

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа №11»

Рассмотрено на заседании МО
педагогов начального общего образования

Протокол №1

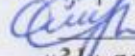
«28» августа 2020 г.

Руководитель МО

 Волкова В.К.

Согласовано

зам. директора по УВР

 Соловей О.М.

«31» августа 2020 г.

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ
для обучающихся с ОВЗ (ЗПР (вариант 7.1.)**

2-4 класс

срок реализации программы: 3 года

«Утверждаю»

Директор МБОУ «СОШ №11»

 Демидова Т.А.

«01» сентября 2020 г.



Составители:

Терентьева Анна Александровна
учитель-логопед

высшей квалификационной категории
МБОУ «СОШ №11»;

г. Ангарск, 2020

Целевой раздел Пояснительная записка

Программа логопедических занятий составлена с учётом требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Актуальность программы

«Письменная речь не есть простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма» Л.С. Выготский.

Современная психология рассматривает письмо как сложную форму речевой деятельности. Письмо формируется сознательно на 5-7 году, в процессе целенаправленного обучения. Способы возникновения развития письма с самого начала выступают как осознанные действия, и только постепенно превращаются в автоматизированный навык.

Письмо является психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности - внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику рук, предметные действия и др. Поэтому его расстройство носит системный характер, т.е. письмо нарушается как целостная система, целостный психический процесс. Нарушение письма (дисграфия) является достаточно распространенным среди обучающихся как коррекционных, так и массовых школ, и это препятствует полноценному усвоению школьных знаний. В последнее время увеличивается число детей имеющих отклонения в физическом и психическом развитии, 30-35 % детей, поступающих в школу, уже имеют органические заболевания. Среди них более половины составляют дети с задержкой психического развития. В их письменных работах, чаще всего, встречаются специфические ошибки, не связанные с усвоением грамматических правил. Диагностика письменной речи обучающихся младших классов показывает, что ошибки, встречающиеся в письменных работах, сложно отнести к какому-либо виду дисграфии (по классификации Р.И. Лалаевой), чаще всего встречаются смешанные виды дисграфии (например, дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза и аграмматическая с элементами акустической и оптической дисграфии). В связи с этим необходима специальная система коррекционно-развивающих занятий, направленная на преодоление этих нарушений.

Данная программа предназначена для групповой логопедической работы с обучающимися 2-4 классов с задержкой психического развития (вариант 7.1.), испытывающих трудности формирования устной и письменной речи (письма и чтения).

Весь материал, представленный в программе, рассчитан на четыре года обучения и составлен с учетом возрастных особенностей обучающихся и требований общеобразовательной программы начальной школы.

Цель программы: устранить недостатки устной и предупредить и устранить нарушения письменной речи у младших школьников, обусловленных ЗПР, создать базу для успешного усвоения программ по русскому языку и литературному чтению.

Задачи:

- формирование полноценных произносительных навыков – коррекция дефектов звукопроизношения;
- развитие коммуникативных навыков умения общения с детьми и взрослыми;
- обогащение активного и пассивного словаря, развитие грамматического строя речи, формирование связной речи;
- развитие умения оперировать единицами языка – звуком, слогом, словом, словосочетанием, предложением;
- развитие фонематического восприятия, фонематических представлений, доступных возрасту форм звукового анализа и синтеза;

- расширение представлений об окружающем мире, явлениях действительности с опорой на жизненный опыт ребёнка;
- помощь в формировании навыков письма и чтения;
- содействовать усвоению программы по русскому языку;
- формирование мотивации учения и интереса к самому процессу обучения.

Место предмета в учебном плане: часть, формируемая участниками образовательных отношений. Коррекционно-развивающий курс.

<i>Год обучения</i>	<i>В неделю</i>	<i>Количество недель</i>	<i>Всего в учебном году</i>
<i>2</i>	<i>1 час</i>	<i>34</i>	<i>34 часа</i>
<i>3</i>	<i>1 час</i>	<i>34</i>	<i>34 часа</i>
<i>4</i>	<i>1 час</i>	<i>34</i>	<i>34 часа</i>

В основу разработки и реализации коррекционно-развивающей программы обучающихся с ЗПР заложены *дифференцированный* и *деятельностный подходы*.

Дифференцированный подход к разработке и реализации программы предполагает учет особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР, которые проявляются в неоднородности по возможностям освоения содержания образования.

Применение дифференцированного подхода к созданию и реализации коррекционно-развивающей программы обеспечивает разнообразие содержания, предоставляя обучающимся с ЗПР возможность реализовать индивидуальный потенциал развития.

Деятельностный подход основывается на теоретических положениях отечественной психологической науки, раскрывающих основные закономерности процесса обучения и воспитания обучающихся, структуру образовательной деятельности с учетом общих закономерностей развития детей с нормальным и нарушенным развитием.

Деятельностный подход в образовании строится на признании того, что развитие личности обучающихся с ЗПР младшего школьного возраста 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, обеспечивающий овладение ими содержанием образования.

В основу формирования коррекционно-развивающей программы обучающихся с ЗПР положены следующие **принципы**:

- 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 и воспитанников и др.);
- принцип учета типологических и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся;
- принцип коррекционной направленности образовательного процесса;
- принцип развивающей направленности образовательного процесса, ориентирующий его на развитие личности обучающегося и расширение его «зоны ближайшего развития» с учетом особых образовательных потребностей;
- онтогенетический принцип;
- принцип целостности содержания образования, поскольку в основу структуры содержания образования положено не понятие предмета, а — «образовательной области»;

- принцип направленности на формирование деятельности, обеспечивает возможность овладения обучающимися с задержкой психического развития всеми видами доступной им предметно-практической деятельности, способами и приемами познавательной и учебной деятельности, коммуникативной деятельности и нормативным поведением;

- принцип переноса усвоенных знаний, умений, и навыков и отношений, сформированных в условиях учебной ситуации, в различные жизненные ситуации, что обеспечит готовность обучающегося к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире;

- принцип сотрудничества с семьей.

Научная обоснованность

Данная программа основана на теории А.Р. Лурия «О психофизиологической основе письма», на классификации дисграфии, предложенной сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена в 1989 году.

При составлении учебной программы использованы пособия по коррекционной работе с обучающимися, имеющие речевые нарушения:

1. Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1991. рецензенты: зав.каф.сурдопедагогики и логопедии НИИ дефектолог АПН СССР, доктор педнаук, профессор Е.Ф. Соботович.
2. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Инструктивно - методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе». – М.: «Когито – Центр», 1996 г. подготовленное Министерством образования РФ от 14 декабря 2000г. №2
3. Мазанова Е.В. Методические рекомендации учителям-логопедам школьных логопунктов по организации коррекционной работы.-М.: Просвещение, 2005. Рекомендовано Ученым Советом Педагогического общества России.
4. Ишимова О.А. «Логопедическая работа в школе» пособие для учителей и методистов
5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (ОДОБРЕНА решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15)

Характеристика обучающихся с задержкой психического развития

Поскольку все стороны речи – фонетическая, словообразовательная, грамматическая, лексическая – взаимосвязаны между собой, то в каждом классе проводится изучение всех сторон речи, при этом каждая из них изучается не изолированно, а комплексно. Принцип построения курса обучения позволяет осуществить усвоение учебного материала блоками, выделение которых из целостной системы основывается на взаимосвязи между его компонентами.

У **первоклассников**, испытывающих затруднения в формировании письма, наблюдается отставание в развитии так называемых вводных навыков, необходимых для успешного обучения, в том числе и речевых. К речевым навыкам относят умение четко, в соответствии с нормой, произносить все звуки речи, различать их на слух, выделять из слова; наличие достаточного словарного запаса и полной сформированности грамматического строя; умение связно высказываться по темам, доступным пониманию ребенка. У семилетних детей из группы риска по письму оказываются нарушенными все компоненты речевой системы, но не в одинаковой степени.

