

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

НАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ННПЦ РСИО)

**ОКАЗАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Методические рекомендации



Алматы 2023

УДК 376
ББК 74.3
О - 49

Одобрено и рекомендовано Научно-методическим советом Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования (протокол № 40 от 8 декабря 2023 года).

Автор-составитель:

Ерсарина А.К. - к.психол.н., старший методист отдела специального и инклюзивного школьного образования РГУ «Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования» Министерства просвещения Республики Казахстан.

Рецензенты:

Мовкебаева З.А. - д.а.н., профессор-исследователь Казахского Национального педагогического университета имени Абая.

Денисова И.А. - к.пед.н, и.о. ассоциированного профессора кафедры Специальной педагогики Казахского Национального женского педагогического университета.

Оказание логопедической помощи детям с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦ РСИО, 2023. 62с.

ISBN 978-601-09-2206-8

В рекомендациях раскрыты вопросы организации и содержания логопедического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы. Методические рекомендации адресованы логопедам, а также администрации, учителям и специалистам общеобразовательных школ.

УДК 376
ББК 74.3

ISBN 978-601-09-2206-8

©
ННПЦ РСИО, 2023 © Ерсарина А.К

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕРЕЧЕНЬ ПОНЯТИЙ, СОКРАЩЕНИЙ, УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ	4
ВВЕДЕНИЕ	6
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ	
1. СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛОГОПЕДА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	7
1.1. Нормативно-правовые и организационные основы психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями	7
1.2. Цель, задачи и принципы логопедической работы по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями общеобразовательной школе	9
2. ВЫЯВЛЕНИЕ И ОБСЛЕДОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	13
2.1. Выявление и логопедическое обследование учащихся с трудностями обучения	13
2.2. Психолого-педагогическая систематизация трудностей школьного обучения	16
3. РАЗРАБОТКА ИНДИВИДУАЛЬНО-РАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ И ОКАЗАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	21
3.1. Разработка индивидуально-развивающих программ	21
3.2. Цель, задачи и принципы индивидуально-развивающей работы.....	34
4. ОКАЗАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И ТРУДНОСТЯМИ ОБУЧЕНИЯ, ОБУСЛОВЛЕННЫХ НАРУШЕНИЯМИ ОТДЕЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ	27
4.1. Оказание логопедической помощи детям с нарушениями письменной речи	27
4.2. Оказание логопедической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи	40
4.3. Оказание логопедической помощи детям с аутизмом	42
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	50
ПРИЛОЖЕНИЯ	52

ПЕРЕЧЕНЬ ПОНЯТИЙ, СОКРАЩЕНИЙ, УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

Лица (дети) с особыми образовательными потребностями – лица (дети), которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня и дополнительного образования;

ребенок (дети) с ограниченными возможностями – ребенок (дети) до восемнадцати лет с физическими и (или) психическими недостатками, имеющий ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке;

специальные условия получения образования - условия, включающие учебные, а также специальные, индивидуально развивающие и коррекционно-развивающие программы и методы обучения, технические, учебные и иные средства, среду жизнедеятельности, психолого-педагогическое сопровождение, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение образовательных программ лицами (детьми) с особыми образовательными потребностями, а также детьми с ограниченными возможностями;

особые образовательные потребности - потребности в помощи и в услугах в учебно-развивающем процессе, без которых невозможно получение качественного образования;

оценка особых образовательных потребностей – определение объема помощи и услуг для обучающегося, воспитанника с целью создания специальных условий для получения образования соответствующего уровня, в том числе дополнительного образования;

психолого-педагогическое сопровождение - системно-организованная деятельность, реализуемая в организациях образования, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития лиц (детей) с особыми образовательными потребностями на основе оценки образовательных потребностей;

психолого-педагогическая систематизация трудностей обучения - систематизация различных видов трудностей обучения, основанная на психолого-педагогических критериях оценки причин, проявлений и характера нарушений учебной деятельности;

индивидуально-развивающая программа - программа, раскрывающая основные направления и содержание психологической помощи обучающемуся: методы, приемы технологии.

РК	- Республика Казахстан
МОН РК	- Министерство образования и науки Республики Казахстан
МП РК	- Министерство просвещения Республики Казахстан
ООП	- особые образовательные потребности
ОВ	- ограниченные возможности
ПМПК	- психолого-медико-педагогическая консультация
СППС	- служба психолого-педагогического сопровождения
ОНР	- общее недоразвитие речи
ФФН	- фонетико-фонематическое недоразвитие речи
ЗПР	- задержка психического развития

ВВЕДЕНИЕ

Согласно Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы Государственная политика в области образования Казахстана направлена на обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями [1].

Важным этапом в развитии инклюзивной практики стало принятие Закона Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» [2]. Принятые поправки направлены на реализацию права каждого ребенка на качественное образование с учетом его индивидуальных особенностей и возможностей, создание специальных условий обучения, включая психолого-педагогическое сопровождение на основе оценки образовательных потребностей.

В 2022 году были утверждены Правила оценки особых образовательных потребностей [3], Правила психолого-педагогического сопровождения [4], которые обеспечили общеобразовательным школам необходимые нормативно-правовые и организационные условия для реализации принципа инклюзивности, включающие:

- оценку особых образовательных потребностей у учащихся с трудностями обучения;
- создание для детей с ООП специальных условий обучения;
- психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ООП.

Определение психолого-педагогического сопровождения как системно-организованной деятельности, реализуемой в организациях образования, предъявляет новые требования и профессиональные навыки к педагогам и специалистам школьной службы сопровождения, в том числе логопедам.

Цель настоящих методических рекомендаций - определение содержания логопедического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах Республики Казахстан.

Задачи методических рекомендаций:

1) определить компетенции логопеда общеобразовательной школы в вопросах психолого-педагогического сопровождения учащихся с ООП;

2) раскрыть содержание основных направлений деятельности логопеда по сопровождению учащихся с ООП:

- логопедического обследования ребенка с целью установления причин и характера речевого нарушения и трудностей обучения;

- оценки особых образовательных потребностей;

- составления индивидуально-развивающих программ логопедической помощи учащимся с ООП;

- взаимодействия логопеда с педагогами (учителями) и специалистами на этапе оценки особых образовательных потребностей и поддержки ученика с ООП в образовательном процессе.

В методических рекомендациях раскрыто содержание наиболее актуальных направлений коррекционно-развивающей работы логопеда инклюзивной общеобразовательной школы: с нарушениями письменной речи, обусловленных дефицитом

отдельных психических функций; с тяжелым системным недоразвитием речи, а также коррекции речевых нарушений у детей с аутизмом.

Методические рекомендации составлены на основе изучения опыта психолого-педагогического сопровождения школьников с особыми образовательными потребностями, изложенного в литературных источниках, материалов летних школ с международными экспертами по вопросам развития инклюзивного образования, материалов командировок в страны ближнего и дальнего зарубежья, а также на основе результатов опытно-экспериментальной работы, проводимой в ресурсном центре Национального-научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования и общеобразовательных школах Республики Казахстан.

Настоящие рекомендации дополняют и конкретизируют информацию, изложенную в методических рекомендациях «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе» (Алматы. ННПЦРСИО 2023г. изд. второе, исправ.) [5].



ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

1. СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛОГОПЕДА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Нормативно-правовые и организационно-методические основы психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ООП в общеобразовательной школе осуществляется в соответствии с Правилами психолого-педагогического сопровождения в организациях образования [4]. Согласно Правил под психолого-педагогическим сопровождением понимается системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для обучения и развития лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ограниченными возможностями, на основе оценки особых образовательных потребностей.

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения являются:

- 1) выявление и оценка особых образовательных потребностей лиц (детей) с трудностями обучения;
- 2) консультативно-методическая помощь педагогам и семье лиц (детей) с особыми образовательными потребностями;
- 3) создание социально-психологических и педагогических условий для успешного обучения, развития и социализации лиц (детей) с особыми образовательными потребностями.

Порядок выявления и оценки особых образовательных потребностей регламентируется Правилами оценки особых образовательных потребностей [3]. Оценка особых образовательных потребностей в общеобразовательной школе осуществляется:

- учителем класса с использованием методов наблюдения и изучения социально-эмоционального благополучия и особенностей учебно-познавательной деятельности каждого обучающегося (воспитанника), а также критериальной оценки достижений учащихся;
- специалистами службы психолого-педагогического сопровождения (далее СППС), осуществляющих оценку особых образовательных потребностей по результатам углубленного обследования.

Оценка особых образовательных потребностей осуществляется также в психолого-медико-педагогических консультациях (далее ПМПК). Взаимодействие общеобразовательных школ с ПМПК в аспекте оценки особых образовательных потребностей осуществляется в двух направлениях.

Первое направление. Консультации, выявляя детей с особыми образовательными потребностями (как правило в раннем и дошкольном возрасте) и направляя их в общеобразовательные организации, предоставляют школам свое заключение и рекомендации по созданию специальных условий обучения для ученика. ПМПК определяет преимущественно те потребности, которые находятся в ее компетенции: изменение учебных программ и учебных планов, способов и критериев оценивания результатов обучения, а также потребности в специальной психолого-педагогической поддержке (услугах специалистов).

Учитель класса и специалисты сопровождения с учетом рекомендаций ПМПК, проводят свою оценку образовательных потребностей ученика, выявляя и конкретизируя те из них, которые, обнаруживаются лишь в процессе школьного обучения. К ним, например, относятся

- использование вариативных, специальных и альтернативных методов обучения, подбор учебно-методических комплексов, подготовка индивидуальных учебных материалов, адаптация учебного места и др.

Второе направление. Учитель класса и школьная служба сопровождения выявляют детей с трудностями обучения, проводят углубленное обследование и оценивают его образовательные потребности. В зависимости от характера или степени выраженности трудностей обучения учащегося школа принимает решение: 1) об оказании помощи и услуг школьной службой сопровождения или 2) необходимости обследования в ПМПК, в связи с выявлением потребностей, оценка которых находится в компетенции психолого-медико-педагогической консультации.

В зависимости от причин трудностей обучения, выделяют две группы детей с особыми образовательными потребностями. Первая группа включает в себя детей с:

- ограниченными возможностями: нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, речи, задержкой психического развития, аутизмом;

- трудностями усвоения отдельных учебных навыков вследствие недостаточности психических функций (умственной работоспособности, восприятия, внимания, памяти, произвольной регуляции деятельности), эмоционально-поведенческими проблемами.

У детей этой группы, имеющих выраженные трудности обучения в силу различных нарушений психоречевого развития, как правило, выявляется широкий круг образовательных потребностей, основанием для удовлетворения которых является заключение и рекомендации ПМПК.

Вторая группа включает детей, не имеющих нарушений умственного и физического развития, особые образовательные потребности которых, обусловлены социально-психологическими факторами, препятствующими их успешному включению в образовательный процесс. К ним относятся дети с микросоциальной и педагогической запущенностью; воспитывающиеся в семьях из категорий социально уязвимых слоев населения; трудностями адаптации к местному социуму (беженцы, мигранты, кандасы); с инвалидностью, вследствие соматических заболеваний.

Эти дети имеют образовательные потребности, удовлетворение которых не требует изменения учебных программ и специальной педагогической поддержки. Поэтому основанием для удовлетворения выявленных образовательных потребностей детей второй группы достаточным является решение службы психолого-педагогического сопровождения и (или) педагогического совета организации образования, без заключения и рекомендаций ПМПК.

На основании оценки особых образовательных потребностей создаются специальные условия обучения для учащихся с особыми образовательными потребностями. Содержание психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями включает следующие социально-психологические и педагогические условия:

1) изменения учебного плана и учебных программ в виде адаптации общеобразовательных учебных программ или составления индивидуальных учебных планов и программ;

2) изменения способов оценивания результатов обучения (достижений ученика);

3) использование вариативных, специальных и альтернативных методов обучения;

4) подбор учебников, учебных пособий, подготовка индивидуальных учебных материалов;

- 5) выбор формы обучения;
- 6) создание безбарьерной среды и адаптация места обучения для обеспечения физического доступа в организацию образования для лиц (детей) с особыми образовательными потребностями;
- 7) использование технических вспомогательных (компенсаторных) средств и специальных средств передвижения для обучающихся с ограниченными возможностями;
- 8) специальная психолого-педагогическая поддержка (психолога, логопеда, специального педагога, педагога-ассистента).

Психолого-педагогическое сопровождение в организациях образования состоит из двух этапов. На первом этапе, на основании утвержденного директором школы Положения об организации психолого-педагогического сопровождения, создается служба сопровождения, утверждается состав и должностные обязанности специалистов.

На этом же этапе организуется и проводится оценка образовательных потребностей обучающихся, оформляется документация специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение.

На втором этапе – по результатам оценки особых образовательных потребностей и рекомендаций ПМПК - специалисты разрабатывают индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, включающие индивидуальные учебные планы, индивидуальные/адаптированные учебные программы, индивидуально-развивающие программы специалистов, список детей с особыми образовательными потребностями для психолого-педагогического сопровождения.

После составления программ психолого-педагогического сопровождения и индивидуально-развивающих программ для учащихся с ООП осуществляется их реализация учителем на уроках и специалистами службы сопровождения на индивидуальных/подгрупповых или групповых коррекционно-развивающих занятиях. В конце четверти или полугодия (согласно индивидуальной программой сопровождения) осуществляется мониторинг учебных достижений учителем и ожидаемых результатов индивидуальной-развивающей работы каждого специалиста.

1.2. Цель, задачи и принципы логопедической работы по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями общеобразовательной школы

Деятельность логопеда общеобразовательной школы регламентируется Правилами психолого-педагогического сопровождения в организациях образования и методическими рекомендациями «Организация деятельности логопедического пункта» [6].

Логопед службы сопровождения общеобразовательной школьной организации имеет широкий круг должностных обязанностей. Согласно Приказа МОН РК Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогов №338 в редакции приказа МОН РК от 31.03.2022 № 121 логопед общеобразовательной школьной организации:

- осуществляет психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в организациях образования;
- оказывает специальную психолого-педагогическую поддержку детям с ограниченными возможностями;

- проводит специальное педагогическое обследование детей с ограниченными возможностями и осуществляет оценку особых образовательных потребностей воспитанников;
- разрабатывает и реализует индивидуальные учебные, индивидуально-развивающие, коррекционно-развивающие программы для детей с особыми образовательными потребностями;
- проводит индивидуальные, групповые и подгрупповые занятия (уроки) с детьми с ограниченными возможностями в соответствии с типовыми учебными планами и программами;
- обеспечивает взаимодействие с другими педагогами и специалистами, способствует реализации принципа инклюзивности в образовании;
- в тесном контакте с другими педагогами и специалистами осуществляет деятельность по развитию и социализации детей с ограниченными возможностями;
- консультирует воспитателей, родителей лиц (детей) и иных законных представителей по применению специальных методов и приемов обучения и воспитания;
- способствует формированию общей культуры личности, использует разнообразные формы, образовательные технологии, приемы, методы и средства обучения в соответствии с требованиями государственного общеобязательного стандарта образования и типовых учебных программ [7].

Все вышеперечисленные обязанности логопеда службы психолого-педагогического сопровождения расширяют направления и содержание деятельности логопеда, что связано с увеличением категорий детей с особыми образовательными потребностями, нуждающихся в логопедической помощи. Выделяют три группы детей с ООП, которым школьный логопед, как специалист службы психолого-педагогического сопровождения, оказывает специальную помощь.

Первая группа – это дети с негрубыми нарушениями устной и письменной речи, которым логопед школьного логопункта традиционно оказывает свою помощь.

Ко *второй группе* относят детей с тяжелыми нарушениями речи – общим недоразвитием речи 1-2 уровня, в т.ч., обусловленным такими речевыми расстройствами, как алалия, афазия, дизартрия, ринолалия и т.д.). Эти дети с ограниченными возможностями, как правило, обучаются в специальных школах и классах для детей с тяжелыми нарушениями речи. При создании специальных условий данная категория детей может получать образование в общем классе общеобразовательной школы.

Третья группа включает в себя детей с ограниченными возможностями, у которых основное нарушение психофизического развития сопровождается речевыми расстройствами. Речевые нарушения различной степени выраженности отмечаются практически у всех категорий детей с ОВ: нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с ЗПП, аутизмом.

Логопедическая помощь третьей группе учащихся предполагает проведение углубленной диагностической и коррекционно-развивающей работы (в форме индивидуальных/подгрупповых) занятий, а также плотное взаимодействие с другими специалистами службы сопровождения в совместной (командной) работе по оценке особых образовательных потребностей, составлению программ психолого-педагогического сопровождения учащихся, мониторингу его результатов.

Логопед, оказывающий развивающую помощь детям с особыми образовательными потребностями является членом службы психолого-педагогического сопровождения школы, в состав которой кроме него включены: психолог, специальный педагог (дефектолог), социальный педагог, педагог-ассистент.

Работа логопеда, как и других специалистов строится на общих принципах службы ППС школы [5]:

а) междисциплинарного подхода к оценке трудностей обучения, предполагающий обследование ребенка различными специалистами (психологом, логопедом, специальными и социальными педагогами, учителем класса);

б) построение партнерских отношений с родителями: учет мнения семьи об особенностях и сильных сторонах ребенка, привлечение родителей к оценке ООП, использование родительских ресурсов и потенциала в обучении, воспитании, индивидуально-развивающей работе.

