Муниципальное общеобразовательное учреждение

Иркутского районного образования

«Никольская средняя общеобразовательная школа»

(МОУ ИРМО «Никольская СОШ»)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| «Рассмотрено»Руководитель МО учителей начальных классов\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_/Н.А.Крыцина/Протокол МО №1 от «21» августа 2020г. | «Согласовано»Председатель Методического совета\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_/ Г.М. Донская/Протокол метод. совета № 1 от «25» августа 2020г. | «Утверждено»Директор МОУ ИРМО «Никольская СОШ» \_\_\_\_\_/ О.Б. Лепёшкина/Протокол пед. совета №1 от «26» августа 2020 г.Приказ №ОД 66/1 от «26» августа 2020г. |

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА**

**логопедических занятий**

**для 3-4 классов**

(уровень: АООП НОО для обучающихся с ЛУО, УУО)

 Разработчики: Маркова Алена Юрьевна

 квалификационная категория: высшая

2020/2021 учебный год

**Рабочая программа логопедических занятий разработана**

**в соответствии с:**

1. Федеральный закон 273 – ФЗ от 29.12.2012г. «Об образовании в РФ» (ст.2,9,13,14,15,32);
2. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 10.04.2002 № 29/2065-п «Об утверждении учебных планов специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии»
3. «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». СанПиН 2.4.2.3286-15
4. Письмо Министерства образования Иркутской области от «01» августа 2016 года № 55-37-1441/16 «Рекомендации по формированию учебного плана, плана внеурочной деятельности образовательными организациями на 2016-2017 учебный год для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).
5. Письмо Министерства образования Иркутской области от 26.06.2018 г. №02-55-97-85\18 «Об организации режима работы ОО»
6. Письмо УО ИРМО от 23.07.2018г. № 2119 «О рекомендуемом учебном графике в 2020-2021 учебном году»
7. Устав МОУ ИРМО «Никольская СОШ»;
8. АООП НОО МОУ ИРМО «Никольская СОШ»;
9. Учебный план МОУ ИРМО «Никольская средняя общеобразовательная школа» на 2020-2021 учебный год.
10. Примерной программы основного общего образования и авторской программы А.В. Ястребовой, И.Н. Садовниковой, Л.Н. Ефименковой, Н.Г. Андреевой и предназначена для логопедической работы с группой обучающихся начального общего образования, испытывающих трудности в формировании письма. Программно-методических материалов «Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо» О.А. Ишимова. С.Н. Шаховская. – М.: Просвещение, 2014.

**Цель и задачи курса**

Цель программы: исправление нарушения письма у обучающихся 3-4 классов.

**Задачи коррекционно-педагогической работы:**

- Сформировать обобщенные представления (речеслуховые, речедвигательные, зрительно-пространственные, зрительно-двигательные), необходимые для овладения стойким и правильным навыком письма, осознанными и произвольными операциями и способами действия с речеязыковыми единицами.

**Характеристика состава обучающихся:** Обучающиеся 3-4 классов, с нарушением письменной речи, характеризующейся вариативными и стойкими дисграфическими ошибками.

**Планируемые результаты**: отсутствие дисграфических ошибок при выполнении репродуктивных (письмо под диктовку) и продуктивных творческих заданий (изложение).

**Основные содержательные линии**

Курс данной программы включает следующие содержательные линии: систему понятий, относящихся:

- к фонетике (звуки, разряды звуков, сильная и слабая позиция звуков, звуко-буквенный анализ, обозначение звуков буквами);

- к слову (состав слова, части речи и их соотношение с членами предложения);

- к предложению (предложение, виды предложений, составные части предложений);

- к тексту (типы текстов, структурные элементы текста).

**Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения курса «Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов».**

С введением ФГОС НОО приоритетом становится формирование личности учащегося через развитие универсальных учебных действий, как ключевого условия повышения эффективности образовательного процесса в новых условиях развития общества. Коррекционно-педагогическая работа способствует предупреждению или минимизации трудностей достижения личностных, метапредметных результатов (коммуникативных, познавательных, регулятивных универсальных учебных дей­ствий).

Содержание курса логопедических занятий обеспечивает реализацию универсальных учебных действий (УУД).

***Личностные УУД:***

* формировать положительное отношение к логопедическим занятиям, к обучению и целенаправленной познавательной деятельности;
* сознательное отношение к своей речи и письму, осознание языка как основного средства человеческого общения;
* осознавать свои достижения и трудности, находить способы их преодолевать;
* создавать на занятии условия, обеспечивающие воспитание аккуратности и внимательность;
* формировать адекватную самооценку на основе критериев успешности;
* способствовать овладению необходимыми навыками самостоятельной учебной деятельности.

***Регулятивные УУД:***

* планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей, в том числе во внутреннем плане;
* целенаправленно слушать учителя-логопеда и учащихся, принимать и сохранять информацию;
* выполнять действия самоконтроля при письме, развивать волевую саморегуляцию;
* адекватно воспринимать оценку учителя-логопеда, вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учёта характера сделанных ошибок.
* осуществлять познавательную и личностную рефлексию;
* выполнять учебные действия в устной и письменной речи;

***Познавательные УУД:***

* вести наблюдения за фактами языка и речи, извлекать из них определённую информацию, размышлять над ней, высказывать свои предположения;
* развивать умения извлекать информацию из схем, иллюстраций, текстов;
* использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы;
* представлять информацию в виде схемы, таблиц;
* осуществлять целенаправленные наблюдения, действия анализа, синтеза, сравнения, группировки, классификации по заданным критериям;
* устанавливать причинно-следственные связи, аналогии и строить на их основе логическое рассуждение;
* подводить конкретные факты языка под понятия на основе выделения известных существенных признаков.
* строить речевое высказывание в устной и письменной форме;
* рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности.