Звукопроизношение и фонематическое восприятие

Сохранней всего бывает звукопроизношение: не все дети имеют нарушения в произношении звуков; количество детей с нарушениями звукопроизношения примерно такое же,

как в популяции. Чаще всего встречается искажение сонорных звуков (более двух третей от всех звуковых нарушений). Встречаются сигматизмы, чаще межзубное произнесение [с, з, ц].

У части детей могут наблюдаться и затруднения в произношении более сложных по звуко-слоговой структуре слов. Типична нестойкость этих расстройств, их тесная зависимость от утомления.

Постановка звуков у детей группы риска по дисграфии не вызывает особых трудностей, в то время как автоматизация и дифференциация требуют длительной и систематической работы. Это связано с недостаточностью в развитии фонематических процессов. У большинства детей рассматриваемой группы процесс становления фонематических представлений не закончился к моменту поступления в школу. Вследствие этого детям трудно выполнить задание по воспроизведению слоговых рядов после однократного прослушивания, даже если этот ряд включает только, два слога. Плохо ориентируются дети и при различении слов-паронимов, то есть слов, отличающихся одним звуком.

Звуковой анализ слова

В связи с недоразвитием фонематических процессов у данной категории детей запаздывает становление навыков звукового анализа. Им доступен, как правило, лишь самый легкий вид; выделение звука из слова в том случае, если звук стоит в сильной позиции. Наиболее доступно выделение гласного звука из начала слова под ударением: аист, окунь, утка. Нередко нужно прибегать к утрированному произнесению слова с усилением голоса на выделяемом звуке, чтобы добиться ответа. Встречаются ошибки при определении гласного в середине слова, даже если слово состоит из одного слога (мак, кот, суп, сыр и т. д.).

Наибольшие трудности вызывает выделение безударного гласного из конца слова: вместо гласного звука обычно выделяется целый слог (сум-ка). Трудно детям «оторвать» согласный от гласного в начале слова, если этот согласный взрывной (к, г). В данном случае тоже выделяют слог (ко-ты). Таким образом, одной из характерных ошибок первоклассников, испытывающих трудности формирования письма, при проведении звукового анализа является подмена его слоговым анализом.

Слоговой анализ слова

Но и при выполнении слогового анализа слова у детей тоже встречается много ошибок. Им, в первую очередь, трудно различить понятия «слог» и «звук», так как оба они обозначаются как «часть слова». Следующая трудность при расчленении слова на слоги состоит в том, что некоторые сонорные звуки (л', н', м', р', й) воспринимаются ими как слогаобразующие, так как могут произноситься с призвуком гласного звука. В таком случае слово «руль» будет делиться на два слога: ру-ль, так же как и ко-нь, ча-й и т.д.

Много ошибок допускают первоклассники при делении слов на слоги, если в слове оказывается два гласных звука рядом: например, в слове «аист» они не выделяют два слога.

Словарный запас

Поступающие в первый класс дети рассматриваемой группы обладают бедным и малодифференцированным словарным запасом. При назывании картинок, подобранных по определенным темам (цветы, деревья, посуда, одежда и т. д.), смешивают названия сходных предметов, называя блюдце тарелкой, чашку - кружкой, майку - рубашкой и т. д.. Первоклассники неуверенно пользуются словами-обобщениями, смешивают их (овощи-фрукты, одежда-обувь, ягоды-фрукты). Им трудно выполнить и задание на перечисление объектов, входящих в понятие более широкого объема: назвать, какие знает ягоды, цветы, фрукты и т. д. В основном, дети называют не более одного-двух предметов. Выполняя задание назвать детенышей животных, затрудняются в тех случаях, когда слова являются не однокоренными (собака - щенок, лошадь - жеребенок, свинья - поросенок, корова - теленок, овца - ягненок).

Они проявляют недифференцированность и глагольного словаря: часто называют одним словом различные действия, совершаемые разными субъектами: человек ходит, черепаха ходит,

конь ходит, белка ходит. Крайне мало в речи первоклассников прилагательных. Даже прилагательные, обозначающие цвет, представлены несколькими словами: белый, черный, красный, зеленый, синий. Нет четких названий при обозначении оттенков цветов: «Это не красный, а чуть красный (розовый)». Из оценочных прилагательных чаще всего встречаются слова «хороший», «плохой», а пространственные ограничиваются парой «большой - маленький».

Еще одна категория слов, плохо усвоенная детьми с дисграфией - слова-названия деталей предметов одежды, частей тела животных: кузов, кабина, руль у машины; рукав, манжеты, воротник у платья; панцирь, хобот, клюв.

Приведенные факты свидетельствуют о бедности словарного запаса, о неспособности актуализировать достаточное количество слов по определенной тематике.

Грамматический строй и связная речь

В устной речи первоклассников с дисграфией нет такого количества аграмматизмов, как у детей с общим недоразвитием речи. Они в основном правильно изменяют имена существительные по падежам, согласовывают прилагательные и глаголы с существительными в роде и числе. Но это кажущееся отсутствие ошибок связано, в первую очередь, с тем, что в речи детей мало прилагательных, безударные окончания произносятся неотчетливо, а самое главное, речь ограничивается бытовой тематикой, знакомой ребенку. При попытках же пересказа текста, составления рассказа по картинке количество ошибок в грамматическом оформлении фразы резко возрастает. Появляются ошибки не только в управлении, то есть использовании падежных форм, но и в согласовании. Характерной ошибкой является опускание предлогов. Наблюдается смешение предлогов *в* и *на* в винительном и предложном падежах, предлогов *си* и *из* в родительном падеже, *над* и *под* в творительном падеже, *под* и *из-под* («под столом - из-под стола» воспроизводится как «под столом - под стола»). Наибольшее количество ошибок в употреблении падежных форм дают именительный и родительный падежи множественного числа, объективно трудные для различения всех вариантов окончаний и детям с нормальным речевым развитием.

Связная речь не развита в силу недостаточности словарного запаса, низкого уровня познавательной активности, удовлетворенности уровнем бытового общения. Ребенок и не осознает необходимости развивать эту сторону речи, обходясь диалогической формой. В какой-то мере такой низкий уровень развития связной речи обусловлен пробелами в воспитании и обучении в дошкольном детстве, а также социальной запущенностью. Известно, что связная речь развивается только при обучении.

Перечисленные выше особенности устной речи первоклассников с дисграфией свидетельствуют о том, что без целенаправленной логопедической работы по исправлению недостатков и развитию всех компонентов речи детям будет трудно усваивать школьную программу по русскому языку, у них могут возникнуть трудности в учебе.

Для предупреждения этих трудностей и для ликвидации отставания в развитии речи данной категории детей создана настоящая логопедическая программа.

Уровень развития устной речи **второклассников** с дисграфией достаточен для бытового общения. Звукопроизношение не характеризуется грубыми искажениями и заменами, нарушений в произношении звуков не больше, чем у второклассников массовых классов. Главным образом, встречаются фонетические дефекты (ротацизмы, ламбдацизмы, сигматизмы). У части детей наблюдаются затруднения в произношении более сложных по звуко-слоговой структуре слов. Отличие устной речи младших школьников с дисграфией от нормально развивающихся сверстников выражается в некоторой смазанности артикуляции, в связи с чем, речь носит неотчетливый характер. У многих детей, к тому же, имеются некоторые расстройства голоса: у части детей наблюдается тихий, слабо модулированный голос, другие дети не могут произвольно регулировать силу голоса и говорят слишком громко.

Фонематический слух

При обследовании фонематического слуха второклассников с дисграфией обращает на себя внимание способность детей к различению оппозиционных звуков в составе слогов и слов, предъявляемых попарно (па-ба, палка-балка). При серийном предъявлении, даже когда ряд состоит из трех компонентов (па-ба-ба, палка-балка-балка), количество ошибок резко возрастает. Это говорит о некотором недоразвитии фонематического слуха. Задания, направленные на проверку сформированности фонематических представлений (придумать слова с заданным звуком, подобрать картинки, названия которых содержат заданный звук) выполняются детьми очень плохо, что связано как с недоразвитием собственно фонематических процессов, так и с бедностью словарного запаса детей с дисграфией.

