МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Министерство образования Иркутской области

Муниципальное образование «Жигаловский район»

**Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение**

**Тимошинская основная общеобразовательная школа**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| РАССМОТРЕНО  Руководитель ШМО  Шабалина А.В  Протокол № 1  от"30" августа 2023г. | СОГЛАСОВАНО  Заместитель директора по УВР  Машукова Е.И.  от"30"августа 2023г. | УТВЕРЖДЕНО  Директор  Жучёва И.М.  Приказ № 40-од  От 31.08.23 |

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ**

**«Коррекция нарушений устной и письменной речи»**

**(Вариант 5.1.)**

**1-4 классов**

Составила: Зелинская Ольга Глебовна

Учитель-логопед

с. Тимошино 2023г.

**Содержание логопедической работы**

Задачи обучения школьников родному языку определяются, прежде всего, той ролью, которую выполняет язык в жизни обще­ства и каждого человека, являясь важнейшим средством обще­ния людей, познания окружающего мира. Именно в процессе об­щения происходит становление школьника как личности, рост его самосознания, формирование познавательных способностей, нравственное, умственное и речевое развитие. У детей возникает потребность познать свойства родного языка, чтобы получить возможность более точно и свободно выражать свои мысли, по­нимать собеседника, обогащать себя всем тем, что уже создано народом - носителем этого языка.

Языковое образование и речевое развитие учащихся - это широкая социальная задача. Под развитием речи в узком смысле по­нимается овладение учащимися совокупностью речевых умений, обеспечивающих готовность к полноценному речевому общению в устной и письменной форме. При этом знания и умения по язы­ку и речеведению составляют для учащихся фундамент, на кото­ром происходит овладение речевыми умениями. Важно подчеркнуть еще и то обстоятельство, что для школь­ника родной язык - это не только предмет изучения, но и сред­ство обучения другим дисциплинам. На уроках русского языка учащиеся овладевают общеучебными умениями, связанными с полноценной речевой деятельностью. Фактически все специаль­ные речевые умения младшего школьника - умение анализиро­вать прочитанное, устанавливая причинно-следственные связи и обобщая существенное, умение составлять план, создавать текст - повествование, описание или рассуждение с учетом его структуры, подробно, сжато или выборочно передавать его со­держание - являются для него и общеучебными умениями. По­этому речевая направленность обучения родному языку понима­ется и как установка на овладение средствами познания.

Таким образом, основная задача обучения родному языку - развитие школьника как личности, полноценно владеющей устной и письменной речью.

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.

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 высказыватьсяпо темам, доступным пони­манию ребенка. У семилетних детей из группы риска по письму оказываются нарушенными все компоненты рече­вой системы, правда, каждая 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 сохраняться проявления инфан­тильной речи по типу легкого физиологического косноязычия. 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 слогообразующие, 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 обнаруживают 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, особенно предлога в: «Живу Биробиджане». Наблюдается смешение предлогов в и на в ви­нительном и предложном падежах, предлогов с 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 развитиивсех 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 непреодолёнными 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 и 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:

смешение глухих и звонких согласных п-б, т-д, к-г, с-з, ш-ж, в-ф;

смешение свистящих и шипящих согласных с-ш, з-ж

смешение аффрикат ч-ц, ч-щ, щ-с;

смешение лабиализованных гласных е-ю;

смешение 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:

смешение гласных букв о-а, стоящих под уда­рением;

смешение строчных букв б-д, п-т, х-ж, л-м, н-ю, и-у, ч-ъ;

смешение 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 учащихся.

Кроме ошибок на уровне буквы в письменных работах учащихся 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 уча­щихся 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 - блюдце), очень мало знают слов-назва­ний различных цветов, деревьев, одежды и предметов быта. Учащиеся 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 учащихся **четвертого**класса с дисграфией (звукопроизношения, фонематических процессов, словаря, грамматического строя и связной речи), обнаруживается большое отставание в развитии словаря. В структуре речевого дефекта у учащихся 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 лесе, стоял на мосте). 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 - домы) или окончания смешиваются. В таком случае встречаются и правильные, и ошибочные формы (города – дома - торта; пара туфлей, 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 учащихся **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 учащихся **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.

**ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ (1 класс)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название раздела | Количество часов | Виды деятельности |
| Фронтальное обследование | 1 сентября - 20 сентября | Обследование артикуляционного аппарата и звуковой стороны речи. Обследование фонематического слуха.  Обследование лексического строя речи.  Обследование грамматического строя.  Обследование процесса письма и чтения |
| Звуки и буквы | 34 | - Упражнения на развитие фонетико-фонематических процессов и развитие звукового анализа.  - Упражнения в дифференцировании оппозиционных групп звуков на слух и в произношении: выделение согласных по картинкам и в словах (по мере изучения алфавита): б—п; в—ф; г—к—х; с—ш; з—ж; с—з; с—ц; ш—ж; ц—ч; ч—ц; ч—ть; выделение и дифференцирование звуков: п—б; д—т; р—л.  - Знакомство со всеми гласными звуками попарно и правилами их написания. Обозначение мягкого согласного последующим гласным.  - Формирование действия изменения слов. Свободное оперирование звуковыми и графическими моделями слов: анализ слога по звукам; анализ слова по звукам; нахождение звука в словах со стечением согласных в на­чале слова, конце слова, середине слова;  - Звуковая характеристика языка: гласные и согласные; ударные и безударные гласные: звонкие и глухие согласные; твёрдые и мягкие согласные, шипящие и свистящие согласные. |
| Развитие речи и речемыслительной деятельности по лексическим темам | 29 | Упражнения на формирование грамматически правильной связной речи. Разви­тие словаря. Обогащение, закрепление и активизация словаря: именами существительными; глаголами; наречиями. |
| Диагностика уровня устной и письменной речи. | 15 мая –  31 мая | Индивидуальная диагностика  Выявление недостатков в формировании устной и письменной речи |
|  | Итого:  68 часов |  |

**ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ (2 класс)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название раздела | Количество часов | Виды деятельности |
| Фронтальное обследование | 1 сентября - 15 сентября, | Обследование артикуляционного аппарата и звуковой стороны речи. Обследование фонематического слуха.  Обследование лексического строя речи.  Обследование грамматического строя.  Обследование процесса письма и чтения |
| Слово | 5 | Упражнения на выделение слов – предметов, признаков и действий. Дифференциация слов. Составление предложений из слов. |
| Предложение | 6 | Речь и предложение. Упражнение в составлении предложений. Предложение и слово. Связь слов в предложении. Дифференциация понятий «слово» - «предложение». Грамматическая основа предложения.  Упражнение в выделении главных слов в предложении. Упражнение в выделении предложений из рассказа |
| Предлоги | 8 | Формирование общего понятия о предлогах и употреблении их в речи.  Тренировочные упражнения в выделении и написании е предлогов.  Формирование общего понятие о предлогах, приставках и употреблении их в речи.  Тренировочные упражнения в выделении предлогов и приставок их применение на письме. |
| Связная речь | 6 | Развитие связной речи. Пересказы текстов, составление плана пересказа, использование составленного плана при пересказе  Упражнения на формирование умения отвечать на вопросы полным предложением, последовательно пересказывать текст, объяснять лексическое значение слов, точно употреблять слова в речи, определять и раскрывать тему текста |
| Звуковой состав слова. Гласные звуки. | 8 | Уточнение акустико-артикуляторных признаков гласных и согласных звуков |
| Слоговой состав слова. Ударение | 5 | Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза. Слогообразующая роль гласных. Понятие «слог».  Упражнения: понятие «слог»; слогообразующая роль гласного; звуко-буквенный анализ и синтез односложных слов (далее различной слоговой структуры) |
| Согласные звуки | 32 | Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза.  Гласные I и II ряда Твердые и мягкие согласные перед гласными I и II ряда. Первый способ обозначения мягкости.  Мягкий знак как способ обозначения мягкости согласных (в конце слов). Второй способ обозначения мягкости.  Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза  Уточнение акустико-артикуляторных признаков согласных звуков.  Тренировочные упражнения на различение твердых и мягких согласных.  Упражнение в различении звуков в слогах, словах, предложениях в устной и письменной речи. |
| Диагностика уровня устной и письменной речи. | 15 мая –  31 мая | Индивидуальная диагностика  Выявление недостатков в формировании устной и письменной речи |
|  | Итого:  68 часов |  |

**ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ (3 класс)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название раздела | Количество часов | Виды деятельности |
| Фронтальное обследование | 1 сентября - 15 сентября,  15 мая –  31 мая | Обследование артикуляционного аппарата и звуковой стороны речи. Обследование фонематического слуха.  Обследование лексического строя речи.  Обследование грамматического строя.  Обследование процесса письма и чтения |
| Текст. Предложение. Слово. Слог. Звуки и буквы | 8 | Речь и предложение. Упражнение в составлении предложений. Предложение и слово. Связь слов в предложении. Дифференциация понятий «слово» - «предложение».  Упражнение в выделении главных слов в предложении. Упражнение в выделении предложений из рассказа  Звуки и буквы. Алфавит.  Упражнения: понятие «слог»; слогообразующая роль гласного; звуко-буквенный анализ и синтез односложных слов (далее различной слоговой структуры) |
| Гласные звуки и буквы. Дифференциация гласных 1 и 2 порядка | 16 | Упражнение в различении звуков в слогах, словах, предложениях в устной и письменной речи  Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза.  Гласные I и II ряда Твердые и мягкие согласные перед гласными I и II ряда. Первый способ обозначения мягкости. |
| Проверочная работа | 1 | Обследование процесса письма |
| Согласные звуки и буквы. Дифференциация. Буквы Ь и Ъ. Различение Б-Д, П-Т. | 29 | Тренировочные упражнения на различение твердых и мягких согласных.  Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза Уточнение акустико-артикуляторных признаков согласных звуков.  Упражнение в различении звуков в слогах, словах, предложениях в устной и письменной речи.  Мягкий знак как способ обозначения мягкости согласных (в конце слов). Второй способ обозначения мягкости. |
| Состав слова | 8 | Формирование навыка словообразования с помощью приставки и суффикса.  Формирование навыка словоизменения, согласования различных частей речи по числам, родам, падежам.  Тренировочные упражнения в словоизменении и согласовании  Тренировочные упражнения в подборе родственных слов и выделении корня и других частей слова. Упражнение в формировании навыка подбора родственных слов, словообразовании |
| Безударные гласные. Словарные слова. | 4 | Упражнения на проверяемую безударную гласную в корне. Работа со словарными словами. |
| Сомнительный и непроизносимый согласный в корне слова | 2 | Упражнения на выделение сомнительного согласного, непроизносимого согласного в корне слова |
| Диагностика уровня устной и письменной речи. | 15 мая –  31 мая | Индивидуальная диагностика  Выявление недостатков в формировании устной и письменной речи |
|  | Итого:  68 часов |  |

**ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ (4 класс)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название раздела | Количество часов | Виды деятельности |
| Фронтальное обследование | 1 сентября - 15 сентября,  15 мая –  31 мая | Обследование артикуляционного аппарата и звуковой стороны речи. Обследование фонематического слуха.  Обследование лексического строя речи.  Обследование грамматического строя.  Обследование процесса письма и чтения |
| Устная связная речь | 12 | Пересказы текстов. Составление рассказов. |
| Лексика | 11 | Упражнения на определение лексического значения слов. Работа с однозначными и многозначными словами, кроссвордами, омонимами.  Упражнение в употреблении образных слов при описании предмета, синонимов, антонимов.  Разгадывание загадок, работа с фразеологизмами, пословицами и поговорками |
| Предложение | 10 | Формирование смыслового значения слова  Усвоение предложения как единицы речи.  Упражнение в употреблении образных слов при описании предмета, синонимов, антонимов.  Упражнения в выделении главных слов в предложении и постановке вопросов к ним.  Работа с деформированным предложением, составление предложений, деление текста, грамматическое оформление предложений, |
| Текст | 12 | Обучение письменному и устному ответу на вопросы. Выделение опорных слов, темы текста, основной мысли.  Упражнения на составление текста.  Упражнение в написании сочинений |
| Письменная связная речь | 23 | Виды изложений.  Упражнение в составлении плана изложения.  Виды сочинений.  Упражнение в составлении плана и написании сочинений |
| Диагностика уровня устной и письменной речи. | 15 мая –  31 мая | Индивидуальная диагностика  Выявление недостатков в формировании устной и письменной речи |
|  | Итого:  68 часов |  |