***Коммуникативные УУД:***

* использовать речевые средства для решения различных коммуникативных и познавательных задач;
* оформлять свои мысли в устной форме;
* задавать вопросы и отвечать на вопросы простыми предложениями с небольшим распространением в правильной грамматической последовательности;
* слушать и понимать учителя-логопеда, других школьников;
* договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности;
* принимать иную точку зрения, быть готовым корректировать свою точку зрения;
* осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь.

**Педагогические условия и средства реализации программы.**

Коррекционно-развивающая работа по преодолению нарушений письма проводится во время специально организованных занятий.

Продолжительность занятия: 30 мин.

Периодичность занятий: 2 раза в неделю в зависимости от специфики нарушения письменной речи и этапа коррекционно-развивающей работы.

Форма занятий: групповые, индивидуальные.

Формы организации деятельности обучающихся: фронтальная, групповая, индивидуальная.

**Содержание программы**

Программа рассчитана на 68 занятий в год.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Раздел**  | **Часы**  |
|  | 1. Развитие фонематических процессов (фонематическое восприятие –слухопроизносительная дифференциация фонем, звукобуквенный анализ и синтез). | 10 |
| 2.  |  Развитие лексико-грамматического компонента языковой системы. Слово (лексико-грамматическое значение). Морфемный состав. | 45 |
| 3.  | Развитие связной речи. Работа над текстом. Проверка сформированности навыка письма и возможности его использования при выполнении разного уровня сложности продуктивных заданий. | 13 |
|  |  |  |

**Первый этап**

Цель – организовать коррекционно-педагогическую работа по устранению дисграфических ошибок с учётом характера их проявления, предупреждение или уменьшение количества орфографических ошибок

Задачи:

1.Развивать фонематическое восприятие;

2. Обучать простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов;

3. Уточнять произношение звуков с опорой на зрительное и слуховое восприятие, а также на тактильные и кинетические ощущения;

4. Учить выделять определенные звуки на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста;

5. Определять положение звука по отношению к другим звукам;

6. Учить сопоставлять звуки в произносительном и слуховом плане.

Планируемый уровень подготовки обучающихся при завершении 1-го этапа коррекционно – развивающего обучения. ***К концу обучения дети должны знать:***

— термины, используемые для обозначения основных понятий (речь, звук, буква, артикуляция и т.д.);

— все буквы и звуки родного языка;

— отличительные признаки гласных и согласных звуков;

— гласные и согласные звуки;

— твердые и мягкие согласные, а также буквы для обозначения мягкости согласных на письме;

— пары гласных звуков; пары согласных звуков по твердости — мягкости, по звонкости — глухости;

**Основной этап.**

Цель – формирование стойкого навыка письма при отсутствии специфических ошибок и значительном снижении орфографических ошибок. К нему относятся повторение, воспроизведение общей схемы материала и отработка способов их применения. Характеристикой этого раздела является конкретизация, многократное воспроизведение пройденного и его осознание, овладение способами применения этих знаний, актуализация сформированных действий и операций письма. Данный раздел является основным в работе по коррекции дизорфографии.

Направление коррекционно-педагогической работы:

коррекция нарушения письма, обусловленного несформированностью морфологического компонента языковой способности. К данному направлению относятся: развитие способности определять морфемную структуру слова на практическом уровне, выбирать и комбинировать морфемы в процессе словообразования и словоизменения;

совершенствование фонематических процессов (фонематического восприятия – слухо-произносительная дифференциация фонем; фонемного анализа);

совершенствование невербальных форм психических процессов: зрительного восприятия, пространственной ориентации; зрительно-моторной координации, общей и мелкой моторики, графических навыков; внимания, памяти.

Основными показателями результативности коррекционно-педагогической работы являются:

- правильность и скорость морфемного анализа и синтеза;

- самостоятельное нахождение способов решения орфографических задач.

***К концу обучения дети должны уметь:***

— узнавать и различать гласные и согласные звуки;

— обозначать гласные; твердые, мягкие, глухие и звонкие согласные на письме;

— использовать гласные буквы И, Я, Е, Ю, Е или Ь для обозначения мягкости согласных на письме;

— различать на слух и в произношении смешиваемые звуки;

— производить фонетический разбор слова;

— производить звукобуквенный разбор слогов и слов;

— записывать слова с гласными буквами И, Я, Е, Ю, Е, а также буквами Ь и Ъ;

— подбирать слова на заданный звук;

— сравнивать слова со сходными звуками;

— строить звуковые схемы слогов и слов;

— составлять словосочетания и предложения со смешиваемыми звуками;

— восстанавливать предложения и текст с заданными звуками;

—самостоятельно писать слуховые и зрительные диктанты, используя оппозиционные звуки.

**Третий этап.**

Задачи:

1. Установление логических и языковых связей между предложениями;

2. Уточнение морфологической структуры слова (приставка, суффикс, корень, окончание);

3. Развитие навыков словоизменения и словообразования (различные способы);

4. Развитие навыка правильного употребления предложно-падежных конструкций;

5. Развитие навыков использования в речи различных видов связи в словосочетаниях (управления и согласования);

6. Обучение синтаксически правильному оформлению предложения;

7. Обучение конструированию сложного предложения.

Планируемый уровень подготовки обучающихся при завершении 3-го этапа коррекционно – развивающего обучения:

***К концу обучения дети должны знать:***

— признаки родственных слов (близость значения, наличие общей части — корня);

— состав слова: корень, суффикс, приставка, окончание, основа;

— правописание суффиксов и приставок;

— части речи;

— как согласуется существительное с прилагательным, глаголом и числительным;

— главные и второстепенные члены предложения;

— сложное предложение и его состав; виды связи в сложном предложении;

— виды связи в словосочетании (смысловые и логические).

