвоенных знаний и умений и навыков и отношений, сформированных в условиях учебной ситуации, в различные жизненные ситуации, что позволяет обеспечить готовность обучающегося с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями в развитии к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире.

**2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми и множественными нарушениями развития).**

Для данной категории обучающихся, характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести. У некоторых детей выявляются текущие психические и соматические заболевания, которые значительно осложняют их индивидуальное развитие и обучение.

Дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью отличаются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, препятствующим освоению предметных учебных знаний. Дети одного возраста характеризуются разной степенью выраженности интеллектуального снижения и психофизического развития, уровень сформированности той или иной психической функции, практического навыка может быть существенно различен.

**Интеллектуальное развитие** таких детей может быть различно по степени умственной отсталости и колеблется (от умеренной до глубокой). ***Дети с умеренной формой интеллектуального недоразвития*** проявляют элементарные способности к развитию представлений, умений и навыков, значимых для их социальной адаптации. Так, у этой группы обучающихся проявляется интерес к общению и взаимодействию с детьми и взрослыми, что является позитивной предпосылкой для обучения детей вербальным и невербальным средствам коммуникации. Их интеллектуальное развитие позволяет овладевать основами счета, письма, чтения и др. Способность ребенка к выполнению некоторых двигательных действий: захват, удержание предмета, контролируемые движения шеи, головы и др. создает предпосылки для обучения некоторым приемам и способам по самообслуживанию и развитию предметно-практической и трудовой деятельности.

Особенности развития **второй группы** обучающихся обусловлены ***выраженными нарушениями поведения*** (чаще как следствие аутистических расстройств). Они проявляются в расторможенности, «полевом», нередко агрессивном поведении, стереотипиях, трудностях коммуникации и социального взаимодействия. Аутистические проявления затрудняют установление подлинной тяжести интеллектуального недоразвития, так как контакт с окружающими отсутствует или возникает как форма физического обращения к взрослым в ситуациях, когда ребёнку требуется помощь в удовлетворении потребности. У детей названной группы нет интереса к деятельности окружающих, они не проявляют ответных реакций на попытки учителя (родителя) организовать их взаимодействие со сверстниками. Эти дети не откликаются на просьбы, обращения в случаях, запрещающих то или иное действие, проявляют агрессию или самоагрессию, бросают игрушки, предметы, демонстрируют деструктивные действия. Такие реакции наблюдаются при смене привычной для ребенка обстановки, наличии рядом незнакомых людей, в шумных местах. Особенности физического и эмоционально-волевого развития детей с аутистическими проявлениями затрудняют их обучение в условиях группы, поэтому на начальном этапе обучения они нуждаются в индивидуальной программе и индивидуальном сопровождении специалистов.

У **третьей группы** детей отсутствуют выраженные нарушения движений и моторики, они могут передвигаться самостоятельно. Моторная дефицитарность проявляется в замедленности темпа, недостаточной согласованности и координации движений. У части детей также наблюдаются деструктивные формы поведения, стереотипии, избегание контактов с окружающими и другие черты, сходные с детьми, описанными выше. Интеллектуальное недоразвитие проявляется, преимущественно, в форме умеренной степени умственной отсталости.

Наряду с нарушением базовых психических функций, памяти и мышления отмечается ***своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи***: фонетико-фонематического, лексического и грамматического. У детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости затруднено или невозможно формирование устной и письменной речи. Для них характерно ограниченное восприятие обращенной к ним речи и ее ситуативное понимание. Из-за плохого понимания обращенной к ним речи с трудом формируется соотнесение слова и предмета, слова и действия.

***Внимание*** обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью крайне неустойчивое, отличается низким уровнем продуктивности из-за быстрой истощаемости, отвлекаемости. Слабость активного внимания препятствует решению сложных задач познавательного содержания, формированию устойчивых учебных действий.

***Процесс запоминания*** является механическим, зрительно-моторная координация грубо нарушена. Детям трудно понять ситуацию, вычленить в ней главное и установить причинно-следственные связи, перенести знакомое сформированное действие в новые условия. При продолжительном и направленном использовании методов и приемов коррекционной работы становится заметной положительная динамика общего психического развития детей, особенно при умеренном недоразвитии мыслительной деятельности.

