



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Факультет инклюзивного и коррекционного образования  
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего  
школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи в процессе  
индивидуальной работы

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.03. Специальное (дефектологическое)  
образование

Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными  
возможностями здоровья»

Проверка на объем заимствований  
9,4 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите  
рекомендована / не рекомендована

№307 «12» 10 2023.

зав. кафедрой \_\_\_\_\_  
(название кафедры)

ФИО

Выполнил (а):

Студентка группы ЗФ 306/188-2-2  
Королёва Дарья Павловна

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Резникова Елена Васильевна

Челябинск 2023 год

## Содержание

Введение.....	4
Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	9
1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе...9	
1.2 Возможности инклюзивной практики для детей с тяжёлыми нарушениями речи.....	21
Выводы по первой главе.....	32
Глава II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	34
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.....	34
2.2 Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с тяжёлыми нарушениями речи.....	50
2.3 Обзор моделей и подходов к реализации инклюзивной практики младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.....	67
Выводы по второй главе.....	80
Глава III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	82
3.1 Изучение образовательных потребностей младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.....	82
3.2 Содержание психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.....	94

3.3 Анализ результатов экспериментальной работы.....	105
Выводы по третьей главе.....	109
Заключение.....	110
Библиографический список.....	113
Приложение.....	122

## ВВЕДЕНИЕ

На протяжении нескольких десятилетий Российское образование находится в режиме реформирования, модернизации. На смену государственным стандартам 2004 года пришли Федеральные государственные образовательные стандарты 2010 года, в 2014 году вступили в действие ФГОС НОО ОВЗ, в 2021 году обновились стандарты начального общего и основного общего образования. С сентября 2023 года начнут действовать стандарты среднего общего образования.

Черета введения новых Федеральных государственных образовательных стандартов отражает тенденции развития общего образования, которые выражаются в следующем: интеграция всех воспитывающих сил общества, органическое единство школы и других специальных институтов с целью воспитания подрастающих поколений; демократизация – создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества учащихся и педагогов, заинтересованное взаимодействие учителей и учащихся, широкое участие общественности в управлении образованием; гуманизация – усиление внимания к личности каждого ребенка как высшей социальной ценности общества; компьютеризация – использование новых современных технологий обучения, телекоммуникационных сетей глобального масштаба; дифференциация и индивидуализация – создание условий для полного проявления и развития способностей каждого школьника, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время в нашей стране количество детей–инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ежегодно увеличивается. Данная тенденция наглядно проявляется в городе Челябинске и, особенно, в промышленном Metallургическом районе.

Изучив сводную статистическую информацию по школам Metallургического района города Челябинска за 2021, 2022 годы, мы

выявили следующее. В общеобразовательных организациях Metallургического района произошел рост количества детей с тяжелыми нарушениями речи (прирост на 15%). Аналогичная картина выявлена и в базовой школе МАОУ № 14, где проводилась экспериментальная работа (прирост на 8%).

Речевая система формируется и функционирует в неразрывной связи с развитием сенсорной, сенсомоторной, интеллектуальной, аффективно-волевой сфер ребенка (П.К. Анохин, Л.С. Выготский [8], Н.И. Жинкин [14], В.П. Зинченко и др.). Отклонения в овладении речью затрудняют общение с близкими взрослыми, препятствуют развитию познавательных процессов, отрицательно влияют на формирование самосознания (Р.Е. Левина [24]).

Все психические процессы у ребенка – память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение – развиваются при непосредственном участии речи (Л.С. Выготский [8], А.Р.Лурия [33], А.В.Запорожец [12] и др.).

Мы знаем, что тяжелое нарушение речи отрицательно влияет на все составляющие психического развития ребенка: затрудняется и замедляется развитие познавательной деятельности, нарушается логическая и смысловая память, уменьшается продуктивность запоминания, дети с трудом овладевают мыслительными операциями, нарушаются все уровни общения и межличностного взаимодействия, замедляется формирование игровой деятельности, которая имеет большое значение в процессе общего психического развития.

Все это приводит нас к поиску аспектов продуктивности обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, разработке новых подходов к психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Мы думаем, что наиболее результативным в ходе психолого-педагогического сопровождения детей с ТНР является комплексный

подход. Такой подход позволяет выделить из всего многообразия психолого-педагогических форм, методов, способов комплексных структурных элементов, которые взаимосвязаны между собой [13].

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелым нарушением речи в образовательной организации и недостаточностью методической, дидактической обеспеченности психолого-педагогического сопровождения.

Обозначенное противоречие определяет проблему исследования: как эффективнее осуществить психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзии.

Методологической основой исследования являются базовые принципы психологии: детерминизма (С.Л. Рубинштейн), системного подхода (Б.Г. Ананьев, В.Ф. Ломов, К.К. Платонов), развития (Л.С. Выготский, А.А. Запорожец); концепция активного субъекта жизнедеятельности (Л.С. Рубинштейн, А.К. Абульханова-Славская); идеи и концепции гуманистической психологии личности (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, Д.И. Фельдштейн); учение о закономерностях, движущих силах и сензитивных периодах развития ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Е.В. Субботский, Д.Б. Эльконин [81], Д.И. Фельдштейн); основные теоретические положения исследований, посвященных психолого-педагогической коррекции (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, У.В. Ульенкова, С.Д. Забрамная); идеи организации реабилитации детей с нарушениями речи (Р.Е. Левина [24], О.Е. Грибова [12], И.Т. Власенко).

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность комплексного психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с ТНР в условиях инклюзивного образования при использовании автоматизированной программы «Дорога знаний».

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ТНР в условиях инклюзивной школы.

Предмет исследования: особенности психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с ТНР в условиях инклюзии при использовании автоматизированной программы «Дорога знаний».

Достижение выдвинутой цели обусловило необходимость решения следующих задач:

1. Изучить и проанализировать теоретические вопросы проблемы исследования.

2. Изучить образовательные потребности детей младшего школьного возраста с ТНР в условиях инклюзии.

3. Разработать индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут обучающихся младшего школьного возраста с ТНР с использованием дидактического материала автоматизированной программы «Дорога знаний», а так же проверить эффективность предложенного коррекционного воздействия.

В основу исследования положена гипотеза: психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи будет проходить эффективней, если на уроках, на логопедических занятиях, во внеурочной деятельности и при выполнении домашних заданий будет использован комплекс специально отобранных дидактических единиц из автоматизированной программы «Дорога знаний».

Методы исследования – анализ литературных источников на тему исследования, изучение состояния проблемы, изучение истории развития детей, личных дел и медицинских карт, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, констатирующий, контрольный, обучающий эксперименты, анализ и обобщение полученных результатов.

Теоретическая значимость:

- уточнены понятия: психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи, инклюзия.

- обоснована необходимость использования комплексного подхода в психолого-педагогическом сопровождении детей с тяжелыми нарушениями речи, предполагающего взаимосвязанную работу всех субъектов образовательных отношений (учитель, учитель-логопед, дефектолог, педагог-психолог, тьютор, родитель).

Практическая значимость:

- разработан индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут для детей младшего школьного возраста с ТНР в условиях инклюзивного образования с использованием дидактических единиц автоматизированной программы «Дорога знаний».

- данный индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут можно использовать в практической деятельности и другим образовательным организациям, реализующим адаптированные образовательные программы для детей с нарушениями речи.

Структура работы: Диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка литературы.

База исследования: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «СОШ № 14 г. Челябинска». В экспериментальном исследовании принимали участие 5 учащихся 2 класса (2021-2022 учебный год).

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса сегодня принято воспринимать как, целостный непрерывный процесс изучения и анализа, коррекции, формирования развития всех субъектов процесса. Изучение данного процесса осуществляется в целях оптимизации всей учебно-воспитательной деятельности, укрепления здоровья и работоспособности как детей, так и сотрудников, для полной реализации их творческого потенциала, поддержания комфортного психического состояния.

Понятие психологического сопровождения, было предложено психологами Г. Бардиер, И. Ромазан, Т.Чередниковой в 1993 году.

Содержание, организация, проблемы психолого-педагогического сопровождения раскрыли в своих исследованиях такие авторы как, М.Р. Битянова [6], Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К.Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына [80], И.С. Якиманская и другие. [47]

Г.А.Спирина, А.И.Климова указывают, что психолого-педагогическое сопровождение, это профессиональная деятельность взрослых, которые взаимодействуют с ребёнком в школьной среде. Основной целью сопровождения является создание социально – психологических условий для развития личности школьников и их успешного обучения.

Л.М. Шипицына подчеркивает, что наиболее эффективное использование психолого-педагогического и медико-социального

сопровождения развития ребенка должно быть осуществлено на базе школы специально созданной службой ППМС-сопровождения [80].

Психолого-педагогическое сопровождение М.Р. Битянова определяет «как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на успешное обучения и психологическое развития ребенка в ситуациях взаимодействия» [6];

Н.Я. Семаго психолого-педагогическое сопровождение рассматривает как целостную деятельность всех субъектов образовательного процесса. Он выделяет 3 компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития.
2. Создание социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка.
3. Создание специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). [53]

В качестве основных характеристик сопровождения, в первую очередь по отношению к сопровождению ребенка с ОВЗ, выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную ситуацию человека, особость отношений между участниками, приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта («педагогика успеха»), право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность.

Само понятие «сопровождение» следует распространять не только непосредственно на ребенка с ОВЗ, но и на других субъектов инклюзивного образовательного пространства - других детей класса, группы, родителей всех детей, но и на членов педагогического коллектива, реализующего это образование. В первую очередь содержание сопровождения должно быть распространено на защиту прав детей в части

сохранения «позитивного здоровья», которое нарушается, в том числе, и в виде перегрузок образовательных программ, несоответствия образовательной среды потенциальным возможностям детей, эмоциональных перегрузок, а также эмоционального насилия.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение как реализация защиты прав ребенка (в наиболее широком смысле), реализация индивидуальной образовательной программы в данном случае должно осуществляться как адаптация образовательных и иных социально-психологических нагрузок.

Рассматривая любого ребенка с ограниченными возможностями адаптации как основного субъекта инклюзивной образовательной среды, можно конкретизировать цели и задачи сопровождения: непрерывное поддержание силами всех специалистов - субъектов образовательного процесса равновесной ситуации между реальными возможностями ребенка по амплификации образовательных воздействий (определяемых, в первую очередь, закономерностями индивидуального развития ребенка) и объемом, динамическими показателями этих образовательных воздействий, со стороны педагогов, родителей, других субъектов образовательного процесса. [36]

Структура и базовые компоненты психолого-педагогического сопровождения определяются следующими тремя основными взаимосвязанными компонентами:

1. Систематическим отслеживанием психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения.
2. Созданием социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения.
3. Созданием специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и

развитии детей с ОВЗ (в образовательной парадигме - особыми образовательными потребностями).

В соответствии с этими компонентами процесса сопровождения определяются конкретные формы и содержание работы специалистов сопровождения: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, деятельность по определению и корректировке компонентов индивидуальной образовательной программы (в структуре реализации индивидуального образовательного маршрута). [50]

Каждое направление включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение. В тоже время реализация подобных целей и задач, определение форм и содержательное наполнение деятельности субъектов образовательного пространства требует определения критериев создания и поддержания оптимальности и эффективности сопровождения как равноценной составляющей инклюзивного образовательного процесса в целом.

В качестве критериев необходимо определить такие показатели существования ребенка (всех детей) в инклюзивном образовательном пространстве, которые отражают ситуацию равновесия между образовательными воздействиями со стороны среды и эффективностью обучения и развития ребенка в целом, проявляющие себя в оптимальном включении этих образовательных воздействий в психические структуры. В отечественной психологической науке этот процесс получил название амплификация.

Следовательно, с одной стороны образовательные воздействия должны быть индивидуально максимально-оптимальными, с другой — индивидуально допустимыми, то есть не превышать пределов индивидуальных адаптационных возможностей ребенка, группы детей в целом.

Одной из первостепенных задач сопровождения является определение критериев максимально-оптимально допустимых образовательных воздействий (как в количественной, так и качественной представленности). Одной из возможных дефиниций понятия «сопровождение ребенка в образовательной среде» является создание ситуации как путем оптимальной организации этой образовательной среды с приспособлением ее к возможностям ребенка, так и специально организованного «доразвития» (в рамках индивидуально-ориентированного обучения и реализации коррекционно-развивающих программ компонента ИОП) [37].

В этом случае силами основных участников образовательного процесса - педагогов и специалистов сопровождения создается оптимальное для ребенка с ОВЗ равновесие между образовательными воздействиями (адаптацией образовательной программы, характером и организацией межличностного взаимодействия, в том числе мотивационных воздействий, структурно-топологической организацией образовательного пространства, тьюторским сопровождением ребенка и т. п.) и его (ребенка) индивидуальными амплификационными возможностями. [17]

Одним из качественных критериев эффективности психолого-педагогического сопровождения ребенка является «нахождение» ребенка в индивидуально-адаптивной зоне уровня образовательных воздействий и динамический контроль изменения показателей адаптации для «недопущения» сдвига этих показателей в пограничную и, тем более, дизадаптивную зону, что может достигаться как за счет индивидуально-специфической для каждого ребенка организации образовательной среды в целом (индивидуализация образовательной, в том числе коррекционной программ), так и в результате поддержания амплификационных возможностей ребенка развивающими и/или коррекционными средствами всеми специалистами, включенными в сопровождение[55].

Исходя из этого, определяется весь «веер» психолого-педагогических технологий, используемых специалистами психолого-педагогического консилиума, а также и разработка основного компонента индивидуальной образовательной программы — адаптированного учебного материала, который и будет составлять содержание учебного процесса.

При этом нельзя забывать и об еще одном компоненте ИОП - социализации включаемого ребенка. При чем социализацию включаемого ребенка нельзя рассматривать в отрыве от социализации всех остальных детей класса, группы. По И.В. Вачкову фактически это полисубъектный процесс, следовательно, ориентирован, по крайней мере, на двух субъектов сопровождения: ребенка с ОВЗ и других детей, окружающих его в образовательном пространстве. Все специальные образовательные условия для этой категории детей с ОВЗ можно условно разделить на блоки: организационное обеспечение, материально-техническое обеспечение общеобразовательного учреждения, психолого-педагогическое обеспечение, психолого-педагогическое сопровождение, кадровое обеспечение образовательного процесса.

Говоря о создании инклюзивной образовательной среды и комплексном сопровождении инклюзивного процесса мы рассматриваем деятельность ППк как основного субъекта инклюзивной практики. Консилиум ОУ (ППк) силами своих специалистов призван сопровождать инклюзивный процесс, реализуемый в данном образовательном учреждении в целом, поэтому в «фокусе» его деятельности должны оказаться все субъекты инклюзивной образовательной среды. [85]

Основным требованием к деятельности подобного структурного образования является необходимость не только истинного понимания ценностных, организационных и содержательных аспектов инклюзивного образования, его приоритетов и принципов, но собственно задач и логики

проведения развивающей и коррекционной работы, четкой согласованности действий всех специалистов.

В состав специалистов ППк образовательного учреждения кроме специалиста, организующего и координирующего всю работу по сопровождению и реализации прописанного ППк образовательного маршрута, психолога, логопеда и дефектолога могут входить специалисты, непосредственно работающие с ребенком - воспитатели или учителя, специалист сопровождения (тьютор), социальный педагог, педагог группы продленного дня, педагоги дополнительного образования, медсестра или приглашенный на основе договора врач [50].

Предварительный этап сопровождения ребёнка. Работа консилиума по отношению к включенному ребенку с ОВЗ, может начаться в соответствии с условиями и рекомендациями ПМПК. Анализ рекомендаций и условий включения, представленный в рекомендациях ПМПК (потребность в сопровождении (тьютор), направленность коррекционной работы (логопед, психолог, дефектолог, специальный педагог, ЛФК, врач, и т. п., рекомендуемый режим занятий и консультаций, дополнительное специальное оборудование и т. п.) для успешного включения ребенка с ОВЗ в детское сообщество конкретного ОУ, группы или класса можно рассматривать как предварительный этап сопровождения ребенка.

Следующий этап - диагностический - предполагает первичную экспертизу всех компонентов, составляющих основу сопровождения. После детального определения всех образовательных потребностей ребенка с ОВЗ, с учетом «стратегических» рекомендаций ПМПК по организации психолого-педагогического сопровождения вначале обсуждаются, а затем разрабатываются и детализируются отдельные компоненты сопровождения ребенка специалистами школьного консилиума.

Каждый специалист в пределах собственной профессиональной компетенции и с учетом проведенного им же обследования ребенка предлагает варианты собственного маршрута сопровождения, которые в дальнейшем должны, с одной стороны, обеспечить ребенку компенсацию имеющихся особенностей в рамках профессиональной деятельности того или иного специалиста сопровождения, а с другой - не только «сопрягаться» с деятельностью других специалистов консилиума, реализуя целостность сопровождения, но и быть в определенной степени включенными непосредственно в образовательную деятельность педагога в ситуации фронтального обучения ребенка наравне с другими детьми класса [85].

Последнее может быть достигнуто посредством как рекомендаций специалиста педагогу (или нескольким педагогам) по организации обучения, режимных моментов, внеурочной деятельности и т.п., так и непосредственном включении специализированных компонентов в адаптацию учебного материала, включенность собственной деятельности в ход урока в качестве ассистента педагога, проведение совместных уроков и т. п.

Результатом этого этапа являются целостная индивидуально ориентированная образовательная программа во всех своих компонентах, а само психолого-педагогическое сопровождение приобретает характер междисциплинарного, учитывающего общность аналитических подходов различных специалистов, последовательность подключения к сопровождению специалистов школьного консилиума. Важным моментом, который должен быть рассмотрен на этапе разработки целостной индивидуальной образовательной программы, является определение срока, на который она разрабатывается. При этом должны быть учтены достаточно большое количество факторов, таких как прогноз достижения планируемых результатов, заявляемых каждым специалистом консилиума, включая планирование динамики усвоения учебных умений и навыков со

стороны педагогов, учет включенности родителей в образовательный процесс, оценка состояния и прогноз динамики межличностных отношений в классе между детьми и взрослыми и некоторые другие.

На практико-действенном этапе совершаются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательной среды по осуществлению программы психолого-педагогического сопровождения включаемого ребенка, других субъектов инклюзивной практики в соответствии с прописанными в индивидуальной образовательной программе направлениями деятельности специалистов сопровождения, методами и формами, в целом организацией деятельности школьного консилиума. На этом этапе важно постоянно отслеживать динамику изменений, как состояния ребенка, так и степени амплификации (присвоения) им образовательных воздействий. Точно также важным является поддержание необходимых (прописанных в рекомендациях ПМПК и детализированных в коллегиальном заключении школьного консилиума) ребенку специальных образовательных условиях, определяющих эффективную реализацию адаптированной образовательной программы [79].

На аналитическом этапе психолого-педагогического сопровождения происходит, как это следует из самого его названия, анализ деятельности отдельных специалистов консилиума, и оценка эффективности сопровождения ребенка в целом во всех его аспектах. Организованная таким образом работа будет способствовать максимальной адаптации ребенка с ОВЗ в среде сверстников и его реальному включению в эту среду. На заседании консилиума обсуждается координация и согласованность последующего взаимодействия специалистов друг с другом, их участие в адаптации образовательной программы (если в этом есть необходимость), собственные рекомендации учителям [19].

Следующим этапом является реализация решений школьного консилиума - реализация индивидуальной образовательной программы, в том числе, включающей в себя коррекционные и развивающие занятия

специалистов сопровождения, или включения специальной абилитационной, коррекционной помощи непосредственно в процесс обучения и воспитания ребенка - то есть все составные элементы, определяющие психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ. Индивидуальная образовательная программа (ИОП), ее отдельные компоненты, в данном случае психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ обсуждаются совместно с родителями, согласуются с их возможностями и пожеланиями и, в конечном итоге, индивидуальная образовательная программа должна быть подписана родителями.

Важным элементом ИОП является определение периода, на который эта программа разрабатывается. Этот период определяют повторные проведения консилиума по существованию ребенка в инклюзивном образовательном пространстве, на которых должна проводиться оценка эффективности реализации ИОП, эффективности сопровождения других субъектов инклюзивного пространства, связанных с включаемым в него ребенком, а также необходимая коррекция индивидуального образовательного маршрута и условий его реализации.

Необходимо обозначить основные направления психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного обучения. Ими являются: педагогическая и психологическая диагностика отклонений в психофизическом развитии и выявление потребностей в коррекционной помощи; индивидуальная, групповая, фронтальная коррекционно-развивающая работа; формирование адекватной потребностям специальной коррекционно-развивающей среды; создание индивидуальных и групповых коррекционных программ, ориентированных на конкретных детей и решение соответствующих коррекционных задач; психотерапевтическая и педагогическая помощь родителям в гармонизации внутрисемейных отношений и оптимизации их состояния; научное обоснование коррекционных технологий, используемых в процессе обучения и воспитания [60].

Технологии психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики должны опираться на: знание этапов и закономерностей нормативного онтогенеза в различные возрастные периоды; понимание психологических задач каждого конкретного возраста, а не навязанных социумом нормативов обучения; специфику психического развития детей с различными вариантами отклоняющегося развития, с опорой на понимание механизмов и причин возникновения этих особенностей; знание клинических проявлений того или иного варианта психического дизонтогенеза и возможностей медикаментозной поддержки; учет различных образовательных задач, внутри каждой ступени образования; знание этапов и закономерностей развития взаимодействия в детском сообществе в различные возрастные периоды[41] .

К основным технологиям психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, включаемых в инклюзивное образовательное пространство относят:

- построение адекватной возможностям ребенка последовательности и глубины подачи программного материала в контексте адаптации образовательной программы для различных категорий детей с ОВЗ по каждой отдельной компетенции или предмету;

- технологию проведения междисциплинарных консилиумов специалистов, что в свою очередь способствует выстраиванию приоритетов и определению стратегии медицинского и психолого-педагогического сопровождения как в конкретные моменты, так и на длительные периоды, а также оценке эффективности той или иной стратегии сопровождения;

- технологию выделения детей группы риска по различным видам дезадаптации (образовательной и/или поведенческой);

- технологию оценки особенностей и уровня развития ребенка, с выявлением причин и механизмов (психологической, клинической и

педагогической типологизации состояния ребенка) его проблем, для задач создания адекватной абилитации и сопровождения ребенка и его семьи;

- технологию оценки внутригрупповых взаимоотношений, для решения задач сопровождения всех субъектов инклюзивного образовательного пространства, формирования эмоционального принятия и группового сплочения;

- технологии коррекционно-развивающей работы с включаемыми детьми и, при необходимости, с другими субъектами инклюзивного образовательного пространства;

- технологии психокоррекционной работы с различными участниками образовательного процесса (педагогами, специалистами, родителями, старшеклассниками, администрацией), в том числе и крайне специфической психологической работы с родительскими и учительскими ожиданиями.

Подводя итог выше сказанному, можно констатировать: психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса – это целостный непрерывный процесс изучения и анализа, коррекции, формирование развития всех субъектов процесса. Структура и базовые компоненты психолого-педагогического сопровождения определяются следующими основными взаимосвязанными компонентами:

1. Систематическим отслеживанием психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения.

2. Созданием социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения.

3. Созданием специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей с ОВЗ.

В соответствии с этими компонентами процесса сопровождения определяются конкретные формы и содержание работы специалистов

сопровождения: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, деятельность по определению и корректировке компонентов индивидуальной образовательной программы (в структуре реализации индивидуального образовательного маршрута).

## 1.2 Возможности инклюзивной практики для детей с тяжелыми нарушениями речи

Инклюзивное обучение — закономерный этап развития системы образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия. Инклюзивное обучение является логическим продолжением идей интегративного обучения, которое предшествовало инклюзии. В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося, и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка. Инклюзивное обучение делает акцент на персонализацию процесса обучения, на разработку индивидуальной образовательной программы.

Главное отличие процесса инклюзии от интеграции состоит в том, что при инклюзии у всех участников образовательного процесса меняется отношение к детям с ОВЗ, а идеология образования изменяется в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной и социальной направленности обучения. [41]

На протяжении нескольких десятилетий в Российской Федерации принимаются серьезные государственные решения в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», выдвинутой Д.А.Медведевым (февраль 2010), инклюзивному образованию

отводится особая роль: «Новая школа-это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников...». [38]

В мае 2012г. была ратифицирована Конвенция ООН о правах инвалидов на территории РФ, в которой им предоставляется право на образование в условиях инклюзии на всех уровнях. В этом же году принята «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы», одной из задач которой является законодательное закрепление этих прав, что и сделано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

Закон «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 2, пункт 27) определяет инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [67].

В статье 79 Федерального закона «Об образовании в РФ» обозначено:

- образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

- государство в лице уполномоченных им органов... обеспечивает подготовку педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и содействует привлечению таких работников в организации, осуществляющие образовательную деятельность;

- общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по основным образовательным программам с поддерживающей ее программой коррекционной работы; по адаптированным образовательным программам; по специальным индивидуальным образовательным программам;

- под специальными условиями получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя использование адаптированных образовательных программ (программ коррекционной работы, индивидуальных специальных образовательных программ); специальных методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Пункт 2 статьи 34 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» говорит о том, что обучающиеся имеют право на предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции [38].

В соответствии с п. 6 ст. 48 педагогические работники обязаны учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для

получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями. [67]

Необходимо отметить следующее, нормативно-правовая база реализации инклюзивного образования достаточна для ее эффективного внедрения. Однако, анализ инклюзивной практики показывает, что внедрение и развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы.