***К концу обучения дети должны уметь;***

— распознавать части речи и их основные признаки;

— изменять слова по числам, родам и падежам;

— определять род, число и падеж существительных и прилагательных;

— производить разбор слова по составу;

— различать понятия словоизменение и словообразование;

— выделять из текста слова, словосочетания и предложения;

— устанавливать связи между словами в словосочетании, предложении и между предложениями в тексте;

— устанавливать связи между частями сложного предложения;

— составлять и анализировать сложное предложение.

**Содержание курса**

**«Логопедическое сопровождение обучающихся начальных классов.**

Коррекционно-педагогическая работа предполагает использование вариативных заданий специальной направленности с многократным их повторением для формирования операций и способов действий, необходимых для становления правильного письма.

*Потребность в общении.*

В начале коррекционно-логопедической работы основная задача заключается в том, чтобы пробудить у детей внутреннюю потребность в общении, вызвать интерес к собеседнику, желание поделиться своими мыслями, чувствами, переживаниями с товарищами, логопедом. Необходимо акцентировать внимание на том, что в общении людей важно не только говорить самому, но и уметь слушать другого, не только обращать внимание на то, как говорится, но и на то, что говорится.

Решающую роль в этом играет общая атмосфера на занятиях, которая определяется тоном, стилем общения логопеда с детьми и детей между собой. Велико значение беседы для создания заинтересованности, расширения знаний и представлений детей об окружающем мире и для развития диалогической, монологической речи.

Решению задачи – постоянно расширять поле для активной речемыслительной деятельности детей – способствуют ситуации спора, дискуссии, специально организуемые логопедом, в процессе которых дети сравнивают, анализируют, доказывают. Так приобретается опыт мыслительной деятельности, выражения своих мыслей в слове, слушания друг друга.

*Понимание устной речи и устная речь.*

Становление процесса восприятия – сложная деятельность по опозна­нию, осмыслению, осознанию и пониманию речи, опережающая и опреде­ляющая формирование речевых навыков и умений. Существенным для раз­вития речи является понимание ребёнком ситуации устного и письменного общения и их различий. Эти наблюдения вводятся с первых дней работы. В начале работы устная речь доминирует, но актуализируется она в связи с анализом письменной речи (готовых текстов). Поэтому чрезвычайное зна­чение приобретает умение работы с текстом.

*Речь диалогическая, монологическая.*

При устном общении, когда собеседники слышат и видят друг друга, речь приобретает более свёрнутый вид, чем при письменном общении. Наблюдение с детьми за особенностями устной и письменной речи, речи диалогической и монологической. Все эти различия устанавливаются на фоне осознания детьми зависимости характера речевого общения от ситу­ации общения и от личности собеседника. Один вопрос учителя-логопеда получает несколько вариантов ответа детей. Дети приходят к нужному ответу, об­ращаясь не только к логопеду, но и друг к другу. Необходимо, чтобы дети внимательно, с уважением умели выслушать мнение другого, чтобы в случае несогласия в тактичной форме поправить его.

Достичь этого можно, если с самого начала привлекать внимание детей к удачным ответам, а главное – давать им возможность высказаться. Важно привлекать всех детей к анализу полученного ответа, чтобы они дополняли, уточняли, поправляли друг друга. А это требует большого внимания к слову – своему и товарищей.

*Понимание письменной речи (чтение). Текст.*

Одним из направлений логопедической работы является способствова­ние формированию письменной речи. Её мотивом является потребность в передаче мыслей, чувств, впечатлений человека, с которым невозможен контакт посредством устной речи. Мотивация определяется как ведущий фактор. В процессе работы с детьми с нарушением письма необходимо формировать мотивацию к письменной речи и включать в данную работу специальные приёмы, реализация которых будет обеспечивать в дальнейшем успешность формирования письменно-речевого высказывания.

Виды заданий: сравнивать набор отдельных слов, предложений со связным текстом и определять, к чему можно подобрать или нарисовать картинку (сюжетная картинка — повествовательный текст; предметная картинка — описательный текст); сравнивать текст с на­бором бессвязных предложений, выполнять работу с деформированным текстом.

Учить анализировать текст с использованием метода моделирования структуры разных типов готовых текстов. С учётом связи предложений тексты делятся на повествовательные – «цепной» тип, описательные – «параллельный» тип. Для составления модели текста используется образный код (предмет высказывания – картинка, затем предметные картинки заменяются словом) и вербальный код(сообщение о предмете – предикат – записанное слово). Опора на способы действия в процессе построения модели текста способствует обдумыванию, запоминанию и пересказу готовых текстов, является действенным способом контроля за последовательностью в изложении и подготавливает к порождению продуктивных (самостоятельных) видов связного высказывания.

Отбирать лексический и грамматический материал с учётом тематического принципа и принципа частотности. Работа по грамматическому раз­витию ведётся параллельно со словарной работой. Овладение грамматикой создаёт перспективу для овладения речью в целом: для роста словаря и для развития звуковой стороны. Ребёнок должен овладеть определёнными грамматическими конструкциями (синтаксическими и морфологическими). Из грамматических конструкций отбираются наиболее существенные для развития предикативной функции речи и часто встречающиеся в языке.

Такая работа способствует и активизации словаря, и формированию связного высказывания.

Данная последовательность в работе даёт возможность формировать у детей как речевые, так и языковые операции, обеспечивающие процесс реализации самостоятельного связного высказывания в устной речи и создающие предпосылки для реализации связного высказывания в письменной форме в дальнейшем. В процессе выполнения заданий формируется представление, что такое связное высказывание (текст).

Условия восприятия текста: при слуховом восприятии без зрительной опоры на текст, при слуховом восприятии с одновременным слежением за текстом, при самостоятельном чтении (для читающих детей).

Необходимое и достаточное в тексте для выражения цели высказывания в соответствии с выбранной формой: загадка и узнавание предмета по его описанию, сказка о животном и рассказ о нём.