***Психофизическое недоразвитие*** характеризуется также нарушениями координации, точности, темпа движений, что осложняет формирование физических действий: бег, прыжки и др., а также навыков несложных трудовых действий. У части детей с умеренной умственной отсталостью отмечается замедленный темп, вялость, пассивность, заторможенность движений. У других – повышенная возбудимость, подвижность, беспокойство сочетаются с хаотичной нецеленаправленной деятельностью. У большинства детей с интеллектуальными нарушениями наблюдаются трудности, связанные со статикой и динамикой тела.

Наиболее типичными для данной категории обучающихся являются трудности в овладении навыками, требующими тонких точных дифференцированных движений: удержание позы, захват карандаша, ручки, кисти, шнурование ботинок, застегивание пуговиц, завязывание ленточек, шнурков и др. Степень сформированности навыков самообслуживания может быть различна. Некоторые обучающиеся полностью зависят от помощи окружающих при одевании, раздевании, при приеме пищи, совершении гигиенических процедур и др. Запас знаний и представлений о внешнем мире мал и часто ограничен лишь знанием предметов окружающего быта.

Дети с глубокой умственной отсталостью часто не владеют речью, они постоянно нуждаются в уходе и присмотре. Значительная часть детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью имеют и другие нарушения, что дает основание говорить о тяжелых и множественных нарушениях развития (ТМНР), которые представляют собой не сумму различных ограничений, а сложное качественно новое явление с иной структурой, отличной от структуры каждой из составляющих. Различные нарушения влияют на развитие человека не по отдельности, а в совокупности, образуя сложные сочетания. В связи с этим человек требует значительной помощи, объем которой существенно превышает содержание и качество поддержки, оказываемой при каком-то одном нарушении: интеллектуальном или физическом.

Уровень психофизического развития детей с тяжелыми множественными нарушениями невозможно соотнести с какими-либо возрастными параметрами. Органическое поражение центральной нервной системы чаще всего является причиной сочетанных нарушений и выраженного недоразвития интеллекта, а также сенсорных функций, движения, поведения, коммуникации. Все эти проявления совокупно препятствуют развитию самостоятельной жизнедеятельности ребенка, как в семье, так и в обществе.

***Динамика развития детей данной группы*** определяется рядом факторов: этиологией, патогенезом нарушений, временем возникновения и сроками выявления отклонений, характером и степенью выраженности каждого из первичных расстройств, спецификой их сочетания, а также сроками начала, объемом и качеством оказываемой коррекционной помощи.

В связи с выраженными нарушениями и (или) искажениями процессов познавательной деятельности, прежде всего: восприятия, мышления, внимания, памяти и др. у обучающихся с глубокой умственной отсталостью, ТМНР возникают непреодолимые препятствия в усвоении «академического» компонента различных программ дошкольного, а тем более школьного образования. Специфика эмоциональной сферы определяется не только ее недоразвитием, но и специфическими проявлениями гипо- и гиперсензитивности. В связи с неразвитостью волевых процессов, дети не способны произвольно регулировать свое эмоциональное состояние в ходе любой организованной деятельности, что не редко проявляется в негативных поведенческих реакциях. Интерес к какой-либо деятельности не имеет мотивационно- потребностных оснований и, как правило, носит кратковременный, неустойчивый характер.

**Особые образовательные потребности обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития**

Особенности и своеобразие психофизического развития детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР определяют специфику их образовательных потребностей. Умственная отсталость обучающихся данной категории, как правило, в той или иной форме осложнена нарушениями опорно-двигательных функций, сенсорными, соматическими нарушениями, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы или другими нарушениями, интеллектуальными нарушениями различное сочетание которых определяет особые образовательные потребности детей.

При определении особых образовательных потребностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями важно учитывать уровень владения речью в целях социальной коммуникации:

* владеет элементарной речью. Может выразить простыми словами и предложениями свои потребности, сообщить о выполненном действии, ответить на вопрос взрослого отдельными словами, словосочетаниями или фразой.
* формальный характер речи. Речь может быть развита на уровне развернутого высказывания, но часто не направлена на решение задач социальной коммуникации.
* преобладает альтернативная коммуникация. Не владея речью, может осуществлять коммуникацию при помощи естественных жестов, графических изображений, вокализаций, отдельных слогов и стереотипного набора слов.