В начале 2000 годов в связи с модернизацией общего и специального коррекционного образования произошло сокращение коррекционных учреждений через их объединение, ликвидацию. Произошел отток высококвалифицированных кадров (не всегда в систему образования), не развивалась материально-техническая база образовательных организаций. Шло разрушение специального коррекционного образования. Дети с ОВЗ шли в общеобразовательные школы, а школы были не готовы обучать таких детей.

Реализация идеи об общедоступности качественного образования требовала технологической проработки вопроса. Об этом говорили ученые, практические педагоги, родительская общественность. «Декларация безграничных прав, не подкрепленная возможностями государства и согласием общества, влечёт за собой опасность подмены реальной инклюзии формальным перемещением ребёнка в массовую школу, что не только не улучшает, но и ухудшает его положение. Качественная инклюзия предполагает организацию в общеобразовательной школе оптимальных условий для каждого ученика с особыми образовательными потребностями. Как правило, необходимы два квалифицированных педагога: обычный и специальный для оказания дополнительной, индивидуальной помощи. Учебное место в большинстве случаев требует дооснащения специальными техническими средствами и аппаратурой. Для

решения бытовых проблем «включённых» учеников нужны специальные технические приспособления и обученный персонал (тьюторы). Перемещение ребёнка из специальной школы, имеющей всё необходимое оборудование, а главное – штат квалифицированных специалистов, в неприспособленную общеобразовательную школу не имеет ничего общего с интегративным подходом к организации образования, соответствующего возможностям и особым потребностям ребёнка. Формальная инклюзия становится скрытой формой дискриминации. Если ребёнку с особыми образовательными потребностями предоставляется доступ к общей образовательной системе, но не создаются условия для обеспечения соответствующего его особым потребностям обучения, его право на качественное образование нарушается» [36].

Н.М. Назарова считает, что мировая инклюзивная практика показала, что «присутствие детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии в инклюзивных классах, группах не идет на пользу ни им, ни обычным учащимся. Доступность реализуется в ущерб качеству. Массовая система образования неизбежно имеет и будет иметь определенные границы и рамки для инклюзивных процессов» [37].

Как справедливо указывает Н.М. Назарова, «наилучшим решением для отечественного образования видится сегодня постепенный переход ... к «разумному прагматизму», при котором инклюзивное обучение в стране реализуется не в количественном, а в качественном варианте, на основе четкого соблюдения его фундаментальных принципов и экономических условий» [37].

Опросы педагогов показывают, что проблема в большей степени состоит не в том, что учителя «не принимают ребенка с нарушениями», а в том, что они не знают, как с ним работать, когда специальные условия для обучающихся с особыми образовательными потребностями не созданы, а только поставлена задача «включить ребенка в образовательный процесс [51].

В этом контексте важны направления развития системы образования, заложенные в проекте «Стратегия развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года». Теоретико-методологической основой данного проекта, разработанного в Институте коррекционной педагогики РАО под руководством Н.Н. Малофеева [36], коллективом сотрудников в составе: О.С. Никольской, Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, И.А. Коробейникова, В.З. Кантора, О.А. Карабановой, стала культурно-историческая деятельностная концепция психического развития ребенка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия [33], А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин [81], А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин).

Исходя из данной концепции задачами образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику, являются:

1. направление профессиональных усилий на внедрение инклюзивной практики, развитие творческого потенциала педагогического коллектива;
2. совершенствование структурной организации и координационных механизмов;
3. развитие образовательной среды;
4. адаптация содержания образования;
5. гибкость в организации образовательного процесса;
6. психолого-педагогическое сопровождение и поддержка всех субъектов образовательного процесса;
7. адаптация всех участников образовательного процесса к меняющимся социальным условиям.

Задачи формулируют и определяют показатели эффективной организации учебного процесса в инклюзивном образовании (они же могут стать барьерами).

Это: индивидуальный режим обучения; малая наполняемость классов; индивидуальный подход на уроках; наличие индивидуальных

программ обучения; наличие индивидуальных занятий с учителем; наличие индивидуальных занятий узких специалистов; ранняя профориентация; осуществление индивидуального подхода при контроле за домашними заданиями.

К показателям также относятся специально организованные занятия по коммуникативному развитию, психотерапевтические занятия, занятия по развитию речи и познавательных способностей. Немаловажное значение имеет специальная подготовка педагогов; наличие специализированных программ обучения, их учет в организации педагогического процесса; наличие методических материалов (поурочные разработки, планирование, конспекты занятий, технологические карты); наличие специализированных периодических изданий; учебники с особым шрифтом, специальные учебные пособия (для тактильного восприятия и т.д.). Техническое оснащение в виде эргономической мебели; спецкомпьютеры; лифты, пандусы, перила; дополнительное индивидуальное освещение.

В инклюзивных школах должны соблюдаться особые требования к организации учебного процесса: раннее начало комплексной коррекционно-развивающей работы; использование специальных методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих доступность образовательной среды для ребенка с ОВЗ; индивидуализация и дифференциация обучения с учетом состояния и особенностей коммуникации, восприятия, двигательного и познавательного развития детей с ОВЗ; обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды; введение, при необходимости, в содержание обучения ребенка специальных разделов, не присутствующих в программах образования обычно развивающихся сверстников; организация работы по социализации детей с использованием методов дополнительного образования, соответствующих интересам детей и

обеспечивающих их личностный рост. Условиями освоения образовательной программы обучения учащимися является:

- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся;
- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;
- разнообразие видов деятельности и форм общения при определении целей обучения и воспитания; путей их достижения;
- обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;
- использование оптимальных двигательных режимов для детей с учетом их возрастных и иных особенностей;
- обеспечение максимальной реализации образовательного потенциала детей с ОВЗ в процессе освоения ООП [44].

При организации инклюзивного образовательного пространства важно создание: индивидуального подхода; вариативной развивающей среды; вариативной методической базы обучения и воспитания; модульной организации образовательных программ; самостоятельной активности ребенка; оценивать собственный прогресс ребенка, сравнивать знания и умения ребенка не относительно некой усредненной нормы, а оценивать его собственные усилия; семейно-ориентированного сопровождения.

Как сказано выше, обеспечение качественного образования для детей с ОВЗ требует неформального включения семьи ребенка в образовательную деятельность и преодоления дидактоцентризма, благодаря четкому выделению задачи формирования жизненной компетентности обучающегося с ОВЗ.

Н.Н. Малофеев, О.А. Карабанова говорят о том, что необходимо обеспечить условия для положительной и контролируемой динамики развития жизненной компетенции детей с ОВЗ, включая развитие социально-бытовых навыков, навыков общения и кооперации со

сверстниками и взрослыми, умения конструктивно разрешать конфликты; для формирования позитивных эмоциональных отношений, усвоения базовых моральных норм и правил, способности полноценно участвовать в домашней жизни и в жизни социальной группы, проявлять самостоятельность и инициативу и регулировать свое поведение, следовать правилам безопасного социального поведения, в том числе в социальных сетях и в сети Интернет. Именно формирование жизненной компетенции составит базис успешной социальной адаптации и перехода к самостоятельной жизни с учетом ограничений здоровья и варианта развития [17].

На современном этапе развития образования можно отметить сближение систем инклюзивного и специального (коррекционного) образования, «инверсию», когда функции инклюзии передаются коррекционным школам. Качественное образование предусматривает соответствующие кадровые условия и непрерывное методическое сопровождение, что могут предоставить именно коррекционные школы. Система специального образования в настоящее время доказала свою необходимость и эффективность, лучшие результаты по сопровождению детей с ОВЗ демонстрируют регионы, сохранившие свои коррекционные школы и наладившие сетевое взаимодействие инклюзивных и специальных образовательных организаций.

Учитывая лучший опыт работы с детьми с ОВЗ, в проект «Стратегии развития образования детей с ОВЗ и инвалидностью в Российской Федерации до 2030г.» включили направление по сохранению и развитию специальных (коррекционных) образовательных учреждений и «приданием им статуса ресурсных центров для инклюзивного образования; расширение их функционала (готовность к работе с обучающимися не одной, а нескольких нозологий, создание дошкольных отделений, развитие инклюзивной практики в структуре специальной (коррекционной) школы)» [60].

Изменения в системе образования детей с ОВЗ сопряжены с изменениями в ценностной сфере государства и общества. Это касается ценностей-целей и ценностей-средств. Вопрос о качестве образования и ценностях-целях стоит сейчас очень остро, т.к. инклюзивные школы часто попадают в число школ с устойчиво низкими образовательными результатами. Как критерий качества образования декларируется, прежде всего, безопасная развивающая среда. А рейтинг эффективности деятельности руководителя составляется по другим параметрам (ОГЭ, ЕГЭ, процент победителей олимпиад и конкурсов и т.п.). Эта проблема обсуждалась, например, в феврале 2019 года на экспертном круглом столе «Инклюзивное образование: анализ, опыт и перспективы развития», и была включена в число задач, требующих тщательной проработки на федеральном уровне.

В ценностях-средствах на первый план сегодня выходят ценности командного взаимодействия, что составляет основу сопровождения детей с ОВЗ. Глобализация приводит к усилению контактов между государствами и регионами. Разделенный процесс труда характерен и для сопровождения детей с нарушениями в развитии, где необходимо межведомственное командное взаимодействие и сотрудничество с семьей.

На федеральном уровне создаются ресурсные центры, которые призваны оказывать консультативно-методическую поддержку специалистам, работающим с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике. Перечень федеральных ресурсных центров по профилю «ОВЗ» имеет широкий спектр.

Не только федеральные центры организуют поддержку специалистам, работающим с детьми ОВЗ, но и в субъектах РФ, на уровне местного самоуправления проводится системная работа по продвижению инклюзивного образования. Командное взаимодействие, сотрудничество, декомпозиция задач при системном видении образовательной ситуации – это те ресурсы, которые должны использоваться образовательными

организациями; а это возможно при условии грамотной профессиональной позиции педагогов, отвечающей вызовам времени [56].

Таким образом, можно констатировать, что современная отечественная система образования испытывает на себе влияние мировых тенденций - гуманизации и глобализации. Обеспечение равного доступа к образованию требует реализации комплекса условий и не может быть заменено стихийной интеграцией.

Школа может быть инклюзивной только при создании качественного инклюзивного пространства, что в свою очередь предполагает использование имеющихся ресурсов специального образования и внедрения эффективных моделей интеграции, научно обоснованных и апробированных.

Линия сотрудничества специалистов сопровождения и родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья выступает в качестве «оси инклюзии», без системного согласованного взаимодействия с семьей ребенка инклюзивная образовательная среда распадается.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Современная отечественная система образования испытывает на себе влияние мировых тенденций – гуманизации и демократизации общественных процессов. Инклюзивное обучение — это закономерный этап развития системы образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия.

Реализация моделей инклюзивного образования осуществляется при соблюдении комплекса необходимых условий. Ведущим условием инклюзивного обучения является психолого-педагогическое сопровождение, которое определяется как междисциплинарное взаимодействие «команды» специалистов образовательной организации. Цель данного взаимодействия - создание условий для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его индивидуальными возможностями. Специалистами (учитель, учитель-логопед, педагог-психолог, тьютор, педагог дополнительного образования), определяются конкретные формы и содержание работы, которые отражаются в индивидуальном коррекционном образовательном маршруте ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение распространяется не только непосредственно на ребенка с ОВЗ, но и на других субъектов инклюзивного образовательного пространства - других детей класса, родителей всех детей, но и на членов педагогического коллектива, реализующего это образование.

Исследования ученых, педагогов-практиков доказывают, что школа может быть инклюзивной только при создании качественного инклюзивного пространства, что в свою очередь предполагает использование имеющихся ресурсов специального (коррекционного) образования и внедрения эффективных моделей интеграции, научно обоснованных и апробированных.

Сотрудничество специалистов сопровождения и родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья выступает в качестве «оси инклюзии», без системного согласованного взаимодействия с семьей ребенка инклюзивная образовательная среда распадается.

Подводя итог выше сказанному можно с уверенностью констатировать -внедрение инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья – процесс длительный и сложный, но необходимый.

## ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТНР

### 2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Речь представляет собой сложнейший физиологический, психический, мыслительный, языковой, сенсомоторный процесс, в котором переплетаются как более элементарные (сенсомоторный, гностико-практический), так и высокоорганизованные уровни (смысловой, языковой). В связи с этим речь и ее нарушение изучают многие науки: медицина, психология, лингвистика, психолингвистика и др. При этом они определяют классификацию речевых расстройств в различных аспектах: клиническом, психолингвистическом, патофизиологическом (с учетом анализаторного принципа, характера нарушений языковой системы).

Нарушения речи - собирательный термин для обозначения отклонений от речевой нормы принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации человека. Как правило, они обусловлены отклонениями в психофизиологическом механизме речи, не соответствуют возрастной норме, самостоятельно не преодолеваются и могут оказывать влияние на психическое развитие. Для их обозначения специалистами используются различные, не всегда взаимозаменяемые термины - расстройства речи, дефекты речи, недостатки речи, недоразвитие речи, речевая патология, речевые отклонения.

К детям с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи. От других категорий детей с ОВЗ их отличают нормальный биологический

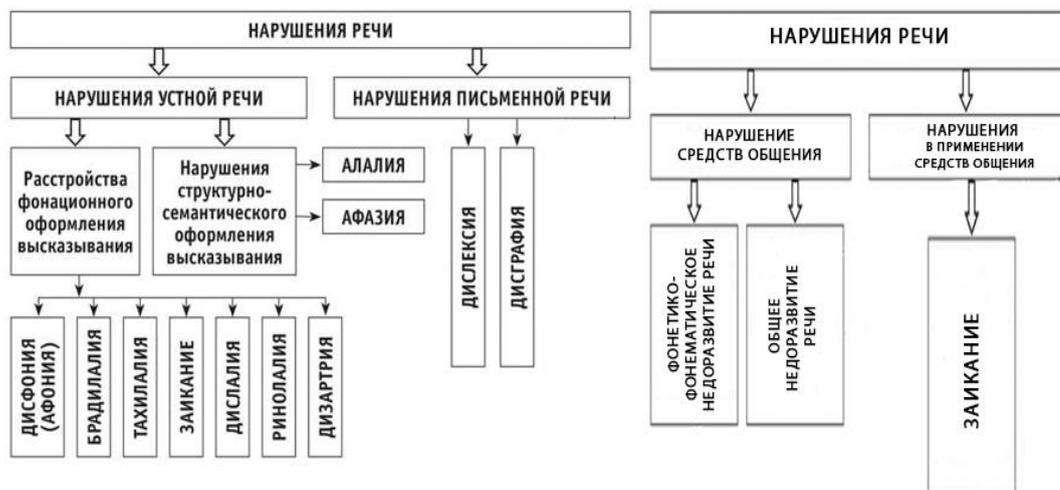
слух, зрение и полноценные предпосылки интеллектуального развития. Выделение этих дифференцирующих признаков нужно для их отграничения от речевых нарушений, отмечаемых у детей с олигофренией, задержкой психического развития, слепых и слабовидящих, детей с ранним детским аутизмом и др.

В современной логопедии существует две основных классификации речевых нарушений: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. Эти классификации разработаны преимущественно по отношению к первичному нарушению речи у детей.

Психолого-педагогическая классификация речевых нарушений используется в качестве основы для комплектования специальных логопедических учреждений и выбора фронтальных методов воздействия в общеобразовательных организациях. Она разработана Р.Е. Левиной и основана на выделении прежде всего тех признаков речевой недостаточности, которые важны для осуществления единого педагогического подхода в обучении и воспитании.

В основе клинико-педагогической классификации лежит изучение причин (этиология) и патологических проявлений речевой недостаточности. Она опирается на традиционное для логопедии содружество с медициной, но, в отличие от чисто клинической, выделяемые в ней виды речевых нарушений не привязываются строго к формам заболеваний. Клинико-педагогическая классификация строго не соотнесена с клиническими синдромами. Она акцентирует внимание на тех нарушениях, которые должны стать объектом логопедического воздействия.

Ряд ученых: Ф.А.Рау, О.В.Правдина, С.С.Ляпидевский, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина в своих работах доказали, что клинико-педагогическая и психолого-педагогическая классификация нарушений речи взаимно дополняют друг друга и используются как в диагностике, так и при коррекции речевых нарушений [76].



В соответствии с психолого-педагогической классификацией, разработанной на основе исследований Р.Е. Левиной, нарушения речи подразделяются на две группы: нарушение средств общения (ФФН, ОНР), нарушения в применении средств общения (заикание). У детей с фонетическим недоразвитием речи наблюдается нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка, что в случаях массивного нарушения звукопроизношения в процессе школьного обучения может обуславливать наличие личностных изменений, появление стеснительности, ограничение социальных контактов, снижение мотивации к обучению.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наблюдается несформированность как фонематического слуха, так и звукопроизношения. Установлена прямая связь между количеством дефектно произносимых звуков и уровнем фонематического восприятия. Кроме того, установлено, что восприятие слышимого звука может в разной степени ухудшаться в случаях нарушения его артикуляторной интерпретации (Р.Е. Левина, Р.М. Боскис, Н.Х. Швачкин, А.Р. Лурия и др.) [23].

В ряде случаев относительное благополучие или отсутствие дефектов звукопроизношения маскирует недостаточный уровень сформированности фонематических процессов. Группа детей с фонематическим недоразвитием речи отдельно не выделяется в психолого-педагогической классификации, однако тоже может быть условно отнесена к детям с ТНР и требует особого внимания, поскольку возникает риск проявления специфических фонологических ошибок на письме и чтении. В частности, эти дети смешивают согласные по признаку звонкости-глухости, взрывные согласные "б" и "д" (и соответствующие им глухие пары) по месту произнесения, губные согласные по мягкости-твердости и др. В результате при внешнем благополучии устной речи, ребенок начинает испытывать значительные затруднения уже в период овладения грамотой.

Таким образом, у детей с фонетико-фонематическим и фонематическим недоразвитием страдает не только устная речь, но и возникает риск школьной неуспеваемости по освоению процессов чтения и письма. Появление затруднений в письменной речи, наблюдаемые у данной категории детей, обусловлено несформированностью предпосылок к овладению звуковым анализом. Соответственно, на письме и при чтении у таких учеников будут преобладать фонологические замены.

Трудности в овладении школьной программой обуславливают не только личностные изменения, но прежде всего, снижение мотивации к обучению, познавательной активности. Наличие неудовлетворительных отметок отрицательно влияет на детско-родительские отношения. Далеко не все родители и учителя способны квалифицировать характер ошибок, поэтому такие дети часто представляются им ленивыми, неаккуратными.

Другая группа детей с общим недоразвитием речи (ОНР), может иметь разную степень тяжести от I до IV уровня, что определяет программу и специальные условия обучения. Под ОНР понимают нарушенное формирование всех компонентов речевой системы в их

единстве (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, смысловой стороны речи) у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом. Наряду с недостатками устной речи для этих детей характерны трудности в освоении письменной речи, а в дальнейшем нарушения чтения и письма.

Устная и письменная речь обучающихся с ОНР имеет следующие особенности:

- искажения слоговой структуры, грубые нарушения звукопроизношения. Вследствие этого, наблюдается неготовность к овладению звуковым анализом и синтезом слов, что приводит к значительным затруднениям и в обучении грамоте;

- ограниченный объем словарного запаса; трудности актуализации слов, имеющих в пассивном словаре; трудности формирования системных связей между лексическими единицами; неточное /неадекватное употребление слов в самостоятельной связной речи; словотворческие номинации, для речи детей более раннего возраста; значительные трудности в усвоении учебно-терминалогической лексики;

- выраженный аграмматизм; нарушение норм управления и согласования; грамматические закономерности построения фразы не соблюдаются;

- несформированность или низкий уровень сформированности связной речи, проявляющаяся, в том числе, в нарушении структуры текста (связности, цельности, логической последовательности, тематичности) и др.

Перечисленные особенности развития речи обусловлены несовершенством предпосылок, которые обеспечивают ее функционирование и, в первую очередь, несовершенством речемыслительной деятельности (прежде всего, операций на языковом уровне: обобщения, анализа, синтеза, классификации).

Учащиеся с ТНР характеризуются неустойчивостью внимания, отвлекаемостью, замедленным темпом восприятия учебной информации. Выявляются трудности понимания учебных заданий, инструкций учителя. Дети выполняют самостоятельные учебные задания с большим количеством ошибок, испытывают выраженные затруднения при осмыслении и запоминании вербального материала, недостаточно наблюдательны по отношению к языковым явлениям. Наблюдается пониженная познавательная активность в области языковых средств.

Особую группу детей с нарушениями речи составляют обучающиеся с заиканием. Заикание – нарушение темпо - ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. В начальной школе пароксизмы заикания с наибольшей интенсивностью проявляется у детей в ходе дидактической коммуникации во время занятий в классе. При продуцировании высказываний обучающиеся нередко испытывают сложности при попытке точно и четко передать информацию, соблюдая навыки партнерства. В речи младших школьников с заиканием отмечаются трудности удержания замысла высказывания, логически и синтаксически незавершенные фразы, грамматические ошибки, которые, как правило, самостоятельно ими не исправляются, несмотря на достаточный уровень языковых средств.

Свойственным для младших школьников с заиканием является своеобразное протекание регуляторных механизмов. В результате чего у них наблюдается повышенная истощаемость, неустойчивость внимания, недостаточная организованность и устойчивость деятельности (С.А.Игнатьева, Р.Е.Левина С.А.Миронова, Н.А. Чевелева, А.В.Ястребова)[83].

Клинико-педагогическая классификация речи. Г.В. Чиркина рассматривает речевые нарушения у детей и подростков в различных аспектах:

- в аспекте локализации поражения и психофизической организации речевой деятельности (сенсомоторный уровень; уровень значений и смысла). На этой основе выделяется степень выраженности ряда речевых дефектов.

- в аспекте этиопатогенеза. Выделяются органические и функциональные причины нарушения и характерные симптомокомплексы речевых нарушений.

В данной классификации все виды нарушений речи делятся на две группы в зависимости от того, какого вида речь нарушена: устная или письменная. Нарушения устной речи, в свою очередь, могут быть разделены на два типа:

- фонационного (внешнего) оформления высказывания, которые называют нарушениями произносительной стороны речи;

- структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания, которые в логопедии называют системными или полиморфными нарушениями речи.

Расстройства фонационного (внешнего) оформления высказывания:

- дисфония (афония) – отсутствие или расстройство фонации, нарушение силы, высоты и тембра голоса, вследствие патологических изменений голосового аппарата;

- брадилалия – патологически замедленный темп речи;

- тахилалия – патологически ускоренный темп речи;

- заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата;

- дислалия – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата, проявляющееся в искаженном произнесении звуков, в заменах звуков или их смешении;

- ринолалия – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата (врожденными расщелинами нёба);

- дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Характеризуется голосовыми, просодическими и артикуляционно-фонетическими дефектами. Под дизартричной речью обычно понимается речь неясная, смазанная, глухая, часто с носовым оттенком. Для её характеристики применяют выражение – «каша во рту». Дизартрии возникают в результате поражения нервного исполнительного аппарата речи с той или иной локализацией поражения в центральной нервной системе.

Е.М. Мастюкова в своих работах указывает, что патогенез дизартрии определяется органическим поражением центральной и периферической нервной системы под влиянием различных неблагоприятных внешних факторов, воздействующих во внутриутробном периоде развития, в момент родов и после рождения. Дети с дизартрией по своей клинико-психологической характеристике представляют крайне неоднородную группу. При этом нет взаимосвязи между тяжестью дефекта и выраженностью психопатологических отклонений. Дизартрия, и в том числе наиболее тяжелые ее формы, могут наблюдаться у детей с сохранным интеллектом, а легкие, «стертые» проявления встречаются как у детей с сохранным интеллектом, так и у детей с олигофренией .

Нарушения структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания:

- алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка. Алалия является одним из наиболее тяжелых и сложных дефектов речи. Для этой речевой патологии характерны позднее появление речи, ее замедленное развитие,

значительное ограничение как пассивного, так и активного словаря. Речевое развитие при данном нарушении идет по патологическому пути.

Речевое развитие таких детей бывает разным: от полного отсутствия устной речи до возможности реализовать достаточно связные высказывания, в которых могут наблюдаться разнообразные ошибки. В соответствии с этим степень компенсации речевого дефекта в результате логопедического воздействия может быть различной. Эти дети достаточно хорошо понимают обиходную речь, адекватно реагируют на обращение к ним взрослых, однако только в рамках конкретной ситуации.

- афазия – полная или частичная утрата речи, обусловленная органическими локальными поражениями головного мозга. У детей афазию диагностируют в тех случаях, когда органическое повреждение мозга произошло после овладения ребенком речью. В этих случаях афазия приводит не только к нарушению дальнейшего ее развития, но и к распаду сформированной речи. Афазия часто приводит к глубокой инвалидизации. Возможности компенсации речевых и психических нарушений у детей и взрослых резко ограничены.

Нарушение письменной речи подразделяется на:

- дислексию – частичное специфическое нарушение процесса чтения, проявляющееся в затруднениях опознания и узнавания букв, в затруднениях слияния букв в слоги и слогов в слова, в аграмматизме;

- дисграфию – частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смешениях или пропусках букв, в искажениях звукослогового состава слова и структуры предложений.

При нарушениях чтения и письма (дислексия и дисграфия) отмечаются такие ошибки, как: пропуски, перестановки, замены букв, обозначающих артикуляционно и акустически сходные звуки, трудности обозначения оптически сходных аграфем, аграмматизмы, отсутствие границ слов, предложения и т.д. Такие специфические ошибки являются

многочисленными, часто повторяющимися, стойкими. Кроме того, у школьников с нарушениями речи выявляется множество орфографических ошибок. Это обусловлено как недостаточностью языковых обобщений (лежащих в основе овладения устной и письменной речью), так и трудностями формирования произвольных процессов.