Требования к выбору готового текста: должен иметь не больше 7 предложений (учитывая объём симультанного восприятия), развивающий характер и воспитательный потенциал. Различие между стихами и прозой, сказкой и басней. Особенности текста: структурная целостность, смысловая связность.

*Слово. Морфемный состав. Письмо*

Контекстом функционирования фонемы является морфема и морфологическое слово (словоформа), в составе которых фонема выполняет свою главную функцию – опознавания и различения морфем и слов. Фактически эта проблема состоит из двух ступеней: нахождение границ, проходящих между отдельными дискретными отрезками в фонетическом потоке речи, нахождение в пределах этих дискретных отрезков признаков тех элементов (фонем), из которых и строятся значащие элементы (морфемы и слова). Правильное установление границ между морфемами определяется рассмотрением слова (словоформы) в рядах однотипных по структуре (однокоренных и одноаффиксальных) образований. Особенность морфем – их повторяемость. Выделяя морфемы, мы сопоставляем ряды слов. Так осуществляется переход с фонетического уровня на морфологический уровень. Учёт этого является принципиально важным при коррекции дисграфии и дизорфографии.

Классификация и обобщение – эти общие интеллектуальные умения позволяют выйти на самые экономичные и продуктивные пути при раскрытие многоаспектности какого-либо явления, при повторении и введении нового материала, так как совершаются они на уровне активной самостоятельное интеллектуальной деятельности ребёнка. При выстраивании заданий на классификацию необходимо учитывать степень их трудности. Виды классификации используются последовательно. Классификация может осуществляться:

по заданному признаку (выписать только гласные);

по нескольким заданным признакам (выбрать ударный гласный, подчеркнуть безударный гласный в корне слова, проверяемый ударением);

по заданному признаку, для решения которого ребёнок самостоятельно актуализирует другие, незаданные признаки (определить проверяемый сомнительный звук в корне слова. Для выполнения этого задания ребёнок должен самостоятельно дифференцировать незаданные признаки: гласные – согласные, звонкие – глухие);

по самостоятельно найденному признаку с одним количественным указанием (разделить слова на две группы: волна, дом, ягоды, луч, следы) или с несколькими количественными указаниями (разделить слова на равные группы: вода, стол, озеро, кино, диван, река);

по самостоятельно найденному признаку без дополнительных указаний (На какие группы ты разделишь слова?).

Распространённым приёмом является объяснение значения слова перед чтением предложения, текста, т. е. от слова к контексту. Как следствие — формальное восприятие и усвоение слов. В действительности дети должны идти прямо противоположным путём: от контекста к слову (насколько точно лексические значения и грамматические формы данных слов выражают цель высказывания).

Результатом этих наблюдений станут новые для детей грамматические понятия «родственные слова», «формы слов», «корень слова», что способствует пониманию таких тем, как «Проверяемые гласные», «Согласные в корне слова», опирающихся на эти теоретические знания.

Морфемы сохраняют общность значения: вещественное (выражение отдельного, самостоятельного понятия осуществляется с помощью корня), деривационное(уточняющее, конкретизирующее выражается с помощью аффиксов: приставка, суффикс - участвуют в формировании лексического значения слова) и реляционное(отношение слова к другим словам выражается с помощью аффиксов: окончание (флексия) - участвует в образовании новых форм слова).

Форма слова, окончание. Основа. Однокоренные слова. Корень. Корневая омонимия. Сложные слова. Суффикс существительных, прилагательных, глаголов. Суффиксальный способ словообразования. Приставки, не изменяющиеся на письме, приставки на з, с, приставки при-, пре-. Приставочный способ словообразования. Буквы, не обозначающие звуков (ь и ь).

Все случаи расхождения произношения и написания являются предметом раздела орфографии. Русская орфография опирается на морфологиче­ский принцип, который заключается в том, что при выборе написания большинства орфограмм необходимо определить, в какой части слова они находится. Именно эта процедура затруднительна для детей.

Причины трудностей: бедный словарный состав, который не позволяет быстро определить морфему путём сопоставления родственных слов; трудности самой процедуры переключения от одного слова к другому в поиске родственных слов, в одновременном сопоставлении частей найденных родственных слов.

На устранение первой причины направлена вся работа по развитию речи, по расширению кругозора учащихся и опыта речевого общения.

Для преодоления второй трудности могут служить наблюдения гнёзд родственных слов и их сопоставление, а также любое экспериментирование со словом, которое к тому же способствует и расширению словаря: отгадывание слова по началу, перестановка букв, добавление букв, составление новых слов из букв данного слова.

Корневые орфограммы. Правописание проверяемых безударных гласных (а, о; и, е, я)в корне слова. Способы проверки. Правописание проверяемых сомнительных согласных (б – п, д – т, г – к, ж – ш, з – с) в корне слова. Способы проверки. Правописание проверяемых непроизно­симых согласных (д, т, в, л) в корне слова. Способы проверки.

*Слово. Лексическое значение*

В основе лексико-семантической организации высказывания лежит выбор слова как минимального компонента высказывания. Критериями такого выбора являются фонетические (акустико-артикуляционные) и семантические признаки слова. Для порождения высказывания первенство принадлежит выбору слова по семантическим признакам. Это свидетельствует о необходимости решения задач не столько по накоплению словаря, сколько по его уточнению и активизации и предусматривает работу по упорядочиванию системы синтагматических и парадигматических семантических отношений между словами. Особенно важным является формирование парадигматических отношений между словами: между антонимами, синонимами, омонимами, многозначными словами и др. Основными мыслительными операциями по упорядочиванию семантических отношений между словами, упорядочиванию языковых единиц являются анализ и синтез, сравнение и сопоставление.

Виды заданий: подбор слова по сходству – синонимия, по контрасту – антонимия, по соподчинённости в пределах одного подмножества (океан, море, озеро, пруд), по принципу расширения и сужения от родовых понятий видовым (птица, сокол). Такие задания способствуют формированию семантического типа поиска, уменьшая ошибки из-за случайного подбора слов.