Словарный запас и грамматический строй речи

Бедность словаря детей с нарушениями письма обусловлена их низкой любознательностью, недостаточным развитием интеллектуальных интересов. Детей характеризует низкая осведомленность, которая проявляется в незнании многих общеупотребительных слов, слов-названий цветов, деревьев, животных, птиц и других категорий слов, входящих в активную речь нормально развивающихся сверстников. Не владеют дети описываемой категории и многими словами-обобщениями (транспорт, инструменты, насекомые, головные уборы), не знают названий месяцев и смешивают понятия «времена года» и «месяцы».

Для устной речи второклассников с нарушениями письма присущи ошибки словообразовательного характера («лошаденок», «куренок», «щененок»), отсутствие разнообразных словообразовательных моделей, бедность в выборе приставок. Речь не богата и синтаксическими конструкциями: чаще всего используются простые предложения с одним дополнением или обстоятельством. Встречаются ошибки в употреблении падежных форм и предлогов.

Письменная речь

Письмо

Трудности формирования навыка письма, с которыми столкнулся не готовый к обучению в школе первоклассник, остаются непреодоленными и во втором классе. Дети не владеют навыками последовательного звукобуквенного анализа слов сложной звуко-слоговой структуры. Им доступны простые формы звукового анализа: выделение первого звука, нахождение места звука, исходя из трех позиций (начало, середина, конец слова), а также последовательный звукобуквенный анализ слов типа *кот*. Особенно трудно детям установить соотношение между звуками и буквами в словах, имеющих несоответствие по количеству звуков и букв: в словах с мягким знаком на конце и в середине слова, с йотированными гласными *я, е, ё, к* в начале слова или после гласных *и, ь, ъ*.

В результате имеющихся трудностей дети не овладевают навыками письма в том объеме, какой требуется в первом массовом классе, оказываются несостоятельными при написании слуховых диктантов и других письменных работ, предусмотренных программой. В их диктантах встречаются ошибки, указывающие на недостаточную сформированность навыков звукобуквенного анализа и синтеза: пропуски гласных букв в середине слова; недописывание гласных букв на конце слова; пропуски слогов; перестановки букв; вставка лишних букв; персеверации.

Кроме данной группы ошибок, в письменных работах второклассников с дисграфией встречается достаточно много ошибок на замену и смешение букв. Постоянная замена одной буквы другой встречается не часто, обычно дети смешивают буквы (то есть наряду с ошибочным написанием бывает правильное, а также происходит двойная замена: то *с* на *ш*, то *ш* на *с*, например).

Причины таких замен и смешений разные. Недостатки фонемного распознавания выражаются в ошибках на замену букв, обозначающих близкие по акустико-артикуляционному укладу звуки:

- смещение глухих и звонких согласных п-б, т-д, к-г, с-з, ш-ж, в-ф;
- смещение свистящих и шипящих согласных с-ш, з-ж
- смещение аффрикат ч-ц, ч-щ, щ-с;
- смещение лабиализованных гласных е-ю;
- смещение твердых и мягких согласных звуков, на письме выражающееся в заменах гласных букв а-я, о-е, у-ю, ы-и.

Довольно многочисленными бывают ошибки на смешение букв по кинетическому сходству:

- смещение гласных букв о-а, стоящих под ударением;
- смещение строчных букв б-д, п-т, х-ж, л-м, н-ю, и-у, ч-ъ;
- смещение прописных букв г-р.

Такие замены и смешения вызваны близостью элементов сравниваемых графем и, главное, тем, что их написание начинается одинаково. Контроль за двигательным актом во время письма должны осуществлять зрительный и кинестетический анализаторы. Но у младших школьников, не овладевших навыком письма должным образом, кинестезии еще не играют главной роли в предупреждении ошибок. Поэтому, написав первый элемент буквы, ребенок может далее ошибочно выбрать последующий элемент (и-у, б-д) или неправильно передать количество однородных элементов (л-м, п-т). Причиной таких ошибок И. Н. Садовникова считает неправомерное введение безотрывного письма с первых недель первого класса.

Коррекция ошибок данного типа осуществляется при помощи упражнений, направленных на развитие пространственных представлений обучающихся.

Кроме ошибок на уровне буквы в письменных работах обучающихся с дисграфией второго класса встречается много ошибок, связанных с недоразвитием словарного запаса: на правописание безударных гласных в корне слова, на правописание суффиксов и приставок.

К синтаксическим ошибкам, допускаемым в большом количестве учениками 2 класса, относятся: отсутствие точки в конце предложения; отсутствие заглавной буквы в начале предложения; точка не на нужном месте; написание каждого предложения с новой строчки.

В связи с недоразвитием пространственных представлений дети допускают ошибки на правописание предлогов и приставок.

Чтение

К концу первого класса дети с недостатками письменной речи не овладевают навыком чтения в объеме, предусмотренном учебной программой. Многие не знают некоторых букв, медленно, по слогам читают слова даже простой слоговой структуры, допускают многочисленные ошибки (пропуски букв, перестановки букв и слогов). Из-за нарушения внимания наблюдается потеря строки, то есть переходы на соседнюю строчку. При чтении вслух отмечается наличие литеральных (буквенных), а иногда вербальных (словесных) замен, создается впечатление угадывания, большой неуверенности при чтении. У детей быстро наступает утомление и увеличивается количество ошибок.

Логопедическая программа коррекции пробелов в развитии лексико-грамматического строя речи применяется на групповых занятиях в **третьих-четвертых** классах.

Необходимость данной работы подтверждается результатами обследования устной и письменной речи обучающихся с дисграфией.

Словарный запас

По количеству употребляемых в активном словаре слов у **третьеклассников** с дисграфией преобладают имена существительные, но при этом их запас невелик. Дети не знают многих общеупотребительных слов, смешивают названия сходных предметов (кружка - чашка,

тарелка - блюдец), очень мало знают слов-названий различных цветов, деревьев, одежды и предметов быта. Обучающиеся младших классов не владеют многими родовыми понятиями (мебель, транспорт, ягоды). Так, при выполнении задания назвать одним словом группу однородных предметов, дети часто называют общий функциональный признак этих предметов, выраженный глаголом (столы, стулья, диваны - чтоб сидеть; рубашки, брюки, платья - продают, одуванчики, розы, ромашки - они растут). Часто используются слишком широкие родовые понятия (платье, пальто, юбка - вещи; яблоки, груши, сливы - еда).

При обследовании всех компонентов речевой системы обучающихся **четвертого** класса с дисграфией (звукопроизношения, фонематических процессов, словаря, грамматического строя и связной речи), обнаруживается большое отставание в развитии словаря. В структуре речевого дефекта у обучающихся с дисграфией недоразвитие словаря занимает большое место.

В словарном запасе младших школьников с дисграфией обращает на себя внимание почти полное отсутствие имен прилагательных, за исключением прилагательных, обозначающих цвет. Подбирая определения к предметам, дети пользуются исключительно характеристиками по цвету (стол черный, стул желтый и т. д.). Кроме этого, используются прилагательные, обозначающие размер (большой - маленький), а из оценочных - плохой - хороший.

Также очень беден глагольный словарь. Сходные действия, как правило, называют одним словом (белка ходит, черепаха ходит, конь ходит). Дети редко пользуются приставками для обозначения оттенков действия или употребляют одну приставку (пришел в школу, подошел к другу, вошел в класс - все эти глаголы заменяются одним словом - пришел).