При преодолении затруднений письменной речи требуется специальная коррекционная работа. Без коррекционного воздействия данные нарушения не только не преодолеваются, но часто и усугубляются по мере усложнения учебного материала, увеличения его объема, перехода ребенка из класса в класс, что в итоге приводит к невозможности полноценного овладения учебной программой.

Тяжесть речевой патологии оказывает негативное влияние на развитие восприятия, внимания, памяти, познавательные сферы и мышление. Интеллектуальная недостаточность – вторичная.

Исследование Л.С. Выготского и А.Р. Лурия показали, что 4 психических процесса: внимание, память, мышление, восприятие – составляют психологическую базу для речи [33].

Ощущение и восприятие при нарушениях речи. Ребенок может узнавать простой реальный объект и изображение, но если усложнять задачу, например, наложенные или зашумленные фигуры, то будут появляться затруднения, необходимо в данном случае увеличение времени, а также ребенок не будет уверен в своем ответе, при зрительном соотношении прибегают к ориентации цвета, а не формы предмета. Буквенный гнозис: низкий уровень развития, не отличают зрительное и правильное написание, не могут распознать наложенные буквы, также присутствуют трудности в назывании буквы, все это приводит к тому, что ребенок не готов перейти на следующий этап – писать. Трудности испытывают при ориентировки «право/лево», также испытывают затруднение при ориентировке в собственном теле, особенно это заметно, если будет усложнена задача.

У детей с тяжелым нарушением речи присутствуют нарушение зрительного запоминания, узнавания, также им свойственна бедность образов. При акустико-фонематической дислалии ребенок неправильно распознает звук, следовательно, это приводит к неправильному произношению звуков.

Ребенок тяжело усваивает логико-грамматическую конструкцию, в которую входят пространственные, временные и причинно-следственные связи. Словарный запас отстает от возрастной нормы. Не выстраивает сложные предложения, чаще всего использует простые предложения из 3–4-х слов. Наблюдаются аграмматизмы, пропуски второстепенных членов предложения. Трудности вызывают предлоги, приставки и суффиксы, а также род, число и падеж.

При выполнении задания с пересказом прочитанного текста или ситуации, которая произошла с ребенком, можем наблюдать пропуски событий, нарушение последовательности, а также непонимание инструкции.

Ученые пришли к выводу, что нарушение письма и чтения связаны с недоразвитием фонетико-фонематического и лексико-грамматического компонента. Чтение и письмо взаимосвязаны, чтобы убедиться, что человек написал, необходимо это прочитать, и наоборот, но это недоступно. Таким детям трудно различить на слух фонемы, одной из причин является, как мы писали выше, ограниченный словарный запас, нет понимания слова, тем самым ребенок пропускает слово целиком, букву или заменяет одну букву на другую.

Память детей с тяжелым нарушением речи характеризуется специфическими особенностями. Объем зрительной памяти практически в норме, у детей с дизартрией низкий уровень запоминания геометрических фигур, данная проблема связана со слабостью пространственных представлений, моторная память хорошо развита, а слуховая плохо. Было отмечено, что при запоминании «10 слов» у детей с ТНР на понимание

задачи требуется больше времени, также имеется низкий результат по обратной связи. С моторной алалией называют само количество предъявляемых слов, несколько раз повторяют одно слово, также добавляют от себя слова, которые ранее не были предъявлены. Не замечают или не исправляют ошибки, если допустили. Дети, которые имеют диагноз дизартрия, не прибегают к парамнезиям. Объем отсроченного воспроизведения снижен. Забывают сложные инструкции, могут заменить или опустить некоторые этапы работы, не переспрашивают.

Ученые отметили, что у детей, которые имеют нарушение речи, интеллект сохранен, а причина трудностей в выполнении когнитивных операций в недоразвитие устной речи. Было отмечено, что у детей имеющих алалию, выражены отставания в наглядно-образном мышлении, пространственном отношении (вперед, вверх, назад, вниз), в отсутствие изначального интереса к заданиям. Они быстро приступают к выполнению, также быстро теряют к нему интерес, проблему оценивают поверхностно, без учета всех вариантов событий, могут быстро выполнить, но при этом утратив интерес, поэтому не возвращаются. У них присутствуют трудности переключения, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, замедленности мыслительных операций, исключение лишнего.

При дислалии и дизартрии наблюдаются ослабление мыслительной деятельности, характерно замедленное формирование оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса, это приводит к снижению общего запаса знаний об окружающем мире. Также детям характерно нарушение самоорганизации [19].

Специфика развития внимания при ТНР характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий, характерна повышенная отвлекаемость, трудностями распределения внимания между речью и практическими действиями, ошибками внимания

на протяжении всей работы, низкий уровень произвольного внимания. При выполнении корректурной пробы были отмечены особенности: не могут проследить фигуры на одной строчке, «прыгают» по всему листу, это может говорить о низкой сформированности зрительно-пространственных представлений.

Особенности воображений при речевых нарушениях. Чем значимее будут выражены нарушения у ребенка, тем больше ограничиваются возможности проявить творческое воображение. Дети в процессе игры отдадут предпочтение бытовой тематике, также игра носит стереотипный характер, достаточно часто игра распадается, возможности общения ограничены. Недоступны пересказы, метафоры, перенесенное значение слова. При задании нарисовать что-либо, ребенок прибегает к копированию образца, срисовыванию у окружающих или рядом стоящих предметов, прибегают к повторению своих собственных работ или могут отказаться выполнять задание. Таким образом, для детей будут характерны особенности: бедность ответов, штампы, длительный перерыв, утомляемость, упрощение фраз, нарушение грамматического строя, мотивация снижена, снижение общих запасов знаний, отсутствие целенаправленности в деятельности.

Расстройства в личностной сфере снижают, ухудшают работоспособность, также может присутствовать нарушение поведения и социальной дезадаптации.

Особенности эмоционально-волевой сферы: пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению. В первый год учебы наблюдается низкая работоспособность, преобладание отрицательными эмоциями. На следующий год обучения работоспособность увеличивается, уровень эмоционального реагирования становится нормальным, стрессовые реакции уменьшаются. Для детей с моторной алалией характерны недостаточность мотивационной и эмоционально-волевой сферы, снижение наблюдательности,

психофизическая расторможенность или заторможенность. Как при нарушенном, так и при нормальном развитии все переживания держат в себе, концентрируются только на своих проблемах, замкнуты.

У детей с ТНР меняется мотивационное звено общения, теряется возможность играть со сверстниками, так как боятся показаться смешными из-за неправильного звукопроизношения, неумения выразить свою мысль. Количество целей общения значительно уменьшается, преобладает ситуативное общение в пределах бытовой тематики. В игровой деятельности вызывают трудности переключение с одного на другое, происходит быстрое утомление. Также у ребенка может проявляться робость, вялость, скованность. Игра может носить однообразный, порождающий характер. В учебной деятельности значение имеют условия протекания выполняемого задания. Испытывают трудности, когда необходимо устно отвечать, когда в ответе должен содержаться собственный пример, не замечают собственных ошибок.

У детей с речевыми нарушениями наблюдаются снижение мотивации, закомплексованность, агрессивность, раздражительность, замкнутость, обидчивость. Они трудно социализируются, им сложно наладить контакт с другими людьми.

Обучающимся с речевой патологией присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, проявляющееся в плохой координации движений, снижением скорости и ловкости, сложностью реализации сложных двигательных программ.

Специалисты, работающие с указанными выше категориями детей, в своей профессиональной деятельности должны учитывать особое состояние центральной нервной системы детей. Многие дети вследствие негрубой органической недостаточности ЦНС характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, эмоциональной неустойчивостью, расстройствами настроения. Вследствие органической недостаточности ЦНС

резидуального характера они быстро устают; плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях, часто испытывают головные боли, тошноту и головокружения.

У большинства детей несовершенна общая, особенно, мелкая моторика, недостаточно развиты такие двигательные качества как быстрота, сила, ловкость и.т.д. Нарушена координация движений, как тела, так и рук, отмечается недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают). Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдаются заторможенность и вялость. Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, расстройстве сна, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока. На перемене дети излишне возбудимы, не реагируют на замечания, а после перемены с трудом сосредотачиваются на уроке.

У детей оказываются несформированными коммуникативная, когнитивная, регулирующие функции речи; затруднен процесс овладения различными компонентами языковой системы. Помимо этого, выявляется недостаточность когнитивной деятельности: недостатки слухоречевой и зрительной памяти; оптико-пространственных функций; низкий уровень понимания словесных инструкций; трудности в овладении обобщающими понятиями. Часто выявляется неустойчивость внимания, снижены

работоспособность, познавательная и речевая активность. Замедлен темп формирования произвольной регуляции поведения и деятельности.

Дети с функциональными отклонениями в состоянии ЦНС эмоционально реактивны, легко дают невротические реакции и даже расстройства в ответ на замечание, плохую отметку, неуважительное отношение со стороны учителя и детей. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью. Все это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, страдающих речевыми расстройствами [57].

Изучая нарушения речи, ученые Ф.А. Рау, О.В.Правдина, С.С.Ляпидевский, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, Н.Н. Малофеев и др. сделали вывод, что клинико-педагогическая и психолого-педагогическая классификация нарушений речи взаимно дополняют друг друга и используются как в диагностике, так и при коррекции речевых нарушений. При различии в подходах к причинам и проявлениям нарушений речи обе классификации направлены на осуществление единого педагогического подхода в обучении и воспитании детей [76].

Обе классификации признают - тяжесть речевой патологии оказывает негативное влияние на развитие восприятия, внимания, памяти, познавательные сферы и мышление. Интеллектуальная недостаточность – вторична. Также учеными отмечены и поведенческие особенности детей с ТНР. У них меняется мотивационное звено общения. Количество целей общения значительно уменьшается, преобладает ситуативное общение в пределах бытовой тематике. В игровой деятельности вызывают трудности переключение с одного на другое, происходит быстрое утомление. Также у ребенка может проявляться робость, вялость, скованность. У детей с речевыми нарушениями наблюдаются закомплексованность,

агрессивность, раздражительность, замкнутость, обидчивость. Они трудно социализируются, им сложно наладить контакт с другими людьми.

## 2.2. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с тяжёлыми нарушениями речи

В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования детей с ОВЗ, в Адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования и в приложении № 5 к ним прописаны требования, отражающие особенности психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи. Данные требования касаются педагогических кадров, материально-технических, информационных, финансовых условий. В нашем исследовании мы касаемся в первую очередь психолого-педагогических условий сопровождения младших школьников.

По мнению Ю.А. Афонькиной, «в основе психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи лежит комплексный подход, в рамках которого проработана индивидуализации образования. Данный подход учитывает разнообразные условия, зависящие от контингента воспитанников» [1].

Комплексный подход в научных источниках трактуется по-разному, в зависимости от решаемых задач. Прежде всего установим, как трактуется в словарях и энциклопедиях существительное «комплекс» (англ. complex – комплекс; лат. complexus – сочетание, связь):

- совокупность, сочетание предметов, явлений, действий, свойств;
- совокупность, сочетание объектов, действий, свойств или явлений, составляющих одно целое;
- совокупность, сочетание объектов, предметов, действий, тесно связанных и взаимодействующих между собой, образующих единую целостность, и так далее.

Прилагательное «комплексный» (лат. complexus – связь, сочетание, соединение) также допускает различные толкования:

– охватывающий группу чего-нибудь, представляющий собой комплекс;

– совокупность тесно связанных и взаимодействующих друг с другом объектов, предметов и действий, образующих единое целое.

Мы под комплексом будем понимать совокупность составных частей какого-то явления, процесса, тесно связанных и взаимодействующих между собой, взаимно дополняющих, обогащающих и обеспечивающих его цельное качественное существование и функционирование.

Понятие «подход» рассмотрено Э.Г. Скибицким и означает совокупность способов и приемов для решения какой-либо проблемы [56].

В. В. Никандров дает свое определение комплексного подхода. «Комплексный подход – это направление, рассматривающее объект исследования как совокупность компонентов, подлежащих изучению с помощью соответствующей совокупности методов». Существенно, что компоненты могут быть как относительно однородными частями целого, так и его разнородными сторонами, характеризующими изучаемый объект в разных аспектах» [40].

Комплексный подход реализуется на основе принципа всесторонности.

Деятельность различных специалистов в образовательной организации преследует прежде всего цель всестороннего развития и коррекции ребенка с учетом его актуальных и потенциальных возможностей.

Как было отмечено выше, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ТНР в школе осуществляется через тесное сотрудничество учителя, учителя-логопеда, педагога-психолога, тьютора, медицинского и социального работников. Взаимодействие специалистов начинается с

комплексного всестороннего диагностического обследования ребенка. На заседаниях психолого-педагогического консилиума осуществляется анализ уровня актуального развития ребенка, разрабатывается индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут ребенка. Специалистами определяются зоны взаимодействия, подбираются наиболее эффективные образовательные технологии, методы и приемы работы с учащимися.

Именно поэтому комплексное психолого-педагогическое сопровождение мы определяем как структуру профессиональной деятельности «команды» специалистов, направленной на создание условий для успешного обучения и развития каждого ребенка независимо от уровня его способностей, жизненного опыта, в конкретной социальной среде [1].

Основные характеристики этой системы: законодательно закрепленный приоритет интересов ребенка при соблюдении гарантированных прав родителей; мультидисциплинарность, то есть осуществление сопровождения с участием разных специалистов; ограничение во времени с учетом перспектив дальнейшего обучения в школе; непрерывность сопровождения; независимость и автономность каждого специалиста при соблюдении принципа последовательности и преемственности в работе с ребенком [1].

На уровне начального общего образования обеспечивается коррекция различных проявлений речевого дефекта (нарушения звукопроизношения, несформированности фонематического слуха, аграмматизма, нарушений чтения и письма и др.) и обусловленных ими отклонений в психическом развитии обучающегося, первоначальное становление его личности, выявление и целостное развитие его способностей, формирование у обучающегося умения и желания учиться.

В начальной школе обучающиеся приобретают навыки фонетически правильной разговорной речи, расширяют лексический запас, учатся грамматически правильно оформлять высказывания, осваивают чтение и

письмо, счет, овладевают элементами теоретического мышления, культурой поведения, основами здорового образа жизни.

Особенностью начального общего образования детей с тяжелыми нарушениями речи является определение первого года обучения как диагностического. Важную роль в этом играет деятельность педагога-психолога. Диагностическое обследование, проводимое педагогом-психологом, начинается с анализа: внешнего вида ребенка: опрятность, аккуратность (или небрежность); контактности ребенка; проявление его инициативы; усидчивости (или расторможенности); интереса к обследованию; работоспособности и темпа [35].

Следующим элементом обследования детей с ТНР и их возможностей является тестирование:

- познавательной сферы (мышление, память, восприятие, мелкая моторика);
- эмоционально-личностной сферы (эмоциональный комфорт в школе, личностные и волевые особенности, особенности психосоматики, тревожность, агрессивность, страхи и др.);
- коммуникативной сферы (коммуникативные навыки в общении со сверстниками и взрослыми, статус в группе).

Основными способами получения психологической информации при углубленном психодиагностическом обследовании является: психологические тесты и беседы, наблюдения поведения детей в разных видах деятельности, метод экспертных оценок, изучение продуктов деятельности детей, проектные методы и др. На основании данных психологической диагностики составляется индивидуальный коррекционный маршрут психологического развития ребенка, определяются основные направления коррекционно-развивающей работы.

Основные направления коррекционной работы с детьми с нарушениями речи.

1. Совершенствование движений и сенсорного развития: развитие тонкой моторики кисти и пальцев рук; развитие графических навыков.

2. Коррекция отдельных сторон психической деятельности: развитие зрительного восприятия и узнавания; развитие зрительной и слуховой памяти; формирование обобщенных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина); развитие пространственных представлений и ориентации; развитие внимания.

3. Развитие основных мыслительных операций: навыков анализа и синтеза; навыков группировки и классификации (на основе овладения основными понятиями); умения работать по инструкции, алгоритму; умения планировать деятельность.

4. Развитие различных видов мышления: развитие наглядно-образного мышления; развитие словесно-логического мышления (умения видеть и устанавливать логические связи между предметами, явлениями и событиями).

5. Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы.

6. Расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря.

7. Коррекция индивидуальных пробелов в знаниях.

Для реализации перечисленных направлений используются различные средства: предметно-манипулятивные, двигательные-экспрессивные, изобразительно-графические, музыкально-ритмические, вербально-коммуникативные.

Наиболее часто с детьми с нарушениями речи применяются следующие методы психокоррекции: игровая терапия, арттерапия, музыкотерапия, библиотерапия, психогимнастика [42].

Игровая терапия - метод психотерапевтического воздействия на детей с использованием игры, так как игра оказывает сильное влияние на развитие личности. Игра способствует созданию близких отношений

между участниками группы, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий.

Игротерапия или игровой динамический тренинг - эффективное средство психокоррекции и психотерапии детей с личностными, когнитивными, психомоторными особенностями, психическими нарушениями различной степени выраженности, например, при дизартрии и заикании. Для детей с повышенной импульсивностью поведения, несформированностью мотивов учебной деятельности, произвольностью игровой способ взаимодействия - один из наиболее эффективных [42].

Большое внимание в современной психокоррекционной работе уделяется различным видам терапии искусством. Музыкаотерапия как форма лечебной педагогики уже много лет применяется в работе с заикающимися детьми. При этом используются активные формы музыкаотерапии, к которым относятся вокалотерапия, ритмотерапия, хореотерапия и игровая психотерапия, где важно самостоятельное участие ребенка в планировании и осуществлении различных форм поведения, сопровождаемых музыкой. Цель занятий с использованием музыкаотерапии - создание положительного эмоционального фона (снятие тревожности), стимуляция двигательных функций, развитие сенсорных процессов (ощущения, восприятия) и представлений, растормаживание речевой функции. Музыкаотерапия актуальна именно при работе с детьми с речевыми нарушениями, так как для них важным является тренировка наблюдательности, развитие чувства темпа и ритма, мыслительных способностей и фантазии, вербальных и невербальных коммуникативных навыков [32].

Арттерапия, основанная на воздействии искусства, многообразна в направлениях и эффективна в работе с детьми с нарушениями речи. Изотерапия - один из наиболее популярных видов терапии. Рисую, ребенок

дает выход своим чувствам, желаниям, мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими ситуациями (например, с заиканием как проблемой). Ребенок, изображая свою проблему, объективирует взаимоотношения с окружающей действительностью. Поэтому рисование широко используют для снятия психического напряжения, стрессовых состояний, при коррекции неврозов, страхов.

Важное психокоррекционное воздействие на детей с тяжелыми нарушениями речи имеет сказкотерапия. Посредством сказкотерапии психолог помогает ребенку в преодолении страха, робости, агрессивности, раздражительности, плаксивости, пассивности, упрямства, замкнутости и пр. Все сказки готовятся до занятий, с учетом речевых, психологических и личностных особенностей каждого ребенка. Нередко при показе сказки, подготовленной заранее, приходится изменять ее содержание. Основанием для таких перемен является незапланированная реакция ребенка. В соответствии с желаниями ребенка продлевается или изменяется игровое действие, добавляется в него новый персонаж, атрибут и пр. В процессе демонстрации сказки у ребенка возникает эмоциональный подъем, повышается его сосредоточенность, восприятие и мыслительная активность. Умелое разыгрывание сказок позволяет психологу создавать у ребенка радостное, приподнятое настроение, устанавливать эмоциональный контакт с ребенком, активизировать речевое общение, оказывать ненавязчивое воспитательное воздействие, пополнять запас знаний и сведений, совершенствовать познавательные процессы, развивать речь.

Продолжительность показа одной сказки может составлять от 2 до 5 минут. Важно, чтобы сюжет был законченным, содержал, по возможности, конфликтную ситуацию, воспитательный момент. Педагог-психолог моделирует и проигрывает сказку самостоятельно, без участия ребенка. Ребенок молчит, он лишь смотрит и слушает. Его речь совершенствуется

только в пассивном плане. Все познавательные способности (мотивация, внимание, восприятие, память, мышление) функционируют активно.

Учитель-логопед решает комплексные задачи по коррекции и развитию всех компонентов речи учащихся. Организация его работы направлена на развитие артикуляторной моторики, коррекцию недостатков звукопроизношения, преодоление затруднений в звукослоговом и фонематическом анализе слов различной слоговой структуры, закрепление в речи сложных форм словоизменения и словообразования, устранение нарушений письма и речи.

Спецификой логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи является: максимальное использование сохранных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного); применение дифференцированного подхода (психические особенности, работоспособность, уровень сформированности речи); длительное закрепление правильных речевых навыков; частая смена видов деятельности, поскольку для таких детей характерна быстрая утомляемость; дозировка заданий и речевого материала (постепенное усложнение); конкретность и доступность заданий; постоянное поддержание интереса к занятиям (эмоциональность); тесная взаимосвязь логопеда со специалистами службы сопровождения, учителями, воспитателями, родителями [54].

Учитель-логопед должен владеть образовательной программой соответствующего класса, иметь дифференцированные по группам/подгруппам и отдельным ученикам рабочие программы и понимать, какую помощь в коррекции речевых расстройств может оказать учитель класса. В свою очередь, учитель класса должен понимать, какие проблемы существуют у определенных учеников, кого и как оценивать, кому и как помочь.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования учащихся с ограниченными

возможностями здоровья, построение образовательного процесса ориентировано на учет индивидуальных возрастных, психофизических особенностей обучающихся. Поэтому актуальным и важным является сопровождение учащегося таким специалистом как тьютор. Именно тьютор во время занятий помогает учащимся с ТНР сконцентрировать свое внимание на уроке, выполнять требования педагога, выстраивать адекватное общение с одноклассниками в внеурочное время. Воспитательное сопровождение предполагает формирование навыков выполнения учебных заданий, формирование привычки к постоянному труду через применение в учебных и бытовых ситуациях навыков самообслуживания, соблюдения правил безопасности жизни и культуры поведения в общественных местах.

Целью социального сопровождения является создание условий для социальной адаптации детей, предупреждения дезадаптивного поведения через максимальное расширение числа социальных контактов ребенка, формирование мотивации к общению, обучение умению выбирать и применять адекватные коммуникативные стратегии и тактики.

Сформированность социальной компетенции обучающихся – обеспечивает социальное благополучие младшего школьника, возможность закрепления в спонтанном общении изученных языковых средств, а также реализацию личностных и метапредметных компетенций.

Целью медицинского сопровождения является создание условий для формирования привычек здорового образа жизни, оздоровления обучающихся, профилактики соматических заболеваний, организацию подвижных игр на переменах, проведению во время уроков и внеурочных занятий динамических пауз и физкультминуток, способствующих улучшению мозгового кровообращения, снятию утомления с плечевого пояса и рук, мышц артикуляционного аппарата, глазных мышц и т.д.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи предполагает вовлечение родителей в процесс

оказания помощи ребенку в его развитии. При этом необходимо четкое распределение функций между специалистами, работающими с ребенком и его семьей.

Учитель восполняет недостаток педагогической компетентности родителей, дефицит педагогических знаний и умений.

Социальный педагог содействует в преодолении негативных обстоятельств, определяемых неадекватным стилем воспитания.

Педагог-психолог помогает преодолевать трудности в семейных отношениях, связанных с общением, личностными особенностями членов семьи, преодолевать психологические барьеры в детско-родительских отношениях.

Учитель-логопед помогает родителям обеспечить освоение речевой функции. Общая задача всех специалистов - выявить и реализовать возможности родителей в воспитании ребенка с тяжелыми нарушениями речи, нормализовать семейный микроклимат.

В процессе обучения детей с тяжелыми нарушениями речи выделяются четыре составляющие структуры коррекционной помощи детям в усвоении программного материала:

1. Коррекционная направленность предметных уроков, обеспечиваемая за счет использования специфических индивидуально-ориентированных методов и приемов, способствующих восполнению пробелов в формировании полноценной речевой деятельности;
2. Проведение специальных индивидуальных и групповых логопедических занятий;
3. Проведение уроков коррекционного цикла: «Развитие речи», «Произношение», «Логоритмика»;
4. Организация и соблюдение речевого режима.

Коротко остановимся на каждой составляющей коррекционной деятельности.

Коррекционно-развивающее обучение осуществляется учителем на всех уроках и должно обеспечить усвоение учебного материала в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом. Большое внимание уделяется добукварному и букварному периоду, который предусматривает:

- развитие у детей двигательных ощущений и осознанность выполнения графических движений руки;
- формирование зрительно-двигательного образа буквы;
- формирование пространственного восприятия, зрительной памяти;
- развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации;
- формирование фонетико-фонематического слуха с обязательным проговариванием вслух при письме;
- исключение безотрывного письма, формирование графического образа буквы по элементам;
- использование визуального, аудиального, кинестического каналов восприятия при обучении;
- использование линейки во время чтения для его облегчения;
- освобождение обучающихся от контрольных срезов по выполнению норм техники чтения.

Главную роль в коррекционно-развивающем обучении играет изменение способов подачи информации или модификации учебного задания. Под изменением способов подачи информации понимается предоставление учащимся изменений сроков, формы, выполнения заданий, его организации, способов предоставления результатов. Необходимые изменения способов подачи информации и модификации включаются в индивидуальный образовательный маршрут обучающегося.