в) динамического изучения меняющихся потребностей учащихся: мониторинг удовлетворения потребностей и возникновения новых в процессе обучения;

г) командной работы на основе:

- соблюдения единого подхода и требований к выявлению и оценке трудностей школьного обучения и ООП;

- приверженности единым ценностям: уважение к личности ученика, предполагающее, в том числе сохранение конфиденциальности предоставляемой семьей информации о ребенке;

- сотрудничества, взаимного уважения и доверия всех участников образовательного процесса: учителя, специалистов, родителей и ребенка;

- разделения ответственности между специалистами сопровождения.

Целью логопедической работы является: осуществление логопедического сопровождения, направленного на коррекцию речевых нарушений и формирование речевых навыков, необходимых и достаточных для усвоения учебной программы и обеспечение полноценного и гармоничного развития в условиях школы посредством диагностической, развивающей и консультационно-просветительской деятельности.

Задачи деятельности логопеда:

- выявление детей с трудностями обучения, обусловленные нарушениями речи и логопедическое обследование с целью оценки характера трудностей и причин их возникновения;

- диагностика трудностей обучения и речевых нарушений, документирование результатов обследования в соответствующих формах;

- оценка особых образовательных потребностей учащихся по результатам логопедического обследования;

- участие в составлении индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения учащихся по созданию специальных условий обучения;

- составление индивидуально-развивающей программы логопедической помощи для учащихся, нуждающихся в ней;

- проведение индивидуальных и групповых занятия с учащимися;

- консультирование учителей, специалистов, родителей, администрации школы;

- мониторинг результатов реализации программ психолого-педагогического

сопровождения и индивидуально-развивающей программы логопедической помощи;

- взаимодействие с остальными специалистами службы ППС.

Эти задачи являются последовательными направлениями его работы в качестве логопеда службы ППС. Каждое направление логопедической работы имеет свое содержание: задачи, принципы организации, формы и методы работы.

Логопед ведет документацию, как организующую, так и раскрывающую его деятельность в службе психолого-педагогического сопровождения. Образцы документации логопеда службы сопровождения представлены в Приложении 1-5.

1. Документация, организующая деятельность логопеда:

1) план работы специалиста на учебный год;

2) недельный график работы;

3) журнал учета посещаемости развивающих занятий (включает: списки групп, подгрупп, расписание индивидуальных, подгрупповых, групповых занятий);

4) годовой рефлексивный отчет;

5) паспорт кабинета специалиста (при наличии отдельного кабинета).

2. Документация, раскрывающая деятельность логопеда СППС:

1) анкеты, протокол наблюдения проявлений трудностей ученика на уроке и другая документация в соответствии с методическими рекомендациями «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе» [5];

2) речевые карты учащихся;

3) логопедическое представление на учащегося;

4) индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы с детьми (направления и содержание программ);

5) поурочные планы (конспекты) групповых и индивидуальных занятий.

Для проведения логопедической индивидуальной/подгрупповой или групповой работы с учащимися с ООП необходимы соответствующие условия:

- отдельный кабинет площадью не менее 10 кв. м.;

- оснащение оборудованием и мебелью в соответствии с Нормы оснащения оборудованием и мебелью организаций среднего образования [7];

- специальное развивающее оборудование, пособия, игрушки, дидактический и стимульный (картинный) материал для логопедического обследования и проведения развивающей работы.

2. ВЫЯВЛЕНИЕ И ОБСЛЕДОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Выявление детей с трудностями обучения и оценка особых образовательных потребностей

В начале учебного года логопед, совместно с другими специалистами службы сопровождения, проводит диагностико-ознакомительную работу, включающую в себя несколько этапов.

На первом этапе осуществляется сбор информации о характере трудностей в учении и обучении ученика. Изучаются заключения и рекомендации ПМПК для детей с особыми образовательными потребностями, поступивших или обучающихся в школе; составляется список в журнале учета обучающихся с особыми образовательными потребностями (Форма 1. см. методические рекомендации «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ООП в общеобразовательной школе», 2023 г.) [5].

На этом этапе специалист составляет список детей, которым ПМПК рекомендовала услуги логопеда. В дальнейшем логопед сосредотачивает свое внимание на изучении как психофизических, так и речевых особенностей, и возможностей этих детей. Специалист проводит беседу и анкетирование родителей каждого ученика, направленных на выяснение особенностей психофизического здоровья, речи, познавательной и эмоционально-волевой сферы, социального-психологического развития по установленной форме (Формы 1а,б), а также изучает данные «Коммуникативного паспорта», заполненного родителями по просьбе классного педагога (Форма 1в) [5].

Далее логопед посещает классные уроки в течении рабочей недели, на которых наблюдает за поведением и учебной деятельностью ребенка с ООП. В ходе наблюдения по установленной форме (Форма 2а) он осуществляет текущую оценку различных аспектов поведения, коммуникации, учебной и речевой деятельности ученика на уроке в баллах. Следует отметить необходимость и принципиальную важность изучения учебной деятельности и поведения ребенка в условиях классно-урочной работы, поскольку это позволяет непосредственно выявить те особенности и проблемы ученика, которые препятствуют его успешному обучению в классе. В конце рабочей недели подводятся итоги наблюдения «Психолого-педагогическая оценка поведения и деятельности ученика на уроке» (Форма 2б).

На этом же этапе специалист предлагает учителям 2-4-х классов провести классные диктанты. Логопед анализирует письменные работы учащихся, а также данные, полученные в ходе беседы, анкетирования родителей, наблюдения за ребенком в классе и обсуждения с учителем класса особенностей и трудностей обучения ученика в классе. В результате анализа и обобщения полученных данных логопед формулирует диагностическую гипотезу (предположение) о характере и причинах трудностей обучения ребенка. Предварительная гипотеза может отражать различные варианты трудностей обучения, связанные с нарушениями устной и/или письменной речи, а также с недостаточностью других психических функций умственной работоспособности, внимания, памяти, восприятия и/или коммуникативно-поведенческих проблем. Логопед совместно с психологом предварительно обсуждают предполагаемые причины трудностей обучения учащихся и принимают решение

о необходимости проведения индивидуального логопедического и психологического обследования.

Второй этап – индивидуальное логопедическое обследование. Главным требованием к углубленному обследованию является его направленность на установление причин, характера или вида трудностей обучения (соотношения первичных и вторичных). Для этого логопеду необходимо ориентироваться на психолого-педагогическую систематизацию трудностей обучения, изложенную ниже в тексте.

Исходя, из сложившейся гипотезы о возможных причинах трудностей обучения, специалист в ходе логопедического обследования большее внимание уделяет тем сторонам речевого развития школьника, недостаточность которых, в первую очередь влияет на его успеваемость. Например, если логопед в ходе наблюдения за учеником на уроке, изучения его письменных работ, беседы и анкетирования родителей выявляет у ученика трудности переработки слухоречевой информации, то фокус обследования должен быть направлен на исследование фонематического восприятия и фонематических представлений и более тщательное исследование понимания речи. Кроме того, важно знать результаты психологического обследования об особенностях слухоречевого внимания, восприятия и памяти, понимания речи в процессе коммуникации с учителем и детьми в классе.

Логопедическое обследование проводится с использованием традиционных методик и заданий, используемых в логопедической практике в соответствии с алгоритмом предлагаемой речевой карты, при необходимости используются нейропсихологические методов исследования неречевых функций: различных видов гнозиса, праксиса, памяти [5].

Профессиональная деятельность логопеда по обследованию ребенка, как специалиста междисциплинарной службы сопровождения так или иначе приобретает характер психологически ориентированного, поскольку, логопед имеет дело с личностью ребенка его эмоционально-поведенческими и коммуникативными особенностями. Поэтому рекомендуется придерживаться общих требований психолого-педагогического обследования, учащихся с особенностями развития.

Условия и требования к проведению логопедического обследования.

1. Приступая к обследованию, необходимо предварительно ознакомиться с историей развития ребенка, данными, полученными из медицинской документации (сведения о состоянии слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи) и беседы с родителями, учителями и другими специалистами службы сопровождения. Это позволит учитывать те или иные особенности ребенка при выборе стратегии, тактик и методов обследования.

2. В ходе обследования следует руководствоваться принципом гуманного (корректного) отношения к ребенку, исключая любые действия и слова, травмирующие ребенка. Следует сохранять спокойный, доброжелательно-сдержанный тон, избегать каких-либо крайних оценок ребенка и его деятельности, поддерживать и хвалить его в ходе обследования.

3. Обследование проводится при условии хорошего самочувствия, положительного эмоционального состояния ребенка. Если ребенок соматически неблагополучен, голоден, а также по тем или иным причинам отказывается вступать в контакт, то лучше назначить новую встречу. Не следует принуждать ребенка к выполнению заданий, если он категорически отказывается.

4. Предлагаемые задания должны быть доступны возрасту, индивидуальным особенностям и возможностям ребенка. Вербальные и/или невербальные инструкции, форма

и приемы предъявления заданий должны обеспечить понимание ребенком того, что он должен сделать. Беседа с ребенком не должна носить характер настойчивого расспроса; в зависимости от целей обследования она может строиться не на прямых, а косвенных вопросах.

5. Для детей с сенсорными и двигательными нарушениями должен быть предусмотрен арсенал методик и специального вспомогательного оборудования, которые помогут создать необходимые условия для обследования.

6. Логопедическое обследование рекомендуется начинать с легких заданий, которые будут доступны и интересны ребенку, что будет способствовать созданию эмоционального комфорта и повышению мотивации.

Конечная цель логопедического обследования – это не формальное изложение его результатов и общая характеристика всех сторон речевого развития, а установление причин нарушений устной и/или письменной речи, и степени их влияния на успешность школьного обучения, а также сильных сторон, возможностей и ресурсов ребенка.

Все выявленные особенности речевого развития учащегося отражаются в Речевой карте. Итоговым результатом логопедического обследования является логопедическое заключение (представление логопеда), в котором в обобщенном виде изложены результаты обследования, вид нарушения (речевой диагноз) и предполагаемый характер/ причины трудностей обучения. Окончательное определение характера (вида) и причин трудностей обучения будет установлено на совместном обсуждении всеми специалистами и учителем класса, поскольку информация, полученная в ходе обследования психологом, специальным педагогом, социальным педагогом может внести существенный вклад в уточнение итоговой характеристики ученика с трудностями обучения.

Третий этап – совместное (специалисты, учитель класса) обсуждение трудностей обучения, определение особых образовательных потребностей ученика и содержания психолого-педагогической поддержки ученика. На совместном заседании службы сопровождения учитель и каждый специалист дают характеристику ребенку в рамках своей профессиональной компетенции: особенности, отклонения/нарушения, трудности обучения, причины и механизмы их возникновения, раскрывают возможности и сильные стороны ученика.

При коллегиальном обсуждении результатов междисциплинарного диагностического обследования и формировании итогового заключения необходимо руководствоваться ниже следующими принципами.

1. Всестороннее и комплексное изучение особенностей развития ребенка:

- данных о здоровье ребенка: состояния слуха, зрения, моторики, наличия соматических и психоневрологических заболеваний, в том числе инвалидности;

- социальной ситуации развития ребенка; условий и типа воспитания, характера детско-родительских отношений; сформированности коммуникативных и социально-адаптивных навыков;

- особенностей познавательной, эмоционально-волевой сферы, общения и поведения.

2. Принцип комплексного подхода предполагает оценку развития ребенка всеми профессионалами, не только логопедом, но и учителем, психологом, специальным педагогом, социальным педагогом и родителями.

3. Системное и целостное изучение ребенка: установление причин и механизмов возникновения трудностей обучения, установления соотношения первичных (ведущих) и вторичных трудностей, препятствующих успешному обучению.

4. Динамическое изучение ученика, предполагающее определение его зоны ближайшего развития. Задача специалистов - установление двух уровней психического развития ребенка - актуального и потенциального. На актуальном уровне специалист констатирует сформированность когнитивных, речевых, коммуникативно-поведенческих навыков необходимых для школьного обучения. Потенциальный уровень ребенка определяется в ходе обучающего эксперимента при усвоении ребенком новых способов действий; анализа динамики его развития и уточнение возможностей и ресурсов ребенка в процессе школьного обучения.

5. Учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка при анализе результатов междисциплинарного диагностического обследования.

6. Принцип качественного анализа предполагает учет не только внешне наблюдаемого поведения и результатов выполнения отдельных заданий, но и тщательный анализ всей психической деятельности ребенка, общего темпа ее протекания, особенностей поведения, эмоциональных реакций и отношения к обследованию, характера взаимодействия родителей и ребенка, способов выполнения заданий, восприимчивость к помощи взрослого, отношения к результатам деятельности. Качественный анализ не противопоставляется учету количественных данных.

На третьем этапе гипотезы о характере и причинах трудностей обучения каждого специалиста и учителя формируется в окончательное заключение или сводную характеристику учащегося (Форма 4) в которой отражены характер, причины трудностей обучения в соответствии с психолого-педагогической систематизацией трудностей школьного обучения, а также основные направления коррекционно-развивающей работы по их преодолению.

На этом же этапе специалистами службы ППС осуществляется оценка особых образовательных потребностей ребенка, составляются рекомендации по созданию специальных условий обучения для него и разрабатывается общая программа психолого-педагогического сопровождения в соответствии с методическими рекомендациями «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями», 2023 г.).

2.2. Психолого-педагогическая систематизация трудностей школьного обучения

Проблемы школьной неуспеваемости учащихся общеобразовательных школ традиционно были в фокусе внимания школьного психолога и логопеда. Как известно, до внедрения принципа инклюзивности в общеобразовательные организации, все случаи школьной неуспеваемости рассматривались как проблемы нормотипичных детей, не имеющих нарушений психофизического развития (в противном случае такие учащиеся направлялись в специальные школы). В качестве основных показателей или причин школьной дезадаптации детей с типичным развитием принято выделять следующие:

- отклонения в психосоматическом здоровье: повышенная утомляемость, медленный темп, недостаточность внимания, памяти;

- недостаточный уровень социальной и психолого-педагогической готовности к школе: трудности адаптации к школьному режиму, недостаточность контроля собственного поведения, волевых усилий и чувства ответственности в учебе, навыков общения с одноклассниками, учителями, обусловленные как, правило внешними (психогенными

факторами): особенностями семейного воспитания (потворствование, гиперопека и др.) и социальной ситуации развития ребенка;

- несформированность предпосылок учебной деятельности, психомоторных и интеллектуально-речевых навыков, необходимых для школьного обучения, педагогическая запущенность;

- негрубые нарушения устной и письменной речи, препятствующих успешному усвоению навыков письма и чтения.

Все вышеперечисленные причины школьной дезадаптации у нормотипичных детей могут обнаруживаться также у детей с ограниченными возможностями, у которых нарушения слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, общения и социального взаимодействия (аутизм) и задержка психического развития могут осложняться психогенными факторами. В тоже время особенности и нарушения психофизического развития детей с ОВ требует от логопеда службы ППС более широких профессиональных знаний в логопедии, а также специальной педагогике и психологии, и навыков коррекционно-развивающей работы с различными категориями детей с ограниченными возможностями.

Предлагаемая психолого-педагогическая систематизация трудностей школьного обучения разработана с целью определения наиболее типичных проблем обучения детей с нормотипичным и нарушенным развитием и обеспечения социально-педагогического подхода к оценке и оказанию помощи детям с ООП в общих организациях образования. В отличие от медицинского подхода, преобладавшего ранее в специальной педагогике (дефектологии) и сфокусированного на диагностику и коррекцию нарушений и отклонений на основе медицинских диагнозов, социально-педагогический подход предполагает психолого-педагогическую оценку проблем обучения детей с ООП.

Психолого-педагогическая систематизация трудностей обучения позволяет:

- установить психолого-педагогические причины и механизмы возникновения трудностей обучения;

- осуществить психолого-педагогический анализ различных проявлений школьной неуспеваемости во взаимосвязи и взаимообусловленности и обобщить их в целостную картину первичных и вторичных трудностей обучения;

- разработать индивидуально-развивающую программу для ребенка, направленную на преодоление причины трудностей обучения и максимально соответствующей особенностям и возможностям учащегося;

- обеспечить эффективность развивающего обучения, на основе дифференцированного и индивидуального подходов.

Методологическими основами систематизации стали теоретические положения:

- концепции Л.С.Выготского и других исследователей о закономерностях и этапах психического нормативного и отклоняющегося развития, принципах и содержании психолого-педагогической диагностики [9-12];

- основные положения возрастной и специальной психологии, специальной педагогики и логопедии [11-16];

- нейропсихологической теории А.Р.Лурии о динамической организации психических функций и функциональных блоках мозга, а также положения детской нейропсихологии о закономерностях формирования психических процессов в онтогенезе, в том числе речевых [17-20].

Методическими основами систематизации являются практические положения специальной психологии, педагогики и логопедии в области диагностики и оказания помощи детям с ограниченными возможностями; нейропсихологических и других современных методов, и методик диагностики и коррекции трудностей школьного обучения [12-30].

Применение психолого-педагогической систематизации в диагностике трудностей обучения не отменяет необходимости знания и изучения клинико-педагогических особенностей/нарушений речевого развития, характерных для детей с ОВ. Логопед службы сопровождения должен быть достаточно хорошо осведомлен в области диагностики и оказания логопедической помощи различным категориям детей с ограниченными возможностями [13-30].