Грамматический строй

Бедность словаря **третьеклассников** с нарушениями письма обусловлена их низкой любознательностью, недостаточным развитием интеллектуальных интересов. Детей характеризует низкая осведомленность, которая проявляется в незнании многих общеупотребительных слов, слов-названий, цветов, деревьев, животных, птиц и других категорий слов, входящих в активную речь нормально развивающихся сверстников. Не владеют дети описываемой категории и многими словами-обобщениями (транспорт, инструменты, насекомые, головные уборы), не знают названий месяцев и смешивают понятия «времена года» и «месяцы».

Речь не богата и синтаксическими конструкциями: чаще всего используются простые предложения с одним дополнением или обстоятельством. Встречаются ошибки в употреблении падежных форм и предлогов.

В устной речи младших школьников встречаются ошибки, связанные с недостаточным усвоением грамматического строя языка, особенно в части вариантов и исключения из правил. Так, при словоизменении имен существительных в единственном числе, дети часто не правильно употребляют падежные окончания, пользуясь только одним из нескольких вариантов (был в лесу, стоял на мосту). Часты смешения предлогов, употребляющихся с одним падежом (пришел со школы, слез из дерева). Не различают дети форм родительного и винительного падежей неодушевленных существительных (вижу мяч - не вижу мяч). Особенно много ошибок встречается при попытках образования множественного числа существительных в именительном и родительном падежах. В данных случаях выбираются или наиболее употребительные окончания и распространяются на все слова (креслы - стулы - дома) или окончания смешиваются. В таком случае встречаются и правильные, и ошибочные формы (города - дома - торта; пара туфель, много чулков, пара сапогов, пара носков).

В устной и письменной речи **четвероклассников** встречается много ошибок, связанных со словоизменением основных частей речи - так называемые аграмматизмы.

Большие затруднения вызывают у детей задания на понимание логико-грамматических оборотов речи, связанных с падежными формами. В таких оборотах окончания несут на себе смысловую нагрузку и изменение окончания полностью меняет смысл высказывания: «Конфету купила Ира» или «Конфета купила Иру». Детям такие предложения кажутся одинаковыми.

Наиболее стойкими аграмматизмами являются ошибки согласования. Как известно, имена прилагательные, в отличие от существительных, имеющих родовую принадлежность, изменяются по родам, и правильно употреблять окончания прилагательных нужно только, умея определять род существительных. В норме категория рода усваивается детьми достаточно рано, к трем годам. Если же этот процесс задержался, то гораздо позже дети научатся и согласовывать другие части речи по роду, так как они не уверены в роде существительного. Дети с нарушениями письма часто затрудняются отнести то или иное существительное к нужному роду, поэтому допускают ошибки в согласовании. И даже если в устной речи таких ошибок может и не обнаружиться много (просто безударные окончания звучат примерно одинаково), то на письме ошибки в согласовании прилагательных с существительными в роде - довольно частое явление. В роде с существительными согласуются и глаголы прошедшего времени. Трудности согласования глаголов аналогичны трудностям, возникающим при согласовании прилагательных.

Словообразование

Существенные пробелы в сфере словообразования в устной речи способствуют затруднениям на письме.

Неумение **третьеклассников** образовывать новые слова, в том числе и однокоренные, не дает возможности проверять безударную гласную в корне и таким образом ведет к большому количеству ошибок.

Что касается темы «Однокоренные слова», то затруднения у детей вызываются не только отставанием в области грамматических обобщений, но и недостаточным овладением логическими операциями. При объединении слов в группу однокоренных надо опираться не только на внешнее сходство в буквенном составе, но, в большей степени, на сходство значений, то есть на смысл слов. Детям с дисграфией часто трудно установить смысловую связь между двумя родственными словами, если сходство значений не так явно выражено. Поэтому при попытке подбора родственных слов младшие школьники или совсем не выполняют задание, или подбирают слова по случайному внешнему сходству (гора - город). Но чаще всего они подменяют подбор родственных слов изменением слова по числам или падежам, называя ту или иную форму слова (гора - горы - горой).

Результаты обследования словообразовательных навыков обучающихся **четвертых** классов с дисграфией показывают, что у них недостаточно сформированы практические умения и навыки в области словообразования. У части детей к моменту обучения не угасает так называемое словотворчество (неадекватное использование тех или иных морфем при образовании слов, приводящее к детским неологизмам вроде «накомпотился»), тогда как этап образования детских неологизмов в норме охватывает лишь дошкольное детство. Наличие словотворчества показывает, что дети еще не умеют правильно сочетать морфемы в каждом случае в соответствии с нормами языка и правилами морфемной сочетаемости. В процессе усвоения родного языка ребенок постепенно овладевает этими нормами и безошибочно начинает употреблять сходные суффиксы и приставки с нужными корнями к моменту поступления в школу (лесок, но мостик; пришел, но подошел). Дети с дисграфией и в школьном возрасте часто неуверенно пользуются словообразовательными моделями, допускают ошибки при употреблении суффиксов и приставок. Особенно много ошибок обнаруживается, когда школьники выполняют задания по образованию новых слов. В условиях разговорно-бытовой речи не всегда можно заметить несостоятельность в данной сфере речевой деятельности, так как дети предпочитают пользоваться словами без суффиксов и приставок. Это, в свою очередь, ведет к обеднению словарного запаса и не помогает преодолевать аграмматизм в области словообразования, так как без практики, без упражнений речевые умения не будут совершенствоваться.

Связная речь

Связная речь у **третьеклассников** с дисграфией страдает не в меньшей степени, чем словарь и грамматический строй. Наибольшие затруднения вызывает составление самостоятельного рассказа, а также рассказа по картинке или серии картин. При попытке рассказать по картинке ребенок непоследовательно переходит с описания одной детали на другую, затем возвращается на предыдущую. Другой вид связной речи - пересказ текста - дается младшим школьникам лучше, особенно если у кого-нибудь достаточно хорошо развита механическая память. Но в большинстве случаев пересказ получается неполным, с пропуском многих, в том числе существенных, деталей, с перестановкой частей, что говорит о недостаточном понимании смысла услышанного. Многие дети не приступают к самостоятельному пересказу и ждут наводящих вопросов. Причем, им понадобятся не проблемные, а подробные, воспроизводящие сюжет текста вопросы.

Коррекция недостатков в развитии связной речи у обучающихся **четвертых** классов осуществляется на всех логопедических занятиях независимо от темы: дети учатся полно и подробно планировать выполнение того или иного занятия, объяснять свой ответ. При ответах дети должны пользоваться полными развернутыми предложениями, при этом использовать несколько предложений, чтобы составилось маленькое связное высказывание. Учитель-логопед поощряет попытки детей строить развернутые ответы с помощью вопросов. Постепенно опорные вопросы сворачиваются, остается помощь в виде побуждения к составлению рассказа.

Для создания ситуаций, приводящих к активному использованию речи, применяются кукольные персонажи, с которыми дети охотнее общаются. Дети с более развитой речью могут взять на себя роли таких персонажей, и это послужит мощным стимулом к развитию их речи. Амплуа кукольного персонажа - не очень грамотный, но симпатичный «Торопыжка», которого хочется поправить, но не высмеять. Его ошибки заметней, чем собственные. Так дети научатся искать ошибки и в своих работах.

Планируемые результаты

В результате работы по данной программе у обучающихся будут сформированы следующие навыки:

- расширение словарного запаса;
- осознание значимости правильного говорения для личного развития;
- потребность грамотного и четкого изложения своих мыслей;
- умение планировать грамотную речь,

Личностные результаты:

- проявлять чувство гордости за свою Родину;
- уважительно относиться к семейным ценностям, к окружающему миру;
- целостно воспринимать окружающий мир;
- проявлять заинтересованность в приобретении и расширении знаний и способов действий, творческий подход к выполнению заданий;
- уметь анализировать свои действия и управлять ими;
- проявлять навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

С учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей, обучающихся с ЗПР **метапредметные результаты** освоения коррекционно-развивающей программы будут следующими:

- 1) владеть способностью принимать и сохранять цели и задачи решения типовых учебных и практических задач, коллективного поиска средств их осуществления;
- 2) развивать умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;
- 3) развивать умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;

4) использовать речевые средства и средства информационных и коммуникационных технологий (далее - ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;

5) развивать навыки смыслового чтения доступных по содержанию и объему художественных текстов и научно-популярных статей в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;

6) развивать навыки логических операций сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям на уровне, соответствующем индивидуальным возможностям;

7) готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

8) определять общую цель и пути ее достижения; уметь договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

9) готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества;

10) владеть начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.