Примером изменения способов подачи информации и модификации заданий может быть:

- уточнение лексических значений слов учителем по просьбе учащегося;

- уточнение учителем значений используемых синтаксических конструкций;

- снижение объема и скорости выполнения письменных заданий по всем предметам и контрольных работ по русскому языку;

- повторение обучающимся инструкции к выполнению задания;

- сокращенные задания, направленные на усвоение ключевых понятий;

- предоставление альтернативным объемным письменным заданиям (например, написание нескольких небольших сообщений, устное сообщение и др.);

- возможность представить выполненное задание в малой группе, прежде чем выступить перед всем классом;

- использование листов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения;

- использование упражнений с пропущенными словами/предложениями;

- использование стрелок (в листах с упражнениями, на доске) для обозначения связей между явлениями;

- обеспечение учащихся печатными копиями заданий, написанных на доске;

- дополнение печатных материалов видеоматериалами;

- предоставление дополнительного времени для завершения задания;

- предоставление дополнительного времени для сдачи домашнего задания;

- разрешение использовать диктофон для записи ответов учащимися.

Немаловажную роль в эффективности коррекционно-развивающего обучения играет, и система оценивания учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

При оценивании работ, учащихся с речевой патологией необходимо учитывать: оценку правописания отдельно от содержания работы;

ежедневную оценку достижений учащегося на уроке; разрешение переделать задание, с которым он не справился; оценка переделанных работ.

Коррекционная направленность общеобразовательных предметов. Каждый из разделов рабочей программы наряду с общеобразовательными задачами, включает различные направления коррекционной работы, обеспечивающие систематическую работу по формированию и развитию различных сторон речи, закреплению навыков, сформированных ранее на индивидуальных (групповых) логопедических занятиях, а также на предметах коррекционного цикла. Данная коррекционная направленность уроков осуществляется разными путями, но ведет к единой цели - ликвидировать в процессе обучения недостатки речевого развития ребенка и обеспечить готовность к овладению школьными навыками и умениями.

Обучение грамоте является очень важным, базовым предметом в системе обучения детей с ТНР. Оно направлено не только на освоение первоначальных навыков правильного чтения и грамотного письма, но также носит коррекционную направленность: способствует формированию устной речи, благодаря развитию познавательных процессов, наблюдениям и обобщениям в области речевых звуков. Методика обучения грамоте имеет свою специфику с учетом характера речевого дефекта обучающихся:

- наличие добукварного периода (целенаправленное поэтапное формирование навыка звукового анализа);
- иной порядок прохождения букв (коррелируется с уроками произношения и индивидуальными занятиями);
- наличие уроков дифференциации букв (предупреждение дисграфии, дислексии);
- индивидуализация темпа обучения;
- взаимосвязь с материалом уроков коррекционного цикла.

На уроках чтения также решаются коррекционные задачи. Конечно, основной целью этих уроков является формирование техники чтения,

понимания прочитанного, а также решения общеобразовательных и воспитательных задач. Но и на этих уроках происходит автоматизация правильного произношения поставленных на логопедических занятиях звуков, отработка правильного произношения слов различной слоговой структуры, накопление и обогащение словарного запаса, развитие грамматического строя языка, работа над пониманием синтаксических конструкций и овладение различными видами речи (описательной, повествовательной и др.).

Содержание предметов коррекционного цикла. Каждый из этих предметов решает свои специфические задачи, но, в то же время, они тесно взаимосвязаны между собой и обеспечивают успешность освоения детьми с ТНР предметных компетенций. На уроках «Окружающий мир» и «Развитие речи» учащиеся получают знания об окружающем их мире: предметах, временах года, нормах общения. Наряду с этим, и в первую очередь, предназначения этих предметов – обеспечение практической речезыковой подготовки детей, восполнения пробелов в лексико-грамматической стороне. На уроках дети приучаются наблюдать, анализировать и обобщать различные процессы языковой действительности. С учениками ведется работа по развитию диалогической и монологической форм речи на основе обобщения и уточнения словарного запаса и практического овладения основными закономерностями грамматического строя языка.

На уроках «Развития речи» и «Произношения» обучающиеся овладевают языковыми средствами для бытового общения с окружающими, для учебного общения, закладывается основа для овладения грамотой, грамматикой, правописанием и чтением.

Основные направления логоритмической работы тесно связаны с уроками «Произношения» и направлены на коррекцию неречевых процессов (развитие слухового восприятия, развитие памяти и внимания, регуляция мышечного тонуса, развитие движений, развитие чувства

музыкального размера, темпа, ритма музыки и движений); развитие речи и коррекцию речевых нарушений (развитие дыхания, и голоса, фонематического восприятия, темпа и ритма речи, просодической стороны речи).

Как было отмечено выше, в инклюзивной школе, имеющей детей с тяжелыми нарушениями речи, создается благоприятная речевая среда, включающая в себя: целенаправленное создание ситуаций необходимости речевого общения, обеспечивающее постоянный речевой тренинг и стимуляцию потребности в правильной речи; мотивированное общение с педагогами, сотрудниками образовательного учреждения, с другими учащимися в пространстве образовательной организации, а также вне стен образовательного учреждения; наблюдение за образцами правильной речи окружающих; создание условий для активизации вновь изученной лексики, её закрепления и расширения; индивидуализация заданий, требующих оречевления, в соответствии с уровнем развития речи, коммуникативных навыков, недостатков чтения и письма, а также пройденным программным материалом; формирование умений и навыков установления и поддержания коммуникации; постоянный, подчиненный единым требованиям, тактичный контроль за качеством устной и письменной речи и речевым поведением детей.

Немаловажное значение имеет дополнительное образование.

Известно, что у многих детей с речевыми нарушениями, в том числе и негрубыми фонетическими, часто возникают нарушения эмоционально-волевой сферы - эмоциональная лабильность, недостаточная стрессоустойчивость, когда в стрессовой ситуации или просто в новой, необычной ситуации у ребенка возникает некое блокирование психических функций и волевых действий. В результате ребенок не отвечает на вопросы, даже если знает на него ответ, не выполняет задание в присутствии постороннего человека, хотя только что выполнял его в более

комфортной для себя обстановке, испытывает трудности с публичными выступлениями.

Особое место в решении проблемы социальной интеграции детей с речевыми нарушениями принадлежит системе дополнительного образования, которая дает возможность детям с ОВЗ попробовать свои силы, развить свои способности и возможности, занимаясь совместно со здоровыми детьми.

Дополнительное образование детей – составная (вариативная) часть общего образования, мотивированное образование, позволяющее обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиваться профессионально и личностно. Многими исследователями (В.А. Березина, Л.Г. Логинова, Е.Б. Евладова, А.И. Щетинская) дополнительное образование детей понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных общеобразовательных программ [5].

Дополнительное образование детей располагает большим спектром образовательных услуг и необходимыми условиями для развития творческого потенциала, формирования коммуникативных умений, выбора индивидуальной формы образования, обеспечения ситуации успеха, социализации и самореализации детей данной категории.

В плане развития эмоционально-волевой сферы, повышения уровня стрессоустойчивости можно сказать о такой форме реализации инклюзивного подхода в системе дополнительного образования, как театрализованная деятельность – одна из форм арттерапевтических технологий. Совместная работа на приподнятом эмоциональном фоне детей с речевыми нарушениями и без таковых приносит много радости детям. Для детей это как раз та деятельность, в процессе которой они не только получают новые для себя навыки – в области сценической речи, сценического движения и т.д., и развивают свои способности, но и учатся

постепенно в чем-то преодолевать себя, справляться со своими трудностями – и в плане речи, и в плане коммуникации, и в плане эмоций, т.е. происходит коррекция психоэмоционального фона и развитие личности ребенка.

Как известно, у детей с дизартрией, с общим недоразвитием речи и другими речевыми нарушениями наблюдается бедность интонационной стороны речи. Но оказывается, что и дети без явных признаков речевых нарушений также испытывают проблемы с интонационной и мелодической организацией речи. Так некоторые из детей испытывают трудности в восприятии и воспроизведении изменения высоты тона голоса, которое является неотъемлемым компонентом мелодического рисунка фразы. Поэтому совместные занятия в театральной студии детей с речевыми нарушениями и детьми, не имеющими данных нарушений по развитию интонационной выразительности речи, полезны всем категориям детей.

И с другой стороны, такие совместные занятия крайне важны и с точки зрения развития у всех детей коммуникативных навыков, предполагающих взаимодействие, доброе отношение друг к другу, стремление помочь в выполнении заданий. Дети начинают толерантно относиться к трудностям, проявляющимся у их сверстников.

Инклюзивный подход предполагает и более эффективное сотрудничество с родителями, которое может осуществляться в разных формах в системе дополнительного образования. Так, например, совместные занятия с родителями. Это очень полезно для детей, поскольку эти занятия создают для детей необычную, новую обстановку, и дети учатся приспосабливаться к изменениям привычной обстановки. Родителям это также может быть интересно, так как они могут получить на таких занятиях и разнообразные новые для себя знания, и по-новому взглянуть на своих детей, лучше понять и реальные достижения ребенка, и оценить те трудности, которые он может испытывать.

Подводя итоги, можно отметить, что инклюзивный подход в системе дополнительного образования подразумевает не просто механическое включение детей с особыми образовательными потребностями в группу сверстников, не имеющих ограничений жизнедеятельности, а предполагает целенаправленное воздействие на абсолютно каждого ребенка с тем, чтобы его пребывание в среде сверстников и в социуме в целом было комфортным и способствовало бы его самореализации.

### 2.3. Обзор моделей и подходов к реализации инклюзивной практики младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи

С середины XX века в мире начинает формироваться новое понимание актуальных проблем детей с особыми потребностями и роли общества в создании условий для их успешной интеграции.

В 60-90 годы XX века в России тоже велись поиски новых парадигм развития педагогической науки и практики на основе гуманистических и культурных приоритетов. Основателями этого процесса стали педагоги-новаторы (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Т.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.), которые разработали новые формы и методы воспитания и обучения. Они на практике стали применять идеи совершенствования обучения, воспитания и развития детей, основываясь на: личностном подходе к воспитаннику; взаимодействии и взаимопомощи участников образовательного процесса; учении без принуждения; обеспечении успешного продвижения в учебе даже самому слабому ученику; индивидуальном и коллективном анализе детьми своей деятельности; коллективном творческом управлении жизнедеятельностью педагогами и учащимися; педагогическом сотрудничестве с родителями.

Деятельность и взгляды педагогов-новаторов вызвали большой общественный интерес и способствовали организации широкой дискуссии по проблемам образования.

В этот же период в российском обществе развернулась широкая дискуссия о социально-экономических, образовательных и культурных проблемах детей с ограниченными возможностями здоровья. По мнению многих специалистов в этом вопросе назрела необходимость в выработке современных социально-педагогических принципов в работе с данной категорией детей. В центре внимания находились актуальные вопросы:

1. Гарантия прав инвалидов на независимую жизнь и полную интеграцию в общество и признание, что общество обязано содействовать осуществлению этого права.

2. Признание необходимости как можно более раннего начала реабилитационных мероприятий.

3. Разработка специальных реабилитационных программ и обеспечение доступа к этим программам всех нуждающихся в них инвалидов.

4. Предоставление инвалидам возможности получить общее и профессиональное образование.

С середины 80-х гг. в России началось внедрение демократических идей и институтов в различные сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в образование. Тогда и возникла концепция системы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации совместно со здоровыми сверстниками, опирающаяся на зарубежный и отечественный опыт образовательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. У ее истоков стояли В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев и другие[36].

В начале 90-х годов XX века в научном и педагогическом сообществе развернулась дискуссия о переходе от интеграции к инклюзии. Основа инклюзивного обучения – принятие индивидуальности каждого

отдельного учащегося и образовательная подготовка, направленная на удовлетворение особых потребностей каждого ребенка. Главным методологическим принципом инклюзивного обучения является «включение», характеризующееся следующим содержанием: дети учатся вместе в обычной школе; педагоги оказывают им поддержку; школы изменяют образовательный процесс; всесторонне изучается детская личность; обучающиеся учатся понимать друг друга; учащиеся получают эффективное образование для дальнейшей жизнедеятельности.

В период становления инклюзивного образования всесторонне изучались методологические и практические подходы к обучению, воспитанию и развитию детей с ограниченными возможностями здоровья. Ученые и практики всесторонне рассматривали актуальные проблемы интегрированного и инклюзивного образования, которые заключаются в следующем:

- поиск эффективных моделей интегрированного и инклюзивного обучения в массовой школе;
- разработка организационно-образовательных форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе (специальном классе обыкновенной школы, в ученическом коллективе и т.д.);
- реализация дифференцированного подхода в развитии педагогических систем интеграционного и инклюзивного образования;
- создание системы подготовки учителей, социальных психологов и педагогов массовой школы для работы с детьми, имеющими отклонения в личностном развитии.

Большую работу в данном направлении провели ученые под руководством Н.Н. Малофеева и Н.Д. Шматко. При разработке вариантов организации интегрированного обучения они опирались на существующую в стране инфраструктуру учреждений массового и специального образования и укоренившиеся формы организации обучения.

На практике они доказали, что эффективная интеграция возможна только при условии специальной подготовки и переподготовки кадров педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений. Целью такой подготовки является овладение учителями массовых школ дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного обучения детей, о проблемах которых они мало осведомлены. Учителя-дефектологи должны быть специально подготовлены к оказанию коррекционной помощи в новых условиях, т.е. в условиях интегрированного обучения. Развитие интеграции требует принципиально нового взаимодействия специальных и обычных психологов, специальных и обычных педагогов, общеобразовательных и специальных (коррекционных) учебных заведений [79].

Разработанные Н.Н. Малофеевым и Н.Д. Шматко варианты организации совместного обучения детей с отклонениями в развитии с нормально развивающимися сверстниками, последовательно отвечали на вопросы: каким детям может быть полезна данная форма интеграции; в каких видах образовательных учреждений она может быть организована; каковы правила комплектования классов; как дозируется время интеграции; каково содержание и характер совместной деятельности детей; какие специалисты участвуют в процессе обучения и воспитания; где и кем оказывается специальная педагогическая помощь; каков механизм взаимодействия массовых и специальных педагогов.

Постоянная полная интеграция.

Чем более близким к возрастной норме является уровень развития ребенка и его психологическая готовность к совместному обучению, тем более полная интеграция ему показана, хотя и в этом случае сохраняется необходимость оказания индивидуальной коррекционной помощи.

Постоянная полная интеграция предполагает обучение ребенка с тем или иным нарушением в развитии на равных с нормально развивающимися

детьми в одном классе. Полная интеграция может быть эффективна для тех детей, чей уровень психофизического и речевого развития соответствует или приближается к возрастной норме, и кто психологически готов к совместному со здоровыми сверстниками обучению.

Сопоставимый с нормально развивающимися сверстниками уровень психического развития ребенка обеспечивается, как правило, при условии раннего выявления нарушений и проведения систематической коррекционной работы с первых месяцев жизни. Именно раннее начало и грамотная организация коррекционной помощи резко повышают вероятность достижения ребенком равного или близкого к норме уровня психического развития, а потому ранняя помощь – это самый надежный путь к полной интеграции ребенка в социальную и общеобразовательную среду.

Полная интеграция может быть организована в разных учреждениях – массовом (обычном), массовом интегрированного обучения; комбинированном.

Правила комплектование классов при полной интеграции следующие: дети с отклонением в развитии по 1-3 человека включаются в обычные классы школы. Дозировка времени интеграции отсутствует – дети в течение всего дня находятся вместе с нормально развивающимися сверстниками.

Содержание совместной деятельности не регламентируется: дети с ограниченными возможностями здоровья посещают все учебные занятия совместно с нормально развивающимися сверстниками. В условиях постоянной полной интеграции процесс интегрированного обучения обеспечивается педагогами массового образования.

Специальная педагогическая помощь может оказываться как внутри учреждения, если это массовое образовательное учреждение интегрированного обучения или учреждение комбинированного вида, так

и вне его, если дети с ограниченными возможностями здоровья интегрированы в обычное массовое учебное заведение.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья становится все больше тех, кому может быть полезна полная интеграция, что обусловлено и эффективной ранней помощью, и успехами в развитии технологий медицинской, психологической и педагогической коррекции нарушений в развитии ребенка, и полноценным включением подготовленных специалистами родителей в процесс воспитания и обучения. И все же, как бы ни возрастало количество детей, готовых к полной интеграции, они не будут составлять большинства нуждающихся, а потому эта модель не дозированного совместного обучения и воспитания детей не может быть ни единственной, ни ведущей.

Интеграция необходима всем детям, поскольку позволяет максимально нормализовать среду и способы взаимодействия с окружающими людьми, однако, чем ниже уровень развития ребенка в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, чем менее он психологически готов к интеграции, тем более дозированным и регламентированным должен быть процесс совместного обучения.

Рассмотрим варианты дозированной интеграции, обратившись вначале к модели, предполагающей постоянную, значительную, но не полную интеграцию.

Постоянная неполная интеграция. Она может быть эффективна для тех детей школьного возраста, чей уровень психического развития несколько ниже возрастной нормы, кто нуждается в систематической и значительной коррекционной помощи, но при этом способен в целом ряде предметных областей обучаться совместно и наравне с нормально развивающимися сверстниками, а также проводить с ними большую часть внеклассного времени.

Смыслом постоянной неполной интеграции школьников является максимальное использование всего потенциала уже имеющихся у ребенка

и довольно значительных возможностей общения, взаимодействия и обучения с нормально развивающимися детьми. Это попытка добиться максимально возможной для ребенка в данный момент его жизни нормализации способов социального и учебного взаимодействия с целью дальнейшего расширения уже имеющихся возможностей в области образовательной и социальной интеграции[85].

Постоянная неполная интеграция может быть организована в массовых школах. Дети с ограниченными возможностями здоровья объединяются с нормально развивающимися детьми в один класс под названием «гибкий». Гибкие классы могут быть организованы только в тех массовых школах, где имеется несколько параллельных классов, поскольку в состав каждого гибкого класса вводятся 2-3 ребенка с ограниченными возможностями здоровья (прежде всего, речь идет о детях ЗПР и неосложненной умственной отсталостью), которые периодически должны объединяться в одну группу для проведения дефектологом ряда учебных занятий по специальным программам.

Время совместного пребывания дозируется, но при этом составляет большую часть дня. В гибком классе школьники с ограниченными возможностями здоровья (прежде всего речь идет о детях с задержкой психического развития) находятся с нормально развивающимися сверстниками большую часть дня, за исключением времени освоения учебных предметов по специальным программам, а также фронтальных и индивидуальных коррекционных занятий, которые проводятся учителем-дефектологом.

Содержание и характер совместной деятельности регламентируются. Учащиеся гибкого класса находятся вместе с нормально развивающимися сверстниками на тех уроках и внеклассных мероприятиях, которые доступны им, в оставшееся время они объединяются с другими детьми с ограниченными возможностями здоровья для работы по специальным коррекционным программам.

В случае неполной интеграции в процесс обучения в гибком классе в равной мере вовлекаются педагоги массового образования и педагоги-дефектологи. В гибком классе часть учебных предметов преподает массовый педагог, а часть – дефектолог, он же готовит детей к учебным занятиям в общем потоке.

Методическая помощь педагогам постоянно оказывается учителем-дефектологом гибкого класса. В условиях гибких классов процесс взаимодействия массовых педагогов и дефектологов является наиболее комфортным и обеспеченным, поскольку и те, и другие работают в стенах одного учреждения с одними и теми же детьми. Создаются условия для профессионального роста обоих специалистов: дефектолог способен обогатить представления коллег о специальных методах, приемах, «обходных путях», вспомогательных средствах обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Массовый же педагог, в случае успешного обучения ребенка «в общем потоке» способен помочь дефектологу, расширив его представления о потенциальных возможностях детей с ограниченными возможностями здоровья, показав на практике, что им доступно больше, чем может думать специалист в области коррекционной педагогики[60].

Постоянная частичная интеграция может быть полезна тем, кто способен наравне со своими нормально развивающимися сверстниками овладевать лишь небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть учебного и внеклассного времени. Смыслом постоянной частичной интеграции является расширение общения и взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья с их нормально развивающимися сверстниками.

Частичная интеграция может быть обеспечена в массовых школах, где открыты специальные классы для детей с определенным отклонением в развитии. При частичной интеграции дети с ограниченными возможностями здоровья являются учениками специального класса,

которые комплектуются по обычным для таких классов правилам, но предусматривается, что на часть дня отдельные дети с более высоким уровнем развития систематически вводятся в обычные группы (классы) по 1-3 человека.

Время интеграции дозируется, содержание совместной деятельности регламентируется. Частично интегрируемые школьники могут посещать отдельные уроки в массовом классе. Для того чтобы они могли постоянно пребывать часть дня в общей среде, специально продумываются и фиксируются в расписании уроки в специальном и массовом классе. Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья большую часть дня обучаются в специальной группе или классе, и только часть дня пребывают в массовой группе или классе[47].

При частичной интеграции в процесс воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья вовлечены массовый педагог и педагог-дефектолог. Учитель-дефектолог специального класса должен быть знаком с перспективным планом работы педагога той массовой группы или класса, в которые интегрируются его воспитанники. Это необходимо для того, чтобы он на своих фронтальных и индивидуальных коррекционных занятиях обратил особое внимание на подготовку воспитанников к успешному участию в совместных с нормально развивающимися детьми занятиях.

Учитель-дефектолог специального класса систематически оказывает методическую помощь массовым педагогам в организации общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, интегрированным на часть занятий в коллектив нормально развивающихся сверстников, в привлечении их к занятиям, к играм. Он ведет наблюдения за их адаптацией в массовой группе, классе. По возможности, он посещает занятия, фиксирует для себя те трудности, с которыми сталкивается каждый ребенок, и пытается подготовить его к их преодолению на своих фронтальных и индивидуальных занятиях. Он постоянно дает конкретные

рекомендации массовым педагогам по обучению и воспитанию интегрированных детей.

Итак, смыслом постоянной частичной интеграции является расширение общения детей с ограниченными возможностями здоровья с их нормально развивающимися сверстниками. Это попытка целенаправленного расширения уже имеющихся, но еще относительно малых возможностей детей в области социальной интеграции.

При временной и частичной интеграции все учащиеся класса вне зависимости от достигнутого уровня развития объединяются со своими нормально развивающимися сверстниками не реже 2-х раз в месяц для проведения совместных мероприятий в основном воспитательного характера.

Смыслом временной интеграции является создание условий для приобретения начального опыта общения с нормально развивающимися сверстниками. Временная интеграция является, по сути, этапом подготовки к возможной в дальнейшем более совершенной форме интегрированного обучения.

Данная модель интеграции может быть реализована в массовых школах, в которых открыты специальные классы. Как известно, основной контингент специальных классов составляют дети, остро нуждающиеся в специально организованном коррекционном обучении с учетом структуры нарушения в развитии. Вместе с тем уже на первых годах занятий они могут участвовать вместе с другими в прогулках, праздниках, развлечениях, отдельных занятиях. Для того чтобы использовать даже самые минимальные возможности социальной интеграции, каждая специальная группа или класс должны быть «связаны» с группой или классом нормально развивающихся детей такого же возраста или на год моложе. Общение и взаимодействие детей обеспечивается в процессе совместных прогулок, подготовки и проведения праздников, развлечений и т.д.

Педагог и воспитатели класса проводят подготовительную работу, необходимую для более полноценного включения детей с ограниченными возможностями здоровья в совместные игры, праздники, развлечения и т.п. Учителя и воспитатели классов готовят нормально развивающихся детей к взаимодействию с их сверстниками, имеющими те или иные нарушения в развитии: проводят беседы, приучают детей делать своими руками интересные и доступные им игровые пособия, готовить для них спектакли и др. Задача специальных и массовых педагогов состоит в том, чтобы со временем дети с ограниченными возможностями здоровья стали участниками этой деятельности, а, нормально развивающиеся дети, воспринимали их как партнеров, которым нередко требуется их помощь и поддержка.

Время интеграции дозируется. Взаимодействие детей должно происходить не реже двух раз в месяц. Школьники с ограниченными возможностями здоровья объединяются с нормально развивающимися детьми в рамках дополнительного образования. Они вместе посещают кружки и спортивные секции.

Таким образом, при временной интеграции дети с ограниченными возможностями здоровья практически все время обучаются в специальном классе, но систематически объединяются с другими детьми.

Совместные занятия, как правило, проводит учитель-дефектолог или воспитатель специальной группы. Массовые педагоги в основном организуют совместные соревнования, выставки, конкурсы.

Учитель-дефектолог и воспитатель класса систематически помогают организовать совместные мероприятия и оказывают конкретную методическую помощь массовым педагогам в общении с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в привлечении их к занятиям, к играм.

Следующая модель интеграции получила название «эпизодической», поскольку она ориентирована на специальные школьные учреждения,

которые ограничены в возможностях проведения целенаправленной работы по совместному с нормально развивающимися детьми воспитанию и обучению своих воспитанников.

Смыслом эпизодической интеграции является целенаправленная организация хотя бы минимального социального взаимодействия детей с выраженными нарушениями развития со сверстниками, преодоление тех объективных ограничений в социальном общении, которые создаются в условиях специальных (коррекционных) учреждений, где обучаются только дети с ограниченными возможностями здоровья.

Эпизодическая интеграция предполагает, что воспитанники специальных учреждений, практически все время обучаясь отдельно, эпизодически объединяются с детьми из массовых учреждений на определенное время. Социальное взаимодействие обеспечивается в лагерях отдыха, специально организованных походах, праздниках, конкурсах, при организации и проведении выставок детских работ, кружках. Такое объединение имеет большое воспитательное значение, но связано со значительными организационными трудностями.