Слово часто называют строительным материалом предложений. Поэтому когда речь шла о предложении, раскрывались особенности слова. Важнейшая функция слова как единицы языка – назывная (номинативная) функция. Всякий предмет, действие, признак имеет имя, название. Употребляя слово в речи, мы не создаём его заново, а лишь извлекаем из памяти как нечто готовое, т. е. мы его воспроизводим. Это существенно отличает слово от предложения. Формирование предложения – это всегда создание новой формы в соответствии с передаваемым содержанием, т. е. это всегда творческий процесс. Эта разница отражается и на методике работы со словом и предложением.

Слово обладает способностью обобщать и в то же время обозначать индивидуальное, неповторимое. Слово неразрывно связано с нашими зна­ниями о мире, мыслями и чувствами, с нашим жизненным опытом и способностью «замещать» те вещи, о которых мы говорим.

Каждая единица языка представляет собой двустороннюю единицу, обладающую формой и содержанием. Формой слова (или знаком слова) является его графическое (или звуковое) выражение, содержанием – его лексическое значение.

Дети наблюдают, как меняется значение слова (фонетические, грамматические наблюдения над словами проходят вместе с анализом его значе­ния): при изменении одной фонемы: дом – том – сом; при изменении морфемы: радость – радостный –радовать.

В сознании детей обязательно надо развести значение предмета (явления, действия, признака) со звучанием (знаком) слова. Связь между звучанием и значением слова не является сама по себе предметно обусловленной: в звуковой стороне слова (как правило) не отражаются какие-либо свойства обозначенного словом предмета. При этом достаточно много слов, у которых причина наименования ясна, так как оно основывается на известном названии: черника, голубика, костяника. Таким образом, выделяются наименования мотивированные (с ясной причиной наименования) и немотивированные. Немотивированными обычно бывают слова с простой, непроизводной основой и многие заимствованные слова: дом, школа, этаж. Слова с производной основой обычно являются мотивированными: дубовый, школьник, многоэтажный.

Одной из целей словарной работы является ознакомление детей с лексическим значением слов, которые дети понимают неправильно.

Приёмы работы:

объяснение значения непонятных слов, в том числе объяснение мотивированных названий;

наблюдение сочетаемости слов с другими словами; сравнение с синонимами, антонимами;

наблюдения значения слова постепенно перерастают в наблюдения гнёзд родственных слов – слов близких по значению и звучанию: варить – варенье, поварёшка – поварёнок.

Классификация слов с учётом их значения: на основе семантических ассоциаций по сходству и по смежности. Ассоциация по смежности объединяет ряд слов, связанных с определённой темой, поэтому такие группы называются тематическими. В тематическую группу входят слова, относящиеся к разным частям речи. В тему «Погода» войдут слова; дождь, мороз, гроза; ненастная, дождливая, морозная; хмурится, морозит, холодает; холодно, ясно, морозно.

Ассоциация по сходству объединяет слова, сходные по значению, поэтому такие группы называются лексико-семантическими. В лексико-семантическую группу входят слова одних частей речи: идти, бежать, лететь – содержится указание на действие – глагол; дума, размышление, утверждение – указание на предмет – существительное.

Между словами и группами слов существуют отношения: парадигматические и синтагматические.

*Словосочетание. Предложение*

При жизни языка, в процессе его функционирования слова почти никогда не выступают изолированно, но в связях (сочетаниях) с другими словами. И усвоение элементов языка также всегда происходит в их связях, в виде готовых или более или менее устойчивых моделей. Можно даже утверждать, что абсолютной свободы словосочетаний вообще не существует, но есть и градации: от относительно большой до предельно тесной. Это указывает на необходимость учёта принципа сочетаемости слов при словарной работе.

Представленный в начальном разделе речевой и грамматический материал необходим для создания целостной системы ситуаций употребления языка. В дальнейшем возрастает не количество материала, а степень его глубины и сложности. Поэтому к данному материалу логопед возвращаете? на всех этапах работы.

Словосочетание – конструкция из двух или более слов на основе подчинительной связи: согласования, управления, примыкания. В словосочетании проявляется способность слова сочетаться с другими словами. Вместе с тем словосочетание тесно связано с предложением, поскольку функционирует в составе предложения, обнаруживая здесь разные возможности и разные правила своего употребления.

Отличие словосочетания от слова в том, что словосочетание не просто называет явления действительности, но определяет, дополняет сведения о них. В связи с этим выделяют определительные (хороший человек, предложение текста) идополнительные (спеть романс, идти в школу) словосочетания. Отличие словосочетания от предложения ещё и в том, что словосочетанию не свойственно быть коммуникативной единицей (оно не предназначено для выражения сообщения).

Практическое ознакомление с сочетанием слов. Основные типы словосочетаний по характеру главного слова: глагольные (быстро говорил) именные, среди которых выделяют субстантивные (вежливые слова) и адъективные (очень добрый).

*Предложение*

Предложение в широком смысле является сообщением. При этом предложение выражает сообщение, как правило, не изолированно, а в окружении других сообщающихся единиц (предложений) и связано с ними содержательными, синтаксическими отношениями. Входя в текст в качестве его конструирующего компонента, предложение вместе с другими единицами организует соответствующее сверхфразовое единство и соотносит его части друг с другом.

Определение места предложения в системе других единиц: предложение делится на слова и словосочетания – единицы низшего уровня по отношению к предложению. Структурная модель предложения.

И предложение, и слово характеризуются наличием обобщённого значения (смысловая сторона) и средств его выражения (формальная сторона). Но выражают они значение по-разному. Только при помощи предложения можно сообщить сведения о действительности. Высказанные при помощи предложения мысли, эмоции помогают нам ориентироваться в жизни, в окружающей обстановке, в отношениях с другими людьми. В этом находит своё проявление единство языка и мышления, единство языка и чувства, воли человека. В то же время слова, которые связаны с отдельными понятиями, такими функциями не обладают. Отдельно взятые вне контекста и ситуации слова ничего не утверждают и не отрицают, не дают никакого Представления о действительности.