Предметные результаты:

- иметь положительную мотивацию к изучению русского языка;
- уметь самостоятельно писать слуховые, зрительные диктанты, изложения и сочинения с использованием оппозиционных звуков.
- знать термины, используемые для обозначения основных понятий – речь, оппозиционные звуки, артикуляция, фонетический разбор слова и т.д.; пары согласных звуков по твердости – мягкости, звонкости – глухости;
- уметь дифференцировать оппозиционные звуки;
- знать образовывать новые слова при помощи суффиксов и приставок;
- владеть достаточно развитой речью для усвоения учебной программы на минимальном базовом уровне;
- различать на слух и в произношении смешиваемые звуки;
- производить фонетический разбор слова;
- производить звукобуквенный разбор слогов и слов;
- подбирать слова на заданный звук;
- сравнивать слова со сходными звуками;
- составлять словосочетания и предложения со смешиваемыми звуками;
- восстанавливать предложения и текст с заданными звуками.

Оценка достижения обучающимися с ЗПР

планируемых результатов освоения программы коррекционной работы

Основным объектом оценки достижений планируемых результатов освоения обучающимися с ЗПР программы коррекционной работы, выступает наличие положительной динамики обучающихся в интегративных показателях, отражающих успешность достижения образовательных достижений и преодоления отклонений развития.

Оценка результатов освоения обучающимися с ЗПР программы коррекционной работы может осуществляться с помощью мониторинговых процедур. В целях оценки результатов освоения обучающимися с ЗПР программы коррекционной работы целесообразно использовать все три формы мониторинга: стартовую, текущую и финишную диагностику. Стартовая

диагностика позволяет наряду с выявлением индивидуальных особых образовательных потребностей и возможностей обучающихся, выявить исходный уровень развития интегративных показателей, свидетельствующий о степени влияния нарушений развития на учебно-познавательную деятельность и повседневную жизнь (заключение ПМПКа, речевой материал (Садовникова И.Н., Т.А.Фотекова).

Текущая диагностика используется для осуществления мониторинга в течение всего времени обучения обучающегося на начальной ступени образования (анализ диктантов, списывания, письменных работ в классных тетрадях).

Целью финишной диагностики, приводящейся на заключительном этапе (окончание учебного года), выступает оценка достижений обучающегося с ЗПР в соответствии с планируемыми результатами освоения, обучающимися программы коррекционной работы. Результативность коррекционно-развивающего обучения определяется по итогам сравнительного анализа данных стартовой и финишной диагностики. Всякое положительное изменение в состоянии сформированности навыка письма обучающихся фиксируется как успешность в обучении. Для полноты оценки достижений планируемых результатов освоения обучающимися программы коррекционной работы, следует учитывать мнение родителей (законных представителей). В случаях стойкого отсутствия положительной динамики в результатах освоения программы обучающегося в случае согласия родителей (законных представителей) необходимо направить на расширенное психолого-медико-педагогическое обследование для получения необходимой информации, позволяющей внести коррективы в организацию и содержание программы коррекционной работы.

2 класс

Цель:

Предупреждение неуспеваемости, обусловленной различными нарушениями устной и письменной речи.

Задачи:

1. активизировать имеющийся словарный запас и уточнить конструкции предложения (с небольшим распространением);
2. формировать полноценный звукобуквенный анализ с установлением соотношения между буквами и звуками в слове;
3. формировать навыки правильного письма и чтения, развивать языковое чутьё;
4. развивать навыки слухопроизносительной дифференциации гласных и согласных звуков;
5. формировать навыки различения звуков в письменной речи, опираясь на артикуляционные и акустические признаки;
6. уточнить конкретно-пространственные знания (использование предлогов в устной и письменной речи);
7. обогатить словарный запас путем накопления представлений об окружающем мире.

Тематическое планирование

Предложение и слово

Предложение и слово. Анализ предложения. Главные члены предложения. Интонационная законченность предложения. Слова, обозначающие предмет. Слова, обозначающие действие предмета. Дифференциация слов-предметов и слов-действий предметов. Слова, обозначающие признак предмета.

Слогообразующая роль гласного. Ударение

Слогообразующая роль гласного. Слоговой анализ и синтез слов. Слог. Деление слов на слоги. Выделение гласных из ряда звуков, слогов, слов. Выделение ударного гласного и ударного слога в слове.

Твердые и мягкие согласные звуки и буквы

Мягкий знак на конце слова. Смыслоразличительная роль мягкого знака на конце слова. Мягкий знак в середине слова. Смыслоразличительная роль мягкого знака в середине слова. Разделительный мягкий знак. Дифференциация гласных 1 и 2 ряда. Дифференциация гласных [а-я] в слогах, словах и предложениях устно и на письме. Дифференциация гласных [о-е] в слогах, словах и предложениях устно и на письме. Дифференциация гласных [у-ю] в слогах, словах и предложениях устно и на письме. Дифференциация гласных [и-ы] в слогах, словах и предложениях устно и на письме. Дифференциация гласных [ю-ё] в слогах, словах и предложениях устно и на письме.

Глухие и звонкие согласные звуки. Парные согласные

Выделение звонких и глухих согласных из ряда звуков. Дифференциация [б-п] в устной и письменной речи. Дифференциация [т-д] в устной и письменной речи. Дифференциация [г-к] в устной и письменной речи. Дифференциация [з-с] в устной и письменной речи. Дифференциация [в-ф] в устной и письменной речи. Дифференциация [ш-ж] в устной и письменной речи.

Согласные звуки, имеющие артикуляционно-акустические сходства

Дифференциация [з-ж] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [з-ж] в связной речи. Дифференциация [с-ш] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [с-ш] в связной речи. Дифференциация [ч-ть] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [ч-ть] в связной речи. Дифференциация [с-ц] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [с-ц] в связной речи. Дифференциация [сь-щ] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [сь-щ] в связной речи. Дифференциация [щ-ч] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [ц-т] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [ц-т] в связной речи. Дифференциация [ц-ч] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [ц-ч] в связной речи.

Согласные звуки, имеющие кинетическое сходство

Дифференциация [б-д] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [б-д] в связной речи. Дифференциация [п-т] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [п-т] в связной речи. Дифференциация [о-а] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [о-а] в связной речи. Дифференциация [и-у] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [и-у] в связной речи. Дифференциация [г-р] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [г-р] в связной речи. Дифференциация [х-ж] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [х-ж] в связной речи. Дифференциация [у-ч] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [у-ч] в связной речи. Дифференциация [л-м] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [л-м] в связной речи. Дифференциация [н-ю] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [н-ю] в связной речи. Дифференциация [л-я] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [л-я] в связной речи. Дифференциация [н-к] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [н-к] в связной речи. Дифференциация [а-д] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [а-д] в связной речи.

Дифференциация сонорных звуков

Дифференциация [л-й] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [л-й] в связной речи. Дифференциация [л-р] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [л-р] в связной речи. Дифференциация [ль-рь] в слогах, словах и предложениях. Дифференциация [ль-рь] в связной речи.

Предлоги

Практическое знакомство с предлогами. Предлоги в, на. Предлоги на, с (со). Предлоги в, из. Предлоги с, из. Предлоги по, к. Предлоги за, из-за. Предлоги над, под. Предлоги под, из-под. Закрепление предлогов. Упражнение в раздельном написании предлогов со словами. Составление предложений из заданных слов с предлогами. Употребление предлогов в связной речи.

Использование лексических тем с национально-региональным компонентом

«Овощи- фрукты». Ознакомление с разнообразием овощей и фруктов родного края.