Следует подчеркнуть, что в последнее десятилетие специальные школы усилили работу по расширению общения своих воспитанников с обычными школьниками. Дети вместе участвуют в различных конкурсах, фестивалях, одновременно выступают на одних и тех же сценах. В городах, областях, регионах проводятся совместные спортивные мероприятия. Многие специальные школы совместно с общеобразовательными организуют оздоровительные, спортивные, туристические лагеря.

Итак, рассматривая набор вариативных моделей интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду, мы убедились в том, что он позволяет подобрать каждому ребенку с особыми образовательными потребностями (даже самому «тяжелому») доступную и полезную для его развития модель интеграции, сохранив во

в всех случаях необходимую специализированную психолого-педагогическую помощь.

Смыслом создания модели интеграции в образовании, содержащей набор базовых вариантов, является максимальное использование уже имеющихся и дальнейшее целенаправленное расширение возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья в области социального и учебного взаимодействия.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Во второй главе описывается классификация речевых нарушений. Дается характеристика данным нарушениям, конкретизируется их негативное влияние на развитие психических функций: восприятие, внимание, память, познавательные сферы и мышление.

Выявлена возможность коррекции речевых нарушений младших школьников в условиях системного психолого-педагогического сопровождения, которое имеет следующие характеристики: законодательно закрепленный приоритет интересов ребенка при соблюдении гарантированных прав родителей; мультидисциплинарность; ограничение во времени с учетом перспектив дальнейшего обучения в школе; непрерывность сопровождения; независимость и автономность каждого специалиста при соблюдении принципа последовательности и преемственности в работе с ребенком.

В исследовании определены основные направления коррекционной работы с детьми с нарушениями речи, а так же формы, методы, приемы индивидуальной и групповой работы.

Выявлены специалисты, осуществляющие сопровождение данных детей (учитель, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, тьютор, педагог дополнительного образования), обозначены цели и задачи работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Описаны модели организации инклюзивного образования: постоянная полная, постоянная неполная, постоянная частичная, временная частичная, эпизодическая. Каждая модель описана с позиции: каким детям может быть полезна данная форма интеграции; в каких видах образовательных учреждений она может быть организована; каковы правила комплектования классов; как дозируется время интеграции; каково содержание и характер совместной деятельности детей; какие

специалисты участвуют в процессе обучения и воспитания; где и кем оказывается специальная педагогическая помощь; каков механизм взаимодействия массовых и специальных педагогов.

Большое внимание уделено специальной подготовки и переподготовки кадров - педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений. Целью такой подготовки является овладение учителями массовых школ дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного обучения детей, о проблемах которых они мало осведомлены. Учителя-дефектологи тоже должны быть специально подготовлены к оказанию коррекционной помощи в новых условиях, т.е. в условиях интегрированного обучения. Развитие интеграции требует принципиально нового взаимодействия специальных и обычных психологов, специальных и обычных педагогов, общеобразовательных и специальных (коррекционных) учебных заведений.

### ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### 3.1 Изучение образовательных потребностей младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи

В структуре дефекта детей с ТНР обнаруживается сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности. Нарушения речи прежде всего отрицательно влияют на мыслительные операции анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. У детей с тяжёлыми нарушениями речи страдает не только вербальный интеллект, вербально-логическое мышление, но и неречевые высшие психические функции, в частности зрительное восприятие, пространственная ориентировка, слуховое восприятие и др. Сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности не может не отразиться на школьном обучении, на овладении грамотой, счётными операциями, программой по русскому языку, математике и другим предметам.

Ранняя диагностика детей с нарушениями речи крайне важна и имеет огромное значение. Чем раньше начинается целенаправленная работа с ребенком, тем эффективнее и легче будет проходить коррекция.

Обследование ребенка с речевыми нарушениями необходимо проводить еще в дошкольном возрасте, иначе потом у него могут возникнуть проблемы с устной и письменной речью – при чтении и письме.

Цель экспериментальной работы – характеристика индивидуальной динамики в процессе работы с компьютерной программой «Дорога знаний» посредством коррекционной работы. Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ «№ 14 г. Челябинска». В эксперименте приняло участие 5 детей с ТНР в возрасте 8 лет, ученики 2 класса.

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе поисково-диагностическом (сентябрь 2021г.) было проведено диагностическое обследование учащихся с ТНР.

На втором этапе – опытно-поисковом (сентябрь 2021г. – апрель 2022 г.) – коррекционная работа – по компьютерной программе «Дорога знаний».

На третьем этапе – обобщающем (май 2022г.) было проведено повторное обследование с целью выявления и анализа результатов экспериментальной работы.

При проведении эксперимента были использованы контрольные работы по математике, русскому языку (списывание, диктант) и литературному чтению (формирование полноценного навыка чтения) на начало учебного года.

Опишем подробно первый этап эксперимента (сентябрь 2021 г.).

Диагностика по математике – это контрольная работа в форме стандартизированной работы, состоящей из проверки уровня вычислительных навыков; умения решать практические задачи.

На выполнение работы отводится 1 урок.

Содержание контрольной работы по математике определяется основными результатами освоения разделов программы: «Числа и величины», «Арифметические действия», «Работа с текстовыми задачами», «Геометрические величины» в соответствии с основной образовательной программой начального общего образования МАОУ «СОШ № 14 г. Челябинска».

В контрольных работах представлены задания как базового уровня сложности, так и повышенного.

Цель - определение актуального уровня планируемых предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования МАОУ «СОШ № 14 г. Челябинска».

Контрольная работа

1. Рыбак поймал 5 лещей, а окуней на 8 больше. Сколько окуней поймал рыбак? Запиши решение и вычисли ответ.

Решение: \_\_\_\_\_

Ответ: \_\_\_\_\_.

2. \*Сравни выражения. Поставь правильный знак ( $>$ ,  $<$ ,  $=$ ) между ними.

$$(10 + 9) - 4 \square (10 - 4) + 9$$

$$(15 + 6) - 5 \square (15 - 5) + 6$$

3. Напиши в порядке возрастания числа от 8 до 14

4. Запиши числа, которые больше 4, но меньше 10.

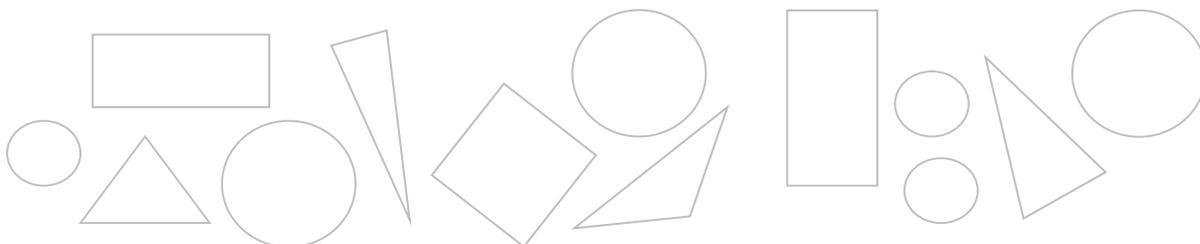
5. Напиши в порядке убывания числа от 18 до 11.

6. Вычисли:

$$8 + 3 = 14 - 7 = 11 - 5 =$$

$$7 + 6 = 17 - 9 = 18 - 9 =$$

7. Обведи треугольники зелёным цветом, круги – синим, а прямоугольники – жёлтым.



Сколько здесь треугольников? Запиши \_\_\_\_\_

Сколько здесь прямоугольников? Запиши \_\_\_\_\_

Сколько здесь кругов? Запиши \_\_\_\_\_

\*Каких фигур больше всего? Запиши \_\_\_\_\_

8. \*Реши задачу. Вычисли и запиши ответ.

Таня и Ваня поровну разделили все конфеты. Таня отдала Ване из своей кучки 2 конфеты. На сколько конфет стало больше у Вани?

Ответ: У Вани стало больше на \_\_\_\_\_.

После проведения контрольной работы был проведен анализ результатов. Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ «№ 14 г. Челябинска». В эксперименте приняло участие 5 детей с ТНР в возрасте 8 лет, ученики 2 класса.

Результаты контрольной работы показывают, что базовая математическая подготовка, составляющая основу начального образования, у обучающихся начальной школы в целом сформирована.

Таблица 1 – общие результаты выполнения контрольной работы

	Задание		Балл	Даша К.	Денис Р.	Влад В.	Артём Я.	Соня К.
1	Решение текстовых задач арифметическим способом	Б	3б					
			2б.					
			1б.	+	+	+	+	
			0б.					+
2*	Сравнение и упорядочение величин	П	2б.		+			
			1б.	+		+	+	
			0б					+
3.	Последовательность числового ряда	Б	1б.	+	+	+	+	+
			0б.					
4.	Последовательность числового ряда	Б	1б.	+	+	+	+	+
			0б.					
5.	Последовательность числового ряда	Б	1б.	+	+	+	+	+
			0б.					
6.	Сложение и вычитание	Б	2б	+				
			1б		+	+	+	
			0б					+
7*	Знание геометрических фигур	П	5б					
			4б	+	+			
			3б			+		
			2б				+	+
			1б					
			0б					
8.	Сложение и вычитание.	П	2б.				+	
			0б.	+	+	+		+

Обучающиеся 2-го класса со всеми заданиями справились на достаточно высоком уровне, за исключением задания №8 решение логической задачи.

Анализ показывает, что обучающиеся 2-го класса не освоили на программном уровне знания последовательности числового ряда, допустили ошибки. Вычислительные навыки и умение решать арифметические задачи сформировано на базовом уровне.

В соответствии с планируемыми результатами по итогам стартовой диагностики у обучающихся 2-го класса на повышенном уровне сформированы следующие предметные результаты:

- решение текстовых задач арифметическим способом;
- знание геометрических фигур.

У обучающихся 2-го класса на базовом уровне сформированы вычислительные навыки.

Не справились второклассники с заданием на знание последовательности числового ряда.

Из анализа контрольных работ видно, что обучающиеся успешно справляются с заданиями базового уровня сложности – это говорит об освоении обучающимися начальной школы на базовом уровне разделов программы: «Числа и величины», «Арифметические действия», «Работа с текстовыми задачами», «Геометрические величины».

Результаты работы позволили выявить элементы содержания математического образования, которые недостаточно освоены обучающимися начальной школы.

Причины:

- нет системы работы по формированию знаний математических терминов и работы по алгоритму;
- отсутствие систематической работы по умению решать логические задачи на уроках, внеурочных занятиях, занятиях по развитию познавательных способностей;
- низкий уровень формирования метапредметных универсальных учебных действий;
- недостаточно практического опыта по умению работать по инструкции самостоятельно.

Стартовая диагностика по русскому языку включала две процедуры:

- диктант
- списывание

Цель:

– определение степени достижения предметных планируемых результатов освоения ОП НОО МАОУ «СОШ № 14 г. Челябинска» по русскому языку;

– выявление актуального уровня достижения знаний и умений учащихся по русскому языку на начало учебного года.

Проведение контрольных работ по русскому языку определяет уровень достижения планируемых результатов по содержательным линиям «Система языка», «Орфография», проведение диктанта и списывание обусловлено необходимостью полной проверки результатов содержательной линии «Орфография и пунктуация».

На выполнение всех контрольных процедур отводилось по одному уроку.

Диктант

Хитрый кот

По небу плывет туча. Полил дождик. У крыльца большие лужи. Кот Васька прыгнул на камень. Он стал пить воду из лужи. Лапки у кота сухие. Хитер котик.

(27 слов)

Задания:

1. В первом предложении подчеркнуть слово-предмет главный одной чертой, слово-действие – двумя чертами, слово-предмет неглавный – пунктиром.
2. В 3 предложении найти и выписать слово, в котором букв больше, чем звуков.
3. В 6 предложении все слова разделить на слоги.

Таблица 2 – результаты диктанта по количеству допущенных ошибок

Ошибки, допущенные в диктанте	Влад В.	Даша К.	Соня К.	Денис Р.	Артём Я.
Оформление предложений	+		+		
Пропуск, замена, перестановка букв	+	+	+	+	+
Слитное написание слов в предложении	+		+		+
Перенос слов					
Безударные гласные, проверяемые ударением	+	+	+	+	+
ь-показатель мягкости	+		+	+	
Пропуск слов в предложении		+	+		
Правописание приставок и суффиксов					+

Анализ диктанта показал, что актуальным остается вопрос по допущению при письме ошибок на безударную гласную, проверяемую ударением.

Основной причиной данного нарушения письма являются несформированные умения различать изменяемые и неизменяемые слова, различать однокоренные слова, формы слов, анализировать состав слова: находить в словах с однозначно выделяемыми морфемами: окончание, корень, приставку, суффикс, определять наличие в слове заданной морфемы.

Следующая типичная ошибка – пропуск, замена, перестановка букв.

Причины:

1. логопедические причины:

-трудности с произношением и восприятием некоторых звуков, дисграфия в написании букв и слов.

2.отсутствие внимания и самоконтроля при письме.

Много допущено ошибок по оформлению предложения.

Причины:

-несформированность фонематических процессов и слухового восприятия

-недостаточная работа по формированию фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи;

Учащиеся допустили много ошибок в словах на пропуск, замену, перестановку, объясняется формальным отношением к проведению работы на уроках русского языка и литературного чтения по устранению проблем звуко-речевого произношения.

Итоги диагностики по русскому языку позволили проверить уровень результатов по умению писать под диктовку тексты в соответствии с изученными орфограммами, умению списывать тексты, умению работать с деформированными предложениями и текстами, уровень освоения теоретического материала из разделов программы по русскому языку.

Допущены ошибки при выполнении заданий:

-звуковая структура слова;

-навык морфемного анализа слова, т.е. неумение выделять ту часть слова, в которой содержится орфограмма;

-несформированность умения изменять слова или подбирать однокоренные, чтобы корневая безударная гласная становилась ударной;

-слабая лексическая подготовка, низкий словарный запас слов;

-неумение находить в предложениях главные и второстепенные члены, и как результат, неумение работать с деформированными предложениями.

Следующим этапом диагностики было контрольное списывание.

Цели:

- умение списывать с печатного текста, обнаруживать орфограммы;

- умение проверять собственный текст;

- проверить освоение орфографических и пунктуационных правил.

## Списывание

### Рыбалка

Утром Юра Чайкин и Слава Шилов пошли на речку. Речка была широкая и глубокая. Ребятам повезло. Юра Чайкин поймал щуку. Слава Шилов поймал леща. Мальчики были очень рады.

Таблица 3 - результаты контрольного списывания

Ученик	Написали диктант			
	Без ошибок	1-2 ошибки	3-5 ошибок	Более 5 ошибок
Даша К.			+	
Денис Р.		+		
Влад В.				+
Артём Я.		+		
Соня К.				+

При списывании текстов, допущено большое количество орфографических ошибок в словах на следующие правила:

Таблица 4 – специфические ошибки

	Даша К.	Денис Р.	Влад В.	Артём Я.	Соня К.
Слова с непроверяемыми написаниями		+	+		+
Пропуск, замена букв, слов, предложений	+	+	+	+	+
Правописание безударных проверяемых гласных	+		+		+
Правописание парных согласных	+		+		
Оформление предложения			+		+

Результаты показывают, что при списывании текстов ученики допустили больше всего ошибок на правила:

- пропуск, замена букв, слов, предложений

- правописание безударных гласных, проверяемых ударением.

По результатам контрольной работы на списывание большое количество ошибок – это пропуски, замены букв и слов. Это говорит о том, что у ребят низкий навык чтения, бедный словарный запас слов, дети с логопедическими проблемами.

Изучение сформированности навыков чтения.

Цели:

- изучение уровня сформированности навыка чтения вслух учащихся;
- проверка уровня сформированности навыков смыслового чтения;
- определение уровня освоения метапредметных и предметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования по литературному чтению.

В соответствии с требованиями к планируемым результатам освоения ООП НОО ученик начальной школы должен овладеть прочным и полноценным навыком чтения, который складывается из двух составляющих: смысловой и технической.

Для контроля были предложены тексты для чтения, составленные в соответствии требованиями «Образовательных программ по литературному чтению» и на основании уровня прохождения программного материала.

Оценивались компоненты смысловой и технической сторон навыка чтения: осознание прочитанного текста; способ чтения; темп чтения; правильность; выразительность.

Таблица 5 – осознание прочитанного

Ученик	Осознали прочитанное	Не достигли осмысления
Даша К.	+	
Денис Р.	+	
Влад В.		+
Артём Я.	+	
Соня К.		+

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования включают в метапредметные результаты освоения основной образовательной программы в качестве обязательного компонента: овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами.

По результатам проверки техники чтения видим, осознание прочитанного текста освоено большинством учащихся на базовом уровне, смысловое чтение характеризует уровень чтения ученика.

В соответствии с планируемыми результатами анализ контрольного диктанта показывает, что навык писать под диктовку текст, объемом в соответствии с годом обучения, применять правила правописания, проверять собственный текст, находить и исправлять орфографические ошибки по русскому языку на начало учебного года освоен недостаточно.

Анализ диктанта показал: актуальным остается вопрос по допущению при письме ошибок на пропуск, замену, перестановку букв. Основной причиной данного нарушения письма являются трудности с произношением и восприятием некоторых звуков, дисграфия в написании букв и слов.

Анализ ошибок позволил выявить следующие причины:

-неэффективно проводится работа по формированию фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи;

-нет систематической работы по синтезу и анализу слов, которые составляют основу осознанного чтения и письма, т.е. мало продуктивных заданий на уроках;

- учащиеся не применяют умения и навыки по использованию правил на автоматизированном уровне, это значит умение не выработано на уровне понимания и применения на практике;

-слабо сформированы регулятивные универсальные учебные действия.

Результаты списывания показывают, что на базовом уровне умение списывать текст, сформировано у 92% обучающихся с ОВЗ (тяжёлыми нарушениями речи) начального общего образования.

При списывании текстов ученики допустили больше всего ошибок на правила:

- оформление предложения;
- пропуск, замена букв, слов, предложений;
- правописание сочетаний гласных с шипящими.

Без систематического обогащения устной и письменной речи учащихся невозможно эффективное повышение культуры речи детей, их общего литературного развития. Речевое развитие определяет результативность освоения других школьных дисциплин, создаёт предпосылки для активного и осмысленного участия в общественной жизни, обеспечивает необходимыми в личной жизни навыками речевого поведения, культурой речевого развития.

Результаты контрольной работы по математике показывают, что базовая математическая подготовка, составляющая основу начального образования, у второклассников в целом сформирована.

Обучающиеся 2-го класса со всеми заданиями справились на достаточно высоком уровне, за исключением задания №8 решение логической задачи.

Анализ показывает, что обучающиеся 2-го класса не освоили на программном уровне знания последовательности числового ряда; вычислительные навыки и умение решать арифметические задачи сформировано на базовом уровне.

В соответствии с планируемыми результатами по итогам стартовой диагностики у обучающихся 2-го класса на повышенном уровне сформированы следующие предметные результаты:

- знание числового ряда;
- знание геометрических фигур.

На базовом уровне сформированы вычислительные навыки, умение решать текстовые задачи арифметическим способом.

Результаты работы позволили выявить элементы содержания математического образования, которые недостаточно освоены обучающимися. Причинами можно назвать: отсутствие системы работы по формированию знаний математических терминов и работы по алгоритму; отсутствие систематической работы по умению решать логические задачи на уроках, внеурочных занятиях, занятиях по развитию познавательных способностей; низкий уровень формирования метапредметных универсальных учебных действий; недостаточность практического опыта по умению работать по инструкции самостоятельно.

По результатам проверки сформированности навыков чтения видим, осознание прочитанного текста освоено большинством учащихся на базовом уровне, смысловое чтение характеризует уровень чтения ученика. Процесс освоения чтения целыми словами у данной категории детей формируется медленно.

### 3.2 Содержание психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования

Организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы остается актуальной в современном школьном образовании. К сожалению, количество детей с ОВЗ не уменьшается. У большинства из них отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения обучающихся данной категории.

Необходимость ее решения определяется, во-первых, тем, что речевые нарушения являются все более распространенными у детей. Во-вторых,

своевременное проведение коррекционной работы позволяет устранить причины потенциальной неуспеваемости учащихся и снизить риск их дезадаптации на начальном периоде обучения.

В структуре дефекта обучающихся этой категории обнаруживается сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности. Мы знаем, что нарушения речи, прежде всего, отрицательно влияют на мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. У детей страдает не только вербальный интеллект, вербально-логическое мышление, но и неречевые высшие психические функции, в частности зрительное и слуховое восприятие, пространственная ориентировка и др. Конечно, сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности не может не отразиться на школьном обучении, на овладении грамотой, счётными операциями, учебными материалами по предметам.

Вопрос оказания помощи детям с ОВЗ всегда был и остается актуальным для всех участников образовательных отношений. Как помочь ребенку, как сделать эту помощь максимально эффективной? Одно из решений нашли педагоги нашей школы. Они разработали и на протяжении многих лет используется компьютерную программу «Дорога знаний».

Цель данной программы – оказание помощи узким специалистам, учителям начальных классов, родителям по сопровождению школьника, испытывающего трудности в обучении.

Программа помогает после проведенной диагностики определить сущность и причины возникающих трудностей и обеспечивает:

- мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения;
- непрерывность сопровождения;
- единство диагностики и коррекции.

Она включает в себя 3 блока:

1. Методическое руководство.
2. Компьютерная программа «Дорога знаний».

### 3. Комплексы упражнений для учителя, учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда.

Задания, помещённые в данные комплексы подобраны из разных литературных источников с учётом специфики каждого направления работы и снабжены подробными инструкциями по их выполнению. Все сборники существуют в электронном виде, что позволяет распечатать любое необходимое упражнение.

Предлагаемый программный комплекс помогает всем участникам образовательных отношений эффективно организовать работу с учащимися по минимизации (ликвидации) проблем в освоении ими учебного материала.

Планомерная и систематическая работа по данной программе позволяет если не устранить, то нивелировать и психологические причины, вследствие которых ребенок испытывает затруднения при усвоении основных учебных дисциплин.

В конце каждой четверти проводятся контрольно-диагностические работы по предметам. Проверяя и анализируя их, учитель выделяет специфические ошибки, обращая внимание даже на допущенные в работе исправления. Таких ошибок в программе выделено: по русскому языку- 33 позиции, по математике-22, по чтению-19. Перечень специфических ошибок помещён в бланке анализа контрольных работ с обратной стороны. Данные заносятся в бланки по каждому учащемуся в специально отведённые графы, в конце анализа заполняется обобщающая графа - количество данной ошибки для всего класса (группы). Порядок специфических ошибок в бланке анализа соответствует перечню ошибок в компьютерной программе «Дорога знаний». Занеся ошибки в программу, учитель получает отчёт с указанием психологических причин данных ошибок, а также номеров и названий упражнений, которые помогут их устранить. Такие отчеты формируются сразу для учителя, всех специалистов и родителей. Каждый анализирует свой, и на заседании консилиума обсуждается информация, выбор рекомендованных

упражнений, составляется планирование коррекционной работы с классом (или с учащимся), намечается предметная реализация.

Отчёт является основой, базой при планировании индивидуально-групповой работы с учащимися, определяя основные направления коррекционной работы.

На заседании консилиума строится схема взаимодействия специалистов. И если можно так сказать, это взаимовыгодное взаимодействие. Все его участники работают на ребенка, над устранением имеющихся у него пробелов с разных сторон и помогают в этом друг другу. Например, учителя на уроках проводят артикуляционную гимнастику, упражнения на развитие речевого дыхания, слоговой структуры слова, фонематического восприятия и т.д., тем самым помогают учителю-логопеду в работе над устранением речевых нарушений. Специалисты же включают в свои занятия упражнения, рекомендованные программой в помощь учителю. Коррекция психологических причин трудностей, также проводимая учителями и всеми специалистами на уроках, позволяет улучшить успеваемость учащихся. В конце года проводится итоговый консилиум, где анализируется база данных, автоматически сформированная в компьютерной программе по каждому конкретному ученику за учебный год. Эта информация позволяет оценить эффективность проведенной коррекционной работы и спланировать дальнейшую.

Коррекционные занятия могут проводиться по группам с учётом идентичности специфических ошибок. Используемые упражнения не меняются в течение четверти. Это позволяет сделать материал, подобранный к каждому упражнению (количество однотипных упражнений достаточное), расположенный в порядке от простого к сложному.

Программа очень проста и легка в использовании. Она запускается автоматически, пользователю необходимо лишь подтверждать действия компьютера. После установки и регистрации можно начинать работу.

Для того чтобы начать работу с программой необходимо ввести данные ученика, выбрав кнопку «База данных». Появляется дополнительное окно, предлагающее сделать выбор нового ученика. Вводим данные ученика: фамилию, имя, отчество, дату рождения.

Затем переходим на следующую «страницу», вводим дату проведения работы, школу, класс (если программа используется в одной школе, то сведения о школе можно не заполнять).

В новом окне с перечнем ошибок, выбираем те, которые встречаются у ребенка. Выбор ошибок осуществляется при помощи постановки «галочки» в соответствующем окошке (рис. № 1).