Для выражения заключённого в предложении содержания служат следующие языковые средства: формы отдельных слов, служебные слова (предлоги, союзы, частицы и связки), интонация (мелодия голоса, логическое ударение, пауза), порядок слов.

Все эти языковые средства должны быть объектом наблюдения. Их рассмотрение будет способствовать пониманию многих категорий морфологии, синтаксиса, формированию выразительного чтения, в конечном счёте – пониманию высказывания, в чём и выражается их назначение.

Русский язык располагает развитой, богатой системой склонений и спряжений. Формы склонения и спряжения обычно и выполняют синтаксические функции. Во многих случаях флексии слов дают вполне ясное представление как о связи слов, так и о роли этих слов в предложении. На основе анализа предложений могут быть сделаны выводы об их смысловом различии и формальном показателе этого различия:Письмо послано брату. Письмо послано братом.

Служебные слова устанавливают разные взаимоотношения между словами и между предложениями. Предлоги во многом служат дополнительными средствами в системе склонения. Они выступают как средство связи, действующее совместно с формами падежей, и выражают зависимое положение существительных в предложении. Раскрывается особенность предлогов места и направления. Иначе употребляются союзы, которые вносят те или иные оттенки значения, устанавливают взаимоотношения между словами в предложении, между отдельными предложениями.

Одна из причин неправильного употребления предлогов и формы слов – в неумении «видеть» предложение, устанавливать связи слов. Однако в логопедической работе часто анализируется предложение только с целью правильности написания (границы предложения) и подсчёта количества слов. Не ставятся вопросы, почему мы так пишем, почему мы так читаем, упускается возможность доступных для ребёнка наблюдений над языковыми явлениями, а значит, не воспитывается привычка к их анализу.

Большой простор для наблюдений представляет интонация. Для устной речи интонация в организации предложений играет исключительно большую роль. Необходимо сосредоточить внимание на том, что вносит интонация в значение всего предложения, в установление взаимоотношений между отдельными его частями. Если бы слушатели не могли улавливать интонацию, а говорящий не мог бы её выразить, то мы не понимали бы точно того, что сообщается.

Работа над интонацией будет эффективнее, если будет проходить на живом разговорном материале. Для этого необходимо обращать внимание детей на уместность или неуместность интонации, с которой говорят и читают их товарищи. В интонации выделяются паузы (перерывы в произношении), мелодия голоса (повышение или понижение), ударения разных видов.

Осмысленное произношение каждого предложения требует вполне определённого его деления на речевые такты при помощи паузы. Как правило, в потоке устной речи паузами разделяются целые словосочетания, а иногда и предложения. При письме паузы не обозначаются. Нужно показать детям эту особенность устной речи по сравнению с письменной, где каждое слово пишется раздельно. При столкновении знаний используются объективно заложенные коллизии для возбуждения интенсивной мыслительной деятельности детей (приём «столкновения знаний»).

Для отработки раздельного написания слов используются графические схемы предложений. Эти задания ценны для развития детей, усвоения ими умений. Когда ребёнок списывает, пишет под диктовку или самодиктовку, он совершает функцию перекодирования звука в знак буквы (или знака буквы в звук). Таким образом, он осваивает звукобуквенную знаковую систему. При работе с графическими схемами предложений (или слов) он кодирует определёнными значками целые слова. Снимается трудность, связанная с запоминанием и начертанием букв и их соединений, но сохраняется функция перекодирования, которая тренируется в более лёгких условиях восприятия.

Виды заданий:

деление речи на предложения;

определение границ предложения;

составление схем предложений;

наблюдение над смысловой и интонационной законченностью различных по структуре предложений (предложения нераспространённые, распространённые);

восстановление деформированных предложений;

составление предложений из данных слов;

распространение предложений по заданному глаголу, по заданной основе;

изменение слов таким образом, чтобы получилось как можно больше предложений. Можно добавлять и другие слова (предлоги). Проводятся наблюдения за тем, как меняются смысл высказывания, формы слова при изменении предлога;

добавление не одного, а любого количества слов. В таком случае количество вариантов становится беспредельным. Выполнять такого рода задания можно как устно, так и письменно.

Задания по составлению предложений из слов являются эффективными подготовительными упражнениями к собственному сочинительству. Эту же роль косвенной подготовки к сочинению играет восстановление деформированных предложений и текстов.

Задания по восстановлению предложений и текстов располагают высо­ким развивающим потенциалом, так как требуют сложных интеллектуальных действий и различных умений: актуализации представлений и ассоциаций ребёнка, связанных с ситуацией и отражённых в предложении, тексте; удержания в памяти отдельных слов, предложений; умения устанавливать логико-смысловые и грамматические связи между словами при составлении предложений и между предложениями при составлении текста. Поэтому уровень выполнения таких работ может служить достаточно надёжным средством диагностики зрелости названных сторон развития ребёнка и сформированности определённых умений.

Чтобы выяснить уровень готовности ребёнка к выполнению перечислен­ных заданий, задания предлагаются в наиболее трудном варианте (сензитивные условия): отдельные слова для составления предложения записываются на доске. В случаях затруднений оказываются следующие виды помощи:

индивидуальное разъяснение задания (снимаются трудности, связанные со слуховым восприятием);

слова или предложения в том же виде, что и на доске, предъявляются на листочке (снимаются трудности, связанные со зрительным восприятием читаемого с доски);

слова или предложения дополнительно прочитываются учителем-логопедом (снимаются трудности, связанные с чтением);

использование наглядно-действенной опоры: листочек разрезается на отдельные слова или предложения (снимаются трудности, связанные с действиями в уме, удержанием слов в памяти и техникой чтения).