«Осень». Особенности осени.

«Мебель».

«Посуда».

«Насекомые».

«Рыбы». Ознакомление с исчезающими видами рыбы.

«Профессии». Профессии нашего города.

«Семья». Показать, что историю делают простые люди, наши близкие.

«Зима». Особенности зимы родного края.

«Зимующие птицы». Знакомство с зимующими птицами.

«Животные леса». Ознакомление с животными, обитающими в наших лесах.

«Детеныши животных».

«Весна». Особенности весны в нашем крае.

«Домашние животные».

«Растения весной». Продолжать знакомство с растительным миром области.

Основные требования к знаниям и умениям к концу 2 класса:

Учащиеся узнают:

гласные и согласные звуки и буквы, их признаки; гласные ударные и безударные; согласные твердые и мягкие, глухие и звонкие; названия предметов по различным лексическим темам; структуру предложения.

Учащиеся получают возможность для формирования навыков:

правильно ставить вопрос к слову и по вопросу определять слова, обозначающие предмет, признак предмета, действие предмета;

распознавать буквы, имеющие близкие по акустико-артикуляционному укладу звуки;

распознавать буквы, имеющие близкие по кинетическому укладу звуки;

распознавать сонорные звуки и буквы;

распознавать парные согласные;

обозначать на письме мягкость согласных гласными буквами 2 ряда и буквой **Ь**;

писать отдельно предлоги со словами;

правильно записывать предложения: употреблять заглавную букву в начале предложения, ставить точку, восклицательный или вопросительный знак в конце предложения.

3 класс

Цель:

Предупреждение неуспеваемости, обусловленной различными нарушениями устной и письменной речи.

Задачи:

1. восполнить пробелы в развитии лексического запаса и грамматического строя речи;

2. закрепить навыки звукобуквенного анализа с установлением соотношения между буквами и звуками в слове;

3. обогащать словарный запас как путём накопления новых слов, являющихся различными частями речи, так и за счёт умения активно пользоваться различными способами словообразования;

4. подготовить к усвоению морфологического состава слова;

5. расширять словарный запас путём усвоения смысловых, эмоциональных оттенков речи, конструкций предложения;

6. развивать навыки построения связного высказывания, отбора языковых средств, адекватных смысловой концепции.

Тематическое планирование

Предложение и слово

Речь и предложение. Предложение и слово.

Слоговой анализ и синтез слова

Слово и слог. Уточнение понятий. Выделение первого слога в слове. Слогообразующая роль гласных букв. Определение количества слогов в слове. Составление слов из слогов. Деление слов на слоги.

Звуки и буквы

Звуки и буквы. Уточнение понятий. Определение и сравнение количества звуков и букв в словах. Гласные звуки и буквы. Дифференциация гласных 1 и 2 ряда. Согласные звуки и буквы. Твёрдые и мягкие согласные.

Обозначение мягкости с помощью мягкого знака

Обозначение мягкости согласных посредством буквы **ь**. Мягкий знак в конце слова. Мягкий знак в середине слова. Разделительный мягкий знак. Сравнение по смыслу и произношению.

Обозначение мягкости с помощью гласных

Твёрдые и мягкие согласные звуки перед гласными А-Я. Твёрдые и мягкие согласные звуки перед гласными О-Ё. Твёрдые и мягкие согласные звуки перед гласными У-Ю. Твёрдые и мягкие согласные звуки перед гласными Ы-И. Твёрдые и мягкие согласные звуки перед Е. Непарные твёрдые согласные звуки [ж], [ш], [ц]. Непарные мягкие согласные звуки [ч], [щ], [й].

Непарные согласные. Глухие и звонкие согласные

Непарные глухие согласные Х, Ц, Ч, Щ. Непарные звонкие согласные Й, Л, М, Н. Оглушение звонких согласных в середине слова. Оглушение звонких согласных на конце слов.

Предложения

Повествовательные предложения. Использование в речи притяжательных прилагательных. Вопросительные предложения. Использование в речи относительных прилагательных. Восклицательные предложения. Использование в речи качественных прилагательных.

Морфологический состав слова

Корень как главная часть слова. Родственные слова. Упражнение в подборе родственных слов. Однокоренные слова, не являющиеся родственными. Дифференциация родственных и однокоренных слов. Сложные слова. Соединительная гласная е или ов в середине слова. Приставка. Префиксальный способ образования слов. Суффикс. Суффиксальный способ образования слов. Окончание.

Безударный гласный

Безударные гласные в корне. Антонимы. Подбор проверочных слов к безударным гласным в корне.

Предлоги и приставки

Соотнесение предлогов и глагольных приставок. Слова-синонимы. Слитное написание слов с приставками. Раздельное написание слов с предлогами. Соотнесение предлогов с глагольными приставками. «Не» с глаголами.

Связная речь

Пересказ с опорой на серию сюжетных картинок. Пересказ с опорой на сюжетную картинку. Пересказ по вопросам. Пересказ текста по опорным словам. Пересказ текста по предметным картинкам.

Использование лексических тем с национально-региональным компонентом

«Как я провел лето». Особенности лета в нашем селе.

«Осень».

«Птицы». Знакомство с представителями редких и охраняемых птиц, занесенных в Красную книгу.

«Растения и животные». Знакомство с представителями редких и охраняемых видов животного и растительного мира, занесенных в Красную книгу.

«Дикие животные и их детеныши».

«Зима».

«Зимние забавы».

«Весна».

«Водоём и его обитатели». Продолжить знакомство с обитателями водоемов нашей области.

Основные требования к знаниям и умениям к концу 3 класса:

Учащиеся получают возможность овладеть:

слоговым анализом и синтезом слова;

морфологическим составом слова (корень, окончание, приставку, суффикс).

Познакомиться с предложением и научиться различать их по цели высказывания повествовательные, вопросительные, восклицательные.

Учащиеся получают возможность для формирования навыков:

производить звукобуквенный анализ слов;

устанавливать соотношения между буквами и звуками в слове;

пользоваться различными способами словообразования;

владеть первичными навыками усвоения морфологического состава слова;

использовать в речи различные конструкции предложений.

строить связное высказывание, устанавливать логику (связность, последовательность);

точно и четко формулировать мысли в процессе подготовки связного высказывания.

4 класс

Цель:

Предупреждение неуспеваемости, обусловленной различными нарушениями устной и письменной речи.

Задачи:

1.расширить и уточнить словарный запас учащихся как путём накопления новых слов, являющихся различными частями речи, так и за счёт умения активно пользоваться различными способами словообразования;

2.совершенствовать навыки усвоения морфологического состава слова;

3.уточнить значение используемых синтаксических конструкций: развивать и совершенствовать грамматическое оформление речи путем овладения детьми словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями предложений различных синтаксических конструкций;

4.учить устанавливать логику (связность, последовательность), точное и четкое формулирование мысли в процессе подготовки связного высказывания, отбор языковых средств, адекватных смысловой концепции.

Тематическое планирование

Состав слова

Состав слова. Корень как главная часть слова. Суффикс. Уменьшительно-ласкательные суффиксы. Суффиксы профессий. Суффиксы прилагательных. Приставка. Приставки пространственного значения. Приставки временного значения. Многозначные приставки. Окончание.

Безударные гласные

Безударные гласные. Определение безударного гласного в корне, требующего проверки. Выделение слов с безударным гласным. Слова – антонимы.

Согласные звуки и буквы

Согласные звуки и буквы. Парные согласные. Согласные звуки и буквы. Оглушение звонких согласных в середине слова. Оглушение звонких согласных в конце слова.

Словосочетания и предложения

Словосочетание и предложение. Выделение словосочетаний из предложений. Составление предложений из словосочетаний.

Согласование

Согласование. Согласование слов в числе. Согласование слов в роде.

Словоизменение прилагательных

Согласование имени существительного с именем прилагательным в роде. Согласование имен прилагательных с именами существительными по падежам.