**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 конкретность методических приемов.

2) Использование при развитии фонематического слуха натуры, макетов, 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 дома и т.п.).

8) Использование игр.

**4. Планируемые (ожидаемые) результаты.**

Основным ожидаемым результатом освоения обучающимся логопедической программы является развитие возможности использования речи с целью социальной коммуникации, способствующей развитию максимальной самостоятельности (в соответствии с его психическими и физическими возможностями) в решении повседневных жизненных задач, расширении личного опыта и удовлетворении индивидуальных потребностей.

**Ожидаемые результаты освоения коррекционного курса для «безречевых» детей**

* У ребенка появилась (усилилась) **потребность в общении**, он заинтересован и может использовать некоторые средства альтернативной и/или дополнительной коммуникации:
* использование взгляда как средство коммуникации.
* использование мимики как средство коммуникации.
* использование жеста как средство коммуникации.
* использование звука как средство коммуникации.
* использование предмета как средство коммуникации.
* использование графических изображений/символов как средство  
  коммуникации.
* использование таблицы букв как средство коммуникации.
* использование карточек с напечатанными словами как средство  
  коммуникации.
* использование набора букв как средство коммуникации.
* использование компьютера как средство коммуникации.
* расширились артикуляционные возможности, необходимые для произнесения отдельных звуков, воспроизведения слоговых сочетаний
* появились попытки подражания речи окружающим
* обогатились речевые возможности детей в практике импрессивной речи для решения повседневных жизненных задач, соответствующих возрасту

**5. Программа коррекционного курса для «Безречевых детей»**

***Пояснительная записка***

Группа безречевых детей, неоднородна. В нее входят дети у которых интеллектуальная недостаточность часто сочетается с моторной и сенсорной алалией, анартрией, расстройством аутистического спектра, детским церебральным параличом, а так же другими нарушениями психо-физического развития и эмоционально-волевой сферы. Для всех этих детей характерны отсутствие мотивации к речевой деятельности, недостаточность базовых представлений о значениях предметов и явлений окружающей действительности, несформированность коммуникативной, регулирующей, планирующей функции речи, недостаточность сенсомоторного уровня речевой деятельности.

В основу предлагаемого курса положен принцип комплексного подхода предложенный Л. С. Выготским и адаптированный к безречевым детям. Суть курса состоит в поэтапном развитии сохранного потенциала безречевого ребенка с опорой на комплексную работу анализаторных систем.

Замена вербальных абстрактных образов вербальными и /или кинетическими значительно облегчает обучение. Реальные предметы, жесты-движения, применяются на всех этапах работы с ним. Выстраивание визуального и/или кинетического ряда является основным условием успешности занятий с неговорящими детьми.

Одним из обходных путей логопедической коррекции данной категории детей является обучение навыкам альтернативной и/или дополнительной коммуникации, в частности чтению. Через обучение чтению можно вызвать у ребенка эхолаличное повторение звуков речи. Параллельно необходимо вести специальную работу по преодолению артикуляторной апраксии, наличие которой может служить серьезным препятствием для коррекции речи.

Коррекционная работа с безречевыми детьми строится по следующим направлениям:

• Развитие слухового восприятия

• Развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации.

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

• Развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза.

• Развитие функции голоса и дыхания.

• Развитие чувства ритма.

• Развитие импрессивной и экспрессивной речи.

Каждое направление включает определенные задачи и соответствующие им приемы, дифференцированные в зависимости от этапа работы и индивидуальных особенностей безречевых детей.

**1. Развитие слухового восприятия.**

Задачи: расширение рамок слухового восприятия развитие сенсорных функций, направленности слухового внимания, памяти.

**2. Развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации и альтернативной коммуникации.**

Задачи: установление контакта, увеличение потребности в общении и взаимодействии с другими людьми, адекватное использование жестов и других способов невербальной коммуникации.

**Фрагменты занятий по развитию способности к использованию невербальных компонентов коммуникации и альтернативной коммуникации**

Фрагмент 1.

Цель: активизация ощущений собственных движений (активных и пассивных руками взрослого)- побуждение к совершению знакомых действий с воображаемыми предметами.