Психолого-педагогическая систематизация в соответствии с выделяемыми 2 группами детей с особыми образовательными потребностями включает в себя два основных типа трудностей обучения:

I. Трудности обучения, обусловленные недостаточностью или нарушениями отдельных психических функций.

II. Трудности обучения, обусловленные эмоционально-поведенческими, коммуникативными, психологическими и социальными причинами.

Первый тип трудностей обучения отмечается у детей с ограниченными возможностями и специфическими трудностями усвоения школьных навыков, вследствие недостаточности/нарушений отдельных психических функций. Логопед службы сопровождения оказывает этим учащимся свою помощь, если трудности обучения вызываются или сопровождаются нарушениями устной и письменной речи.

Второй тип трудностей обучения отмечается у детей, не имеющих нарушений психического развития или отдельных психических функций, в том числе речи и получающих необходимую помощь и поддержку со стороны психолога и/или социального педагога школы.

Трудности обучения, обусловленные нарушениями отдельных психических функций, могут быть обусловлены различными причинами:

1) трудности обучения, обусловленные снижением или нарушением умственной работоспособности;

2) трудности обучения, обусловленные недостаточностью или нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения (функций программирования и контроля);

3) трудности обучения, обусловленные нарушением или недостаточностью слухоречевых функций;

4) трудности обучения, обусловленные нарушением или недостаточностью зрительных функций;

5) трудности обучения, обусловленные нарушением или недостаточностью зрительно-пространственных функций;

6) трудности обучения, обусловленные нарушением или недостаточностью кинестетических и/или кинетических (динамических) функций.

Подробная характеристика детей с различными трудностями обучения, изложена в методических рекомендациях «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе». - Алматы: ННПЦ РСИО, 2023 [5]. В таблице 1 представлено краткое описание трудностей обучения, обусловленных недостаточностью или нарушениями отдельных психических функций и с изложением роли и

вклада логопеда и других специалистов службы сопровождения в оказании помощи этой категории учащихся.

Таблица 1. Трудности обучения, обусловленные нарушением психических функций.

Проявления	Оказание помощи специалистами основные направления помощи
Трудности обучения, обусловленные снижением или нарушением умственной работоспособности	
<p>1 Замедленное включение в работу; быстрое или постепенное истощение, или колебания работоспособности в течение урока или учебного дня.</p> <p>2. При утомлении: 1) замедление темпа деятельности, вялость, пассивность или двигательное беспокойство, повышенная отвлекаемость на побочные раздражители;</p> <p>2) появление ошибок в учебной деятельности, а также ошибок на письме, при чтении, не связанных с нарушениями устной и письменной речи. Появление ошибок зависит от состояния работоспособности;</p> <p>3. Снижение учебной продуктивности и нарастание школьной неуспеваемости.</p>	<p>Психолог осуществляет психологическую работу по повышению умственной работоспособности.</p> <p>Специальный педагог проводит работу по восполнению пробелов в усвоении учебной программы, в случае обучения ребенка по адаптированной или индивидуальной программе.</p>
Трудности обучения, обусловленные недостаточностью или нарушением произвольной регуляции деятельности	
<p>1 Повышенная отвлекаемость, импульсивность.</p> <p>2 Трудности планирования деятельности и удержания цели (ее утеря, переключение на другую).</p> <p>3. Трудности самоконтроля: не замечает и не исправляет ошибок.</p> <p>4. Обилие разнообразных ошибок в учебной деятельности, а также на письме и при чтении, не связанных с нарушениями устной и письменной речи. Появление ошибок зависит от состояния произвольного внимания и самоконтроля.</p> <p>5. Снижение учебной продуктивности и нарастание школьной неуспеваемости.</p>	<p>1 Психолог осуществляет психологическую работу по формированию произвольной регуляции деятельности и поведения.</p> <p>2 Специальный педагог восполняет пробелы в усвоении учебной программы, в случае обучения ребенка по адаптированной или индивидуальной программе</p>
Трудности обучения, обусловленные нарушением или недостаточностью, слухоречевых функций	
<p>1 Замедленное восприятие словесных обращений, особенно многословных и грамматически сложно оформленных фраз и быстрой, «зашумленной» речи.</p> <p>2 Истощаемость при слуховой нагрузке – снижение слухового внимания – трудности понимания речи.</p> <p>3 Плохая слухоречевая память.</p> <p>4. Нарушения фонематического слуха, звукового анализа.</p>	<p>1 Логопед оказывает помощь по коррекции устной и/или письменной речи.</p> <p>2. Психолог проводит работу по развитию слухового внимания, восприятия и слухоречевой памяти.</p> <p>3 Специальный педагог</p>

<p>5. Трудности или нарушения понимания речи, бедность словаря. Аграмматизмы. Трудности связных высказываний (ОНР).</p> <p>6. На письме: пропуски, замены букв по близким по звучанию, пропуски слов, части фраз в диктантах (ФФН, акустическая и акустико-артикуляторная дисграфия, фонематическая дислексия, дисграфия языкового анализа и синтеза).</p>	<p>восполняет пробелы в усвоении учебной программы, в случае обучения ребенка по адаптированной или индивидуальной программе.</p>
<p>Трудности обучения, обусловленные нарушением или недостаточностью зрительных и/или зрительно-пространственных функций</p>	
<p>1 Трудности узнавания изображений предметов, букв, цифр, замены букв по оптическому сходству (оптическая дисграфия, дислексия).</p> <p>2 Плохая зрительная память, в т.ч. букв и цифр.</p> <p>3 Трудности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - понимания слов, выражающих пространственные отношения: право-лево, перед-за; над-под и др. - ориентировки на листе бумаги, в нахождении начала строки, соблюдении строки. - пространственного расположения элементов букв, зеркальное письмо букв, цифр, зеркальное чтение (оптико-пространственная дисграфия и дислексия). - усвоения разрядного строения числа; ошибки в записи многозначных чисел, решения примеров с переходом через разряд (дискалькулия). - понимания логико-грамматических конструкций. 	<p>1 Логопед оказывает помощь по коррекции устной и/или письменной речи.</p> <p>2. Психолог проводит работу по развитию зрительного и зрительно-пространственного восприятия и памяти, конструктивного праксиса.</p> <p>3 Специальный педагог восполняет пробелы в усвоении учебной программы, в случае обучения ребенка по адаптированной или индивидуальной программе.</p>
<p>Трудности обучения, обусловленные нарушением или недостаточностью кинестетических и/или динамических функций</p>	
<p>1. Замены и смещения звуков, сходных или сложных по артикуляции; нарушения слоговой структуры слов.</p> <p>2. Недостаточность/нарушения праксиса (мелкой и артикуляционной моторики).</p> <p>3. Трудности усвоения двигательного образа буквы: замены и смещениям букв, сходных по начертанию, неровный, «корявый» почерк (диспраксическая дисграфия).</p> <p>4 Пропуски, перестановки, уподобления, персеверации, привнесения букв (их элементов) и слогов (диспраксическая дисграфия).</p> <p>5. Отрывистое, побуквенное чтение; навык чтения длительное время не автоматизируется (динамическая дислексия).</p> <p>6. Трудности составления связных высказываний, плавного протекания речи; заучивания стихотворных текстов; скандированное, напряженное произношение слов, фраз.</p>	<p>1 Логопед оказывает помощь по коррекции устной и/или письменной речи.</p> <p>2. Психолог проводит работу по развитию кинестетического и/или динамического праксиса, двигательной памяти.</p> <p>3 Специальный педагог восполняет пробелы в усвоении учебной программы, в случае обучения ребенка по адаптированной или индивидуальной программе</p>

3. РАЗРАБОТКА ИНДИВИДУАЛЬНО-РАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ И ОКАЗАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

3.1. Разработка индивидуально-развивающих программ

Разработка программы для каждого ученика предполагает выбор и использование различных методов, приемов, исходя из индивидуальных особенностей и возможностей школьника с трудностями обучения. Каждый специалист службы сопровождения, на основании результатов обследования и коллегиального обсуждения причин и характера трудностей обучения, принимает решение по каким направлениям он будет работать, какие методы и приемы будет использовать.

Работа логопеда по составлению индивидуально-развивающих программ для учащихся с особыми образовательными потребностями включает в себя несколько последовательных этапов.

На первом этапе специалист определяет основные или главные направления коррекционно-развивающей работы с ребенком. Определение направлений развивающей работы осуществляется на основе сводной характеристики учащегося, составленной в результате коллегиального обсуждения всеми специалистами службы сопровождения. В характеристике отражены конкретные трудности усвоения учебных предметов, причины трудностей обучения и определены основные направления психолого-педагогической работы по их преодолению. В таблице 2. представлены примерные варианты нескольких сводных характеристик, иллюстрирующих логическую последовательность от перечисления трудностей обучения к установлению их причин и определению соответствующих направлений развивающей работы.

Таблица 2. Сводная характеристики учащегося (форма 4).

Трудности обучения	Причины трудностей обучения	Направления развивающей работы
Пример 1.		
1 Письмо: пропуски и замены букв (глухих и звонких). 2. Чтение: пропуски и замены букв. 3. Трудности понимания развернутых словесных инструкций и объяснений учителя. 4. Учебная деятельность в классе: не выполняет всего объема классных заданий, устает к 25 мин. урока	1 Нарушение фонематического слуха, звукового анализа. 2. Недостаточность слухового внимания, слухоречевой памяти 3 Снижение умственной работоспособности	1 Развитие фонематического слуха, звукового анализа. 2. Различение и правильное обозначение написание звонких и глухих звуков и звукового состава слов на письме и при чтении. 3 Развитие слухового внимания, слухоречевой памяти 4 Повышение умственной работоспособности
Заключение службы СППС. Трудности обучения, обусловленные недостаточностью слухо-речевых функций и снижением умственной работоспособности.		

На втором этапе логопед составляет индивидуально-развивающую программу. В программе излагаются направления развивающей работы с уточнением и конкретизацией тех умений и навыков, которые будут сформированы в результате оказания логопедической помощи. Умения и навыки, которые будет развивать логопед формулируются в виде целей как ожидаемых результатов. Критериальная формулировка целей развивающей помощи ребенку соответствует принципам реформирования среднего образования в Казахстане: деятельностному подходу, критериальной оценке достижений.

Цели, как ожидаемые результаты, должны быть конкретными, краткими и направленными на преодоление трудностей обучения ребенка в классе. В программе не должно быть общих целей по развитию тех или иных речевых компонентов, а их достижение – результатами выполнения логопедических методик и заданий. Главный результат логопедической работы – это успешность ученика в выполнении учебных заданий, в усвоении учебной программы по основным учебным предметам. Формулирование целей развивающей работы должно отражать позитивные изменения, не только в речевом развитии, но и в учебной деятельности.

Для иллюстрации такого подхода приведем примеры составленных индивидуально-развивающих программ в соответствии с установленными ранее направлениями развивающей работы (Таблица 3).

Таблица 3. Индивидуально-развивающая программа для ребенка с нарушениями слухоречевых функций

Направления развивающей работы. Цели (ожидаемые результаты)	Отметка о достижении/+ -	Примечания
<p>1. Развитие фонематического слуха.</p> <p>1) различает на слух в слогах и в начале слов звуки п-б, с-з, т-д, к-г;</p> <p>2) различает на слух в словах и фразах звуки п-б, с-з, т-д, к-г.</p> <p>2. Формирование звукового анализа слов</p> <p>1) правильно определяет последовательность слов типа МАК, РУКА, ПОСУДА, ДИВАН, КОШКА</p> <p>2) правильно определяет последовательность слов типа СТОЛ, ВОЛК, САМОЛЕТ, ПАСТУХ, КОНФЕТЫ</p> <p>3. Формирование навыков правильного письма и чтения.</p> <p>1) правильно пишет и читает слова 1-3 класса слоговой структуры ВАЗА, ДАЙ, ХОРОШО</p> <p>2) правильно пишет и читает предложения со словами 1-3 класса слоговой структуры: БОРЯ ГУЛЯЛ ПО ГОРОДУ.</p> <p>3) правильно пишет и читает слова 4-5 класса слоговой структуры КУКЛА, ЧАЙНИК</p> <p>4) правильно пишет и читает предложения со словами 4-5 класса. МАЛЬЧИК РИСУЕТ САМОЛЕТ</p> <p>5) правильно пишет на слух и читает текст из 5-6 предложений со словами 1-5 класса слоговой структуры</p>		

Индивидуально-развивающие программы составляются, как правило на 2 четверти (полугодие); при необходимости сроки реализации программы могут быть сокращены или увеличены. Для достижения поставленных целей или ожидаемых результатов, обеспечения эффективности развивающей работы в преодолении трудностей обучения необходимо соблюдение следующих условий:

- определение прогноза развития ребенка (зоны ближайшего развития) на основе оценки особенностей, возможностей и ресурсов ребенка с целью установления адекватных целей развивающей работы;
- иерархичное составление целей: от формирования сначала простых навыков, затем более сложных;
- пошаговый принцип определения целей: каждая цель основана на возможностях ребенка для ее достижения; итоговый ожидаемый результат складывается из последовательности пошаговых целей.

На третьем этапе логопед разрабатывает содержание программы: подбирает методы, приемы, упражнения и задания по каждому направлению развивающей работы. Для выбора эффективных методов психолого-педагогической работы специалист должен хорошо знать и постоянно овладевать современными, в том числе инновационными психолого-педагогическими методами и технологиями (специальные и альтернативные методы), чтобы обеспечить успешность своей работы с учеником. Для преодоления трудностей обучения, обусловленные недостаточной сформированностью отдельных психических функций используются традиционные логопедические и психолого-педагогические методы, а также нейропсихологические методы коррекции, кинезиологические методы и приемы. Большинство из них представлено в списке литературных источников настоящих методических рекомендаций [13-30].

В содержании программы логопед дает описание различных методов, приемов, игр и, таким образом, накапливает так называемую методическую копилку, которая используется при составлении других программ. Описание методов, методик, упражнений и приемов осуществляется по принципу:

- отработки сначала базисных навыков, являющихся основой для формирования более сложных речевых умений и навыков;
- постепенного усложнения упражнений и заданий и автоматизации навыков;
- выполнения упражнений и заданий сначала вместе и с помощью взрослого с постепенным уменьшением поддержки и частично самостоятельным выполнением к полностью самостоятельному выполнению и самоконтролю.

Предлагаем варианты примерного и краткого содержания индивидуально-развивающей программы для ребенка с вышеописанными трудностями обучения.

Содержание программы логопеда для ребенка с трудностями нарушениями умственной работоспособности и слухоречевых функций:

1. Игры и упражнения на развитие фонематического восприятия и анализа:

- 1) уточнение и сравнение акустического (слухового), произносительного и зрительного образов заменяемых звуков и букв: использование тактильного восприятия и символических обозначений;
- 2) работа со словами- паронимами на картинном материале;
- 3) определение заданного звука в слогах и соотнесение этого звука с буквой;
- 4) письмо слогов, слов в два столбика на различение двух заданных звуков;

- шифровка слов - - -з- (гроза), з (4);
- узнавание и определение место звука в числовом ряду;
- загадки, ребусы.

II. Игры и упражнения на формирование навыка письма и чтения.

1. Чтение

1). Чтение слов первого класса слоговой структуры ВАТА, ХАТА, РОЗА, КИВИ.

1) Составление слов из двух открытых слогов.

2) Подбор слов к картинкам.

3) Отработка чтение слов в таблице: в строку, в столбик, избирательно.

- покажи слово-предмет, который можно съесть;

- покажи слово-предмет, в котором можно жить;

- назови слова, которые отвечают на вопрос: «Что делай?» (БЕГИ, НЕСИ, СИДИ).

4) Мгновенное узнавание слов на карточках.

2. Письмо слов на слух:

- 1 класса слоговой структуры (ВОДА, МУХА) под диктовку;

- в два столбика слова предметы (Кто? Что?) действия (Что делай?);

- с заданным звуком (например, только со звуками Б и Д);

- письмо слов по памяти (3-4).

3.2. Цель, задачи и принципы индивидуально-развивающей работы

Каждому специалисту службы психолого-педагогического сопровождения важно понимать, что его индивидуально-развивающая работа должна быть направлена на достижение главной цели - помочь обучающемуся учиться в классе среди сверстников и усваивать учебную программу в соответствии со своими возможностями. Общеобразовательная школа – это не реабилитационный центр, основной целью деятельности которого является психолого-педагогическая реабилитация детей посредством индивидуальной работы специалистов. Школьная организация образования реализует образовательные программы; ее основная цель – дать качественное образование всем учащимся в том числе с ООП. Получение качественного образования для детей с ООП требует специальных условий, в том числе психолого-педагогического сопровождения, одним из видов которого, является логопедическая помощь. Главная цель логопеда - оказать тот объем помощи, который будет необходим и достаточен для обучения ребенка в классе по учебной программе, соответствующей его возможностям.

Достижение этой цели достигается через решение основных задач, обеспечивающих достаточный уровень познавательного, речевого, социально-коммуникативного и личностного развития для усвоения образовательной программы, в том числе адаптированной или индивидуальной. Задачи логопедической развивающей работы с ребенком в каждом случае будут индивидуальны, поскольку устанавливаются, исходя из конкретных особенностей и проблем учащегося.