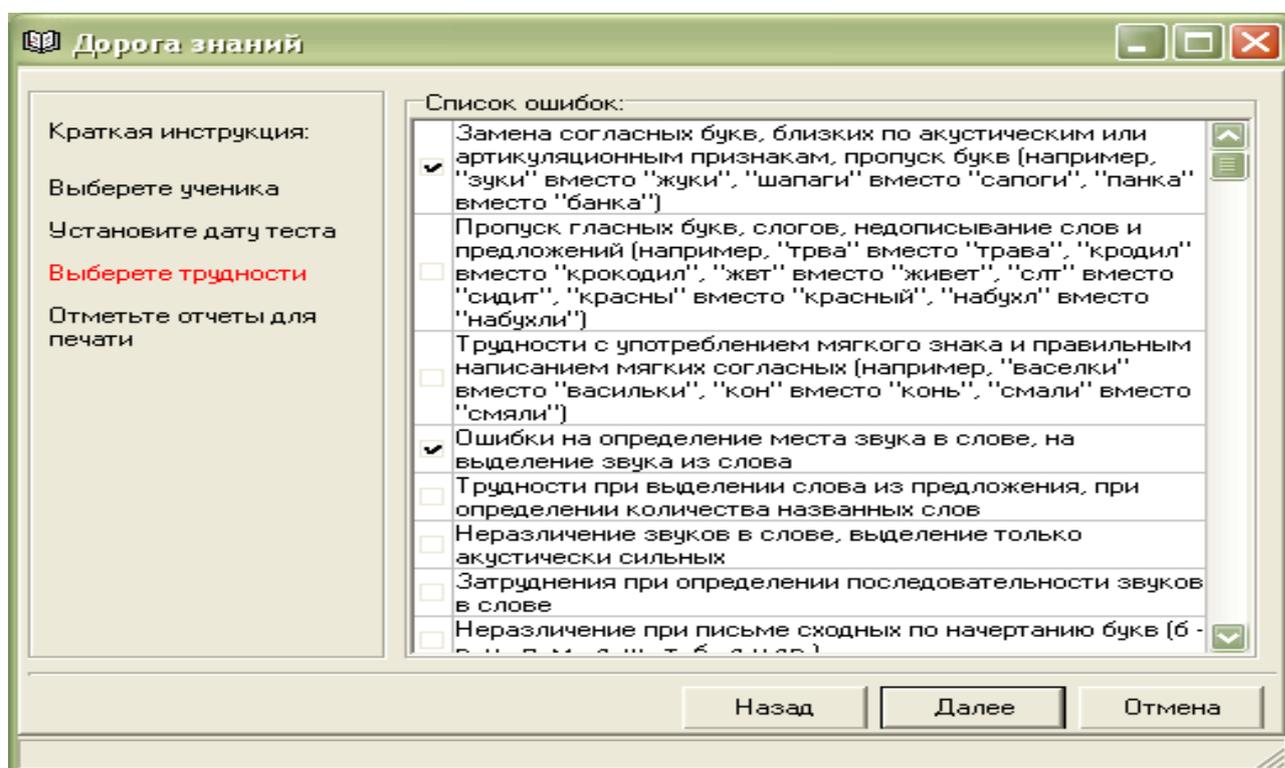


Рисунок -1. Специфические ошибки из программы «Дорога знаний»

Все данные тестов заносятся в отчеты, где они автоматически распределяются по четвертям. На основании этих отчетов создается база данных по каждому конкретному ученику, где отражены все ошибки учащегося (по четвертям). Все это программа делает автоматически.

Таблица 6 – Список ошибок за учебный год

Ошибки	Начало учебного года	I четверть	II четверть	III четверть	Конец учебного года
Замена согласных букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуск букв (например, "зуки" вместо "жуки", "шапаги" вместо "сапоги", "панка" вместо "банка")	-	-	X	-	X
Пропуск гласных букв, слогов, недописывание слов и предложений (например, "трва" вместо "трава", "кродил" место "крокодил", "жвт" вместо "живет", "слт" вместо "сидит", "красны" вместо "красный", "набухл" вместо "набухли")	X	X	X	X	X
Трудности с употреблением мягкого знака и правильным написанием мягких согласных (например, "васелки" место "васильки", "кон" вместо "конь", "смали" вместо "смяли")	-	-	-	-	X

По результатам контрольных работ данные по ошибкам заносятся в отчеты, где они автоматически распределяются по четвертям. На основании этих отчетов создается база данных по каждому конкретному ученику, где отражены все ошибки учащегося (по четвертям). Все это программа делает автоматически, таким образом на каждого учащегося создается банк заданий, по устранению причин.

Проведя диагностику младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи, мы выяснили, какие особенности имеют дети данной категории. Эти особенности заключаются в многообразии проявлений дефектов на письме. У детей с ТНР наблюдаются недостатки в звукопроизношении, нарушение слуховой дифференциации артикуляторно и акустически близких согласных, недостатки в развитии концентрации произвольного внимания, снижена работоспособность, недостаточный словарный запас, недостаточность зрительного анализа.

Использование пособий может преследовать различные цели: коррекцию нарушений сенсорной сферы (представлений о цвете, форме, величине и т. д.), развитие фонематического восприятия (на картине найти предметы, в названиях которых имеется отрабатываемый звук), развитие звукового анализа и синтеза (найти предметы на сюжетной картине, в названии которых 5 звуков), закрепление правильного произношения звука, развитие лексического запаса слов, грамматического строя, связной речи (составление рассказа по сюжетной картине, по серии сюжетных картин).

В процессе коррекции нарушений письма детей с тяжёлыми нарушениями речи применяются и разнообразные словесные методы: показ образца, пояснение, объяснение, педагогическая оценка. Пояснение и объяснение включаются в наглядные и практические методы.

В логопедическую коррекцию включаются задания разных уровней:

1) Работа со звуками и буквами: упражнения на соотнесение звуков и букв; называние букв, написанных на карточках правильно и зеркально; выкладывание букв из палочек; дермалексия – узнавание буквы, «написанной» на спине, на ладони, в воздухе; обведение букв по трафарету и др;

2) Работа со слогами: придумывание слов, содержащих заданный слог в определенной позиции; составление слоговых схем; составление слога по картинкам и др.;

3) Работа со словами: отгадывание ребусов; подбор слов в смысловой ряд; деление слов на слоги с выделением ударного слога; составление цепочки слов, отличающихся одним звуком и др.

Далее работа предполагается со словосочетаниями, предложениями и т.д.

Коррекционная работа проводилась поэтапно.

На подготовительном этапе осуществлялась реализация задач развития слухо-зрительного внимания, дифференцирования на слух, развития фонематических процессов, работа со звукопроизношением (как произносится, как слышится).

На основном этапе мы продолжали решать поставленные задачи, особое внимание уделяя слуховым дифференцировкам (проводится различие оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).

На заключительном этапе шло закрепление полученного материала, умений и навыков в практической деятельности, на разных примерах и в разных ситуациях.

Обучение строилось с учетом речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей детей, системности и последовательности в подаче лингвистического материала, комплексности при преодолении выявленных нарушений письменной речи.

Основными задачами коррекционного обучения при общем недоразвитии речи (III уровень) являются следующие:

1. Развитие звукопроизношения (при необходимости) и фонематического восприятия.

2. Обучение простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.

3. Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.

4. Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.

5. Определение положения звука по отношению к другим.

Много внимания мы уделяли развитию фонематического слуха, навыков фонематического анализа, синтеза и восприятия.

В рамках данного блока условно выделялись этапы коррекции на основании методики Р.И. Лалаевой. Первоначально мы последовательно уточняли образы каждого из смешиваемых звуков (в произношении и в фонематическом восприятии). Делалось это следующим образом:

- сначала уточняли артикуляцию каждого звука с опорой на разные виды восприятия (посмотреть, как произносится звук, послушать, потрогать пальчиками щеки, челюсть, горлышко и пр. при произнесении звука и т.д.);

- затем выделяли конкретный звук на фоне слогов, отрабатывали его произношение и восприятие;

- далее дети искали слоги с заданным звуком в слогах;

- затем шел переход к упражнениям на выделение места конкретного звука в слове;

- на этой основе проходило, наконец, выделение слова с искомым звуком во фразе, предложениях.

Закончив первый этап данного блока, мы переходили ко второму – сопоставлению разных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане и на письме. Последовательность работы была аналогичной описанной выше, но начинали мы со слов с требующимися фонемами.

Данная работа шла индивидуально, так как это основа нашей коррекции и важно уделить время каждому ребенку и особенностям его звукопроизношения и фонемовосприятия.

Многие задания давались в форме небольших упражнений и игр, которые актуально использовать с детьми с ТНР.

Подводя итог, могу сказать, что программа позволяет работать с ребёнком всем участникам образовательных отношений, помогает построить работу грамотно, делает ее целенаправленной и эффективной.

Таким образом, на основе программы «Дорога Знаний» разрабатывается индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут (ИКОМ) ребенка с тяжелыми нарушениями речи.

ИКОМ – это движение в образовательном пространстве, создаваемом для ребенка при осуществлении образовательного и психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации специалистами различного профиля с целью удовлетворения особых образовательных потребностей.

Условия для построения и реализации ИКОМ представлены в таблице.

Нормативно-правовое обеспечение реализации ИКОМ	Материально-техническое обеспечение реализации ИКОМ	Кадровое обеспечение реализации ИКОМ	Программно-методическое обеспечение реализации ИКОМ
Внутренние локальные нормативные акты МАОУ «СОШ № 14 г. Челябинска»	- организация пространства школы, класса, рабочего места; - технические средства обучения	- учитель-дефектолог; - учитель-логопед; - педагог психолог; - социальный педагог; - педагог доп. образования	- АООП; - специальные методики; - адаптированные пособия; - комплекс упражнений из программы «Дорога Знаний»

ИКОМ предполагает систему работы педагогического коллектива по созданию единой системы психолого-педагогической помощи для преодоления отклонений в развитии и обучении обучающегося, его социальной адаптации и подготовке к получению дальнейшего образования.

ИКОМ учитывает специфику образовательного процесса, обучающегося с ОВЗ, а также его возрастные, психофизические и индивидуальные особенности, способности, интересы.

В соответствии с этим ИКОМ – это целостная система мер дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания школьников, их социальной адаптации, способностей и интересов на основе коррекции имеющихся недостатков и развития познавательной, сферы, личности ребенка в целом.

Комплекс упражнений из программы «Дорога Знаний» включает разные материалы, необходимые для выработки навыков в практической жизни, для расширения словарного запаса, умения владеть речью, а также формирования навыков чтения и письма. Примеры составленных ИКОМов представлены в Приложении №1.

Роль сотрудничества педагогов, родителей и учащихся значительно возрастает при организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Поэтому одной из актуальных задач психолого-педагогического сопровождения является повышение эффективности процесса коррекции речевых нарушений у детей, поскольку своевременное проведение коррекционной работы позволяет устранить причины потенциальной неуспеваемости учащихся и снизить риск их дезадаптации на начальном периоде обучения.

По результатам контрольных работ данные по ошибкам заносятся в отчеты, где они автоматически распределяются по четвертям. На основании этих отчетов создается база данных по каждому конкретному ученику, где отражены все ошибки учащегося (по четвертям). Все это программа делает автоматически, таким образом на каждого учащегося создается бланк заданий, по устранению причин, составляется ИКОМ обучающегося (Приложение).

Комплекс подобранных Программой упражнений, представленный в ИКОМ, при условии его систематического использования, способствует уменьшению количества ошибок в последующих диагностических работах.

### 3.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Опишем третий этап эксперимента (май 2021г.). После проведенной коррекционной работы учащимся 2-го класса вновь были предложены контрольные работы по русскому языку, математике и чтению. Для обследования была взята та же группа учеников.

Цель эксперимента: выявить эффективность применения комплекса коррекционно-развивающих упражнений при использовании автоматизированной программы «Дорога знаний». Установить, в какой степени он способствовал минимизации (ликвидации) проблем в освоении ими учебного материала.

В конце учебного года мы провели контрольно-диагностические работы по предметам: русский язык, математика, чтение. Проверяя контрольно-диагностические работы каждого учащегося, обратили внимание на те специфические ошибки, которые были допущены в начале учебного года: замена, пропуск, при письме сращивание и расщепление слов; слитное написание приставок, зеркальное написание букв и цифр, не умение находить ошибки в своей работе, возрастание ошибок к концу работы, повторное прочитывание или потеря строки, некрасивое написание цифр, высота, которых не соответствует клетке, обращая внимание даже на допущенные в работе исправления.

Оценка сформированности речи у детей младшего школьного возраста с тяжелым нарушением речи. В оценивание было включено: оценка номинативной функции речи, объем и развернутость речевых высказываний, автоматизированность речи, фонематический анализ и синтез.

При исследовании спонтанной речи наблюдалось повышение темпа речи на фоне торопливости и снижения регуляции собственной деятельности, это приводило к повтору сказанных слов. Нарушение артикуляции сонорных звуков («р», «л»).

При исследовании фонематического слуха были допущены ошибки: замена звука, например, при чтении отмечаются замены по твердости/мягкости, звонкости/ глухости звуков, а также недостаточно автоматизировано соотношение фонемы и графемы: я – «ё», е – «я» и т.д; «л» на «е»: летом – «етом»; ёё – «ею», цвет – «ццвет»; замена «г» на «д», «к» на «т».

Исследование номинативной функции речи показало, что встречается данная трудность. Отмечается недостаточная автоматизация названия предметов, трудности обозначения категорий, например, носик чайника – «крышка», стрелки часов – «палочки», балалайка – «гитара», шляпка гриба – «зонт», грабли – «веник», грабли – «метла», нора – «берлога».

При исследовании развернутости речевых высказываний отмечается, что у ребенка с тяжелыми нарушениями речи недостаточная развернутость речевых высказываний. Речь нераспространенная, трудности с формулировкой выводов и рассказа о себе, отмечаются трудности построения речевого высказывания при описании содержания сюжета, составление рассказа по серии сюжетных картинок, например: «упала труба, курочка решила посмотреть, что там упало, зашли туда, вышли оттуда, стали черными», «ежик пришел, лег спать, потом вырос гриб». Если задать вопрос, который требует развернутого ответа, дети отвечают одним словом, например, «как ты любишь проводить время летом», ребенок отвечает «гулять».

Дети с трудом называют или не называют дни недели, месяцы, а также соотношение месяцев и времени года. Например, нарушение последовательности: сначала пятница, а потом наступает четверг, не может назвать по порядку времена года или пропускает какое-то (зима, весна, осень –

пропустил лето), месяц декабрь относят к осени, могут назвать октябрь или ноябрь зимним месяцем, так как выпал уже снег.

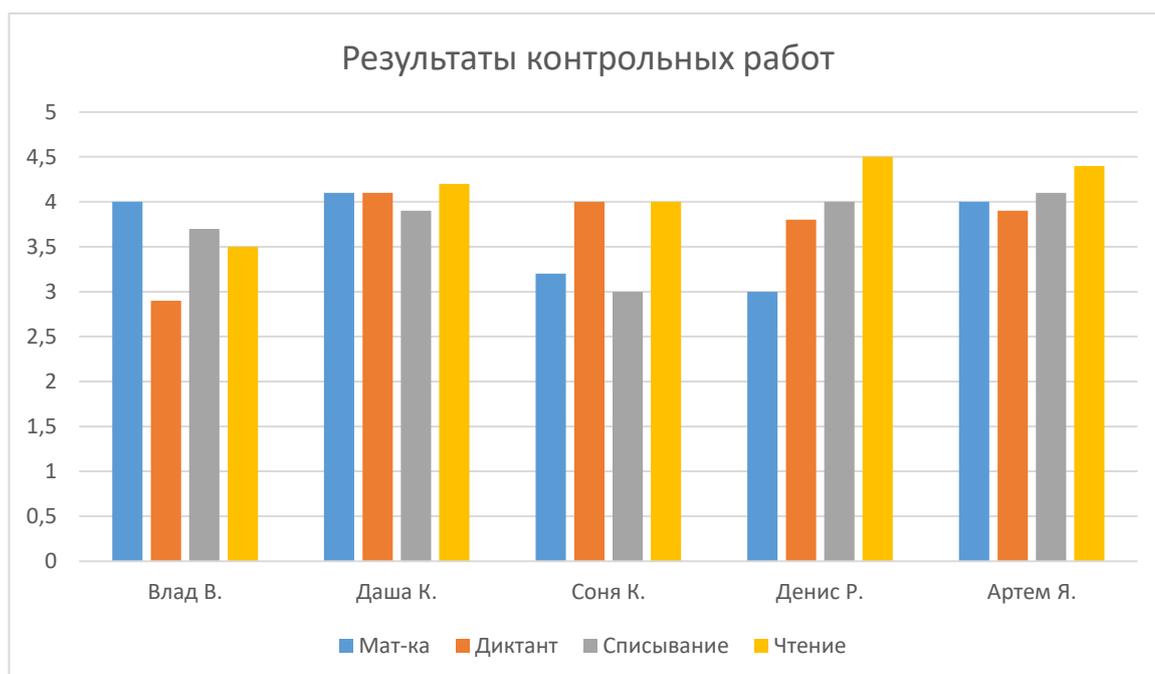
Таким образом, у детей отмечается снижение номинативной функции речи, регуляции процесса формулирования речевого высказывания. Дети с ТНР имеют и дефекты фонетико-фонематического анализа и синтеза поступающей вербальной информации.

Анализируя контрольные работы, мы можем сделать вывод, что по русскому языку: 4 из 5 учащихся справились с работой по списыванию с элементами развития речи. В диктанте уменьшилось количество ошибок на искажение звукового оформления слова.

Оформление предложения страдает у Сони К. Влад В. и Денис Р. допускают ошибки на звуковое оформление слов. Отсутствует орфографическая зоркость- Даша К., Соня К., Артём Я.

Самая многочисленная орфографическая ошибка – безударная гласная в корне слова.

Нет динамики по русскому языку у Влада В., по математике у Сони К. Испытывают трудности в анализе задач – Денис Р., Соня К.



Таким образом, анализ результатов доказывает, что проведение коррекционной работы посредством внедрения на уроках упражнений из автоматизированной программы «Дорога знаний» позволило повысить уровень познавательной сферы учащихся и развитие познавательных процессов на учебном материале.

Использование программы «Дорога знаний», позволяет учителям, работающим с детьми с особыми образовательными потребностями, организовать учебно-познавательную деятельность учащихся, учитывая характерные особенности усвоения учебного материала данными детьми.

Следовательно, мы можем сделать вывод, что задачи, заявленные в начале работы – выполнены, цель – достигнута, гипотеза работы – подтверждена.

### ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В данной главе мы исследовали, исходное состояние уровня освоения образовательной программы у детей младшего школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.

Результаты констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод о том, что у учеников низкий уровень успешности выполнения письменных заданий. Особенности речевых функций при тяжелом нарушении речи проявляются тем, что грубых нарушений фонематического слуха и спонтанной речи не наблюдается, отсутствуют грубые нарушения функции обобщения, наблюдаются только импульсивные ошибки. Отмечается недостаточная автоматизация названия предметов, трудности обозначения категории у всех детей с ТНР. Также отмечаются трудности с формулировкой выводов и рассказа о себе, трудности построения распространенного речевого высказывания при описании содержания сюжета, составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Полученные нами результаты позволили определить направление и содержание коррекционной работы психолого-педагогического сопровождения младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента выявил, что использование комплекса специально отобранных упражнений по преодолению трудностей в освоении образовательной программы у детей младшего школьного возраста значительно повышает из результативность контрольных работ.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует об эффективности коррекционного воздействия, реализуемого на общеобразовательных занятиях, специально-организованных занятиях и во внеурочной деятельности с целью преодоления трудностей обучения у младших школьников.

## Заключение

В процессе нашего исследования, мы изучили специальную психолого-педагогическую, медицинскую, психолингвистическую, логопедическую литературу по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.

Особую актуальность приобретает создание коррекционно-развивающих упражнений для повышения уровня письменной и устной речи, овладения структурой слова, расширения словарного запаса у детей младшего школьного возраста с ТНР. Так как у детей с ТНР больше всего страдает письмо, анализируя учебно-методическую литературу, мы пришли к выводу, что процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ТНР будет результативнее, если коррекционную работу строить с учетом особенностей формирования психологической базы речи, с использованием специально подобранных методов и приемов.

Методы коррекционной работы в случае трудностей письменной речи должны быть адекватны механизмам нарушения. Коррекции в данном случае строятся не от симптома, а от механизма нарушения письменной речи.

Целью констатирующего эксперимента было доказать эффективность комплексного психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с ТНР в условиях инклюзивного образования при использовании автоматизированной программы «Дорога знаний».

Было выявлено, что наибольшее число ошибок дети допускают в связи с неточностями звукового анализа и синтеза, а также много неточностей относилось к заменам и смешениям букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков. Присутствовали моторные ошибки, трудности зрительно-пространственного характера, реже – зрительно-моторные. Особенно выраженным оказалось число ошибок, связанных с дифференциацией и произношением звуков (смешивание на письме звонких и глухих согласных, в том числе их мягких пар, смешивание твердых и мягких

согласных, которое находит свое отражение в смешениях гласных букв между собой, замены гласных на мягкий или твердый знак, или йотированный знак, смешения между шипящими и свистящими и др.).

Нами были подобраны экспериментальные методики аналогичные контрольные работы по математике, русскому языку и литературному чтению, на конец учебного года для выявления нарушений познавательных способностей, речевого развития и письменной речи, и проведена работа по выявлению исходного состояния навыка письма у детей младшего школьного возраста. Выяснили степень овладения грамотой учеников с учетом этапа их обучения и требований школьной программы на момент обследования.

Коррекционная работа по положительной динамике познавательных способностей и речевого развития у детей младшего школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи проводилась посредством комплекса специально отобранных упражнений и заданий на уроках, специально-организованных занятиях и во внеурочной деятельности, а также во время взаимодействия с другими специалистами общеобразовательного учреждения и родителями.

Контрольный эксперимент показал положительную динамику данной работы по сравнению с констатирующим экспериментом. Успешная коррекционная работа по устранению ошибок на письме предполагала индивидуальный подход, учитывалась структура дефекта ребенка, а также особенности развития неречевых функций.

В нашем исследовании мы доказали, что процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи действительно актуален и может быть эффективным при правильной организации коррекционного воздействия. Проанализировав результаты коррекционной работы, можно сказать, что предложенные обучающим упражнения активизировали деятельность детей. У детей возникла заинтересованность в результате, появилась мотивация к занятиям, они стали более внимательными. Положительный момент данного комплекса

упражнений, состоит в том, что он безотметочный, дети не боялись совершать ошибки, а значит, они стали более уверенными в себе, в своих силах, у них повысилась самооценка, а значит, они стали более успешными.

Таким образом, мы экспериментально подтвердили возможность коррекции познавательных способностей и речевого развития детей младшего школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи в процессе психолого-педагогического сопровождения. Цель работы достигнута, намеченные задачи решены.

## Список используемой литературы

1. Афонькина, Ю.А. Технология комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения ребенка дошкольного возраста [Текст]: методические разработки для специалистов дошкольного образования / Ю.А. Афонькина, И.И. Усанова, О.В. Филатова. – Мурманск, 2010. – 8 с.].
2. Ахутина, Т.В. Порождение речи: нейропсихологический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – Изд. 3-е – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.
3. Белякова, Л.И. Логопедия. Дизартрия / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
4. Басилова, Т.А. Как помочь малышу со сложным нарушением в развитии /Т.А. Басилова, Н.А. Александрова. – М.: Просвещение, 2008. –111 с.
5. Березина, В.А. Развитие дополнительного образования в системе российского образования [Текст]: учебно-метод. пособие / В.А. Березина. – М.: АНО «Диалог культур», 2007. – 512 с.
6. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р.Битянова. – Москва: Совершенство, 2001. – 298 с.
7. Большакова, С. Е. Речевые нарушения и их преодоление: сборник упражнений [Текст] / С. Е. Большакова.–М. : ТЦ Сфера,2005. – 160 с.
8. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский // Развитие высших психических функций. – М.: АПН РСФСР, 1960. – С. 43 –59.
9. Винарская. Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Е. Н. Винарская. – М.:Просвещение, 1987. – 233 с.
10. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет [Текст] / Л. Н.Галигузова, Е. О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1992. – 175 с.
11. Гвоздев. А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М.—Л. : АПН—РСФСР, 1948. – 60 с.

12. Запорожец, А.В. Психическое развитие ребенка [Текст] / А.В. Запорожец // Избранные 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 320 с.
13. Елецкая, О.В. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи / О.В. Елецкая, А.А. Тараканова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 312 с
14. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. – 1966. – С. 5–26.
15. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике [Текст] / Е. И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. –СПб., 1998. – 286 с.
16. Каморина, Е.А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении письма и чтения, обусловленных смешением букв по кинетическому сходству [Текст] / Е.А.Каморина // Логопед. – 2014. 120 №2 – С.88 – 95
17. Карабанова О.А., Малофеев Н.Н. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. № 4. – С. 89-99.].
18. Кирьянова. Р. А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи [Текст]/ Р. А. Кирьянова. – СПб. : Просвещение, 2002. –124 с.
19. Кодермятов, Р.Э. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [Текст] / Р.Э.Кодермятов, Н.А.Тумакова, А.Э.Сенцов, Е.В.Павловская // Молодой ученый. –2015.– № 11. – С. 1738-1740.
20. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: кн. Для логопеда [Текст] / Р. И. Лалаева. — М. : ВЛАДОС, 1998. — 224 с.
21. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В.Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2011. – 251 с.

22. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – РнД : Феникс, 2010. – 142 с.
23. Левина. Р. Е. Воспитание правильной речи у детей [Текст] / Р.Е.Левина. – М., 1958.
24. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей [Текст] / Р.Е. Левина // Специальная школа. – 1967, No2(122). – С.121-130.
25. Леонтьев. А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А.Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. - 214 с.
26. Лисина. М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
27. Логинова, Е.А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, организации ее диагностики и коррекции [Текст] / Е.А.Логинова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва: Изво МСГИ, 2004. – с.167-174.
28. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М.: ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
29. Логопедия: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» [Текст] / Л. С. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. / под ред. Л. С. Волковой. – М.: Просвещение, 2009. – 352 с.
30. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: учебное пособие [Текст] / под ред. Е. А. Логиновой. – СПб. : Союз, 2005. – 241 с.
31. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие [Текст] / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.
32. Лосев П.Н. Коррекция речевого и психического развития детей 4-7 лет: Планирование, конспекты занятий, игры, упражнения. М., 2005.] 33.