Ребёнку показывается, как причёсывают волосы (рукой поглаживают по волосам); как едят суп (рукой действуют в направлении от стола ко рту); как пьют из чашки (руку прикладывают ко рту и запрокидывают голову). Затем просят ребёнка произвести эти действия вначале с реальными, а затем с воображаемыми предметами.

Фрагмент 2.

Цель: воспроизведение движений, изображённых на сюжетной картинке; развитие мимики.

Фрагмент 3.

Ребёнок, рассматривая сюжетную картинку, отвечает на вопросы жестом или движением. На сюжетной картинке «бабочка летит» - ребёнок машет руками, имитируя махи крыльев; «девочка кушает» - движения рукой от стола ко рту; «кошка лакает молоко» - имитирующее движение языком и т.д.

Цель: установление контакта: развитие понимания рисованного знака (пиктограммы) адекватное использование жестов.

Фрагмент 3. Ребёнка знакомят с двумя рисованными знаками (машина- яблоко) и предлагают дополнить незаконченное предложение одним из них, подняв его вверх

На дереве растёт... По дороге едет...

Затем ребёнок, используя жест «дай»- показывает рукой на ту картинку, которую бы хотел получить.

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

Задачи: развитие мелкой моторики рук, глазодвигательных, тактильно-проприоцептивных и статико-динамических ощущений, чётких артикуляционных кинестезий, тактильной памяти; формирование представлений о схемах лица и тела; развитие подвижности речевой мускулатуры- произвольности и дифференцированности мимических движений - кинестетического контроля за мимикой и мышечными ощущениями; - восприятие артикуляционных укладов звуков путём развития зрительно-кинестетических ощущений.

Приёмы:

• прослеживание по направлениям сверху вниз- снизу-вверх- справа налево- слева направо;

• прослеживание прямых- ломаных- извилистых линий;

• массажные расслабляющие (активизирующие) движения; размазывание крема на различных поверхностях;

• проведение рукой ребёнка по различным поверхностям (мех щётки с различным ворсом);

• узнавание на ощупь различной фактуры предметов с использованием тактильных таблиц;

• двигательные упражнения с погремушкой-мячом- платочкам- флажком;

• «рисование» в воздухе рукой;

• различение фактуры предметов без опоры на зрительное восприятие;

• активизация пассивных и активных движений пальцев рук;

• упражнения с пластилином;

• использование кукол би-ба-бо;

• артикуляционная и мимическая гимнастика;

• задания на имитацию положения рта, представленного на картинках;

• упражнения на преодоление сопротивления;

• автоматизация отдельных артикулем;

• выработка речедвигательных образов звукообразных слов.

**4. Развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза.**

Задачи: формирование поисковой деятельности, расширение поля зрения: выработка устойчивости, переключаемости, увеличения объёма зрительного внимания и памяти: развитие стереогноза - умения ориентироваться на плоскости и в трёхмерном пространстве: анализ зрительного образа.

Приёмы:

• нахождение игрушек в пространстве комнаты.

• перемещение их в заданном пространстве.

• поиск предметов:

• соотнесение игрушки с её изображением на картинке:

• определение сторон тела у людей, изображённых на картинке, сторон собственного тела,

• выработка навыков ориентировки;

• упражнения в перекрёстном ориентировании;

• выполнение действий с предметами и игрушками по инструкции;

• определение недостающих частей у предметов по картинкам;

• узнавание частей тела и лица на предметной картинке, соотнесение их с частями собственного тела:

• запоминание изображений предметов;

• фиксация изменений в расположении предметов,

• выделение из множества предметов;

• запоминание расположения предметов на плоскости (вверху, в центре, в правом углу и т.д.);

• идентификация зрительных изображений по заданной теме;

• определение различий в предметах и картинках;

• сравнение сходных по зрительному образу предметов;

• конструирование по образцу, по инструкции;

• конструирование заданных предметов со сходными и дискретными признаками из отдельных деталей;

• выделение фигуры из фона; вычленение наложенных друг на друга предметов.

**Фрагменты занятий по развитию зрительно-пространственного анализа и синтеза.**

Цель: учить узнавать части тела и лица на предметной картинке, изображаю-щей человека, соотносить их с частями собственного тела, развитие имитирующих жестов.