Невыполнение задания в предоставленных условиях позволяет предположить, что область трудностей связана с определённым недоразвитием аналитико-синтетической деятельности, которая лежит в основе установления логических связей, или отсутствием оперативности в работе зрительных анализаторов, плохой пространственной ориентировкой.

Подробный анализ столь многоаспектных видов деятельности, какими являются восстановление деформированных предложений или текстов, позволяет выявить возможности каждого обучающегося. Одни дети нуждаются в общем одобрении, внимании, индивидуальном объяснении задания, другие – сделают работу правильно, если пойдут путём проб и ошибок, сопоставляя отдельные предложения на отдельных листочках; третьи – нуждаются в указании на основу предложения, на первое предложение, чтобы выстроилась логическая цепочка.

Различие в назначении индивидуальной и фронтальной помощи логопеда. Назначение фронтальной помощи – предупредить ошибки. Однако ошибки преодолеваются именно в ходе деятельности, поэтому помощь оказывается ребёнку не перед выполнением задания, а после того, как он сталкивается с трудностью и осознаёт её как трудность, которую надо пре­одолеть. В таком случае помощь стимулирует анализ причин трудностей выполнения задания. Перед ребёнком через его опыт раскрывается структура деятельности, что способствует её осознанию: «Осознанная функция, – писал Л. С. Выготский, – приобретает и иные возможности действия. Осознать – значит в известной мере овладеть».

*Текст*

В первом разделе говорилось о наблюдении готовых текстов. Теперь рассмотрим пути формирования правильного употребления языка в ходе самостоятельного создания письменного текста.

Сочинение, кроме действенного средства речевого развития, является уникальным средством воспитания и развития личности, диагностическим позволяющим наблюдать за динамикой этого развития.

Особенность письменного речевого высказывания в том, что его продуктивность находится в теснейшей связи с комплексом внутренних факторов: мышлением, волей, чувствами, эмоциями ребёнка; соматическим со стоянием; состоянием психофизиологических функций (зрительным, слуховым анализом и синтезом, моторикой, артикуляцией, пространственной и временной ориентацией); широтой представлений об окружающем мире

Таким образом, сочинение, как и связная речь в целом, – это не просто раздел, сколько отражение результата коррекционно-педагогической работы, а значит, и подготовка к нему начинается задолго до его написания – с первых дней работы с ребёнком.

Надёжной опорой для работы над развитием письменной речи детей станут создание на занятии ситуации общения, опыт устного высказывания Вызванное желание детей поделиться своими мыслями, чувствами, пере привычка внимательного отношения к слову, к доказательности высказывания окажет влияние на грамотность письменного высказывания.

Особое значение придаётся формулировке тем, нужно попытаться вызвать удивление у детей, поднять их настроение, чтобы они проявили интерес к работе. Этот аспект важен для мотивации. Реакция ребёнка на задание во многом определяет его выполнение.

Виды заданий:

Две группы тем для сочинения: репродуктивная (раскрытие какого-то явления, факта, связанного с опытом детей, т. е. достаточно изложить определённое темой знание, выполнить работу на репродуктивном уровне), творческая (от ребёнка ожидаются умения сравнивать, доказывать, делать выводы, найти выразительные средства и построить связный текст, соответствующий неожиданному звучанию темы). Особое значение при формировании личности ребёнка имеют темы, которые требуют самого высокого уровня обобщения материала, широкого переноса знаний, впечатлений:«Что такое дружба?», «Зачем людям речь?».

Творческие темы формируют главное: потребность в самовыражении, в сопереживании, чувство слова, умение переносить и связывать знания из разных областей, размышлять над известными явлениями и фактами. Тем самым создаются условия для раскрытия интеллектуальных и духовных возможностей детей.

Соблюдение меры трудности при работе с творческими темами обеспечивается тем, что они ориентированы на опыт и знания, которые уже имеются у детей; в темах с широкой формулировкой ребёнок всегда может найти наиболее близкий или знакомый аспект и раскрыть именно его, т. е. предоставляется определённая свобода в отборе содержания сочинений.