При составлении индивидуально-развивающих программ логопедом, психологом, специальным педагогом, помимо общих принципов психолого-педагогической работы (учета возрастных и индивидуальных особенностей, деятельностного подхода и др.), необходимо придерживаться следующих нижеизложенных принципов.

1. Направленность индивидуально-развивающей работы на преодоление трудностей обучения в классе. Так, логопед преодолевает прежде всего те нарушения речевого развития,

которые препятствуют усвоению программы по учебным предметам. Психолог работает над развитием тех психических функций, недостаточность которых препятствует усвоению школьных навыков: письма, чтения или счета и др. Задачами специального педагога будет восполнение пробелов в усвоении тех или иных разделов школьной программы, подготовка к изучению сложного для ученика учебного материала, формирование структурных компонентов учебной деятельности.

Каждый специалист, в том числе логопед, включает в структуру занятия элементы учебных заданий по различным учебным предметам. Если логопед и специальный педагог, в основном, привлекают учебные материалы по таким предметам, как «Родной язык» (литература), «Математика», то психолог может использовать задания из учебников по предмету «Познание мира».

Следует отметить, что логопед не выполняет совместно с учащимся конкретных заданий из учебника, а создает условия для того, чтобы эти задания были выполнены учеником в классе. Например, на своих логопедических занятиях он уточняет значения слов и фраз из учебных тем, которые будут изучаться в классе на предстоящих уроках. Для этого логопеду необходимо знать основное содержание учебных программ, учебных тем, которые изучает его подопечный в классе.

2. Преимущество и единство целей, подходов, требований в работе с учеником специалистов разного профиля и учителя класса. Несмотря на самостоятельный выбор направлений и методов работы со школьником, профессиональные методы психолога, логопеда или специального педагога при всех своих отличиях, должны быть направлены на преодоление конкретной трудности обучения. Еще при коллегиальном обсуждении проблем обучения ребенка и составления программы психолого-педагогического сопровождения специалисты должны также обсудить те, направления развивающей работы с ребенком, которые требуют совместных усилий; уточнить и распределить роли и функции каждого специалиста в рамках их профессиональной компетенции в преодолении тех или иных трудностей обучения.

Взаимодействие специалистов службы сопровождения осуществляется в таких формах как:

1) использование общих целей, задач или тем на определенном этапе развивающей работы. Например, если логопед учит ребенка различать на слух звонкие и глухие согласные звуки и правильно обозначать их на письме в словах, то психолог может при выполнении так называемых стоп-упражнений, применяемых для развития произвольного (слухового) внимания и самоконтроля предложить ребенку следующие условия: на слова со звуком «т» - нужно хлопнуть в ладоши; на слова со звуком «д» - подпрыгнуть.

2) оказание консультативной помощи и разработка конкретных рекомендаций. Психолог может предложить логопеду, специальному педагогу и учителям конкретные рекомендации по организации режима обучения на уроках и занятиях, использованию тех или иных приемов, выполнению тех или иных упражнений детям с нарушениями умственной работоспособности и произвольной регуляции поведения; общения и социального взаимодействия (аутизмом) и т.д. В свою очередь, логопед консультирует других специалистов по поводу особенностей речевого развития различных категорий детей с ограниченными возможностями: тяжелыми речевыми расстройствами, с нарушениями слуха, интеллекта и др.

3. Личностная ориентированность и индивидуальный подход: отношение к ребенку как активной личности, имеющей не только проблемы и нарушения, но и собственные

потребности и мотивы, а также собственные ресурсы для развития. Задача специалистов - учитывать потребности ребенка и создать для развития и преодоления трудностей обучения подходящие условия. При составлении программы необходимо учитывать не только слабые, но и сильные стороны ученика, опираться на его интересы и увлечения.

4. Социальная, коммуникативная направленность - как основной подход в работе с учеником. Следует предлагать упражнения и задания в такой форме и создавать такие ситуации, в которых обучающийся испытывает необходимость использовать формируемые навыки в обычной повседневной жизни: в учебе на уроках, общении и социальном взаимодействии.

5. Привлечение родителей к развивающей работе с ребенком. Для реализации этого принципа необходимо соблюдение следующих условий:

- учет мнения родителей для лучшего понимания проблем, сильных сторон и потенциала ученика в различных сферах жизни;
- развитие сотрудничества и партнерских отношений с родителями для разработки программ помощи школьнику;
- учет запроса родителей при разработке программы развивающей работы;
- выполнению рекомендаций специалистов с учетом возможностей и ресурсов семьи.

Привлечение родителей к развивающей работе с ребенком осуществляется в различных формах:

1) консультативной помощи по вопросам воспитания, обучения, общения и взаимодействия с ребенком;

2) разработке адресных рекомендаций для выполнения их родителями в домашних условиях. Рекомендации для семьи должны быть краткими, конкретными с четким изложением того, что, как и когда будут делать родители. Приведем пример рекомендаций логопеда семье ребенка с нарушениями речи (общим недоразвитием речи 2 уровня).

Рекомендации логопеда

1. Каждый вечер Айнур будет с помощью мамы или папы, старшей сестры:

1) читать слова в таблице: по вертикали и горизонтали и избирательно, куда укажут карандашом. Следите, чтобы звук ш в словах произносился Айнур правильно. Похвалите Айнур за старание.

2) На улице, в магазине, дома регулярно задавайте Айнур вопросы винительного падежа:

- Кого (что?) ты видишь? – машинУ, кошкУ, девочкУ;
- Что мы купим (купили) в магазине? – капустУ, картошкУ, морковкУ;
- Что ты будешь пить; есть? Что нужно поставить на стол для обеда -ложкУ, вилкУ, хлебницУ и т.п.

Следите, чтобы Айнур правильно использовала форму винительного падежа существительных 1 склонения. Обязательно хвалите и поощряйте Айнуру говорить правильно!

Прежде чем, предлагать те или иные упражнения в рекомендациях, логопед уточняет условия и возможности семьи для их выполнения. При встрече с родителями, он объясняет значение и роль своих рекомендаций и демонстрирует ребенку и родителям как следует выполнять упражнения. После устных объяснений специалист предлагает родителям свои рекомендации в письменной форме для их выполнения в домашних условиях.

4. ОКАЗАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

4.1. Оказание помощи детям с трудностями усвоения письма и чтения (дисграфией, дислексией)

В логопедии в рамках клинико-педагогической классификации речевых расстройств принято выделять следующие нарушения письменной речи [13]:

- 1) алексия – полное отсутствие чтения
дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения
- 2) аграфия - полное отсутствие письма
дисграфия – частичное специфическое нарушение процесса письма.

В зависимости от причин и механизмов формирования выделяются различные формы дислексий и дисграфий (акустическая, оптическая и т.д.).

В рамках педагогической классификации выделяют:

- 1) нарушения письма и чтения, обусловленные фонетико-фонематическим недоразвитием речи;
- 2) нарушения письма и чтения, обусловленные общим недоразвитием речи.

В организациях специального и инклюзивного образования Республики Казахстан (психолого-медико-педагогических консультациях, специальных и общеобразовательных школьных организациях) в зависимости от этапа (ступени) обучения грамоте, характера и степени выраженности нарушений письменной речи выделяются:

1. Трудности формирования письма и чтения.
2. Дисграфия/аграфия и дислексия/алексия

Трудности формирования чтения и письма диагностируются на первом году обучения грамоте (первый класс) и рассматриваются, как временные затруднения в усвоении новых и сложных для первоклассника навыков письма и чтения в процессе обучения, так как признаки возможных нарушений письменной речи. Среди причин трудностей формирования чтения и письма отмечают:

- возрастную, физиологическую и психологическую неготовность ребенка к школьному обучению вследствие незрелости, несформированности тех или иных психических функций, обеспечивающих процессы письма и/или чтения.

- социально-педагогические факторы: повышенный объем и уровень требований школьной программы, несоответствующие возможностям детей педагогические методы и темпы обучения, отсутствие индивидуального подхода и поддержки со стороны учителя и родителей.

Показателями трудностей формирования письма и чтения могут являться:

- замедленное и ограниченное усвоение ребенком всех букв алфавита;
- сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную;
- трудности звуко-буквенного анализа и синтеза;
- трудности, связанные с удержанием и воспроизведением буквенного ряда, затруднения при слиянии букв в слоги и слиянии слогов в слово;

- непостоянные смещения письменных и печатных букв по различным признакам (акустическим, оптическим, моторным);

- написание слов без гласных, слияние нескольких слов или же их расщепление.

3. Дисграфия диагностируется у учащихся 2-9 классов с указанием формы: акустическая, акустико-артикуляторная, оптическая, диспраксическая, дисграфия языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия.

Дислексия диагностируется у учащихся 2-9 классов с указанием формы: фонематическая, оптическая, мнестическая, динамическая, семантическая.

4. Аграфия и алексия характеризуется практически полным неувоением навыка письма и/или чтения. Аграфия и алексия, как правило, отмечается в рамках тяжелых речевых расстройств: алалии, афазии или грубой недостаточности (выпадения) одного или нескольких факторов: слухоречевого, зрительного, оптико-мнестического, зрительно-пространственного, кинестетического или динамического.

Для диагностики различных форм дисграфий, дислексий или аграфий и оказания эффективной коррекционно-развивающей помощи логопеду важно знать нейрпсихологические механизмы процессов письма и чтения и их нарушений [17].

Нейрпсихологические механизмы письма и чтения и их нарушений

Реализация актов письма и чтения требует наличия определенных условий и включает ряд последовательных операций, недостаточная сформированность или нарушение которых, негативно отражается на формировании навыков письменной речи. Известно, что речь, будучи функцией головного мозга, обеспечивается согласованной работой трех блоков мозга: 1-м блоком регуляции тонуса и бодрствования; 2-м блоком переработки и хранения информации, поступающей из внешнего мира и 3-м - блоком программирования, регуляции и контроля психической деятельности.

Блок регуляции тонуса и бодрствования обеспечивает необходимый уровень активности и умственной работоспособности для реализации процессов письма и чтения. При дисфункции этого блока отмечаются трудности обучения, в том числе, письма и чтения, обусловленные нарушениями умственной работоспособности. Учащиеся, вследствие повышенной утомляемости не выполняют весь объем классной работы на уроках, допускают много ошибок, что приводит к низкой учебной продуктивности и школьной неуспеваемости.

Ошибки на письме и при чтении, не имеют специфического характера и носят непостоянный, разнообразный характер; их появление связано с истощением ребенка, а не с истинными нарушениями устной и письменной речи. Если состояние умственной работоспособности удовлетворительное, то ошибок в учебных работах значительно меньше. Часто домашние работы выполняются лучше, чем в классные и особенно, контрольные, требующие длительного напряжения и концентрации внимания.

Поскольку причиной трудностей обучения является нарушение умственной работоспособности, то таким детям, несмотря на ошибки в письменной речи, логопедическая помощь не оказывается. Коррекционно-развивающую помощь этой категории учащихся оказывает психолог службы сопровождения.

Задача логопеда - исключить возможные нарушения устной и письменной речи (дисграфии, дислексии) и подтвердить, что ошибки на письме и при чтении связаны с нарушениями умственной работоспособности. В тех случаях, когда повышенная истощаемость сочетается с нарушениями устной и письменной речи, логопед при оказании помощи этой категории детей на своих занятиях, соблюдает для них щадящий режим и

использует упражнения по повышению умственной работоспособности.

Блок программирования, регуляции и контроля обеспечивает функции произвольной регуляции всех видов деятельности, в том числе письменной, а также серийной организации движений и действий. Соответственно при дисфункции этого блока отмечаются трудности обучения, обусловленные нарушениями произвольной регуляции деятельности и/или поведения.

Анализ письменных работ этой категории учащихся выявляет самые разнообразные ошибки письма и чтения, которые носят непостоянный характер; их появление связано с уровнем произвольного внимания и самоконтроля. Домашние работы выполняются значительно лучше, классных и контрольных работ.

Обследование и оказание помощи этой категории детей осуществляет психолог службы сопровождения. Логопед выявляет или исключает специфические ошибки письменной речи (дисграфии, дислексии), подтверждая обусловленность ошибок на письме и при чтении нарушениями произвольной регуляции. Логопедическая помощь этим детям, при исключении нарушений устной и письменной речи, не оказывается. В тех случаях, когда нарушения произвольной регуляции деятельности сочетаются с нарушениями устной и письменной речи, логопед по рекомендации психолога организует поведение ребенка на занятиях и использует упражнения по формированию навыков саморегуляции и контроля на занятиях.

Блок приема, переработки и хранения обеспечивает переработку поступающей из внешней среды различной информации: слуховой, зрительной, кинестетической, полимодальной (зрительно-пространственной). При недостаточном функционировании этого блока мозга отмечаются трудности обучения, обусловленные нарушениями (недостаточностью) переработки: слухоречевой, зрительной, зрительно-пространственной и кинестетической информации.

Деятельность первого и третьего функционального блока мозга создает необходимые, но лишь определенные условия для реализации актов письма и чтения – достаточный уровень работоспособности, произвольного внимания и контроля. Ведущая роль в реализации операций письма и чтения принадлежит второму блоку - приема, переработки и хранения различной информации. Рассмотрим последовательность операций письма и чтения и их нарушений.

Последовательность операций при письме и их нарушения

1 операция. Восприятие (различение) звуков речи (фонем) на слух или фонематическое восприятие; установление последовательности звуков в слове (звуковой анализ). Для выполнения этих операций ребенок должен хорошо слышать, различать звуки, дифференцировать близкие по звучанию (глухие и звонкие, твердые и мягкие), определить последовательность звуков в словах, которые должен записать на слух. При недостаточной сформированности этих операций отмечаются специфические нарушения письменной речи - **акустическая (фонематическая) дисграфия** в виде:

- стойких замен и смещений оппозиционных согласных: глухих и звонких; твердых и мягких согласных;
- пропусков, перестановок букв

В основе формирования этой формы дисграфии несколько механизмов:

- нечеткость слухового восприятия, недостаточность слуховой дифференциации звуков или фонематического восприятия;

- недостаточность слухоречевой памяти, трудности запоминания слуховых образов акустически близких звуков;

2 операция. Уточнение артикулем и их последовательности в слове. Для того, чтобы ребенок смог правильно определить звуки на слух и обозначить их соответствующими буквами, ему необходимо уточнить их произношение (произнести вслух или про себя). Уточнение произносительного образа или артикулемы помогает лучшему узнаванию звуков речи на слух. Недостаточность этой операции приводит к таким ошибкам, относящихся к варианту акустической дисграфии, как замены и смещения сходных по артикуляции и звучанию звуков: свистящие и шипящие (с-щ, з-ж), аффрикаты (ч-ц, ч-т, ч-щ, с-ц), сонорные (р-л); гласных о-у, е-ю.

Причиной этих дисграфических ошибок является недостаточность кинестетического праксиса. Слабость оральных кинестезий, не позволяющей уточнить произношение звука, обуславливает недостаточность его узнавания на слух, что приводит к появлению ошибок на письме.

В тех случаях, когда ошибки на письме связаны с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (нарушениями звукопроизношения) отмечается артикуляторно-акустическая дисграфия, при которой неправильное произношение отражается на письме в виде стойких замен, смещений, пропусков букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего артикуляторно-акустическая дисграфия наблюдается при дизартрии, ринолалии, сложной дислалии.

3 операция. Перевод фонем в графемы или буквы (зрительные графические схемы). Осуществление этой операции включает два этапа. На первом этапе ребенку необходимо вспомнить и представить точный зрительный образ буквы, что требует хорошей зрительной памяти и восприятия. При снижении/нарушении зрительной памяти и зрительного восприятия у ребенка может отмечаться **оптическая дисграфия** в виде таких проявлений как:

- трудности запоминания и различения букв: письменных, печатных, заглавных и строчных;
- замены букв по оптическому сходству (*К-Н, у-д-з, с-е, м-ш, л-и*)

В тяжелых случаях отмечается буквенная агнозия - невозможность или крайне сниженная способность запоминать и узнавать, зрительный образ буквы, что приводит к почти полному неусвоению навыков и чтения – аграфии/алексии. Ребенок не может показать букву среди прочих по словесной просьбе («Покажи, где буква «Т»») и вспомнить название буквы при ее зрительном восприятии («Это какая буква?»).

На втором этапе изображение буквы осуществляется с учетом пространственного расположения ее элементов на строке в тетради. Ребенок должен четко представлять - как расположить элементы букв на пространстве листа в координатах лево-право; верх-низ. Выраженные трудности расположения элементов букв в пространстве препятствуют ее написанию даже по зрительному образцу, что связано с нарушениями зрительного-пространственной ориентировки (анализа) и проявляются в виде **зрительно-пространственной дисграфии**. К проявлениям этой формы дисграфии также относятся:

- трудности ориентировки на тетрадном листе, в нахождении начала и удержании строки;
- устойчивой зеркальности при написании букв *З, Е, э, с*;
- заменах букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (*в-д, У-Ч, т-ш*);

- нарушениях порядка букв.

4 операция. "Перешифровка" зрительных схем букв в систему последовательных графо-моторных движений, необходимых для записи (перевод графем в кинемы). Ребенок для написания буквы должен воспроизвести ряд движений рукой под контролем глаз.