Фрагмент 1.

Ребёнку показывают картинку с изображением человека или куклы, затем просят показать свою ножку и ножку у куклы на картинке. После этого ребёнка просят показать. как он «вымоет» определенную часть тела или лица, предъявляя ему соответствующую картинку (глаза, рот. нос).

Цель: учить узнавать предметы по их цветному и контурному изображению, функциональному назначению, развивать внимание и память.

Фрагмент 2.

Ребёнок узнаёт предметы, изображённые на цветных картинках. Последовательно (по одной) ему предъявляются контурные изображения тех же предметов. Предлагается соотнести цветное и контурное изображение, накладывая парные картинки друг на друга. Затем логопед перемешивает картинки и просит ребёнка разобрать их по парам.

**5. Развитие функций голоса и дыхания.**

Задачи: увеличение объёма дыхания, нормализация его ритма; развитие координированной деятельности дыхания, фонации и артикуляции: развитие высоты, тембра и интонации; стимуляция мышц гортани: активизация целенаправленною ротового выдоха, знакомство с некоторыми характеристиками силы голоса, формирование диапазона голоса на основе упражнений в использовании звукоподражаний различной громкости.

Приёмы:

• упражнения на расслабление шейной мускулатуры:

• активизация движений мягкого нёба, имитация жевания:

• тренировка носового выдоха;

• развитие произвольного речевого вдоха.

• выработка произвольного контроля за объемом и темпом выполнения движений:

• выработка комбинированного типа дыхания.

• упражнения на контролирование силы воздушной струи и ротовою выдоха:

• различение холодной и тёплой струй выдыхаемого воздуха:

• выработка умения повышать и понижать голос в доступных пределах.

**Фрагменты занятий но развитию функций голоса и дыхания.**

Цель: формирование длительного целенаправленного выдоха.

Фрагмент 1.

Перед ребёнком на столе зажжённая свеча. Логопед предлагает подуть так, чтобы она погасла, предварительно показывая способ действия.

Цель: формирование носового вдоха

Фрагмент 2.

Для проведения игры используются два одинаковых набора коробочек с различными наполнителями (еловые или сосновые иголки, специи, апельсиновые корочки). Ребёнку предлагается понюхать каждую из коробочек первого набора и рассмотреть её содержимое. Затем коробочки закрываются лёгкой тканью, и предлагается, последовательно понюхав коробочки, подобрать аналогичные из второго набора.

Фрагмент 3.

Коробочки на столе выставлены в определённом порядке. Ребёнку предлагается, понюхав их. поставить свой набор в той же последовательности.

Цель: формирование диапазона голосовых характеристик на основе упражнений в использовании звукоподражаний «Л», «У», «И», «О» различной громкости.

Фрагмент 4.

Ребёнку предлагается рассмотреть парные картинки «большой - маленький самолёт (кукла, заяц, лошадка). Затем логопед объясняет, что большой самолёт гудит громко -«У», а маленький - тихо (кукла - звук «А», заяц «О», лошадка - «И», побуждая ребёнка к произнесению этих звуков. Картинки перемешиваются, и ребёнку предлагается разобрать их по парам, воспроизводя соответствующие звуки. Как вариант, предлагается выбрать из предложенных только те картинки, чьи голоса «звучат» громко (тихо).

**6. Развитие чувства ритма.**

Задачи: формирование ритмико-интонационной стороны речи; ассоциативных связей на основе скоординированной работы анализаторов (речеслухового, речедвигательного. зрительного), обеспечивающих основу коммуникативной функции речи, формирование ощущения предложения как лексической единицы, характеризующейся ритмико-интонационной законченностью, знакомство с ритмико-интонационными характеристиками гласных звуков А, О. У, И; развитие сенсомоторных компонентов чувства ритма.

Приёмы:

• воспроизведение ритма в движениях и играх;

• ходьба и маршировка под музыку;

• двигательные упражнения с ритмичным звуковым сопровождением;

• ритмические упражнения для рук и ног;

• воспроизведение заданного ритмического рисунка отстукиванием и отхлопыванием;

• развитие действий двигательной и ритмико-интонационной активности;

• знакомство с силой голоса и различной интенсивностью неречевых и речевых звуков;

• развитие речевых вокализаций;

• знакомство со схемой ритма;

• соотнесение ритма со схематическим изображением;

• произвольное, ритмичное произнесение гласных звуков и звуковых цепочек;

• дифференциация ритмических рисунков: отображение определенных качеств движения:

• ритмическое чередование объектов с опорой на зрительное восприятие.