Словоизменение глаголов

Настоящее время глаголов. Согласование глаголов с именами существительными в числе. Прошедшее время глаголов. Согласование глаголов с именами существительными в роде.

Предлоги и приставки

Соотнесение предлогов и глагольных приставок. Слова – синонимы. Раздельное написание глаголов с предлогами, слитное написание с приставками. Дифференциация предлогов и приставок.

Управление. Словоизменение имен существительных по падежам

Слова, отвечающие на вопросы Кто? Что? (именительный падеж). Слова, отвечающие на вопросы Кого? Чего? (родительный падеж). Слова, отвечающие на вопросы Кому? Чему? (дательный падеж). Слова, отвечающие на вопросы Кого? Что? (винительный падеж). Родительный или винительный? Слова, отвечающие на вопросы Кем? Чем? (творительный падеж). Слова, отвечающие на вопросы О ком? О чем? (предложный падеж). Множественное число имен существительных. Именительный падеж. Родительный падеж. Дательный падеж. Винительный падеж. Творительный падеж. Предложный падеж. Закрепление падежных форм в словосочетаниях и предложениях.

Части речи

Понятие о подлежащем и сказуемом как частях речи. Составление предложений по вопросам и опорным словосочетаниям. Понятие о второстепенных членах предложения. Подбор прилагательных к словам – предметам.

Связь слов в словосочетаниях и предложениях

Связь слов в словосочетаниях. Разбор словосочетаний. Определение значения. Составление предложений по картинкам. Простые предложения. Составление предложений по картинкам. Сложные предложения. Распространение и сокращение. Восстановление деформированного текста.

Связная речь

Составление рассказа из предложений, данных вразбивку. Составление рассказа по его началу. Составление рассказа по данному концу. Составление вступления и заключения к рассказу. Составление рассказа по данному плану.

Использование лексических тем с национально-региональным компонентом

«Профессии нашего города».

«Растения и животный мир». Закрепление знаний о представителях флоры и фауны нашего края.

«Транспорт».

«Перелетные птицы». Ознакомления с птицами, зимующими в нашем крае.

«Мебель».

«Дикие животные».

«Профессии и инструменты».

«Жилища животных». Знакомство с жилищами животных, обитающих в наших лесах.

«Зимние зарисовки». Особенности зимы нашего края.

«Дикие и домашние животные». Особенности животного мира нашего края.

Основные требования к знаниям и умениям к концу 4 класса:

У учащихся будут сформированы представления о:

изученных частях речи и их признаках;
признаках главных и второстепенных членов предложения;
морфологическом составе слова.

Учащиеся получают возможность для формирования навыков:

активно пользоваться различными способами словообразования;
владеть навыками усвоения морфологического состава слова;
владеть словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями предложений различных синтаксических конструкций;
устанавливать логику (связность, последовательность), точно и четко формулировать мысли в процессе подготовки связного высказывания;
составлять план текста.

Педагогические условия и средства реализации программы

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

Продолжительность занятия: 40 мин.

Периодичность занятий: 2-3 раза в неделю в зависимости от специфики нарушения письменной речи и этапа коррекционно-развивающей работы.

Каждый раздел программы рассчитан на 78 ч (количество часов может меняться, как увеличиваться, так и уменьшаться в зависимости от степени тяжести нарушения). Срок реализации программы 4 года.

Форма занятий: групповые, индивидуальные.

Формы организации деятельности обучающихся: фронтальная, групповая, индивидуальная.

Предусмотрены следующие проверочные работы:

- Диктанты;
- Индивидуальные задания;
- Творческие работы;
- Работа с дидактическим материалом.

Материально-техническое обеспечение

Для проведения логопедических занятий должны быть в наличии следующие объекты и средства материально-технического обеспечения:

- оборудование: ученические столы и стулья по количеству обучающихся, учительский стол, шкафы для хранения учебников, дидактических материалов, пособий и пр., настенные доски для вывешивания иллюстративного материала;
- технические средства обучения (предметы и устройства, которые выполняют информационную, управляющую, тренирующую, контролирующие функции в учебно-воспитательном процессе)
- классная доска с набором приспособлений для крепления таблиц, картинок;
- демонстрационное оборудование, предназначенное для одновременной демонстрации изучаемых объектов и явлений группе обучаемых и обладающее свойствами, которые позволяют видеть предмет или явление (компьютер/компьютеры, музыкальный центр, включающий в себя устройство для воспроизведения аудиокассет, CD и DVD, мультипроекторы др.);
- вспомогательное оборудование и устройства, предназначенные для обеспечения эксплуатации учебной техники, удобства применения наглядных средств обучения, эффективной организации проектной деятельности, в т.ч. принтер, сканер, фото- и видеотехника (по возможности) и др.;
- экранно-звуковые пособия, передающие содержание образования через изображение, звук, анимацию и кинестиму;

- дополнительные мультимедийные (цифровые) образовательные ресурсы, интернет-ресурсы, аудиозаписи, видеофильмы, слайды, мультимедийные презентации, тематически связанные с содержанием курса;
- библиотечный фонд (книгопечатная продукция).

Литература

1. Волкова Л.С. Логопедия., М., 1995.
2. «Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании». Хрестоматия. – М.: ООО «Аспект», 2005 г.
3. «Диагностика и коррекция ЗПР у детей». Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения. – М.: издательство «Аркти», 2004 г.
4. Концепция коррекционно – развивающего обучения ГНУ «ИКП РАО». http://logpres.narod.ru/_private/Kro.doc
5. Программа для общеобразовательных учреждений: Коррекционно-развивающее обучение. Начальные классы / сост. А.А. Вохмянина. 2-е изд. Стереотип. – М.: Дрофа, 2001 г.
6. Сборник. «150 тестов, игр, упражнений» АСТ, М., - 2002г.
7. Мазанова Е.В. Формы и методы логопедической работы по коррекции дисграфии., М.: АНМЦ «Развитие и коррекция» ВОИ, 2001.
8. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов/ Е.В. Мазанова. -2-е изд., испр. – М.: Издательство ГНОМ, 2012. -184 с).
9. Письмо Министерства образования РФ от 14 декабря 2000г. //Логопед. 2004. № 2.

Для обучающегося

1. Горбачевская Н.Ю., Елецкая О.В. Развитие пространственно-временных представлений у детей младшего и среднего школьного возраста. Логопедическая тетрадь с заданиями.
2. Мазанова Е.В. Преодоление нарушения письма: логопедическая тетрадь «Логопедия. Нарушение письма», М., 2006.
3. Павлова Т.А. альбом по развитию пространственного ориентирования у младших школьников. М., «Школьная пресса», 2004.

Список использованной литературы

1. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. - Москва, Просвещение, 1991.
2. Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. – Москва, Просвещение, 1991.
3. Козырева Л.М. Как образуются слова. – Ярославль, Академия развития, 2001.
4. Козырева Л.М. Слова-друзья и слова-неприятели. – Ярославль, Академия развития, 2001.
5. Козырева Л.М. И свистящие, и шипящие, и самые звонкие. – Ярославль, Академия развития, 2003.
6. Козырева Л.М. Загадки звуков, букв, слогов. – Ярославль, Академия развития, 2003.
7. Козырева Л.М. Секреты прилагательных и тайны глаголов. – Ярославль, Академия развития, 2001.

8. Козырева Л.М. Тайны твердых и мягких согласных. – Ярославль, Академия развития, 2003.
9. Козырева Л.М. Путешествие в страну падежей. – Ярославль, Академия развития, 2001.
10. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – Москва, Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999.
11. Перспективное планирование логопедической работы в классах коррекции. - Биробиджан, 2002
12. Рамзаева Т.Г. Общеобразовательная программа начальной школы (1-4) по русскому языку. – Москва, Просвещение, 2001.
13. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – Москва, Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997.
14. Тикунова Л.И., Игнатьева Т.В. Русский язык. Материалы для проведения контрольных и проверочных работ. 1-4 классы. - Москва, АСТ - АСТРЕЛЬ, 2001.