33. Лурия. А.Р. Речь и интеллект в развитии ребенка (экспериментальные исследования речевых реакций ребенка) [Текст] / А. Р. Лурия. - М.: 1927.
34. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения \*Текст+ / Н.Н.Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – №1.
35. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. М., 1997.]
36. Малофеев Н.Н. От институционализации к инклюзивному образованию детей с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Альманах института коррекционной педагогики. – 2018. № 34-3. – С. 1-12. Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/from-institutionalization-to-inclusive-education-of-children-with-special-educational-needs>.
37. Назарова Н.М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия. – М.: Перо. – 2018. – 240 с С. 57]. 17. Кольцова. М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М. М. Кольцова. – М.: «Сов. Россия», 1973. – 162 с.
38. "Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа" (утв. Президентом РФ 04.02.2010 N Пр-271)
39. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / под ред. Т. В.Ахутиной, О. Б.Иншаковой. 121 – Москва: В.Секачев, 2017. – 132 с.
40. Никандров В. В. Неэмпирические методы психологии [Текст]: Учеб. Пособие / В. В. Никандров. – СПб.: Речь, 2003. – 53 с].
41. Османов У.Ю., Феталиева Л.П. Инклюзивное образование в контексте глобализации // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4 (71). – С.202-205.].
42. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. М., 2000.]

43. Поваляева, М. А. Справочник логопеда [Текст] / М. А. Поваляева. – РнД.: РГПУ, 2011. – 448 с.
44. Поваляева, М. А. Поиск нетрадиционных методов в коррекционной педагогике [Текст] / М. А. Поваляева, Л. Р. Караханян. – РнД.: РГПУ, 2007. – 70 с.
45. Поваляева, М. А. Личностно-ориентированный подход в коррекционной и лечебной педагогике [Текст] / М. А. Поваляева, А. Н. Лещенко /Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. - РнД.: Феникс, 2002. – 352 с.
46. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В.И. Селиверстова. — М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
47. Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании :сборник научных статей [Текст] / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – М. : ГБОУВПО МГППУ, 2014. – 156 с.
48. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога [Текст] / Под ред. Л.М.Шипицыной. – Москва: Владос, 2003. – 528 с.
49. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А.Добровольская и др. // И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – Москва: Академия, 2003.
50. Резникова, Е.В. Психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной школе [Текст] / Е.В.Резникова, Л.Е.Шевчук [Текст]: методические рекомендации. – Челябинск: ИИУМЦ Образование, 2010. – 150 с.
51. Репринцева Г.А., Политова Р.И. Представления педагогов об инклюзивном образовании в контексте развития образовательной практики // Вестник Белгородского института развития образования. – 2018. – № 4 (10). – С. 123-130.

52. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З.А. Репина. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2008. – 140 с.
53. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000.
54. Сиротюк, А.Я. Коррекция обучения и развития школьников [Текст] / А.Я.Сиротюк. – Москва: ТУ СФЕРА, 2002. – 80 с.
55. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС: планирование, документация, мониторинг, учет и отчетность [Текст] / сост. И. В.Возняк [и др.]. – Волгоград: Учитель, 2014.– 92 с.
56. Скибицкий, Э.Г. Комплексный подход как методологическая основа разработки дидактического обеспечения образовательного процесса в ВУЗЕ [Текст] // журнал Менеджмент и образование., 2016. – № 1. – С.149150.
57. Специальная педагогика/ Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.]46. Спирова, Л. Ф. Нарушения речи у детей : хрестоматия по логопедии [Текст] / Спирова Л. Ф., Ястребова А. В. / под ред. Л. С. Восковой, В. И.Селиверстова. – М. : Просвещение, 2002. – 412 с.
58. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л.Ф.Спирова – Москва: Педагогика, 1980. – 327 с.
59. Столяренко. А. М. Психология и педагогика [Текст] / А. М. Столяренко.-М. : ЮНИТИ, 2006. – 526 с.
60. Стратегия развития образования детей с ОВЗ и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года: Проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://souz-defectology.ru/wp-content/uploads/2019/07/STRATEGIYa-RAZVITIYa-OBRAZOVANIYa-detej-s->

ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-detej-s-invalidnostju-v-Rossijskoj-Federaciina-period-do-2030-goda.pdf].

61. Тимонен, Е. И. Непрерывная система коррекции общего недоразвития речи в условиях специальной группы детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (старшая группа): методика планирования и содержание занятий (из опыта работы) [Текст] / Е. И. Тимонен, Е.Т. Туюлайнен. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – 321 с.

62. Ткаченко, Т. А. Коррекция фонетических нарушений у детей: подготовительный этап : пособие для логопеда [Текст] / Т. А. Ткаченко. – М. : Владос, 2008. – 37 с.

63. Ткаченко, Т. А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа [Текст] / Т. А. Ткаченко. – СПб.: Детство-пресс, 2007. – 32 с.

64. Туманова, Т. В. Формирование звукопроизношения у дошкольников : учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей детских садов [Текст] / под ред. Т. Б. Филичевой. – М. : ГНОМ и Д, 2011. – 242 с.

65. Учителю о детях с недостатками речи [Текст] / А. В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова / изд. 2-е. – М.: АРКТИ, 1997. - 131 с.

66. Ушакова, Т.Н. Речь ребенка: Проблемы и решения / под ред. Т.Н. Ушаковой – Москва: Институт психологии РАН, 2008. – 352 с.

67. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" М.: СФЕРА, 2015. – 144 с

68. Физиология речи. Восприятие речи человеком [Текст] / Л. А. Чистович, А. В. Венцов, М.П. Гранстрем. – Л. : Наука, 1976. – 388 с.

69. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника: методическое пособие с иллюстрациями [Текст] / Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева.–Екатеринбург: Изд-во “АРГО”, 2006. – 321 с.

70. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение : учебно-методическое пособие [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова.–М.:ГНОМ,2010. – 245 с.

71. Филичева, Т. Б. Коррекция нарушений речи. Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. – М. : Просвещение, 2016. – 273 с.
72. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232с.
73. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. Ин-тов по спец. педагогика и психология (дошк.) [Текст] / Т. Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2009. – 263 с.
74. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст] / Т.А.Фотекова, Т.В. Ахутина. – Москва: АРКТИ, 2002. – 136 с.
75. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ [Текст] / Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение. 2009. – 253 с.
76. Хватцев, М.Е. Логопедия [Текст] / М.Е.Хватцев – Москва: Просвещение, 1959. – 356 с.
77. Цейтлин. С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи [Текст] / С. Н. Цейтлин. – М. : Знак, 2009. – 187 с.
78. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб, пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина.–Академия,2011. – 277 с.
79. Швачкин, Н. Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие [Текст] / сост. К.Ф. Седова. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.
80. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст] / под ред. Л. М. Шипицыной. – М. , 2003. – 205 с.
81. Эльконин. Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д. Б.Эльконин. – М. : 1998. – 231 с.

82. Ястребова А. В. Как помочь детям с недостатками речевого развития : пособие для учителя [Текст] / Ястребова А. В. Бессонова Т. П. – М. :АРКТИ, 1997. – 131 с.

83. Ястребова, А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при образовательной школе (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией) [Текст] /А.В.Ястребова, Т.П.Бессонова – Москва: Когито-Центр 1996. – 47 с.

84. Особенности звукопроизношения у младших школьников с ФФНР [Текст] / Хасаянова З. Р., Резникова Е. В. // Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год. Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования "Челябинский государственный педагогический университет" (ФГБОУ ВПО "ЧГПУ"); Факультет коррекционной педагогики; Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик. – Чб. : 2015, - С. 177-180.

85. Особенности организации интегрированного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в раннем и дошкольном возрасте [Текст] / Резникова Е.В. // Интегрированное обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: теоретические основания и практические аспекты материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2009. - С. 195-204.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ  
КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ

Ученика 2 «В» класса на период 2021-2022 учебный год

Влад В.

Заключение ПМПК: Общее недоразвитие речи (III уровень).

Парциальное недоразвитие преимущественно вербального компонента деятельности.

1. Обучения в классе, реализуется АООН НОО для обучающего с ТНР 21 ч.
  2. Логопедическая коррекция по индивидуальному планированию с использованием рекомендаций к.п. «Дорога Знаний» Форма работы - 1 ч. в неделю, индивидуально-групповые.
  3. Занятия на лого пункте с использованием рекомендацией к.п. «Дорога Знаний»
  4. Коррекция познавательной сферы. Развивающий курс Холодовой О.А. с учетом рекомендацией к.п. «Дорога Знаний». Форма работы – групповая, 2 ч. в неделю.
  5. Психологическая коррекция эмоционально-волевой сферы. Форма работы – групповая 1 ч. в неделю.
  6. Занятия внеурочной деятельности: Курс «произношение» 2 ч. в неделю, курс «развитие речи» 1 ч. в неделю.
  7. Занятия по специальным курсам: Курс театра – 1 ч. в неделю.
  8. Занятия доп. образования:
- 
9. Медицинская коррекция: \_\_\_\_\_
  - 10.9. Социальная коррекция: \_\_\_\_\_

Планирование индивидуальной работы с учащимся 2 «В» класса  
Владом В.

№	Направление коррекционной работы	Предметная реализация
1.	Развитие звукобуквенного анализа. -закончите слова, добавив слоги; -выделите из слова слог с заданным звуком. Выполнение работы над ошибками.	Русский язык, литературное чтение, развитие речи, индивидуально-групповые логопед. занятия.
2.	Развитие восприятия. «Прочитай и повтори». Задание 30. «Узнай и прочитай». Задание 52 Давать задания с ограничением времени.	Развитие речи, литературное чтение, русский язык, логопед. занятия.
3.	Развитие устойчивости, объёма, концентрации внимания. Корректурная проба. Задание 1б «Найди красивые». Задание.2б. «Найди слово». Задание 3а.	РПС русский (чистописание), литературное чтение.
4.	Развитие пространственных отношений. Графический диктант. Самостоятельное составление алгоритмов.	РПС, логопед. занятия, математика
5.	Развитие зрительного анализа. «Найди красивые». ». Задание 2а «Прочитай быстро». Задание 2в	русский язык (чистописание), литературное чтение
6.	Формирование процесса синтеза звуковых элементов. «Словесные лабиринты». Задание 53	Развитие речи, литературное чтение, русский язык, логопед. занятия.
7.	Развитие слуховой памяти. «10 слов». Задание 10. «Запомни числовую последовательность». Задание 11.	РПС, математика, индивидуально-групповые логопед. занятия.
8.	Формирование связей между графемой и морфемой. «Найди быстро». Задание 3б	Развитие речи, литературное чтение, русский язык, логопед. занятия, окружающий мир.
9.	Формирование мыслительной операции сравнения. «Аналогии». Задание18. «Вставь число», «Найди 9». Задание20а,б	РПС, математика
10.	Развитие мышления. «Аукцион». Задание12.	Окружающий мир, русский язык, развитие речи, логопедические занятия
11.	Развитие мелкой моторики. Комплекс пальчиковой гимнастики. «Хасты»	Русский язык, труд, ИЗО.

Ученик: Влад В.

Дата рождения: 06.07.2014

Школа: Класс:

Дата теста: 15.09.202

- Ошибка - Замена и смешение артикуляторно и акустически близких согласных (п-б; т-д; с-з; ш-ж; к-г; в-ф; ч-щ; ц-с)  
 Причина: - Недостатки в звукопроизношении  
 Задание: 21 - а) Узнай звук (слог)  
 б) Лото  
 в) Буквенный диктант  
 г) Найди ошибку  
 Задание: 25 - Произнеси число  
 Задание: 26 - Произнеси быстро  
 Причина: - Несформированность связей между фонемой и графемой  
 Задание: 32 - Мягкие буквы  
 Задание: 36 - Найди быстро  
 Примечание:  
 Отработать понятия "звук" и "буква"  
 Причина: - Недостатки в развитии концентрации произвольного внимания  
 Задание: 1 - а) Списывание бессмысленных буквосочетаний  
 б) Корректурная проба  
 Примечание:  
 Усиление самоконтроля  
 Ошибка - Трудности в обозначении мягкости согласных гласными буквами и буквой "ь" ("мышка" вместо "мишка", "кон" вместо "конь")  
 Причина: - Не усвоены соответствующие правила  
 Примечание:  
 Ликвидировать пробелы в знаниях  
 Причина: - Нарушение слуховой дифференциации твёрдых и мягких согласных  
 Задание: 73 - Вставь гласную букву  
 Ошибка - Искажение звукового наполнения слова: - пропуск букв; - перестановка букв; - добавление букв; - замена последующих букв предшествующими и наоборот (антиципация: "на девеях" вместо "на деревьях"; персеверация: "за заветой" вместо "за газетой")  
 Причина: - Недостаточная сформированность различных форм звукового анализа и синтеза  
 Задание: 74 - Кто больше?  
 Задание: 75 - Найди место звука в слове  
 Задание: 76 - Подбери слова  
 Задание: 77 - Найди общий звук  
 Задание: 78 - Выбери слова  
 Задание: 79 - Составь слово из букв  
 Задание: 80 - Буквы рассыпались  
 Задание: 81 - Спрячем слово  
 Причина: - Неустойчивость внимания  
 Задание: 3 - а) Найди слово  
 б) Найди и подчеркни  
 в) Отличие в словах  
 г) Найди эталон  
 Причина: - Недостаточно сформирован навык контроля и самоконтроля  
 Задание: 6 - Палочки  
 Задание: 7 - Графический диктант  
 Примечание:  
 Учить выделять отдельные слова и проверять каждое из них на соответствие общему смыслу предложения; отдельные слова на слоги, прочитать их и проверить, нет ли пропуска, замены, перестановки, удвоение букв или слогов; приема "ошибающийся" учитель  
 Отчетливое громкое послоговое проговаривание зрительно воспринимаемых слов;  
 зрительно - двигательные образы слов; запоминание фонемно-морфемных блоков (ира, тель, чат, лив)  
 Причина: - Сниженная работоспособность  
 Примечание:  
 Щадящий режим (снижение учебной нагрузки, введение "разгрузочного дня")

- Причина: - Нарушение оперативной памяти  
 Задание: 119 - Зрительный диктант  
 Задание: 120 - Письмо по памяти  
 Задание: 121 - Предупредительный диктант  
 Задание: 122 - Восстановленный диктант  
 Задание: 123 - Зрительный диктант И.Т. Федоренко  
 Ошибка - Отсутствует "орфографическая зоркость" (не умеет найти орфограмму)  
 Причина: - Недостатки в развитии слухового вербального анализа  
 Задание: 37 - Сочитай слова  
 Примечание:  
 Отчетливое громкое послоговое проговаривание зрительно воспринимаемых слов;  
 Щадящий режим (снижение учебной нагрузки, введение "разгрузочного дня")  
 Причина: - Недостатки в развитии зрительного анализа вербального материала  
 Задание: 35 - Зрительный диктант на вербальном уровне  
 Задание: 48 - Раздели на группы  
 Примечание:  
 Отчетливое громкое послоговое проговаривание зрительно воспринимаемых слов;  
 Щадящий режим (снижение учебной нагрузки, введение "разгрузочного дня")  
 Причина: - Слабое развитие зрительной памяти  
 Задание: 8 - Запомни картинки  
 Задание: 9 - Пиктограммы  
 Задание: 13 - Картинки - помощники  
 Причина: - Несформированность связей между фонемой и графемой  
 Примечание:  
 Отработать понятия "звук" и "буква"  
 Причина: - Сниженный объем произвольного внимания  
 Задание: 2 - а) Найди красивые  
 б) Найди одинаковые  
 в) Прочитай быстро  
 г) Посмотри и нарисуй  
 д) Нарисуй по клеткам  
 Причина: - Низкая способность к распределению внимания  
 Примечание:  
 Учить выделять отдельные слова и проверять каждое из них на соответствие общему смыслу предложения; отдельные слова на слоги, прочитать их и проверить, нет ли пропуска, замены, перестановки, удвоение букв или слогов; приема "ошибающийся" учитель  
 Причина: - Недостатки в развитии концентрации произвольного внимания  
 Примечание:  
 Усиление самоконтроля  
 Ошибка - Затруднения при подборе родственных слов на основе установления общего смысла корня ( напр., часы – часовой, жарко – жаркий)  
 Причина: - Недостаточный словарный запас  
 Задание: 16 - Пословицы  
 Задание: 19 - Найди родственные слова  
 Задание: 49 - Подбери синонимы  
 Задание: 114 - Отгадай предмет по названию его частей  
 Задание: 115 - Кто подберет больше слов  
 Задание: 116 - Отгадай, что это за животные?  
 Причина: - Конкретность мышления  
 Задание: 31 - Сравни слова  
 Причина: - Недостаточность мыслительной операции обобщения  
 Задание: 14 - Четвертый лишний  
 Задание: 15 - Классификация  
 Ошибка - Неправильное чтение похожих по начертанию букв (напр., "фозетка" вместо "розетка")  
 Причина: - Недостаточность зрительного анализа  
 Задание: 56 - Зрительный анализ на невербальном материале  
 Причина: - Недостаточность зрительного анализа слова( синкретичность восприятия)  
 Задание: 46 - Чтение по правилам

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ  
КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ

Ученика 2 «В» класса на период 2021-2022 учебный год

Даша К.

Заключение ПМПК: Общее недоразвитие речи (III уровень).

Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности.

1. Обучения в классе, реализуется АООН НОО для обучающего с ТНР 21ч.
  2. Логопедическая коррекция по индивидуальному планированию с использованием рекомендаций к.п. «Дорога Знаний» Форма работы - 1 ч. в неделю, индивидуально-групповые.
  3. Занятия на лого пункте с использованием рекомендацией к.п. «Дорога Знаний»
  4. Коррекция познавательной сферы. Развивающий курс Холодовой О.А. с учетом рекомендацией к.п. «Дорога Знаний». Форма работы – групповая, 2 ч. в неделю.
  5. Психологическая коррекция эмоционально-волевой сферы. Форма работы – групповая 1 ч. в неделю.
  6. Занятия внеурочной деятельности: Курс «произношение» 2 ч. в неделю, курс «развитие речи» 1 ч. в неделю.
  7. Занятия по специальным курсам: Курс театра – 1 ч. в неделю.
  8. Занятия доп. образования:
- 
9. Медицинская коррекция: \_\_\_\_\_
  10. Социальная коррекция: \_\_\_\_\_

Планирование индивидуальной работы с учащимся 2 «В» класса  
Дашей К.

№	Направление коррекционной работы	Предметная реализация
1.	Обозначение мягкости согласных гласными 2 ряда и ь. - «вставь пропущенные гласные» - чтение слоговых цепочек с мягкими согласными звуками - дифференциация твёрдых и мягких звуков	Русский язык, логопед. занятия.
2.	Развитие фонетико-фонематического восприятия. - «Найди ошибку». Упр. 21 (г) - «Чтение слог. таблиц» - «Повтори слоги»	Произношение, русский язык, логопед. занятия.
3.	Формирование связей между графемой и морфемой. - «Найди быстро». Упражнение 32.	Литература, логопед. занятия
4.	Развитие произношения. - чтение скороговорок и чистоговорок	Произношение, развитие речи, уроки театра, логопед. занятия
5.	Развитие звуко-буквенного анализа. - звуковой анализ слов с опорой на цифровой ряд - позиционный анализ звуков в слове	Русский язык, произношение, логопед. занятия
6.	Развитие зрительного анализа. - «Найди красивые». Упражнение 2(а) - «Найди слово» - «Найди и подчеркни». Упр. 3(а, б)	Русский язык, чистописание, литература, произношение, логопед. занятия
7.	Коррекция объема внимания. - «Списывание бессмысленных словосочетаний». Упр. 1 - «Корректурная проба»	РПС, литература, логопед. занятия
8.	Развитие умения поэлементно воспроизводить образец. - «Сделай также». Упр. 62 - «Найди красивое». Упр. 2	Русский язык (чистописание), технология, ИЗО
9.	Развитие зрительной памяти. - «Запомни картинки». Упр. 8 - «Пиктограммы». Упр. 9	РПС

## Отчет для учителя

Ученик: Даша К.

Дата рождения: 11.08.2014

Школа: Класс:

Дата теста: 15.09.202

Ошибка - Искажение звукового наполнения слова: - пропуск букв; - перестановка букв; - добавление букв; - замена последующих букв предшествующими и наоборот (антиципация: "на деревьях" вместо "на деревях"; персеверация: "за зазетой" вместо "за газетой")

Причина: - Недостаточная сформированность различных форм звукового анализа и синтеза

Задание: 74 - Кто больше?

Задание: 75 - Найди место звука в слове

Задание: 76 - Подбери слова

Задание: 77 - Найди общий звук

Задание: 78 - Выбери слова

Задание: 79 - Составь слово из букв

Задание: 80 - Буквы рассыпались

Задание: 81 - Спрячь слово

Причина: - Неустойчивость внимания

Задание: 1 - а) Списывание бессмысленных буквосочетаний

б) Корректирующая проба

Задание: 3 - а) Найди слово

б) Найди и подчеркни

в) Отличие в словах

г) Найди эталон

Причина: - Недостаточно сформирован навык контроля и самоконтроля

Задание: 6 - Палочки

Задание: 7 - Графический диктант

Примечание:

Учить выделять отдельные слова и проверять каждое из них на соответствие общему смыслу предложения; отдельные слова на слоги, прочитать их и проверить, нет ли пропуска, замены, перестановки, удвоение букв или слогов;

приема "ошибающийся" учитель

Отчетливое громкое послоговое проговаривание зрительно воспринимаемых слов;

зрительно - двигательные образы слов; запоминание фонемно-морфемных блоков (ира, тель, чат, лив)

Причина: - Сниженная работоспособность

Примечание:

Шалящий режим (снижение учебной нагрузки, введение "разгрузочного дня")

Причина: - Нарушение оперативной памяти

Задание: 119 - Зрительный диктант

Задание: 120 - Письмо по памяти

Задание: 121 - Предупредительный диктант

Задание: 122 - Восстановленный диктант

Задание: 123 - Зрительный диктант И.Т. Федоренко

Ошибка - Неумение выделить предложение из текста, слитное написание предложений

Причина: - Недостаточная сформированность языкового анализа и синтеза на уровне текста

Задание: 103 - Определи границу

Задание: 104 - Сочитай-ка

Задание: 105 - Найди предложения

Причина: - Недостатки в развитии вербального анализа

Задание: 27 - Склеенные слова, предложения

Примечание:

Учить вычлнять предложения из текста;

предложения из отдельных слов;

нескольких предложений;

с деформированными предложениями и текстами (со слитно написанными словами, с пропущенными словами, рассыпанные предложения);

громкое чтение;

Причина: - Недостаточность зрительного анализа слова( синкретичность восприятия)

Задание: 46 - Чтение по правилам

Задание: 48 - Раздели на группы

Причина: - Недостатки в развитии вербально-смыслового анализа

Задание: 14 - Четвертый лишний

Задание: 15 - Классификация

Задание: 16 - Пословицы

Задание: 42 - Повтори слова

Задание: 43 - Неленицы

Задание: 44 - Заполни пропуски

Примечание:

Учить вычлнять предложения из текста;

предложения из отдельных слов;

нескольких предложений;

с деформированными предложениями и текстами (со слитно написанными словами, с пропущенными словами, рассыпанные предложения);

громкое чтение;

Ошибка - Замена букв по кинетическому сходству (о-а, б-д, и-у, У-Ч, п-т, П-Т, л-м, Л-М, х-ж, и-ш, Н-К)

Причина: - Нарушение буквенного гнозиса

Задание: 65 - Узнай букву

Задание: 22 - Какие буквы спрятались?

Причина: - Недостаточно сформирован навык контроля и самоконтроля

Примечание:

Учить выделять отдельные слова и проверять каждое из них на соответствие общему смыслу предложения;

отдельные слова на слоги, прочитать их и проверить, нет ли пропуска, замены, перестановки, удвоение букв или слогов;

приема "ошибающийся" учитель

Отчетливое громкое послоговое проговаривание зрительно воспринимаемых слов;

зрительно - двигательные образы слов; запоминание фонемно-морфемных блоков (ира, тель, чат, лив)

Причина: - Недостатки в развитии концентрации произвольного внимания

Примечание:

Усиление самоконтроля

Причина: - Нарушение зрительно-моторной координации

Задание: 5 - а) Змейка

б) Попали в мишень

Задание: 117 - Сотри букву

Задание: 118 - Письмо в воздухе

Причина: - Недостаточность зрительного анализа

Задание: 2 - а) Найди красивые

б) Найди одинаковые

в) Прочитай быстро

г) Посмотри и нарисуй

д) Нарисуй по клеткам

Задание: 32 - Мягкие буквы

Задание: 35 - Зрительный диктант на вербальном уровне

Задание: 56 - Зрительный анализ на невербальном материале

Причина: - Слабое развитие зрительной памяти

Задание: 8 - Запомни картинки

Задание: 9 - Пиктограммы

Задание: 13 - Картинки - помощники

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ  
КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ

Ученика 2 «В» класса на период 2021-2022 учебный год

Артём Я.

Заключение ПМПК: Общее недоразвитие речи (IV уровень). Заикание.

Парциальное недостаточность преимущественно вербального компонента деятельности.