Приведём фрагменты занятий по развитию чувства ритма.

Цель: формирование регулятивной функции речи на основе развития механизма скоординированной работы анализаторов (речеслухового, двигательного, зрительного)

Фрагмент 1.

Ребёнку предлагается раскидывать на пол игрушки из корзинки на каждый удар бубна (барабана) с одновременным проговариванием звукоподражания «бух» После того, как все игрушки раскиданы на пол, на каждый удар бубна игрушка кладётся обратно в корзинку. Как варианты, ребенку предлагается действовать по световому сигналу (включать и выключать фонарик) или перелистывать книгу из твёрдой бумаги на каждый звуковой или световой сигнал

Цель: развитие ритмико-интонационной стороны речи, слухового и тактильно-го восприятия

Фрагмент 2.

На глазах ребенка выкладывается сплошная дорожка из мозаики, про-износится звукоподражание с нажимом пальца на каждую из мозаик. Затем просят ребёнка повторить также - ААААААА. записывая произнесение на магнитофон.

Ритмический рисунок меняется - дорожка из мозаики выкладывается синкопированная (с пропуском через одну) Логопед, нажимая на мозаику, произносит звукоподражание, и молчит, нажимая на пропуск - А-А-А-А-А. Ребёнок повторяет ритмический рисунок, его произношение записывается на магнитофон.

Фрагмент 3.

Ребёнку предлагается прослушать магнитофонную запись и подобрать к озвученной дорожке нужную дорожку из мозаики Постепенно ритм чередования усложняется.

**7. Развитие импрессивной и экспрессивной речи**

Задачи: развитие понимания ситуативной и бытовой речи, формирование первичных коммуникативных навыков и лексики на звукоподражании и звукосочетаний имитирующих неречевые комплексы звуков восклицания: крики птиц и голоса животных, слов обозначающих наиболее употребляемые предметы и простые действия, работа над семантикой слова стимулирование простых видов коммуникативной речи

*Приемы*

• узнавание предметов по их названию (игрушки части тела одежда животные),

• показ предметов по их признакам

• показ картинок с изображением предметов относящихся к определенным категориям

• выполнение по инструкции действий со знакомыми предметами

• выполнение вербальных инструкций с адекватным использованием звукоподражаний

• побуждение к высказыванию эмоциональных восклицаний, просьб, развитие непроизвольного подражания - звукового и словесного

• различение звукоподражаний с опорой на зрительное восприятие, соотнесение игрушек (картинок) с сопряженным отраженным и произвольным звукоподражанием

• различение действий совершаемых одним объектом соотнесение действий и слов их обозначающих

• выполнение инструкций содержащие слова с уменьшительно ласкательными суффиксами

• побуждение к использованию слов, состоящих из двух прямых открытых слогов

• автоматизация в диалогической речи слов « хочу, буду»

• автоматизация отдельных штампов коммуникативной побудительной и вопросительной речи (дай, на, кто, иди)

• узнавание предмета по словесному описанию

• выработка обобщенных понятий

• смысловое обыгрывание слов путём включения их в различные смысловые кон-тексты

• выбор правильного названия предметов среди верных и конфликтных обозначений

Фрагменты занятий по развитию импрессивной и экспрессивной речи.

Цель: учить соотносить игрушку со звукоподражанием, побуждать к произвольному произнесению звукоподражания «а а а», развивать слуховое внимание

Фрагмент 1.

Ребенку показывается кукла, говорится что она хочет спать и ее нужно покачать. Взрослый качает куклу сопровождая действия звукоподражанием «a a a» 3aтем, показывает игровые действия, сопровождая их эмоциональным комментарием и побуждает ребенка к совершению аналогичных действии со звукоподражанием

Цель: побуждать ребенка к произнесению эмоциональных рефлексивных восклицаний «Ой, Ай, Ух Ах» используя разницу температурных ощущений.