Контроль над протеканием двигательных актов во время письма осуществляется благодаря зрительному восприятию, зрительно-моторной координации и костно-мышечным ощущениям (кинестезиям). Умение оценивать правильность начертания букв на основе кинестезии позволяет пишущему вносить поправки в движения еще до совершения ошибок. При недостаточной сформированности двигательного акта кинестезии не имеют направляющего значения, и тогда происходит смещение букв, начертание первого элемента которых требует сходных движений.

Усложнение письменной деятельности в ходе школьного обучения (нарастание объема и скорости) вызывает необходимость автоматизации письма – способности быстрому и плавному переключению движений руки с одного на другое при написании элементов букв. Таким образом написание букв требует высокого уровня развития зрительно-моторной координации, праксиса рук, при недостаточности которых отмечаются различные проявления **диспрактической дисграфии**.

Возникновение этой формы дисграфии связывают с нарушениями кинестетического или динамического праксиса. При недостаточности кинестетического праксиса (кинестетическая диспраксия) отмечаются выраженные трудности нахождения нужной позы, уклада, точного движения пальцев рук.

У учащихся с кинестетической диспраксией отмечаются проблемы с реализацией двигательной составляющей навыка письма. К ним относятся:

1) трудности усвоения двигательного образа буквы: ребенку трудно запомнить и/или выполнить нужную позу или движения при письме букв, что приводит к:

- заменам и смещениям букв, сходных по начертанию или имеющих одинаковые элементы: *о-а, б-д, и-у, т-п, х-ж, л-я*;

- недописыванию элементов букв. Чаще это происходит при одинаковых элементах соседних букв (смешиваются кинестетические двигательные образы);

2) крайне медленная выработка стабильного почерка; он неровный, «корявый», с буквами разного размера и наклона.

Динамический праксис обеспечивает способность к быстрому и плавному переключению с одного элемента к другому при выполнении различных движений и действий; реализацию серии последовательных движений, а также автоматизацию двигательного навыка. Недостаточность динамического праксиса (кинестетическая диспраксия) проявляется трудностями переключения с одного элемента или движения на другое, трудностями автоматизации двигательного навыка.

При кинестетической диспраксии отмечается недостаточность динамической основы акта письма в виде трудностей усвоения безотрывного письма. Графо-моторное движение при письме совершается с большим напряжением, скованно, а пальцы рук быстро устают. Из-за сниженной способности к быстрому и плавному переключению движений руки с одного на другое при написании букв; навык письма долго остается медленным по темпу, навык не автоматизируется, а при требовании быстрого письма резко ухудшается его качество.

Диспрактическая (динамическая) дисграфия также обнаруживается также в таких ошибках как:

- пропуски, перестановки букв,
- персеверации - лишние штрихи, повторное воспроизведение элементов букв, букв, слогов);
- привнесения лишних букв, слогов, слов;
- распад структуры предложения, нарушение порядка его элементов.

С переходом на письмо предложениями (диктанты, изложения) у школьников часто отмечается значительный рост числа ошибок, связанных с убыстрением темпа письма и увеличением объема письменных работ, поэтому можно наблюдать диспраксические ошибки у учеников 2-4-х классов общеобразовательной школы.

Для овладения письменной деятельностью требуется сформированность не только корковых (гнозиса, праксиса, восприятия, памяти) но и языковых функций (морфологического, синтаксического анализа), а также компонентов речи (лексического состава, грамматического строя, фразовой и связной речи). Недоразвитие тех или иных сторон устной речи проявляется на письме различными нарушениями письма.

1) Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза. Проявления:

- замены букв по акустическим и акустико-артикуляторным признакам;
- пропуски, перестановки и добавления букв, слогов;
- слитное и раздельное написание слов; трудности в членении их на морфемы, слоги и фонемы: "и дуг", "на чалось", "по дкроватью", "подстолом" и др.;
- отсутствие точек и заглавных букв;
- замены приставок, суффиксов: расстегнул-пристегнул, вместо шкафчик-шкафик;
- трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями;
- нарушение синтаксического оформления речи: при конструировании сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении.

2) Аграмматическая дисграфия возникает при недоразвитии грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений и является составной частью более широкого нарушения – лексико-грамматического недоразвития. Проявления:

- аграмматизмы в согласовании существительных и прилагательных, числительных в роде числе, падеже; предложно-падежном управлении;
- нарушения смысловых и грамматических связей между отдельными предложениями;
- нарушения синтаксического оформления речи: трудности конструирования сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении.

3) Дизорфография (нарушение усвоения правил правописания) – стойкое, специфическое нарушение письма, проявляющееся в неспособности усвоения орфографических знаний, умений и навыков и обусловленное недоразвитием неречевых и речевых психических функций.

У детей с дизорфографией, несмотря на знание соответствующих правил, наблюдаются трудности в выявлении и применении орфограмм на письме. Отмечаются трудности формирования не только отдельных орфографических операций, но и всего хода усвоения орфографических знаний, умений и навыков. Орфографические действия долгое время не автоматизируются и не становятся орфографическими навыками.

Дизорфография может проявляться самостоятельно, но нередко нарушение усвоения правописания сочетается с речевыми нарушениями (общим недоразвитием речи, дисграфией),

а также нарушениями внимания, памяти, недостаточной сформированности умственных операций. Дизорфография проявляется в нескольких группах ошибок, обусловленных недостаточным усвоением:

- морфологического анализа: написание безударной гласной в корне, непроизносимых согласных, двойной согласной, парной согласной;
- традиционного принципа написания и правил графики: написания *жи, ши, ча, ща* и др., разделительного мягкого знака, слов с непроверяемым написанием, с прописной буквы в именах, кличках животных и т.д.;
- фонетического принципа написания, например, обозначения мягкости согласных на письме;
- морфологических обобщений: смешение понятий «звук», «слог», «слово», трудности дифференциации лексического и грамматического значений морфем (правописание суффиксов, приставок и т.д.);
- слогового анализа слова, выделения ударного слога, звука; трудности слогоделения и переноса слов;
- трудностях овладения пунктуацией, синтаксическими правилами.

Последовательность операций при чтении и их нарушения

В процессе чтения можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, являющуюся основной целью процесса чтения.

У взрослого человека чтение – это сформировавшееся действие, автоматизированный навык. В процессе чтения взрослого человека осознается лишь задача понимания смысла читаемого, а те психофизиологические операции, которые предшествуют этому, осуществляются автоматически. У ребенка, обучающегося грамоте, чтение, как всякий новый навык, в процессе своего формирования проходит ряд этапов.

Выделяют четыре ступени формирования навыка чтения: 1) овладение звукобуквенными обозначениями, 2) послоговое чтение, 3) ступень становления синтетических приемов чтения, 4) ступень синтетического чтения. Каждая из них характеризуется своими особенностями и приемами овладения. Нарушение или запаздывание каждого этапа могут быть связаны с различными нарушениями.

Последовательность операций при чтении.

1 операция - зрительное восприятие, различение и узнавание букв. При недостаточности зрительного, зрительно-пространственного восприятия отмечаются проявления оптической дислексии:

- трудности узнавания отдельных букв;
- замены и смешения графически сходных букв, отличающихся лишь одним элементом (В-З, Д-Л, Ь-Ъ) или состоящих из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов (Т-Г, Р-Ь, Х-К, П-Н-И и др.);
- зеркальное чтение слогов, слов.

Выделяют литеральную оптическую дислексию, при которой наблюдаются трудности узнавания и различения букв, и вербальную дислексию с нарушениями чтения слов. Оптическая дислексия встречается обычно на ступени овладения звукобуквенными обозначениями.

2 операция. Установление связи между буквой и звуком (зрительным образом и его звуковым обозначением). Быстрое и точное узнавание буквы происходит благодаря хорошей

зрительной памяти, при нарушениях которой диагностируется мнестическая дислексия в виде: трудностей запоминания букв и/или заменах букв. Ребенок не может запомнить, какая буква соответствует тому или иному звуку. В основе мнестической дислексии лежит нарушение образования связи между буквой и звуком.

В случае грубых нарушений зрительно-речевой памяти и полной неспособности к запоминанию и усвоению букв во второй половине первого года обучения диагностируется алексия (буквенная агнозия). Буквенная агнозия проявляется в том, что ребенок, правильно копируя буквы, не может их назвать или узнать среди других.

3 операция - соотнесение букв с соответствующими звуками – перевод графем в фонемы и произнесение звуков. Выполнение этой операции требует сформированности фонематического восприятия, при нарушении которого выявляются ошибки, характерные для фонематической дислексии:

- замены и смешения звуков, сходных акустически и артикуляторно;
- побуквенное чтение;
- искажения звуко-слоговой структуры слова: пропуски согласных при стечении (*стул – сул*); вставки гласных между согласными при их стечении (*настух – насатух*); перестановки звуков (*утка-тука*); пропуски и вставки звуков при отсутствии стечения согласных в слове; пропуски и перестановки слогов (*лопата-лата-лотана*).

4 операция –воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. Осуществление этой операции требует, сохранности сукцессивных функций (воспроизведение временных последовательностей – слов, фраз) и способности к быстрому и плавному переключению с одной единицы чтения (буквы, слога, слова) на другую, то есть автоматизации процесса чтения. Недостаточность динамического фактора в формировании и автоматизации навыка чтения проявляется в форме динамической дислексии, для которой характерно:

- застревание (спотыкание) при чтении, особенно при стечении согласных;
- персеверация (повторение одной и той же буквы, одного и того же слога, слова);
- отрывистое, побуквенное чтение; отсутствие плавности. Навык чтения длительное время не автоматизируется, чтение не становится беглым.

5 операция - соотнесение звуковой формы слова с его значением, понимание читаемого. Нарушения понимания смысла прочитанного определяется как семантическая дислексия - нарушения понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении, в основном при чтении по слогам.

Нарушение понимания чтения обусловлено трудностями звукослогового синтеза, поскольку разделение слов на слоги и акцентирование внимание на чтении слога, а не слова, как смысловой единицы, что является одной из причин непонимания прочитанного. Другой причиной трудностей понимания текстов может быть нечеткость, недифференцированность представлений о синтаксических связях внутри предложения, а также бедность словарного запаса.

Трудности формирования навыка чтения, могут быть также связаны с нарушениями устной речи. Так недоразвитие грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений является причиной аграмматической дислексии в виде многочисленных аграмматизмов – ошибок словоизменения и словообразовании при чтении. Аграмматическая дислексия, как правило, наблюдается при общем недоразвитии речи с

преобладанием нарушений лексико-грамматической стороны на синтетической ступени формирования навыка чтения.

Логопедическая работа по оказанию логопедической помощи детям с нарушениями письма

Условия и требования к проведению логопедической работы

1. В зависимости от степени выраженности дисграфического расстройства логопедические занятия проводятся 2-3 раза в неделю. При тяжелых нарушениях письменной речи логопедическая помощь на первых этапах может проводиться до 4-х раз в неделю.

2. На логопедических занятиях применяется концентрический принцип распределения материала. В структуру каждого занятия включаются задания, упражнения, игры на развитие всех нарушенных сторон речи: фонетико-фонематической, лексико-грамматической, фразовой и связной речи в соответствии с принципом от простого к сложному. Одновременно ведется работа как над формированием навыка письма, так и чтения. Удельный вес методов и приемов, упражнений и заданий на развитие тех или иных сторон речи будет различным в зависимости от характера, преобладания тех или нарушений речи.

3. При отборе речевого материала следует привлекать слова, фразы, тексты из учебников по родному языку и литературе и других учебных материалов, используемых на уроках. Работа с речевым материалом из учебников (уточнение значения слов, фраз, различение звуков и пр.) проводится заранее (на несколько уроков впереди) с целью подготовки учащегося к усвоению учебного материала в классе.

4. Формирование звукового анализа, навыков чтения, письма осуществляется в соответствии с последовательностью формирования слоговой структуры в онтогенезе (классы слоговой структуры слов по А.К.Марковой. см. Приложение 7).

5. В структуру занятий включаются приемы и игры упражнения на развитие тех неречевых функций (гнозиса, праксиса, внимания, памяти, программирования и контроля), недостаточность которых является причиной ошибок на письме и при чтении.

Основные направления коррекционно-развивающей работы при акустической и акустико-артикуляционной дисграфии/дислексии

1. Постановка и автоматизация звуков устной речи обязательно осуществляется при наличии нарушения произношения нескольких звуков и фонологических заменах и смещениях на письме и при чтении. Одновременно с постановкой правильного звукопроизношения детей учат различать и дифференцировать близкие по слухопроизносительным признакам звуки.

2. Развитие фонематического восприятия. Работа по различению фонем проводится отдельно с каждой парой заменяемых или смешиваемых звуков по одному алгоритму.

3. Формирование навыка звукобуквенного анализа и синтеза, фонематических представлений.

4. Формирование навыков письма и чтения в соответствии с программными требованиями.

5. Развитие слухового восприятия, слухоречевой памяти, кинестетического праксиса с использованием нейропсихологических методов коррекции.

5. Формирование навыков программирования и контроля.

Последовательность работы при акустической дисграфии

1. Формирование навыка слухового различения

1). Уточнение слухового, произносительного и зрительного образа каждого из заменяемых или смешиваемых звуков:

- установление сходства и различия в артикуляции и на слух смешиваемых звуков ("д" - звонкий, "т" - глухой и т.д.).

- соотнесение звуков с соответствующими буквами с выделением характерных признаков букв ("т" - три палочки, "д" - одна, длинная).

- сравнение по смыслу и звучанию слов-паронимов (день-тень, дочка-точка и т.д.).

2). Дифференциация изолированных звуков и в слогах. Приемы:

- показать соответствующую букву при назывании звука взрослым;

- правильно и четко произнести звук при предъявлении буквы;

- чтение и запись букв, слогов: в 2 столбика, под диктовку

3. Дифференциация в словах. Приемы:

- поднять соответствующую букву при чтении слов взрослым;

- записать слова в две колонки д\т;

- прочитав и записать слова (на карточках), вставив пропущенные буквы "д" или "т";

- зашифровать слова: лопата - т (5), подарок - д (3) или - - - т-; - - д- - - -);

- разложить картинки в две колонки д/т, записать их названия;

- изменить слова по образцу: войти-войдите, найди – найдите;

7. Дифференциация звуков в предложении. Приемы:

- вставить пропущенные буквы во фразах (карточки с предложениями);

- составить и записать предложение по картинке;

- шифровка предложений: Д-т- --д-т --д----- (Дети сидят на диване)

- слуховой диктант.

2. Формирование звукобуквенного анализа.

1). Развитие простых форм звукового анализа: выделение ударного гласного в начале слова, выделение согласных в слогах; определение последовательности звуков в словах: дом, вата. Приемы:

- проговаривание звуков с отстукиванием;

- использование фишек, графических схем: гласные (красным цветом);

согласные (твердые –синим цветом; мягкие- зеленым);

2. Развитие сложных форм звукового анализа: определять количество и последовательность звуков в словах с различной звуко-слоговой структурой; составлять новые слова, заменив в них гласные или согласные буквы (кот-кит, день-пень); развитие фонематического анализа и синтеза в умственном плане: ребенок определяет последовательность звуков в слове, не называя его, то есть на основе представлений. Приемы:

- учить определять последовательность звуков в слове с опорой на цифровой ряд. Перед ребенком выкладывают на карточке ряд цифр от 1 до 10. Услышав слово, дети, последовательно называя звуки, ведут палец от цифры к цифре. Цифру, обозначающую последний звук в слове, выдвигают из ряда, называя количество звуков в слове. Используя цифровой ряд, указать место звука в слове или назвать третью, четвертую, седьмую буквы в слове.

- шифровка слов, названий картинок ("сумка" - 5, "пароход" - 7);

- карточки «расшифруй слово»: определить заданный звук под каждой картинкой, соединить полученные звуки в слово.

Основные направления коррекционно-развивающей работы при диспрактической дисграфии

1. Формирование графомоторного образа букв. Специальная работа по формированию графомоторного образа букв проводится в тех случаях, когда у ребенка значительные трудности в воспроизведении элементов букв (самостоятельное письмо букв практически отсутствует или крайне искаженно); а также стойких заменах и смещениях букв по кинетическому сходству.

Необходимо использование приемов и упражнений на развитие кинестетического и динамического праксиса и способности правильно, точно и быстро писать элементы букв.

Коррекционная работа должна включать комплекс упражнений, направленный на закрепление связи между акустическим, произносительным, зрительным и двигательным образами буквы. Привлекаются все анализаторы, в том числе тактильный - ощупывание и узнавание букв, различение их на ощупь, обводка пальцем букв по тактильному образцу без зрительного контроля. Используются различные пособия, тренажеры, специальные прописи для формирования техники письма букв.

Последовательность работы.

1. Сначала ребенок тренируется в рисовании различных узоров: крупных, мелких на специальных тренажерах для письма, сыпучем материале и т.д. Затем упражняется в последовательном прописывании элементов букв, затем в написании целых букв. Все элементы букв прописываются крупными размашистыми движениями пальцем руки по столу, сыпучему материалу (песку, манке), контурам букв; затем мелкими на доске, столе.