1. Обучения в классе, реализуется АООН НОО для обучающего с ТНР 21ч.
2. Логопедическая коррекция по индивидуальному планированию с использованием рекомендаций к.п. «Дорога Знаний» Форма работы - 1 ч. в неделю, индивидуально-групповые.
3. Занятия на лого пункте с использованием рекомендацией к.п. «Дорога Знаний»
4. Коррекция познавательной сферы. Развивающий курс Холодовой О.А. с учетом рекомендацией к.п. «Дорога Знаний». Форма работы – групповая, 2 ч. в неделю.
5. Психологическая коррекция эмоционально-волевой сферы. Форма работы – групповая 1 ч. в неделю.
6. Занятия внеурочной деятельности: Курс «произношение» 2 ч. в неделю, курс «развитие речи» 1 ч. в неделю.
7. Занятия по специальным курсам: Курс театра – 1 ч. в неделю.
8. Занятия доп. образования:

---

9. Медицинская коррекция: \_\_\_\_\_
10. Социальная коррекция: \_\_\_\_\_

Планирование индивидуальной работы с учащимся 2 «В» класса  
Артемом Я.

№	Направление коррекционной работы	Предметная реализация
1.	Развитие фонетико-фонематического восприятия. - «Узнай звук, слог»; - «Найди ошибку». Упр. 21 - Уточнение артикуляции звуков гласных - Сопоставить по смыслу и звучанию слова	Русский язык, произношение, логопед. занятия
2.	Развитие звуко-буквенного анализа. (планирование индивидуально-групповой работы на класс)	Произношение, русский язык, литература, логопед. занятия
3.	Формирование связей между графемой и морфемой: - «Найди быстро». Упр. 36	РПС
4.	Развитие концентрации произвольного внимания: - «Списывание бессмысленных буквосочетаний». Упр. 1	РПС
5.	Ликвидация недостатков в произношении: - «Произнеси быстро». Упр. 21 - Чтение слоговых цепочек с твёрдыми и мягкими согласными звуками	Произношение, уроки театра, литература, развитие речи, логопед. занятия
6.	Развитие вербального анализа: - «Найди и подчеркни». Упр. 3 (б, в, г) - «Отличие в словах» - «Склеенные слова и предложения». Упр. 27	РПС Русский язык, логопед. занятия
7.	Развитие зрительного анализа: - «Найди красивые» - «Нарисуй по клеткам»	Русский язык (чистописание), РПС, математика
8.	Развитие пространственных отношений: - «Выслушай и сделай» - «Рассмотри и нарисуй» - «Старт». Упр. 33 (а, б, д, к)	РПС
9.	Развитие вербально-смыслового анализа, мыслительные операции обобщения: «Четвёртый лишний». Упр. 14	Русский язык, математика, развитие речи, окружающий мир, логопед. занятия, технология, ИЗО
10.	Развитие мелкой моторики: - «Попади в мишень» - Комплекс упражнений	Физкультура, ЛФК, русский язык, физминутки, технология, ИЗО
11.	Преодоление шаблонности мышления: «Аукцион»	Русский язык, логопед. занятия.
12.	Дифференциация мягких и твёрдых согласных: «Вставь пропущенную гласную букву»	Русский язык, логопед. занятия.

## Отчет для учителя

Ученик: Артем Я.

Дата рождения: 15.09.2003

Школа: Класс: 2

Дата теста: 05.09.2022

Ошибка - Трудности в обозначении мягкости согласных гласными буквами и буквой "ь" ("мышка" вместо "мишка", "кон" вместо "коть")

Причина: - Не усвоены соответствующие правила

Примечание:

Ликвидировать пробелы в знаниях

Причина: - Нарушение слуховой дифференциации твёрдых и мягких согласных

Задание: 73 - Вставь гласную букву

Ошибка - Искажение звукового наполнения слова: - пропуск букв; - перестановка букв; - добавление букв; - замена последующих букв предшествующими и наоборот (антиципация: "на деревьях" вместо "на деревях"; персеверация: "за газетой" вместо "за газетой")

Причина: - Недостаточная сформированность различных форм звукового анализа и синтеза

Задание: 74 - Кто больше?

Задание: 75 - Найди место звука в слове

Задание: 76 - Подбери слова

Задание: 77 - Найди общий звук

Задание: 78 - Выбери слова

Задание: 79 - Составь слово из букв

Задание: 80 - Буквы рассыпались

Задание: 81 - Спрячем слово

Причина: - Неустойчивость внимания

Задание: 1 - а) Списывание бессмысленных буквосочетаний

б) Корректирующая проба

Задание: 3 - а) Найди слово

б) Найди и подчеркни

в) Отличие в словах

г) Найди эталон

Причина: - Недостаточно сформирован навык контроля и самоконтроля

Задание: 6 - Палочки

Задание: 7 - Графический диктант

Примечание:

Учить выделять отдельные слова и проверять каждое из них на соответствие общему смыслу предложения; отдельные слова на слог, прочитать их и проверить, нет ли пропуска, замены, перестановки, удвоение букв или слогов;

приема "ошибающийся" учитель

Отчетливое громкое послоговое проговаривание зрительно воспринимаемых слов;

зрительно - двигательные образы слов; запоминание фонемно-морфемных блоков (ира, тель, чат, лив)

Причина: - Сниженная работоспособность

Примечание:

Шалящий режим (снижение учебной нагрузки, введение "разгрузочного дня")

Причина: - Нарушение оперативной памяти

Задание: 119 - Зрительный диктант

Задание: 120 - Письмо по памяти

Задание: 121 - Предупредительный диктант

Задание: 122 - Восстановленный диктант

Задание: 123 - Зрительный диктант И.Т. Федоренко

Ошибка - Искажение слоговой структуры слова: - пропуск слогов; - перестановка слогов; - добавление слогов

Причина: - Недостаточная сформированность различных форм слогового анализа и синтеза

Задание: 82 - Раздели слово

Задание: 83 - Выдели слог

Задание: 84 - Кто больше?

Задание: 85 - Строим слова и предложения

Задание: 86 - Слово рассыпалось

Задание: 87 - Найди слово

Задание: 88 - Запиши по слогам

Причина: - Недостаточно сформирован навык контроля и самоконтроля

Примечание:

Учить выделять отдельные слова и проверять каждое из них на соответствие общему смыслу предложения;

отдельные слова на слог, прочитать их и проверить, нет ли пропуска, замены, перестановки, удвоение букв или слогов;

приема "ошибающийся" учитель

Отчетливое громкое послоговое проговаривание зрительно воспринимаемых слов;

зрительно - двигательные образы слов; запоминание фонемно-морфемных блоков (ира, тель, чат, лив)

Причина: - Сниженная работоспособность

Примечание:

Шалящий режим (снижение учебной нагрузки, введение "разгрузочного дня")

Ошибка - Ошибки на уровне предложения: - пропуск слов в предложении; - слитное написание слов в предложении; - нарушение порядка слов в предложении

Причина: - Недостаточная сформированность языкового анализа и синтеза на уровне предложения

Задание: 99 - Придумай предложение

Задание: 100 - Распространи предложение

Задание: 101 - Деформированное предложение

Задание: 102 - Придумай предложение со словом ...

Причина: - Недостатки в развитии вербального анализа

Задание: 27 - Склеенные слова, предложения

Примечание:

Учить вычленять предложения из текста;

предложения из отдельных слов;

нескольких предложений;

с деформированными предложениями и текстами (со слитно написанными словами, с пропущенными словами, рассыпанные предложения);

громкое чтение;

Причина: - Недостаточность зрительного анализа слова( синкретичность восприятия)

Задание: 46 - Чтение по правилам

Задание: 48 - Раздели на группы

Причина: - Недостатки в развитии вербально-смыслового анализа

Задание: 14 - Четвертый лишний

Задание: 15 - Классификация

Задание: 16 - Пословицы

Задание: 42 - Повтори слова

Задание: 43 - Нелепицы

Задание: 44 - Заполни пропуски

Примечание:

Учить вычленять предложения из текста;

предложения из отдельных слов;

нескольких предложений;

с деформированными предложениями и текстами (со слитно написанными словами, с пропущенными словами, рассыпанные предложения);

громкое чтение;

Ошибка - Трудности при определении места звука в слове, последовательности звуков в слове

Причина: - Слабое развитие слуховой памяти

Задание: 8 - Запомни картинки

Задание: 10 - Запомни десять слов

Задание: 11 - Запомни числовую последовательность

Ошибка - Затруднения в употреблении заглавной буквы

Причина: - Недостатки в развитии вербального анализа

Примечание:

Учить вычленять предложения из текста;

предложения из отдельных слов;

нескольких предложений;

с деформированными предложениями и текстами (со слитно написанными словами, с пропущенными словами, рассыпанные предложения);

громкое чтение;

Причина: - Не усвоены соответствующие правила

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ  
КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ

Ученика 2 «В» класса на период 2021-2022 учебный год

Соня К.

Заключение ПМПК: Общее недоразвитие речи (IV уровень).

Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности.

1. Обучения в классе, реализуется АООН НОО для обучающего с ТНР 21ч.
2. Логопедическая коррекция по индивидуальному планированию с использованием рекомендаций к.п. «Дорога Знаний» Форма работы - 1 ч. в неделю, индивидуально-групповые.
3. Занятия на лого пункте с использованием рекомендацией к.п. «Дорога Знаний»
4. Коррекция познавательной сферы. Развивающий курс Холодовой О.А. с учетом рекомендацией к.п. «Дорога Знаний». Форма работы – групповая, 2 ч. в неделю.
5. Психологическая коррекция эмоционально-волевой сферы. Форма работы – групповая 1 ч. в неделю.
6. Занятия внеурочной деятельности: Курс «произношение» 2 ч. в неделю, курс «развитие речи» 1 ч. в неделю.
7. Занятия по специальным курсам: Курс театра – 1 ч. в неделю.
8. Занятия доп. образования:

---

9. Медицинская коррекция: \_\_\_\_\_
10. Социальная коррекция: \_\_\_\_\_

Планирование индивидуальной работы с учащимся 2 «В» класса  
Соней К.

№	Направление коррекционной работы	Предметная реализация
1.	Развитие звуко-буквенного-анализа: - звуковой анализ слов с опорой на звуковой ряд - позиционный анализ звуков в слове	Произношение, русский язык, литература, логопед. занятия
2.	Недостаточность зрительного анализа: - «Найди эталон». Упр. 3 - «Зрительный диктант на вербальном уровне». Упр. 35 (на звуки [р-л], [с-ц], [о-а, и-у].) - «Мелькающее чтение» - «Зрительный анализ на невербальном материале». Упр. 56	РПС, русский язык, литература, логопед. занятия, произношение, развитие речи
3.	Развитие пространственных отношений: - «Напишите наоборот» - «Старт». Упр. 33 (е, к) - «Графическое воспроизведение направлений» - «Зрительный диктант» (на материальных геометрических фигурах)	РПС, русский язык, развитие речи, окружающий мир, логопед. занятия
4.	Развитие устойчивости, концентрации внимания: «Корректурная проба»	Литература, РПС
5.	Развитие умения распределять внимание: учить выделять отдельные слова, прочесть их и проверить, нет ли пропуска, замены, перестановки, удвоения и т.д.	Произношение, развитие речи, русский язык, логопед. занятия
6.	Формирование навыка самоконтроля: - «Палочки». Упр. 3 - проверка слуховых диктантов, через восприятие, орфографическое проговаривание текста	РПС, русский язык, логопед. занятия
7.	Развитие техники чтения: «Чтение по правилам». Упр. 46	Литература, технология
8.	Развитие мелкой моторики: Комплекс пальчиковой гимнастики	ЛФК, физминутки
9.	Развитие общей моторики и дыхания: Комплекс лечебных упражнений	
10.	Развитие артикуляционной моторики: Комплекс упражнений	

## Отчет для учителя

Ученик: Сося С.

Дата рождения: 10.10.2014

Школа: Класс: 2

Дата теста: 15.09.2022

Ошибка - Трудности в обозначении мягкости согласных гласными буквами и буквой "ь" ("мышка" вместо "мишка", "кон" вместо "конь")

Причина: - Не усвоены соответствующие правила

Примечание:

Ликвидировать пробелы в знаниях

Причина: - Нарушение слуховой дифференциации твердых и мягких согласных

Задание: 73 - Вставь гласную букву

Ошибка - Искажение звукового наполнения слова: - пропуск букв; - перестановка букв; - добавление букв; - замена последующих букв предшествующими и наоборот (антиципация: "на девевьях" вместо "на деревьях"; персеверация: "за зазетой" вместо "за газетой")

Причина: - Недостаточная сформированность различных форм звукового анализа и синтеза

Задание: 74 - Кто больше?

Задание: 75 - Найди место звука в слове

Задание: 76 - Подбери слова

Задание: 77 - Найди общий звук

Задание: 78 - Выбери слова

Задание: 79 - Составь слово из букв

Задание: 80 - Буквы рассыпались

Задание: 81 - Спрячем слово

Причина: - Неустойчивость внимания

Задание: 1 - а) Списывание бессмысленных буквосочетаний

б) Корректурная проба

Задание: 3 - а) Найди слово

б) Найди и подчеркни

в) Отличие в словах

г) Найди эталон

Причина: - Недостаточно сформирован навык контроля и самоконтроля

Задание: 6 - Палочки

Задание: 7 - Графический диктант

Примечание:

Учить выделять отдельные слова и проверять каждое из них на соответствие общему смыслу предложения; отдельные слова на слог, прочитать их и проверить, нет ли пропуска, замены, перестановки, удвоение букв или слогов;

приема "ошибающийся" учитель

Отчетливое громкое послоговое проговаривание зрительно воспринимаемых слов;

зрительно - двигательные образы слов; запоминание фонемно-морфемных блоков (ира, тель, чат, лив)

Причина: - Сниженная работоспособность

Примечание:

Щадящий режим (снижение учебной нагрузки, введение "разгрузочного дня")

Причина: - Нарушение оперативной памяти

Задание: 119 - Зрительный диктант

Задание: 120 - Письмо по памяти

Задание: 121 - Предупредительный диктант

Задание: 122 - Восстановленный диктант

Задание: 123 - Зрительный диктант И.Т. Федоренко

Ошибка - Ошибки на уровне предложения: - пропуск слов в предложении; - слитное написание слов в предложении; - нарушение порядка слов в предложении

Причина: - Недостаточная сформированность языкового анализа и синтеза на уровне предложения

Задание: 99 - Придумай предложение

Задание: 100 - Распространи предложение

Задание: 101 - Деформированное предложение

Задание: 102 - Придумай предложение со словом ...

Причина: - Недостатки в развитии вербального анализа

Задание: 27 - Склеенные слова, предложения

Примечание:

Учить вычленять предложения из текста;

предложения из отдельных слов;

нескольких предложений;

с деформированными предложениями и текстами (со слитно написанными словами, с пропущенными словами, рассыпанные предложения);

громкое чтение;

Причина: - Недостаточность зрительного анализа слова( синкретичность восприятия)

Задание: 46 - Чтение по правилам

Задание: 48 - Раздели на группы

Причина: - Недостатки в развитии вербально-смыслового анализа

Задание: 14 - Четвертый лишний

Задание: 15 - Классификация

Задание: 16 - Пословицы

Задание: 42 - Повтори слова

Задание: 43 - Нелепицы

Задание: 44 - Заполни пропуски

Примечание:

Учить вычленять предложения из текста;

предложения из отдельных слов;

нескольких предложений;

с деформированными предложениями и текстами (со слитно написанными словами, с пропущенными словами, рассыпанные предложения);

громкое чтение;

Ошибка - Затруднения в употреблении заглавной буквы

Причина: - Недостатки в развитии вербального анализа

Примечание:

Учить вычленять предложения из текста;

предложения из отдельных слов;

нескольких предложений;

с деформированными предложениями и текстами (со слитно написанными словами, с пропущенными словами, рассыпанные предложения);

громкое чтение;

Причина: - Не усвоены соответствующие правила

Примечание:

Ликвидировать пробелы в знаниях

Ошибка - Неправильная постановка точки при письме

Причина: - Недостатки в развитии вербально-смыслового анализа

Примечание:

Учить вычленять предложения из текста;

предложения из отдельных слов;

нескольких предложений;

с деформированными предложениями и текстами (со слитно написанными словами, с пропущенными словами, рассыпанные предложения);

громкое чтение;

Причина: - Недостатки в развитии вербального анализа

Примечание:

Учить вычленять предложения из текста;

предложения из отдельных слов;

нескольких предложений;

с деформированными предложениями и текстами (со слитно написанными словами, с пропущенными словами, рассыпанные предложения);

громкое чтение;

Причина: - Несформированность мыслительной операции синтеза (не умеет найти связи внутри смыслового целого)

Задание: 17 - Свяжи слова

Задание: 28 - Объедини слова

Примечание:

Учить вычленять предложения из текста;

предложения из отдельных слов;

нескольких предложений;

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ  
КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ

Ученика 2 «В» класса на период 2021-2022 учебный год

Денис Р.

Заключение ПМПК: Общее недоразвитие речи (III уровень).

Парциальное недоразвитие преимущественно вербального компонента деятельности.

1. Обучения в классе, реализуется АООН НОО для обучающего с ТНР 21ч.
2. Логопедическая коррекция по индивидуальному планированию с использованием рекомендаций к.п. «Дорога Знаний» Форма работы - 1 ч. в неделю, индивидуально-групповые.
3. Занятия на лого пункте с использованием рекомендацией к.п. «Дорога Знаний»
4. Коррекция познавательной сферы. Развивающий курс Холодовой О.А. с учетом рекомендацией к.п. «Дорога Знаний». Форма работы – групповая, 2 ч. в неделю.
5. Психологическая коррекция эмоционально-волевой сферы. Форма работы – групповая 1 ч. в неделю.
6. Занятия внеурочной деятельности: Курс «произношение» 2 ч. в неделю, курс «развитие речи» 1 ч. в неделю.
7. Занятия по специальным курсам:
8. Занятия доп. образования:

---

9. Медицинская коррекция: \_\_\_\_\_
10. Социальная коррекция: \_\_\_\_\_

Планирование индивидуальной работы с учащимся 2 «В» класса  
Денисом Р.

№	Направление коррекционной работы	Предметная реализация
1.	Развитие звуко-буквенного анализа - закончите слова, добавив слоги; - выделите из слова слог с заданным звуком; - замените первый звук, чтобы получилось слово. Задание 23	Произношение, русский язык, литература, логопед. занятия
2.	Работа над связной речью учащихся: - прослушайте рассказ, ответьте на вопросы, из каждого предложения выделите действия, перескажите, как запомнили - прослушайте рассказ, ответьте на вопросы - нарисуйте картинки, перескажите - деформированные предложения	Развитие речи, литература, логопед. занятия, ИЗО
3.	Развитие устойчивости внимания: - «Списывание бессмысленных буквосочетаний» Упр. 1 - «Найди красивые» - «Сравни с образцом». Упр. 26	РПС, русский язык (чистописание)
4.	Развитие пространственных отношений: - «Выслушай и сделай» - «Рассмотри и нарисуй» - «Узор». Упр. 33 (а, б, д) Знакомство со схемой тела, стоящего напротив. Графическое воспроизведение направлений	РПС, логопед. занятия, ИЗО, математика, трудовое обучение, физминутки, ЛФК
5.	Развитие зрительного анализа: - «Найди красивые» - «Нарисуй по клеткам». Упр. 2	РПС, русский язык (чистописание), математика
6.	Развитие речевого дыхания: - упражнения на дыхание «Цветок», «Свеча», «Лес», «Насос» - комплекс дыхательной гимнастики (см. Приложение)	Произношение, развитие речи, физминутки, логопед. занятия, уроки театра
7.	Развитие мелкой моторики. Пальчиковая гимнастика (комплекс)	Русский язык, технология, ИЗО, ЛФК
8.	Развитие вербально-смыслового анализа. «Четвертый лишний». Упр. 14	Окружающий мир, математика, русский язык, развитие речи, произношение, логопедические занятия, технология
9.	Развитие артикуляционной моторики. Комплекс упражнений	

## Отчет для учителя

Ученик: Денис Р

Дата рождения: 15.09.2003

Школа: Класс: 2

Дата теста: 15.09.2022

Ошибка - Замена гласных по акустико-артикуляционному сходству (о-у; ё-ю)

Причина: - Несформированность связей между фонемой и графемой

Задание: 32 - Мягкие буквы

Задание: 36 - Найди быстро

Примечание:

Отработать понятия "звук" и "буква"

Причина: - Недостатки в развитии концентрации произвольного внимания

Задание: 1 - а) Списывание бессмысленных буквосочетаний

б) Корректирующая проба

Примечание:

Усиление самоконтроля

Ошибка - Искажение звукового наполнения слова: - пропуск букв; - перестановка букв; - добавление букв; - замена последующих букв предшествующими и наоборот (антиципация: "на деветях" вместо "на деревьях"; персеверация: "за газетой" вместо "за газетой")

Причина: - Недостаточная сформированность различных форм звукового анализа и синтеза

Задание: 74 - Кто больше?

Задание: 75 - Найди место звука в слове

Задание: 76 - Подбери слова

Задание: 77 - Найди общий звук

Задание: 78 - Выбери слова

Задание: 79 - Составь слово из букв

Задание: 80 - Буквы рассыпались

Задание: 81 - Спрячем слово

Причина: - Неустойчивость внимания

Задание: 3 - а) Найди слово

б) Найди и подчеркни

в) Отличие в словах

г) Найди эталон

Причина: - Недостаточно сформирован навык контроля и самоконтроля

Задание: 6 - Палочки

Задание: 7 - Графический диктант

Примечание:

Учить выделять отдельные слова и проверять каждое из них на соответствие общему смыслу предложения; отдельные слова на слог, прочитать их и проверить, нет ли пропуска, замены, перестановки, удвоение букв или слогов;

приема "ошибающийся" учитель

Отчетливое громкое послоговое проговаривание зрительно воспринимаемых слов;

зрительно - двигательные образы слов; запоминание фонемно-морфемных блоков (ира, тель, чат, лив)

Причина: - Сниженная работоспособность

Примечание:

Щадящий режим (снижение учебной нагрузки, введение "разгрузочного дня")

Причина: - Нарушение оперативной памяти

Задание: 119 - Зрительный диктант

Задание: 120 - Письмо по памяти

Задание: 121 - Предупредительный диктант

Задание: 122 - Восстановленный диктант

Задание: 123 - Зрительный диктант И.Т. Федоренко

Ошибка - Нарушение согласования и управления (красный шапка; много стулы)

Причина: - Недоразвитие грамматического строя речи

Задание: 92 - Один - много

Задание: 93 - Подбери пару

Задание: 94 - Красный, жёлтый, зелёный

Задание: 95 - Подбери слово

Задание: 96 - Измени слово с помощью вопросов кого? чего?

## Дорога знаний

Задание: 97 - Измени слово с помощью вопросов кому? чему?

Задание: 98 - Измени слово с помощью вопросов о ком? о чем?

Задание: 112 - Измени слово с помощью вопросов кого? что?

Задание: 113 - Измени слово с помощью вопросов кем? чем?

Причина: - Недостатки в развитии слухового вербального анализа

Задание: 37 - Сосчитай слова

Примечание:

Отчетливое громкое послоговое проговаривание зрительно воспринимаемых слов;

Щадящий режим (снижение учебной нагрузки, введение "разгрузочного дня")

Ошибка - Замена букв по кинетическому сходству (о-а, б-д, и-у, У-Ч, п-т, П-Т, л-м, Л-М, х-ж, и-ш, И-К)

Причина: - Нарушение буквенного гнозиса

Задание: 65 - Узнай букву

Задание: 22 - Какие буквы спрятались?

Причина: - Недостаточно сформирован навык контроля и самоконтроля

Примечание:

Учить выделять отдельные слова и проверять каждое из них на соответствие общему смыслу предложения; отдельные слова на слог, прочитать их и проверить, нет ли пропуска, замены, перестановки, удвоение букв или слогов;

приема "ошибающийся" учитель

Отчетливое громкое послоговое проговаривание зрительно воспринимаемых слов;

зрительно - двигательные образы слов; запоминание фонемно-морфемных блоков (ира, тель, чат, лив)

Причина: - Недостатки в развитии концентрации произвольного внимания

Примечание:

Усиление самоконтроля

Причина: - Нарушение зрительно-моторной координации

Задание: 5 - а) Змейка

б) Попади в мишень

Задание: 117 - Сотри букву

Задание: 118 - Письмо в воздухе

Причина: - Недостаточность зрительного анализа

Задание: 2 - а) Найди красивые

б) Найди одинаковые

в) Прочитай быстро

г) Посмотри и нарисуй

д) Нарисуй по клеткам

Задание: 35 - Зрительный диктант на вербальном уровне

Задание: 56 - Зрительный анализ на невербальном материале

Причина: - Слабое развитие зрительной памяти

Задание: 8 - Запомни картинки

Задание: 9 - Пиктограммы

Задание: 13 - Картинки - помощники

Ошибка - Отсутствует "орфографическая зоркость" (не умеет найти орфограмму)

Причина: - Недостатки в развитии слухового вербального анализа

Примечание:

Отчетливое громкое послоговое проговаривание зрительно воспринимаемых слов;

Щадящий режим (снижение учебной нагрузки, введение "разгрузочного дня")

Причина: - Недостатки в развитии зрительного анализа вербального материала

Задание: 48 - Раздели на группы

Примечание:

Отчетливое громкое послоговое проговаривание зрительно воспринимаемых слов;

Щадящий режим (снижение учебной нагрузки, введение "разгрузочного дня")

Причина: - Отсутствие навыка проговаривания при письме

Задание: 26 - Произнеси быстро

Причина: - Несформированность связей между фонемой и графемой

Примечание:

Отработать понятия "звук" и "буква"

Причина: - Низкая способность к распределению внимания

Примечание:

Учить выделять отдельные слова и проверять каждое из них на соответствие общему смыслу предложения;