Фрагмент 2. На столе перед ребенком тарелочки с теплой водой, кусочком льда, предварительно нагретым в горячей воде, шариком для пинг-понга. Ребенок последовательно прикасается к этим температурным раздражителям с помощью взрослого, сопровождая действия эмоциональными восклицаниями (речевой образец предварительно демонстрирует логопед)

Цель, закрепление слухового образа звуков «А О У И» и образов звучащих игрушек; развитие тактильного восприятия

Фрагмент 3*.* За ширмой знакомые ребенку игрушки: кукла, лошадка, зайка, мишка, и т.д.

Ребенок по произнесенному звуку догадывается, кто так говорит и выбирает соответствующую игрушку за ширмой на ощупь.

Фрагмент 4. Знакомые ребенку игрушки зaвернуты в бумагу. Ребенку предлагается ощупав игрушку, не разворачивая ее, догадаться кто (что) там и произнести соответствующее звукоподражание.

**6. Тематическое планирование коррекционных курсов**

Планирование составлено на основе методических рекомендаций к АООП для учащихся с умеренным, глубоким, тяжелым нарушением интеллекта, с тяжелыми множественными нарушениями в развитии, составленных Е.А. Рудаковой, О.Ю. Сухаревой. Основная форма организации образовательного процесса - индивидуальные занятия.

Программа предполагает проведение двух занятий в неделю. Продолжительность занятия 30 минут. 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. Коррекционный курс включает 68 занятия по 2 часа в неделю.