На следующем этапе ученик переходит к письму букв в крупных прописях - обводка контура букв (при необходимости писать рукой ребенка), поэлементная запись букв с проговариванием движений руки (верх-вниз). Далее переходим к письму в обычных прописях с постепенным убыстрением темпа письма, добиваясь автоматизации навыка.

2. Дифференциация на письме букв, сходных по кинетическому сходству (написанию). Важно научить детей выделять существенные сигнальные признаки, отличающие смешиваемые буквы. Для этого букве подбирается символический образ – живые и неживые предметы, внешне сходные с буквой.

Последовательность работы по дифференциации смешиваемых букв (на примере пары д-б):

1) Уточнение артикуляции звуков. Сравнение звуков по артикуляционным признакам (сходство и различие).

2) Соотнесение звука с буквой. Установление сигнальных признаков каждой буквы, например, “б” - хвост белки вверх, “д” - хвост дятла вниз (используются соответствующие картинки).

3) Уточнение графомоторного образа буквы. Объяснение того, как выполняется каждое движение при написании основных элементов в буквах. Письмо букв крупными движениями руки в воздухе, пальцем по поверхности стола, доске, песку. Поэлементная запись букв с проговариванием движений руки (верх-вниз), обводка контуров букв.

4) Дифференциация букв д-б изолированно и в слогах. Приемы:

- узнать буквы на ощупь (по контурам букв);

- угадать букву по движению руки логопеда, который прописывает буквы по воздуху, поверхности стола;

- запись букв в два столбика; диктант букв и слогов, серии слогов с постепенным ускорением темпа.

5) Дифференциация букв д-б изолированно и в слогах, словах, фразах и текстах. Используется комплекс упражнений и приемов, аналогичных тем, что указаны в разделе по коррекции акустической дисграфии: поднять соответствующую букву при назывании слов с буквами д или б, написать слова, разложить картинки в два столбика, вставить пропущенные буквы, зашифровать слова, изменить слова по образцу, письмо предложений и диктантов и т.п.

3. Логопедическая работа при динамическом варианте диспрактической дисграфии в виде пропусков, перестановок, персевераций и привнесений букв и слогов включает в себя приемы и упражнения на формирование:

- динамического праксиса: способности к быстрому и точному переключению с одного движения на другое;

- серийной организации движений при написании элементов букв;

- определения последовательности букв на письме или звукобуквенного анализа при пропуске, перестановках, персеверациях букв с использованием, в том числе, вышеописанных же приемов и упражнений;

- определения последовательности или слогового анализа при пропуске, перестановках, персеверациях слогов. Осуществляется тренировка навыка деления слов на слоги и составления слов из слогов. Используются упражнения: отхлопать или отстучать слово по слогам, группировка картинок по количеству слогов, графическое деление слов на слоги, придумывание слов на заданное количество слогов, составление слова из слогов, данных в беспорядке, образование новых слов путем перестановки слогов, использование приемов словоизменения и словообразования (дом - дома, стул- стульчик) и т.п.

Логопедическая работа по преодолению оптической дисграфии

Последовательность работы при оптической дисграфии.

1. Развитие пространственной ориентировки в схеме тела, в окружающем пространстве, на плоскости листа. Приемы по практическому усвоению понятий: веру-внизу, влево-вправо, над-под, впереди, сзади, перед, за, между и др.

2. Развитие конструктивного праксиса:

- упражнения на конструирование букв алфавита из счетных палочек, пластилина, картонных элементов букв, дополнение недостающих элементов буквы.

- специальное лото с элементами букв, в каждой клеточке которого - часть буквы, разделенной на элементы по горизонтали и вертикали. Лото поможет быстро найти общие элементы в разных буквах и составить буквы из разных элементов, находить сходство и различия между буквами.

Необходимо учить детей анализировать из каких элементов состоит буква определять соотношение частей, расположение этих элементов на строке и умение синтезировать ее из элементов.

3. Дифференциация букв, смешиваемых по оптическому сходству. Используется тот же комплекс упражнений, направленных на развитие навыка различения букв в словах, предложениях при написании и чтении, аналогичных тем, что применяются при формировании навыков различения букв по акустическому, кинетическому сходству.

Коррекционная работа при дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза и аграмматической дисграфии

1. Формирование правильного произношения звуков и слоговой структуры слов (при наличии их нарушений). Формирование слоговой структуры слов осуществляется в соответствии с классами слоговой структуры слов (типы слоговой структуры слов по А.К. Марковой).

2. Формирование звукового и слогового анализа и синтеза.

Работа по развитию фонематического и слогового анализа и синтеза начинается с использования вспомогательных приемов, внешних опор (графических схем, фишек), затем она проводится в речевом плане (проговаривание вслух) и, наконец, на основе слухопроизносительных представлений, во внутреннем плане.

3. Формирование языкового анализа и синтеза и языковых представлений:

1) определение количества слов в прослушанных предложениях. Приемы: использование графических схем, шифровка предложений;

2) составление предложений из слов, данных в начальной форме (грибы, в, дети, лес, собирать);

3) исправление деформированных предложений и текстов. Предлагаются карточки, на которых предложения составлены с аграмматизмами.

4. Формирование морфологического анализа слов:

- учить подбирать к слову родственные слова;
- отобрать родственные слова из ряда прочитанных;
- найти в словах общую морфему (найди в словах общую часть - корень и объясни их значение);
- произвести разбор слова по частям речи;
- произвести разбор слова по составу (выделить его части: приставку, корень, суффикс, окончание).

5. Развитие понимания и правильного использования грамматических форм. Формирование навыков:

- словоизменения (изменение существительных, прилагательных, местоимений по числам, родам, падежам; глаголов по числам, лицам, роду)
- суффиксального и префиксального словообразования;
- составление словосочетаний и фраз с правильным использованием согласования, предложного-падежного управления.

6. Формирование синтаксического анализа слов:

- разбор предложений по членам предложений;
- распространение и составление предложений по вопросам. Использование графических схем.

7. Развитие орфографических знаний, умений и навыков в соответствии с учебной программой по родному языку.

4.2. Оказание логопедической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи

Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи осуществляется в специальных школах и классах по специальной учебной программе, учитывающих особенности психоречевого развития этой категории детей. В условиях инклюзивного образования в общеобразовательной школе также могут обучаться дети с тяжелыми нарушениями речи:

- с общим недоразвитием речи 1-2 уровня, обусловленное первичным системным нарушением экспрессивной речи (моторной алалией или ее проявлениями);
- с общим недоразвитием речи 1-2 уровня, обусловленное первичным системным нарушением импрессивной речи (сенсорной алалией или ее проявлениями);
- с фонетико-фонематическим или общим недоразвитием речи 1-3 уровня в сочетании с такими речевыми расстройствами, как дизартрия, ринолалия, тяжелое заикание.

Методические указания к работе по коррекции тяжелых нарушений речи.

1. Логопедическая работа с детьми, имеющих тяжелое недоразвитие речи на первоначальном этапе должна быть направлена не на отработку отдельных речевых навыков, а на формирование ключевых звеньев речи, которые будут способствовать усвоению родного языка как системы и развитию речевой деятельности, обеспечивающих возможность обучения и общения ребенка в классе.

2. Формирование языка как системы должно идти в соответствии с закономерностями речевого онтогенеза, согласно которого ведущая роль в развитии речи принадлежит общению. В ходе усвоения родного языка ребенок всегда начинает с предложения, а не со звука, так как посредством первых однословных фраз-сказуемых он выражает свои потребности, желания, вступает в контакт с окружающими.

Поэтому главное внимание в развивающей работе должно быть уделено формированию глагольной лексики, простого предложения и грамматическим средствам его оформления, которые позволят ребенку использовать язык в коммуникации и разных формах учебной деятельности. Кроме того, овладение фразой и грамматикой создает перспективу для овладения речью в целом: для роста словаря и для развития звуковой стороны. Для реализации такого подхода к формированию речи рекомендуется руководствоваться нижеследующими положениями.

1). Основное внимание на первых этапах работы уделяется формированию простых форм речевой коммуникации. Создаются естественные ситуации общения – приветствие, обмен эмоциональными сообщениями, различные игры, которые непосредственно будут вызывать интерес и желание ребенка говорить, тем самым формируя у него речевую мотивацию.

Моделируются те виды деятельности, в которых происходит естественное и спонтанное усвоение языка в норме: игровая деятельность, различные виды практической и социальной деятельности.

2). С первых занятий проводится работа по формированию фразовой речи, начиная с однословного, а затем двухсловного предложения. Для этого уделяется большее внимание развитию пассивного и активного словаря слов-действий, а не предметов. На этом этапе не рекомендуется следовать традиционной логопедической практике – накоплению словаря существительных по различным лексическим темам. Изучаемые существительные и глаголы должны сразу включаться в предложения.

3). Формирование фразы происходит одновременно с формированием элементов грамматического строя. Освоение грамматических форм должно происходить в различных ситуациях игрового общения, без механического заучивания, поскольку только в этом случае возможно осознанное и гибкое использование ребенком грамматических форм в различных видах речевой деятельности, в том числе на уроках.

4). Логопедическая работа фокусируется на семантической (смысловой) стороне речи, а не фонетической ее реализации, т.е. допускается неправильное произношение звуков. Отбор словаря должен соответствовать следующим критериям. Рекомендуется использование слов:

- в которых произношение хотя бы половины звуков доступно артикуляционным возможностям ребенка;

- с постепенным усложнением слоговой структуры. На первом этапе используются слова 1-3 класса слоговой структуры, затем 4-5 и т.д.;

- значение которых, хорошо понятно ребенку.

3. Развитие компонентов устной речи: произношения, слоговой структуры, словаря, грамматического строя, фразовой речи осуществляется параллельно с формированием навыков чтения и письма. Отработка произношения звуков и слоговой структуры слов, звукового анализа осуществляется в процессе письма и чтения.

4. Рекомендуется концентрическая система распределения речевого материала, используемого на занятиях, где каждый концентр включает в себя постепенно усложняющуюся совокупность всех подсистем языка (фонетической, лексической, морфологической, синтаксической). Так на начальном этапе в концентр входит следующий речевой материал:

- звуки: гласные и согласные звуки раннего онтогенеза;

- слова 1-3 класса слоговой структуры: слова-предметы и глаголы бытового обихода;

- грамматический строй: форма винительного падежа существительных 1 склонения, единственное и множественное число существительных (Коза-козы);

- однословное (сказуемое) и двухсловное предложение (подлежащее и сказуемое; сказуемое и дополнение - ВИЖУ СОВУ);

- чтение и письмо изучаемых слов и фраз

5. Использование современных и альтернативных методов и приемов: методов глобального чтения, нейропсихологических и психологических методов и приемов развивающей работы. Для лучшего различения и произнесения звуков используется визуальная поддержка: «оральные» фишки, буквы, графические изображения.

Приемы глобального чтения слов используются как с целью формирования навыка чтения, так и в качестве зрительной опоры, облегчающей произнесение (артикулирование), узнавание и различение звуков. Через глобальное чтение расширяется и уточняется понимание речи, проводится работа по развитию лексико-грамматических и фонетических представлений.

Для формирования кинестетического и динамического праксиса, развития слухового, зрительного, тактильного гнозиса (восприятия), фонематического слуха, внимания, слухоречевой памяти, а также произвольной регуляции, программирования и контроля логопеду необходимо использовать в своей работе нейропсихологические методы и приемы.

В Приложении 6. изложены этапы логопедической работы с учащимися с общим недоразвитием речи 1-2 уровня по коррекции различных сторон речи. Методики логопедической работы при тяжелом недоразвитии речи; приемы, упражнения, игры

изложены в специальной развивающей программе для детей с тяжелыми нарушениями речи [27].

4.3. Логопедическая работа с аутичными детьми

Детский аутизм – это самостоятельное нарушение психологического развития, характеризующееся качественными нарушениями общения, социального взаимодействия и стереотипными формами поведения, интересами и деятельности [28].

При детском аутизме отмечается нарушение всех сторон психического развития: эмоционального, коммуникативного, сенсорного, речевого и умственного, также формирования социального поведения и личности. Аутизм у детей характеризуют, как искаженное (асинхронное) развитие, при котором наблюдается диспропорция интеллектуального и аффективного развития, сочетание достижений в одних областях с задержкой или недоразвитием в других.

В зависимости от степени и характера аутистического нарушения выделяют 4 группы детей с аутизмом, демонстрирующих разные особенности социально-коммуникативного, умственного, речевого развития и возможности обучения (психологическая классификация Никольской О.С.) [28].

Логопед службы сопровождения школы, чаще всего, оказывает помощь аутичным детям, речевые особенности и возможности которых можно условно разделить две группы.

Первая группа детей характеризуется более тяжелыми проявлениями аутизма, нередко в сочетании с нарушениями интеллекта. Обучение этих детей рекомендуется в отдельном классе с использованием методов прикладного анализа поведения. У детей этой группы отмечаются выраженные трудности организации их учебной деятельности и поведения на занятиях. Они с трудом сидят за партой, могут встать, ходить по классу; самостоятельно не выполняют заданий, заняты своими играми; не отвечают на вопросы учителя или отвечают невпопад. Дети часто не выполняют требований учителя, как будто не видят и не слышат его. Могут отмечаться неадекватные реакции: смех, плач, двигательное или речевое возбуждение, немотивированный негативизм, отказ от выполнения заданий.

У некоторых детей этой группы в школьном возрасте сохраняется мутизм – ребенок, может, но не пользуется речью, вследствие отсутствия мотивации к речевому общению. В тоже время ребенок, если ему нужно получить желаемое или удовлетворить свои потребности, может использовать слова и фразы. Часто эти дети могут произносить слова, фразы без коммуникативной направленности (как будто разговаривает сам с собой). Это речь чаще всего носит характер отставленных эхололических слов и фраз, которые ребенок повторяет из услышанного в окружающей среде: ТВ, интернета и пр.

Дети часто не реагируют на обращенную речь, игнорируют словесные просьбы, инструкции, хотя многие понимают обращенную речь, адекватно реагируют на нее, особенно если она не обращена к ним лично.

Собственная самостоятельная речь представлена отдельными словами и фразами и примерно соответствует общему недоразвитию речи 1 уровня. У детей беден словарный запас, им сложно грамматически правильно составить предложения, ответить, даже на самый простой вопрос. У детей часто нечеткая, смазанная речь, недостатки звукопроизношения.

В тоже время дети могут усваивать школьный материал, у них формируются учебные умения и навыки, в том числе, чтения и письма при оказании адекватной психолого-педагогической помощи.

Дети второй группы обладают более высоким уровнем умственного, речевого развития и значительно большими возможностями для обучения в школе. Некоторые из них, в первое время в школе могут проявлять дезадаптивное поведение, однако вскоре у детей вырабатывается общий стереотип школьной жизни, усваиваются правила поведения на уроке, которым они пунктуально следуют. Дети хорошо воспринимают адресованную им индивидуально инструкцию учителя; они ответственно относятся к выполнению заданий и очень чувствительны к оценке учителя, плохо переносят замечания и неуспех в деятельности – вплоть до срывов в поведении. Многие дети плохо переносят неожиданные изменения привычного школьного порядка: замена урока, учителя, места в классе. В этих случаях ребенок может дать негативную поведенческую реакцию или стойкий отказ от обучения.

Другой проблемой школьного обучения аутичных детей этой группы становятся трудности овладения учебным материалом, его активного осознанного усвоения, переноса и использования полученных знаний и навыков в новых и других ситуациях. Аутичный ребенок запоминает и усваивает учебный материал механистично, фиксируя его в памяти в той форме и контексте, в которых он был предложен учителем, и затем также стереотипно его воспроизводит.

Дети этой группы пользуются фразовой речью и учебный материал, который они легко выучивают наизусть, воспроизводится ими грамматически правильно и точно. Некоторые из них могут обладать обширными знаниями в той или иной области, как правило, в познании окружающего мира в рамках своего аутистических интересов и стремятся об этом постоянно говорить.

Однако аутичным детям крайне сложно составить собственные высказывания, например, когда нужно своими словами пересказать текст, дать развернутый ответ на вопрос, составить рассказ по картинке. В этих случаях, они часто становятся косноязычными – в речи появляются аграмматизмы, могут быть нарушения произношения звуков, слоговой структуры. Особенно сложно аутичному ребенку поддерживать беседу, простой диалог с учителем, детьми. Эти трудности не связаны с первичными речевыми расстройствами, а обусловлены нарушениями общения и социального взаимодействия. Аутичный ребенок изначально с трудом поддерживает коммуникацию, поэтому ему сложно адекватно и гибко использовать речевые средства в различных ситуациях общения. По этой же причине у этих детей затруднено понимание речи: развернутых словесных инструкций и объяснений, смысла и подтекста связных высказываний, особенно контекстной речи, литературных текстов, где необходимо понимать мотивацию, переживания и чувства персонажей.

Логопедическое обследование этой группы аутичных детей выявляет нарушения речи, которые могут соответствовать общему недоразвитию речи 2-3 уровня. Некоторые дети могут иметь трудности в усвоении навыка письма и чтения.

Рекомендации по организации и проведению логопедической работы с аутичными детьми первой группы.

1. Проведение специальной работы по установлению контакта и продуктивного взаимодействия с ребенком [29]. Первые занятия проводятся с целью адаптации ребенка к новому месту и незнакомому взрослому. Рекомендуется создать комфортную обстановку для него: избегать прямого глазного и телесного контакта; активных речевых обращений, требований ответов на вопросы и выполнения заданий. Следует заранее уточнить у родителей и исключить из обстановки пугающие и отталкивающие ребенка предметы или действия.