Календарно-тематическое планирование по логопедической коррекции

для обучающихся 2-х классов с ЗПР (вариант 7.1.)

№	Тема коррекционного занятия	Количество часов
1	Письменная работа, включает в себя списывание и диктант слогов, слов, предложений и текстов.	1
2	Обследование состояния лексико-грамматической стороны речи, связной речи.	1
Развитие фонематического анализа и синтеза		
Звуки и буквы		
3	Звуки гласные и согласные, их различие.	1
4	Гласные звуки и буквы, различие звука и буквы. Фонематический анализ слов различной звуконаполняемости.	1
5	Согласные звуки и буквы. Упражнения на различение согласных и гласных на слух и по артикуляции.	1
6	Шипящие согласные звуки « Ж, Ш, Щ, Ч».	1
7	Слова с сочетаниями жи, ши.	1
8	Слова с сочетаниями ча, ща, чу, щу.	1
9	Сочетание чк, чн. Фонетический анализ слов с этими сочетаниями.	1
10	Дифференциация твёрдых и мягких согласных. Фонетический анализ слов с твёрдыми и мягкими согласными.	1
11	Обозначение мягкости согласных звуков буквами е, ё, я, ю, и.	1
12	Мягкий знак на конце слова как показатель мягкости согласного звука.	1
13	Упражнения на правописание слов с мягким знаком на конце.	1
14	Мягкий знак – показатель мягкости согласного звука в середине слова.	1
15	Упражнения на перенос слов с мягким знаком в середине слова. Звуко-буквенный анализ слов.	1
16	Деление слов на слоги. Перенос слов.	1
17	Смыслоразличительная роль ударения.	1
18	Ударные и безударные гласные. Единообразное написание гласных в словах с безударной гласной.	1

19	Правописание слов с безударной гласной в корне. Подбор проверочных слов к словам с проверяемой безударной гласной.	1
20	Правописание слов с безударной гласной.	1
21	Звонкие и глухие согласные в конце слова.	1
22	Звонкие и глухие согласные в середине слова.	1
23	Единообразное написание звонких и глухих согласных в середине слова.	1
24	Разделительный мягкий знак перед гласными буквами е, ё, я, ю.	1
25	Правописание разделительного мягкого знака перед гласными е, ё, я, ю.	1
26	Сопоставление разделительного мягкого знака и мягкого знака для обозначения мягкости согласных.	1
27	Деление слов с разделительным мягким знаком для переноса.	1
Развитие анализа структуры предложения		
28	Предложение. Общее представление.	1
29	Деление предложений на слова. Схема предложения.	1
30	Составление предложений из слов.	1
31	Большая буква в начале предложения. Знаки препинания в конце предложения.	1
32	Большая буква в именах и фамилиях людей, в кличках животных.	1
33	Проверка результативности коррекционной работы.	1
34	Работа над ошибками.	1

**Календарно-тематическое планирование
по логопедической коррекции для обучающихся 3-х классов с ЗПР (вариант 7.1.)**

№	Тема коррекционного занятия	Количество часов
1	Письменная работа, включает в себя списывание и диктант слогов, слов, предложений и текстов.	1
2	Обследование состояния лексико-грамматической стороны речи, связной речи.	1
Развитие фонематического анализа и синтеза		
Гласные звуки		
3	Ударение. Упражнения на выделение ударного слога в словах разной длины.	1

4	Проверяемые безударные гласные в корне слова.	1
5	Гласные в приставках.	1
6	Твёрдый знак – после приставок перед гласными е, ё, ю, я.	1
7	Разделительный мягкий знак.	1
8	Дифференциация Ъ и Ь знаков. Перенос слов Ъ и Ь знаками.	1
9	Сложные слова. Соединительные гласные о – е.	1
Согласные звуки		
10	Согласные в приставках.	1
11	Правописание непроизносимых согласных.	1
Морфемика		
12	Корень слова. Родственные слова.	1
13	Подбор однокоренных слов с корнями – омонимами (вода, водяной, водопровод, завод, водитель, подвода).	1
14	Подбор слов с корнями – синонимами (вода, водный, река, речной).	1
15	Подбор синонимов. Придумывание словосочетаний, предложений с заданными словами.	1
16	Подбор антонимов. Придумывание словосочетаний, предложений с заданными словами.	1
17	Приставка. Формирование понятия о смысловоразличительной роли приставки в словообразовании.	1
18	Выделение приставки. Одна приставка с разными корнями.	1
19	Приставки пространственного значения.	1
20	Приставки временного значения.	1
21	Многозначные приставки.	1
22	Приставка в прилагательных и глаголах.	1
23	Дифференциация приставок и предлогов.	1
24	Дифференциация приставок и предлогов.	1
25	Одинаковые приставки и предлоги.	1

26	Различие приставок и предлогов.	1
27	Суффикс. Роль суффикса в словообразовании.	1
28	Уменьшительно ласкательные суффиксы.	1
29	Суффиксы профессий.	1
30	Суффиксы прилагательных.	1
31	Окончания существительных Р.п. мн.ч., Т.п. мн.ч.	1
32	Окончания существительных П.п. мн.ч.	1
33	Проверка результативности коррекционной работы.	1
34	Работа над ошибками.	1

**Календарно-тематическое планирование
по логопедической коррекции для обучающихся 4-х классов с ЗПР (вариант 7.1.)**

№	Тема коррекционного занятия	Количество часов
1	Письменная работа, включает в себя списывание и диктант слогов, слов, предложений и текстов.	1
2	Обследование состояния лексико-грамматической стороны речи, связной речи.	1
Развитие фонематического анализа и синтеза.		
Гласные звуки.		
3	Ударение. Смыслоразличительная и формообразующая роль ударения.	1
4	Безударные гласные в корне слова.	1
5	Проверяемые безударные гласные в корне слова.	1
6	Правописание слов с безударными гласными в корне слова	1
Согласные звуки		
7	Звонкие и глухие согласные в корне слова.	1
8	Звонкие и глухие согласные в корне слова и в словах со стечением согласных.	1
9	Непроизносимые согласные.	1
10	Непроизносимые согласные. Подбор проверочных слов.	1
11	Двойные согласные.	1
12	Двойные согласные в корне.	1

13	Мягкий знак. Употребление мягкого знака для обозначения мягкости согласных.	1
14	Мягкий знак. Употребление мягкого знака после шипящих (средство выражения формы слова).	1
15	Разделительный мягкий знак.	1
16	Сопоставление разделительного Ь и мягкого знака – показателя мягкости.	1
17	Дифференциация разделительного мягкого знака и Ь – показателя мягкости.	1
18	Разделительный твёрдый знак.	1
19	Дифференциация разделительного мягкого и твёрдого знаков.	1
Работа на лексическом уровне		
Морфемика и словообразование		
20	Корень. Однокоренные слова.	1
21	Образование однокоренных слов префиксальным, суффиксальным способами и изменением флексий.	1
22	Различение предлогов и приставок.	1
23	Дифференциация предлогов и приставок.	1
24	Дифференциация предлогов и приставок.	1
Расширение словарного запаса		
25	«Слова-приятели» (синонимы). Сопоставление родственных слов и синонимов.	1
26	«Слова-неприятели» (антонимы). Подбор антонимов.	1
27	«Слова-близнецы» (омонимы).	1
28	Однозначные и многозначные слова.	1
29	Многозначность слова. Наблюдение за изобразительной ролью многозначных слов. Конструирование образных выражений.	1
Связь слов в словосочетаниях и предложениях		
30.	Связь слов в словосочетаниях. Разбор словосочетаний. Определение значения.	1
31.	Составление предложений по картинкам.	1
Связная речь		
32.	Составление рассказа из предложений, данных вразбивку.	1
33.	Проверка результативности коррекционной работы.	1
34.	Работа над ошибками.	1