**Календарно-тематическое планирование.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п.п.  | Дата  | Тема занятия  | Количество часов  |
| 1 | 02.09 | **1. Подготовительный этап работы.**Знакомство с рабочими тетрадями и учебником. | 1 |
| 2 | 04.09 | Игры на развитие артикуляции. | 1 |
| 3 | 09.09 | Игры на развитие фонематического слуха. | 1 |
| 4 | 11.09 | Игры на развитие слухового и зрительного внимания. | 1 |
| 5 | 16.09 | Игры на развитие памяти. | 1 |
| 6 | 18.09 | Игры на развитие мышления. | 1 |
| 7 | 23.09 | Звуки. | 1 |
| 8 | 25.09 | Звуки речевые и неречевые. | 1 |
| 9 | 30.09 | Гласные и согласные звуки  | 1 |
| 10 | 02.10 | Дифференциация гласных и согласных звуков.Проверочная работа. Игра –тест «Я внимательный» | 1 |
| 11 | 07.10 | **2. Основной этап работы.**Различение гласных и согласных звуков. | 1 |
| 12 | 09.10 | Знакомство с символами и «опорами» для обозначения звуков на письме  | 1 |
| 13 | 14.10. | Гласные буквы Я, Ю, Е, Е, И. | 1 |
| 14 | 16.10 | Дифференциация гласных букв А—Я, У—Ю, О—Е, Ы—И, Э—Е | 1 |
| 15 | 21.10 | 5. Дифференциация гласных букв А—Я  | 1 |
| 16 | 23.10 | Дифференциация гласных букв А—Я в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и в тексте | 1 |
| 17  | 20.10 | Гласная буква Ю. Обозначение мягкости согласных на письме при помощи гласной буквы Ю. | 1 |
| 18 | 11.11 | Дифференциация гласных букв У—Ю в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте | 1 |
| 19 | 13.11 | Гласная буква Е. Обозначение мягкости согласных на письме при помощи гласной буквы Е.  | 1 |
| 20 | 18.11 | Дифференциация гласных букв О—Е в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте | 1 |
| 21  | 20.11 |  Гласная буква И. Обозначение мягкости согласных на письме при помощи гласной буквы И. | 1 |
| 22 | 25.11 | Дифференциация гласных букв Ы—И | 1 |
| 23  | 27.11 | Гласная буква Е. Обозначение мягкости согласных на письме при помощи гласной буквы Е. | 1 |
| 24 | 04.12 | Дифференциация гласных букв Э—Е | 1 |
| 25  | 04.12 | 10. Мягкий знак  | 1 |
| 26  | 09.12 | 11. Звонкие и глухие согласные  | 1 |
| 27  | 11.12 | 12. Звуки Б—Б', П—П'  | 1 |
| 28  | 16.12 | 13. Звуки В-В', Ф—Ф'  | 1 |
| 29  | 18.12 | 14. Звуки Г—Г', К—К', Х—Х'  | 1 |
| 30  | 23.12 | 15. Звуки Д—Д', Т—Т'  | 1 |
| 31  | 25.12 | 16. Звуки 3—3', С—С'  | 1 |
| 32  | 13.01 | 17. Звуки Ж—Ш  | 1 |
| 33  | 15.01 | 18. Лабиализованные гласные. Звуки О—У | 1 |
| 34  | 20.01 | 19. Лабиализованные гласные. Буквы Е—Ю  | 1 |
| 35  | 22.01 |  Звуки Р—Р', Л—Л'..  | 1 |
| 36 | 27.01 | Дифференциация соноров. Звуки Р—Р'—Л—Л' | 1 |
| 37 | 29.01 | Работа со словами-паронимами. | 1 |
| 38 | 03.02 | 21. Звуки Л—Л'—Й  | 1 |
| 39 | 05.02 | Дифференциация звуков Й, Л—Л' в слогах, словах, словосочетаниях и тексте. | 1 |
| 40 | 10.02 | Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. | 1 |
| 41 | 12.02 | Л'-Л .Работа со словами-паронимами | 1 |
| 42 | 17.02 | Игры на развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза | 1 |
| 43  | 19.02 | 25. Звуки С—С', Ц  | 1 |
| 44  | 24.02 | 26. Звуки ТС—Ц (на усмотрение логопеда)  | 1 |
| 45  | 26.02 | 27. Звуки Ч—Щ  | 1 |
| 46  | 03.03 | Звуки Ч -ТЬ  | 1 |
| 47  | 05.03 | Звуки Ч—Ш  | 1 |
| 48  | 10.03 | Звуки Ч—Ц  | 1 |
| 49 | 12.03 | Диктант. | 1 |
| 50  | 17.03 | **3. Третий этап.**Слова, обозначающие предмет.  | 1 |
| 51  | 19.03 | Слова, обозначающие действие предмета.  | 1 |
| 52  | 02.04 | Различение слов, обозначающих предмет и действие.  | 1 |
| 53  | 07.04 | Слова, обозначающие признак предмета.  | 1 |
| 54 | 09.04 | Дифференциация слов-предметов, слов-действий, слов-признаков. | 1 |
| 55  | 14.04 | Понятие о предлоге.  | 1 |
| 56  | 16.04 | Предлоги в, на.  | 1 |
| 57  | 21.04 | Предлоги к, от.  | 1 |
| 58  | 23.04 | Предлоги от, из.  | 1 |
| 59  | 24.04 | Предлоги с (со).  | 1 |
| 60  | 28.04 | Предлоги у, к, от.  | 1 |
| 61  | 30.04 | Предлоги по, к.  | 1 |
| 62  | 05.05 | Предлоги в, за  | 1 |
| 63  | 07.05 | Предлоги в, у.  | 1 |
| 64  | 14.05 | Предлоги на, над.  | 1 |
| 65  | 16.05 | Словосочетание.  | 1 |
| 66  | 21.05 | Связь слов в предложении.  | 1 |
| 67  | 23.05 | Диктант. | 1 |
| 68 | 28.05 | Обобщение изученного за год. | 1 |

Итого: 68 часов

**Система оценок.**

Обучение безоценочное. В основе оценочной системы лежит самооценка с помощью таблицы «Оцени свои успехи». Оценивание успешности выполнения заданий и упражнений в конце каждого занятия проводится в виде наблюдения, самооценки и внешней оценки взрослого для создания ситуации успеха.

*Методы отслеживания результатов:*оценка динамики индивидуальных достижений в развитии устной речи и сформированности письма проводится на основании сопоставительных данных первичной и контрольной диагностики. Обследование письма проводится циклично в 3-4 классе: в мае (15 – 30 мая) и в сентябре (1 – 15 сентября).

**Литература:**

1. .Ефименкова Л.Н. “Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов”, Москва, “Просвещение”, 2012 г.
2. 2.Ишимова О.А., Шаховская С.Н.,Алмазова А.А «Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо» М. Просвещение 2014 год
3. 4.Лалаева Р.И. “Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы”, Москва, “Просвещение”, 2014 г.
4. 5.Мазанова Е.В. Методические рекомендации учителям–логопедам школьных логопунктов по организации коррекционной работы.-М.: Просвещение, 2015. Рекомендовано Ученым Советом Педагогического общества России.
5. 6.Садовникова И.Н. “Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников” – М., Владос, 2005 г.
6. 7.Сукач Л.М. “Дидактический материал для исправления недостатков произношения, чтения и письма у младших школьников”, Москва, “Просвещение”, 2005 г.
7. 8.Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе”. – М.: “Когито – Центр”, 1999.