Ребенку предлагают различные игрушки, в том числе сенсорные, картинки, книжки или поиграть в сенсорные или двигательные игры, чтобы выяснить что может привлечь внимание и интерес ребенка. У родителей необходимо уточнить любимые занятия, игрушки и лакомства ребенка, которые могут использоваться для поощрения на занятиях.

Следует заранее определить поощрения или вознаграждения, которые могут мотивировать ребенка принять и выполнить задание, предъявляемое взрослым, то есть те предметы или занятия, ради которых ребенок выполнит просьбу взрослого. На первых этапах работы, в качестве «мотиватора» могут использоваться: пищевые поощрения (чипсы, конфеты, банан, сок и т.п.); игрушки (волчки, пианолы, машинки и т.п.); приятные для ребенка тактильные, проприоцептивные и вестибулярные ощущения (покружить, погладить, покачать и т.п.). Позже используются социальные поощрения: похвала, символические поощрения (звездочки, жетоны).

При выборе заданий необходимо исходить из интересов и потребностей ребенка. Занятия должны быть увлекательными и вызывать удовольствие у него. Специалисту нужно быть эмоционально оживленным, постоянно одобрять и поощрять ребенка, используя соответствующие слова и жесты («молодец», «дай пять», хлопанье в ладоши).

На начальных этапах используется минимальное количество речевых инструкций: «Дай», «Возьми», «Положи», «Покажи», которые обязательно сопровождаются жестами. Привлекаем ребенка к использованию указательного жеста, жестов «ДА», «НЕТ».

2. Учет особенностей психического тонуса, сенсорной и эмоциональной сферы ребенка. У детей с аутизмом отмечается повышенная психическая истощаемость и пресыщаемость, особенно при общении и взаимодействии с людьми и выполнении целенаправленных действий, требующих концентрации внимания. Для многих из них характерна повышенная чувствительность к различным сенсорным воздействиям, воспринимаемые, как дискомфортные и болезненные ощущения. Поэтому необходимо дозировать сенсорную и психическую нагрузку на занятиях, предоставлять своевременный отдых для предупреждения состояний истощения, перевозбуждения, негативных реакций и нежелательного поведения. В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка отдых может чередоваться с заданиями каждые 7-10-15 мин и предоставляться в виде любимой игры, перекуса и т.д.

3. Организация режима занятий и рабочего места [29]. После первых адаптационных занятий проводится работа по организации поведения аутичного ребенка на занятии, формированию у него учебного стереотипа. Для этого логопед:

1) устраняет посторонние предметы, отвлекающих внимание ребенка и использует только то количество предметов, картинок, необходимых и интересных ребенку;

2) организует определенный порядок проведения занятий: ритуал приветствия и прощания, последовательность игр, упражнений, отдыха, который всегда соблюдается на каждом занятии. Сначала мы привлекаем ребенка к его выполнению, помогая ему и обязательно поощряя за выполненное действие. Постепенно ребенок привыкает к ритуалу и выполняет его самостоятельно.

3) составляет визуальное учебное расписание, в котором посредством картинок, рисунков или схем представлена последовательность заданий, упражнений и отдыха на логопедическом занятии. После выполнения каждого задания сначала взрослый, а потом сам ребенок убирает картинку, что означает переход к следующему заданию или отдыху.

Используется также карточка «Сначала-потом», в тех случаях, когда ребенок отказывается от выполнения задания. Это визуальная поддержка требования «сначала

сделаешь задание, а потом будешь отдыхать (играть, есть банан). Для формирования способности сохранять произвольное внимание и завершать задание можно использовать таймер или песочные часы.

4) разрабатывает учебные правила в виде визуальных подсказок - перечеркнутое изображение запрещенных действий или специально сформулированных для него правил. Ниже пример таких правил для ученика.

Правила поведения на занятии

1. Слушать педагога.
 2. Спрашивать, если хочешь встать.
 3. Сидеть на занятии молча.
- За выполнение правил получи награду.

5. Преобладающее развитие коммуникативной функции речи. Нарушения речевого общения являются главной проблемой и препятствием как социально-коммуникативного, так и речевого развития аутичного ребенка. Поэтому основной принцип обучения заключается в постоянном использовании речевого общения по изучаемой теме на занятиях, закреплении речевых навыков в игре с педагогом, с детьми, с родителями. С первых занятий вся работа строится на развитие речевых коммуникативных навыков: умения слушать и давать ответную реакцию: выполнить просьбу, действие, дать ответ; умения поддерживать диалог, беседу; строить самостоятельные высказывания.

6. Визуализация всего процесса развития речи [29]. У большинства детей с аутизмом отмечается высокий уровень развития зрительного восприятия и памяти. Поэтому замена вербальных образов зрительными значительно облегчает обучение аутичного ребенка. Реальные предметы, картинки, напечатанные слова активно применяются на всех этапах логопедической работы с ними. Обучение новых слов, составление фраз обязательно сопровождаются показом соответствующего жеста для обозначения предмета, действия, самого предмета или его изображения, подачей его в руки ребенку с неоднократным повторением его названия. При развитии речевого слуха используют слухо-зрительное восприятие слова, когда ребенок не только слышит голос, но и видит губы говорящего.

7. Использование метода глобального чтения для формирования устных и письменных речевых навыков [29]. Многим детям с аутизмом легче запомнить все слово как картинку и назвать его, чем прочитать традиционным звукобуквенным методом. Глобальное чтение слогов и слов способствует более быстрому и осознанному усвоению навыков чтения. Кроме того, постоянное соотнесение прочитанного с соответствующей картинкой (предметом или действием) позволяет лучше понять его значение и быстрее запомнить. Для тяжелых детей используется методы альтернативной коммуникации [30].

Последовательность логопедической работы

1. С первых занятий вводим речевые ритуалы: приветствие и прощание, регулярно задаваемые вопросы (ты хочешь называть картинки или писать слова? хочешь отдохнуть? и т.д.). Ребенок сначала с помощью взрослого механически повторяет действия, жесты, слова взрослого. Затем учится самостоятельно давать ответ словами, жестами или показом картинки, символа. Постепенно ритуалы расширяются до формата короткого диалога («Как дела? Хорошо? – ответ жест большим пальцем, кивок головы слово «ДА») и небольшой беседы на разные темы.

2. Работа над формированием речи как языковой системы и средства общения осуществляется также, как с детьми с тяжелым недоразвитием речи по принципу концентрического распределения материала. На каждом занятии одновременно ведется работа над фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороной, но с преобладанием работы над формированием грамматического строя и фразовой речи.

3. Начинаем работу с уточнения и расширения словаря по знакомых темам, например, «Семья» или темы, которые интересуют ребенка, является его увлечением (машины, животные). Работа с картинками осуществляется по методике Домана-Маниченко [27, 29]. Сначала ребенку предъявляем слово МАМА, напечатанное на обратной стороне фотографии матери ребенка, читаем слово, переворачиваем фото и радостно подтверждаем вместе с ребенком, что это мама. Далее, таким же образом предъявляются другие члены семьи. Логопед просит показать по словесной просьбе членов и семьи («Покажи, где мама?»); назвать членов семьи («Это кто?». Затем ребенку предлагают отдельные карточки со словами, обозначающих членов семьи и он должен подложить под каждой фотографией соответствующее слово. Просим читать слова, затем убираем только фотографии и просим ребенка прочитать слова или дать карточку по просьбе: «Где мама?». Аналогично ведется работа по другим лексическим темам.

3. Параллельно с расширением словаря существительных ведется работа над глагольным словарем. Сначала название глаголов сопровождается соответствующими действиями или жестами. Например, игра «Веселый клоун» - логопед произносит глаголы и показывает соответствующий жест или действие. Ребенок повторяет действие, если может, то и слово. Позже взрослый называет глаголы без демонстрации жеста или движения, а ребенок показывает действие. Сначала берем простые бытовые глаголы - кушает, пьет, спит, умывается, рисует; затем более сложные, в том числе из учебников, а также глаголы, выражающие эмоции: улыбается, радуется, боится и т.д.

Рекомендуются использовать музыкально-двигательные и логоритмические игры: выполнение действий под слова и музыку способствует лучшему восприятию и пониманию речи. Далее ведется работа над глагольным словарем с использованием картинного материала и различных пособий. На первых порах простые глаголы предъявляются письменно. Ребенок также глобально читает (узнает слово) и подкладывает его под картинкой с соответствующим действием.

4. Как только ребенок самостоятельно называет несколько существительных и глаголов, учим составлять фразы. Начинаем работу над фразой на первых же лексических темах. Например, при изучении темы «Семья» уточняем, кто что делает в семье. Затем используются картинки с изображением семьи и домашними занятиями. Ребенок отвечает на вопросы по картинке («Что делает мама? Что она пьет? Кто здесь читает? Что читает папа?» и т.д.).

5. При появлении у ребенка первых фраз ведется работа по формированию грамматического строя в соответствии с онтогенезом формирования грамматических форм. Изучение каждой грамматической формы подкрепляется чтением с выделением окончаний при словоизменении.

6. Ведется работа по формированию звукопроизношения и слоговой структуры. В тех случаях, когда у ребенка есть произношение большинства звуков, большее внимание уделяется отработке слоговой структуры, используя навыки послогового чтения.

У неговорящих аутичных детей ведется специальная работа по вызыванию звуков, звукоподражаний. У некоторых детей могут отмечаться проблемы с сосательным,

глотательным, кусательным рефлексам; с артикуляцией звуков в силу низкого мышечного тонуса и недостаточности орального праксиса. В этих случаях проводим массаж кистей рук, кончиков пальцев рук, массаж лицевой мускулатуры, подъязычной, шейной области, со стимуляцией активных речевых точек. На фоне массажа движения пальцев становятся более четкими, дифференцированными, приближается к норме мышечный тонус кисти. Помимо традиционных методов постановки звуков рекомендуется использовать способы вызывания звуков, основанных на эмоционально-игровых действиях.

Если у детей не удастся запустить экспрессивную речь, то используются методы и приемы альтернативной коммуникации — карточки с рисунками, язык жестов и др. [30]. Альтернативные системы коммуникации, в частности, карточки с нарисованными предметами или действиями являются часто единственным способом наладить общение с неговорящим (мутичным) ребенком и дают хороший толчок к общему развитию речи. Наиболее оптимальным представляется сочетание обоих подходов.

Рекомендации по организации и проведению логопедической работы с аутичными детьми второй группы.

Как уже отмечалось дети второй группы пользуются фразовой речью, но испытывают значительные трудности в понимании развернутой, контекстной речи и самостоятельных связных высказываниях. Некоторые дети этой группы, как и первой, также могут иметь проблемы в организации своего поведения на занятиях, им также нужна повторяющаяся структура, занятия, визуализация словесного материала, использования приемов глобального чтения. При наличии негрубого общего недоразвития речи проводится традиционная логопедическая работа по формированию фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны.

Специфика оказания помощи логопеда детям этой группы заключается в превалировании работы над пониманием смысла различных текстов, уточнения значения не только отдельных слов, но и смыслового содержания всего текста, особенно литературного: сюжета, причинно-следственных связей, скрытого смысла и морали. Необходимо формирование навыков как понимания, так и осознанного и избирательного использования речевых средств при построении самостоятельных связных высказываний.

Проводится специальная работа по развитию умения поддерживать диалог и беседу, составлять истории, обсуждать книги и др.

1). Беседа проводится с целью формирования у детей умения вступать и поддерживать вербальный диалог, используя также невербальные средства общения: мимику, интонацию, жесты, пантомиму.

Необходимо заранее продумать темы для беседы, начиная с самых простых и доступных для детей и постепенно переходить к более сложным, требующих развернутых ответов. Приведем пример простой беседы. Например, тема беседы: «Все обо мне». Логопед проводит предварительную работу о том, что обычно спрашивают у детей при первой встрече взрослые и как отвечать на те или иные вопросы. Примерный круг вопросов:

- как тебя зовут? и др. варианты: как твое имя? как твоя фамилия?
- сколько тебе лет? Или назови свой возраст;
- когда у тебя день рождения?
- где ты живешь? Какой твой адрес?

Следующими темами беседы могут стать:

«Моя семья»: Как зовут твою маму? Кем она работает? Есть ли у тебя брат или сестра? Кто старше ты или сестра? другие темы «Как я провел воскресенье?»; «Мои интересы или любимые занятия» и т.д. Темами беседы могут стать природные явления и окружающий мир или учебный материал, изучаемый на уроках.

2). Игра «Расскажи историю». Детям предлагают рассказать свою личную историю: случай, событие из их жизни (поход в зоопарк, поездка за город, день рождения и т.п.). Детей учат составлять план рассказа, описывать сюжет, место действия, использовать такие связи в тексте как: поэтому, а потом, после этого, но. Рекомендуется использовать зрительные опоры, фотографии, картинки.

3). Обсуждение книг, мультфильмов, фильмов, тематические беседы.

На первых занятиях логопед отбирает несколько коротких рассказов с моралью. Для этого используются произведения детской литературы (детские и народные сказки, рассказы Н. Носова и пр.).

Чтение текстов происходит с постепенным увеличением их содержания: сначала книгу можно прочитать в сокращенном варианте или даже коротко пересказать, затем вводить пропущенные эпизоды. В начале необходимы постоянные комментарии взрослого, отражающие его отношение к происходящему и дающие эмоциональную оценку событиям и персонажам. После чтения или сокращенного пересказа взрослый предлагает детям ответить на вопросы на понимание:

- сюжета (последовательности) событий в рассказе: что было сначала, потом, чем закончилось? куда отправился герой? Кто встретился ему на пути? Что он сказал?

- причинно-следственных связей: почему он ушел из дому, зачем он спрятал игрушку и т.п.;

- мотивов поступков и действий персонажей: почему он так поступил, зачем он это сделал?

- чувств и переживаний героев: что он чувствовал? Почему ему было обидно?

Также происходит моральная оценка поступков и действий персонажей: он хорошо поступил или плохо? почему хорошо или плохо? почему его можно назвать добрым, злым, жадным? и т.д. Уточняется мораль: чему учит эта сказка или рассказ?

Дети пробуют пересказать сюжет рассказа, мультфильма, фильма своими словами по предварительно составленному плану. Заранее обсуждается (репетируется) интонация, жесты, сопровождающие рассказ. Можно разыграть сценку, мини-спектакль.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность методических рекомендаций обусловлена развитием инклюзивного образования в Казахстане и необходимостью разработки методического обеспечения деятельности логопедов общеобразовательных школ по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями.

Логопед, являясь членом школьной службы психолого-педагогического сопровождения осуществляет различные направления деятельности, содержание которых раскрыто в рекомендациях:

- выявление детей с трудностями обучения;
- логопедическое обследование;
- коллегиальное обсуждение с целью установления причин и характера трудностей обучения и оценки особых образовательных потребностей;
- составление программ психолого-педагогического сопровождения;
- разработка индивидуально-развивающих программ для учащихся с ООП и мониторинг их эффективности;
- консультативная помощь, учителям, родителям, специалистам службы сопровождения.

Логопеду, как одному из специалистов службы психолого-педагогического сопровождения оказывающему помощь различным категориям детей с особыми образовательными потребностями, предлагается к использованию психолого-педагогическая систематизация трудностей школьного обучения при проведении диагностической и развивающей работы.

Предлагаемая автором психолого-педагогическая систематизация позволит обеспечить системный подход к оценке трудностей обучения и дифференцированный и индивидуальный подход в оказании развивающей помощи детям с особыми образовательными потребностями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249.
- 2 «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» Закон РК от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК.
- 3 Правила оценки особых образовательных потребностей. Приказ МОН РК от 12 января 2022 г № 4.
- 4 Правила психолого-педагогического сопровождения в организациях образования. Приказ МОН РК от 12 января 2011 № 6.
- 5 Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦ РСИО, 2023. [Электронный ресурс <https://www.special-edu.kz/>]
- 6 Ерсарина А.К. Организация деятельности логопедического пункта: методические рекомендации – Алматы: ННПЦ КП, 2017г.
7. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» (в редакции приказа Министра образования и науки РК от 31.03.2022 № 121).
- 8 Нормы оснащения оборудованием и мебелью организаций дошкольного, среднего образования, а также специальных организаций образования в редакции приказа Министра образования и науки РК от 07.06.2022 № 265.
- 9 Выготский Л. С. Собрание сочинений. -М., 1983. Т.4, 5.
- 10 Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды /Под ред. В.В.Давыдова и В.П.Зинченко. - М., 1989.
- 11 Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М., 1996.
- 12 Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений /В.И.Лубовский, Т.В.Розанова, Л.И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского - М., 2005.
- 13 Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М., 1998
- 14 Соловьева Л. Г. Логопедия: учебник и практикум для СПО / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2019.
- 15 Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб.,1995.
- 16 Поварова И. А. Логопедия: нарушения письменной речи у младших школьников. — М.: Юрайт, 2020.
- 17 Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М., 1973.
- 18 Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учебное пособие для высших учебных заведений// А.В. Семенович. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
- 19 Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции / Под ред. О.Б. Иншаковой.М.,2003.
- 20 Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод

замещающего онтогенеза: Учебное пособие. - изд.- М.:Генезис, 2007.