**Тематическое планирование коррекционного курса для «безречевых» детей: 68 занятия по 2 часа в неделю.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ занятия** | **Тема занятия** | **количество часов** |
| **1** | Игрушки и любимые предметы. Активизация слухового внимания | 2 |
| **2** | Игрушки и любимые предметы. Выполнение действий по словесной инструкции взрослого (иди, сиди, стой). | 2 |
| **3** | Понимание отдельных простых просьб в знакомых ситуациях. | 2 |
| **4** | Сопряженно-отражённые действия. «Сделай так». | 1 |
| **5** | Отражённые действия. «Сделай, как я». | 1 |
| **6** | Понимание отдельных простых просьб в различных ситуациях. | 2 |
| **7** | Выполнение предметных действий по речевой инструкции, с опорой на жестовые подсказки. | 1 |
| **8** | Выполнение предметных действий по речевой инструкции, с небольшой опорой на жестовые подсказки. | 1 |
| **9** | Выполнение предметных действий по речевой инструкции, без опоры на жесты. | 1 |
| **10** | Понимание простых двигательных глаголов (встать, сесть, лечь) в различных ситуациях с опорой на демонстрацию действий. | 1 |
| **11** | Понимание простых двигательных глаголов (идти, бежать, стоять) в различных ситуациях с опорой на демонстрацию действий. | 1 |
| **12** | Понимание простых двигательных глаголов в различных ситуациях с опорой на картинки. | 1 |
| **13** | Игрушки. Выполнение игровых действий по просьбе, с опорой на жестовые подсказки. | 1 |
| **14** | Игрушки. Выполнение игровых действий по просьбе, с небольшой опорой на жестовые подсказки. | 1 |
| **15** | Моя семья. Работа с фотоальбомом. | 1 |
| **16** | Мои родственники. Работа с фотоальбомом. | 1 |
| **17** | Я и моя семья. Работа с фотоальбомом. | 1 |
| **18** | Близкие люди. «Да»–« нет». Различение утверждения и отрицания (иди - не ходи). | 1 |
| **19** | Понимание вопросов: Что? Кто? | 1 |
| **20** | Понимание вопросов Кто Это? Что это? | 1 |
| **21** | Понимание вопросов "Что делает"? Расширение глагольного словаря с опорой на демонстрацию действий и личные фотографии. | 1 |
| **22** | Понимание вопросов "Что делает"? Расширение глагольного словаря с опорой на жестовую подсказку. | 1 |
| **23** | Понимание вопросов "Что делает"? Отработка ранее изученных глаголов на новом материале с опорой на жестовую подсказку. | 1 |
| **24** | Понимание вопросов "Что делает"? Отработка ранее изученных глаголов на новом материале без подсказок. | 1 |
| **25** | Понимание вопросов объясняющие субъект действия: Кто ест? Кто читает? Что лежит? С опорой на жест или демонстрацию действия. | 1 |
| **26** | Понимание вопросов объясняющие субъект действия: Кто ест? Кто читает? Что лежит? Без опоры на жест или демонстрацию действия. | 1 |
| **27** | Понимание вопроса о местонахождении предметов "Где?" На материале реальных объектов. | 1 |
| **28** | Понимание вопроса о местонахождении предметов "Где?" На картинках. | 1 |
| **29** | Понимание вопроса о местонахождении предметов "Куда?" в реальных ситуациях. | 1 |
| **30** | Дифференциация вопросов о местонахождении предметов "Где?" - "Куда?". | 1 |
| **31** | Понимание вопроса Чем? На материале реальных объектов. | 1 |
| **32** | Предметные действия. Чем моет?, Что моет? | 1 |
| **33** | Предметные действия. Чем вытирает? Что вытирает? Чем ест? Что ест? По демонстрации действий. | 1 |
| **34** | Предметные действия. Чем вытирает? Что вытирает? Чем играет? На чём играет? Чем ест? Что ест? По картинкам. | 1 |
| **35** | Выполнение инструкций, содержащих изученные ранее глаголы. "Рисуй карандашом.", "Вытри платком". Понимание вопросов "Чем рисуешь? Что вытираешь"? | 1 |
| **36** | Предметные действия. Чем рисует? Что рисует? Чем режет? Что режет? На картинном материале. | 1 |
| **37** | Предметы. Узнай предмет по функциональному значению. На материале предметов ближайшего окружения. (Выбор из двух) | 1 |
| **38** | Предметы. Узнай предмет по функциональному значению. На материале предметов ближайшего окружения. (Выбор из двух-трех) | 1 |
| **39** | Предметы. Узнай предмет по описанию. Используются ранее изученные предметы (Выбор из двух) | 1 |
| **40** | Игрушки. Узнай игрушку по игровому действию. (Выбор из двух) | 1 |
| **41** | Игрушки. Узнай игрушку по игровому действию. (Выбор из двух-трех) | 1 |
| **42** | Посуда. Расширение пассивного словарного запаса. | 1 |
| **43** | Узнай предмет посуды по назначению. (Выбор из двух предметов.) | 1 |
| **44** | Узнай предмет посуды по назначению. (Выбор из двух предметов.) | 1 |
| **45** | Мебель. Расширение пассивного словарного запаса. | 1 |
| **46** | Узнай предмет мебели по назначению. (Выбор из двух предметов.) | 1 |
| **47** | Узнай предмет мебели по назначению. (Выбор из трех предметов.) | 1 |
| **48** | Домашние птицы. Развитие слухового восприятия «Угадай, кто кричит». | 1 |
| **49** | Подражательная речевая деятельность. «Громко-тихо». | 1 |
| **50** | Подражательная речевая деятельность. Слуховое восприятие. «Кто как кричит». | 1 |
| **51** | Имена близких людей. Фотоальбом. | 1 |
| **52** | Части тела. Голова. Использование простых жестов. | 1 |
| **53** | Части тела. Руки. Использование простых жестов. | 1 |
| **54** | Части тела. «ЧТО ЕСТЬ У МЕНЯ» | 1 |
| **55** | Лицо. Мимическая мускулатура. Радость. | 1 |
| **56** | Лицо. Мимическая мускулатура. Грусть. | 1 |
| **57** | Части тела. Речь с движением. | 1 |
| **58** | Домашние животные. "Узнай по звукоподражанию" | 1 |
| **59** | Домашние животные. Выделение существенных признаков. | 1 |
| **60** | Домашние животные. "Накорми животных" | 1 |
| **61** | Живое-неживое. Дифференциация вопросов "Кто?", "Что?" | 1 |
| **62** | Дикие животные. Выделение существенных признаков. | 1 |
| **63** | Дикие животные. "Накорми животных" | 1 |
| **64** | Повторение пройденного. Обследование речи. | 1 |

**7. Список использованной литературы**

1. Приказ Минобрнауки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об

утверждении федерального государственного образовательного стандарта

образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»

2. Примерная АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15)

3. РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург, 2015 «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».

4. 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.

5. Царев А.М. Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) – основа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в контексте ФГОС.