21 Методы обследования речи у детей /Сост. Бессонова Т.П., под общей редакцией Власенко И. Т. и Чиркиной Г. В. - М., 1992. ч.1.

22 Волкова Г.А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи. СПб., 1993

23 Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: пособие для логопеда.- Москва,1991г.

24. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция – Ростов н\Д.,-2004.

25 Прищепова И. В. Логопедия: дизорфография у детей. — М., 2020.

26 Прищепова И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи. — М., 2020.

27 Специальная программа коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями речи/ Ерсарина А.К.– Алматы: ННПЦ РСИО, 2021. [Электронный ресурс <https://www.special-edu.kz/>]

28 Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2007.

29 Специальная развивающая программа для детей с аутизмом/Ерсарина А.К., Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К.- Алматы, ННПЦ КП, 2020. [Электронный ресурс <https://www.special-edu.kz/>]

30 Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). М.: Тервинф, 2012.



ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

План работы логопеда на учебный год

Годовой план работы логопеда

№ п/п	Содержание работы	Срок проведения	Ожидаемый результат
	1. Организационная работа		
1.1			
1.2			
1.3			
1.4			
1.5			
	2. Оценка особых образовательных потребностей и определение содержания логопедической помощи учащимся		
2.1			
2.2			
2.3			
2.4			

	3. Логопедическая поддержка учащихся и мониторинг ее эффективности		
3.1			
3.2			
3.3			
	4. Консультативно-методическая деятельность		
4.1			
4.2			
4.3			
	5. Самообразование		
5.1			
5.2			
5.3	Другое:		



**Приложение 2.
Еженедельный график работы**

День недели	Занятия с детьми	Консультации учителей	Консультации родителей	Посещение уроков (оценка ООП/мониторинг/др)	Метод. работа (разработка и дидактического мат-ла, проведение или участие в семинарах, мастер-классах и т.д.)	Самообразование согласно инд.плана
Понедельник						
Вторник						
Среда						
Четверг						
Пятница						



Приложение 3.

Речевая карта учащегося

I Общие сведения

- 1 Фамилия, имя, возраст, № школы, класс.
- 2 Домашний адрес, контактные телефоны.
- 3 Дата зачисления на логопедические занятия.
- 4 Успеваемость по письму и чтению.
- 5 Жалобы учителя или родителей (законных представителей).
- 6 Получал ли ранее логопедическую помощь.

II Особенности психофизического и речевого развития

- 1 Болезни ребенка в раннем и дошкольном возрасте, состоит ли на учете у врачей: невропатолога, оториноларинголога, офтальмолога и др.
- 2 Раннее развитие: моторное: держать голову, сидеть, ходить; познавательное и социально-коммуникативное.
- 3 Состояние слуха, зрения, двигательной сферы
- 4 Состояние интеллекта
- 5 Речевое развитие:

- гуление, лепет
- первые слова
- фразовая речь
- речевое окружение

III Характеристика устной речи

- 1 Строение и подвижность артикуляционного аппарата
- 2 Темп и плавность речи
- 3 Голос
- 4 Проявление заикания: форма, место локализации судорог, степень выраженности
- 5 Звукопроизношение. Нарушения произношения: отсутствие, искажение, замены, смещения звуков
- 6 Слоговая структура. Произнесение простых и сложных по слоговой структуре слов, фраз. (чистоговорок). Нарушения слоговой структуры: сокращение, уподобление, добавление, перестановка слогов.
- 7 Фонематическое восприятие (различение звуков на слух):
 - повторение слоговых дорожек с оппозиционными звуками
 - поднять руку, если услышишь заданный звук
 - выбрать картинки на заданный звук
- 8 Фонематический анализ и синтез
выделение последовательности звуков в словах МАК, РУКА, СУМКА, СТОЛ, ЛЯГУШКА

- соединить звуки в слово: Д О М Р У К А, К О Ш К А

9 Понимание речи

- Понимание слов-предметов, действий, признаков (пассивный словарный запас): значение обиходных и не часто используемых слов (жираф, клюв, воротник, подоконник).
- Различение единственного и множественного числа, рода существительных, глаголов, прилагательных.
- Понимание вопросов косвенных падежей
- Понимание значения предлогов
- Понимание предложений. Исправить предложения: Коза принесла корм девочке. Убежал мальчик и стеклом разбил мяч. Солнце освещается землей.
- Понимание логико-грамматических конструкций: Петю ударил Коля. Кто драчун? Таня бежит за Олей. Кто впереди?
- Понимание текста. Ответы на вопросы, пересказ текста.

10 Словарный запас (активный словарь). Объем и характеристика словаря: предметы, действия, признаки, подбор антонимов, синонимов, определений). Точность используемых слов. Лексические замены.

11 Грамматический строй. Наличие аграмматизмов в согласовании существительных с прилагательными, числительными в роде, числе и падеже; согласовании существительных и глаголов в числе, роде, предложно-падежном управлении. Суффиксальное и префиксальное словообразование.

12 Фразовая и связная речь (беседа, составление рассказов по картинкам, пересказ текста). Фраза – простая, нераспространенная, распространенная. Умение поддержать диалог. Наличие самостоятельных связных высказываний.

IV. Характеристика письменной речи.

1 Письмо.

- Анализ письменных работ: классных работ, контрольных диктантов
- Исследование письма: диктант, составление предложений по картинке, при необходимости письмо слов, букв.
- Анализ ошибок на письме.

2. Чтение.

- Владение навыком чтения: побуквенное слоговое отрывистое, слоговое плавное, слоговое с переходом на целые слова, целыми словами.
- Скорость чтения: количество слов в минуту
- Понимание прочитанного: полное, неполное: недостаточное понимание деталей, недостаточное понимание общего содержания, полное непонимание.
- Анализ ошибок чтения.

V. Неречевые психические функции: кинестетический и динамический праксис, гнозис (зрительный, слуховой, тактильный, зрительно-пространственный), память, внимание, умственная работоспособность, произвольная регуляция деятельности и поведения.

VI. Речевое заключение.

VII. Результаты логопедической работы. Оценка состояния устной и письменной речи: каждую учебную четверть и за год.

Приложение 4.

Представление логопеда на учащегося для заседания психолого-педагогической службы школы

Ф.И.О. ученика _____ Возраст _____

Класс _____

I. Общая характеристика речи:

1. Понимание речи: конкретно-ситуативный, номинативный, предикативный, расчлененный уровень.
 2. Уровень владения активной речью: самостоятельные связные высказывания, фразовая речь, отдельные короткие предложения, отдельные слова, отсутствие собственной речи.
 3. Общее звучание речи (темп, внятность, четкость речи) _____
- Наличие заикания. _____ Особенности речи, связанные с заиканием _____

II. Фонетико-фонематическая сторона речи

1. Звукопроизношение _____
2. Слоговая структура слов _____
3. Фонематическое восприятие _____
4. Звуковой анализ и синтез _____

III. Лексико-грамматическая сторона речи

1. Словарный запас _____
2. Грамматический строй речи: (соответствие возрасту, ошибки в словоизменении, словообразовании) _____
3. V. Связная речь

VI. Письменная речь

1. Письмо (уровень сформированности, понимание прочитанного, специфические и неспецифические ошибки при списывании, диктанте)

Чтение (уровень сформированности, понимание прочитанного) специфические и неспецифические ошибки при чтении)

Заключение логопеда (уровень актуального развития, вид нарушения речи в рамках потенциальные возможности)

Предполагаемые причины трудностей обучения _____

Рекомендации: _____

Приложение 5.

Индивидуальная программа коррекционно-развивающей работы с детьми (направления и содержание программ)

Программа индивидуальных и подгрупповых занятий логопеда
с Ф.И. ученика _____ на 1 четверть 20..-20.. учебного года

Индивид. групп., подгруп., занятия (состав гр. уч-ся)	Направления работы. Цели-ожидаемые результаты	Отметка о достижении целей (+,-)	Примечание

Содержание индивидуально-развивающей программы

Направления коррекционно- развивающей работы	Методы, приемы, упражнения, игры

Приложение 6.
Этапы логопедической работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи

Звукопроизношение слоговая структура слов	Лексика	Грамматический строй	Фразовая и связная речь
Начальный этап. Первый период.			
<p>1. Постановка и автоматизация звуков: губно-зубных, переднеязычных, заднеязычных.</p> <p>2. Обозначение звуков буквами. Письмо букв.</p> <p>3. Формирование слоговой структуры слов 1-3 класса</p> <p>4. Звуковой анализ.</p> <p>Чтение и письмо слогов и слов.</p>	<p>Используются преимущественно слова 1-3 класса слоговой структуры слов</p> <p>1. Глагольная лексика: глаголы бытового обихода (): ВИЖУ, СИЖУ, НЕСУ, ПИСАЛА, НОСИЛА, МЫЛ, ПИЛ, ДАЙ</p> <p>2. Существительные. Лексические темы: «Семья» (МАМА, ПАПА, БАБА, ДЕДА) «Игрушки/животные» (КОЗА, СОВА, ЛИСА) и др.</p> <p>3. Чтение и письмо слов.</p>	<p>Используются слова 1-3 класса слоговой структуры слов</p> <p>1. Формирование формы винительного падежа существительных первого склонения. ВИЖУ ЛИСУ. КУШАЛА КАШУ.</p> <p>2. Изменение существительных 1-2 склонения по числам. ЛИСА-ЛИСЫ МАШИНА-МАШИНЫ.</p> <p>3. Формирование формы единственного и множественного числа глаголов прошедшего времени. ПИЛ-ПИЛИ.</p> <p>Чтение и письмо слов и словосочетаний.</p>	<p>Используются слова 1-3 класса слоговой структуры слов</p> <p>1. Формирование однословного предложения ИДИ. ИДУ, БЕГИ. БЕГУ.</p> <p>2. Формирование двухсловного предложения. Я СИЖУ. МИША БЕГИ.</p> <p>3. Формирование трех словного предложения. Я вижу лису. МИША НЕСИ СОВУ</p> <p>4. Чтение и письмо фраз.</p> <p>5. Использование фраз с в коротком диалоге.</p>
Начальный этап. Второй период			
<p>1. Постановка и автоматизация звуков: губно-зубных, переднеязычных, заднеязычных.</p>	<p>Используются преимущественно слова 4-5 класса слоговой структуры слов</p> <p>1. Глагольная лексика: НЕСЕТ ПИЩЕТ</p>	<p>Используются преимущественно слова 4-5 класса слоговой структуры слов</p> <p>1. Формирование формы предложного падежа существительных первого склонения. СИДИТ НА ДИВАНЕ. ЕДЕТ НА МАШИНЕ.</p>	<p>1. Формирование четырехсловного предложения. МИША СИДИТ НА ДИВАНЕ. ПАПА ЕДЕТ НА МАШИНЕ.</p> <p>2. Чтение и письмо фраз.</p>

2.Обозначение звуков буквами. Письмо букв. 3.Формирование слоговой структуры слов 4-5 класса. 4.Звуковой анализ. Чтение и письмо слогов и слов.	2.Существительные. Лексические темы: «Животные», «Посуда», «Одежда» «Мебель» КОШКА, ДИВАН ЧАШКА. 3.Чтение и письмо слов.	2. Изменение существительных 1-2 склонения по числам. ПЕТУХ-ПЕТУХИ. 3. Изменение глаголов прошедшего времени по числам. БЕЖАЛ-БЕЖАЛИ 4. Изменение глаголов прошедшего времени по родам ПИЛ-ПИЛА НОСИЛ-НОСИЛА 5. Чтение и письмо слов и словосочетаний.	3. Использование фраз в простой или знакомой ситуации; в диалоге.
Первый этап			
Произношение слоговая структура	Лексика	Грамматический строй	Фразовая и связная речь
1.Постановка и автоматизация свистящих звуков. 2.Формирование слоговой структуры слов 6-7,11 класса. АРБУЗ, СТОЛ БАРАБАН, ЛИСТ. 3. Звуковой анализ. Чтение и письмо слогов и слов.	Используются преимущественно слова 1-7 класса слоговой структуры слов 1.Расширение и уточнение словаря: существительных (из определенных лексических тем), глаголов, прилагательных. 2. Чтение и письмо слов, в т.ч из школьных учебников.	Используются преимущественно слова 1-7 класса слоговой структуры слов 1. Закрепление навыков словоизменения: - винительного и предложного падежа существительных 1-3 склонения - единственного и множественного числа существительных, глаголов. - глаголов прошедшего времени по родам 2. Чтение и письмо слов и словосочетаний.	1.Закрепление навыка составления фраз из 3-4х слов и использования их в различных ситуациях общения: диалоге, беседе. 2. Формирование навыка пересказа короткого текста. 3. Чтение и письмо фраз, в т.ч из школьных учебников.
Второй этап			
1.Постановка и автоматизация свистящих и шипящих звуков.	1.Расширение и уточнение словаря: существительных из разных лексических тем: одежда, обувь, животные, овощи, фрукты, времена года;	1.Формирование навыков словоизменения: - дательного и творительного падежа - по родам (мужской и женский род) существительных, местоимений и глаголов прош.времени. 2. Формирование навыков словоизменения:	1. Формирование фразы из 4-5 слов с использованием предлогов. Анализ предложения. 2. Формирование навыка составления короткого текста. 3.Развитие умения поддерживать

<p>2. Формирование слоговой структуры слов 7,8,11 класса. 3. Звуковой анализ. Чтение и письмо слогов и слов.</p>	<p>глаголов, прилагательных, местоимений, предлогов 2. Чтение и письмо слов, в т.ч из учебников.</p>	<p>-суффиксальное словообразование 3. Чтение и письмо слов и словосочетаний.</p>	<p>беседу. 4. Чтение и письмо фраз, в т.ч из учебников.</p>
Третий этап			
<p>1. Постановка и автоматизация шипящих звуков. 2. Формирование слоговой структуры слов 9,10 класса. 3. Звуковой анализ. Чтение и письмо слогов и слов.</p>	<p>1. Расширение и уточнение словаря: существительных из разных лексических тем; глаголов, прилагательных, местоимений, предлогов наречий. Родственные слова. Антонимы и синонимы. 2. Чтение и письмо слов, в т.ч из учебников.</p>	<p>1. Формирование навыков словоизменения: - существительных по падежам (родительный падеж), числам - глаголов по числам, лицам, роду и временам (настоящее и прошедшее время) 2. Формирование навыков словообразования: -суффиксальное и префиксальное словообразование 3. Чтение и письмо слов и словосочетаний. Морфологический анализ.</p>	<p>1. Составление распространенных предложений. Синтаксический анализ. 2. Составление рассказов по картинкам, пересказы текстов 3. Развитие умения поддерживать беседу на различные темы. 4. Чтение и письмо коротких текстов, в т.ч из учебников.</p>
Четвертый этап			
<p>1. Постановка и автоматизация сонорных звуков. 2. Формирование слоговой структуры слов 12,13 класса. 3. Чтение и письмо слогов и слов.</p>	<p>1. Расширение и уточнение словаря по всем частям речи и в соответствии с учебной программой. 2. Чтение и письмо слов, в т.ч из учебников.</p>	<p>1. Формирование навыков словоизменения: - согласования существительных с прилагательными и местоимениями в роде, числе и падеже; - предложно-падежного управления - глаголов по числам, лицам, виду, роду и временам 2. Формирование навыков словообразования. 3. Чтение и письмо слов и словосочетаний. Морфологический анализ.</p>	<p>1. Составление сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. 2. Составление рассказов по картинкам, пересказы текстов 3. Развитие умения поддерживать беседу на различные темы. 4. Чтение и письмо текстов в т.ч из учебников.</p>

Приложение 7.

Типы слоговой структуры слов (по А.К. Марковой) 13 классов

3 года

1 класс – двусложные слова из двух открытых слогов

лыжи – ваза – бусы – пила – рама – коза –

2 класс – трехсложные слова из открытых слогов

собака – береза – корова – ворона –

3 класс – односложные слова

сыр – лук – мак – кот – мяч – рак –

4 класс – двусложные слова с одним закрытым слогом

петух – пенал – лимон – щенок – шалаш – забор –

4 года

5 класс – двусложные слова со стечением согласных в середине слова

кукла – туфли – шишка – чашка – лодка – бочка –

6 класс – двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных

арбуз – чайник – обруч – поднос – альбом – медведь –

7 класс – трехсложные слова с закрытым слогом

барабан – колобок – самолет – помидор – телефон – колодец –

8 класс – трехсложные слова со стечением согласных

яблоко – конфеты – шахматы – рубашка – колбаса – бутылка –

5-6 лет

9 класс – трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом

карандаш – виноград – цыпленок – автобус – кузнечик – сапожник –

10 класс – трехсложные слова с двумя стечениями согласных

матрешка – пустышка – избушка – морковь – игрушка – расческа –

11 класс – односложные слова со стечением согласных в начале или конце слова

флаг – слон – хлеб – тигр – гриб – лист –

12 класс – двусложные слова с двумя стечениями согласных

звезда – спички – гнезда – блюдце – свекла – трактор –

13 класс – четырехсложные слова из открытых слогов

кукуруза – пуговица – черепаха – ящерица

7 лет

Сложные по слоговой структуре слова: «кинотеатр», «милиционер», «учительница», «термометр», «аквалангист», «путешественник» и т.п.