



Рассмотрена
На заседании
педагогического совета
Протокол № 1 от 30 августа 2023 года

Утверждена
Приказом директора
МБОУ СОШ №1 с УИОП
от 31 августа 2023 года № 323-О

**Адаптированная образовательная программа
основного общего образования обучающихся
с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)
(варианты 5.1. и 5.2.)**

Адаптированная образовательная программа основного общего образования обучающихся с ТНР (вариант 5.1.)

Психолого-педагогическая характеристика адресной группы обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи

Обучающийся с *ТНР* – физическое лицо, освоившее образовательную программу начального общего образования, достигшее по итогам ее освоения планируемых результатов в овладении предметными, метапредметными, личностными компетенциями в соответствии с ФГОС НОО и имеющее первичные речевые нарушения, препятствующие освоению основной общеобразовательной программы без реализации специальных условий обучения.

Статус обучающегося с *ТНР* устанавливается психолого-медико-педагогической комиссией.

При условии компенсации нарушений во время обучения по решению ПМПК обучающийся может быть переведен на основную программу основного общего образования.

Недостаточность полноценной речевой и/или коммуникативной деятельности как в устной, так и в письменной форме может проявляться в виде следующих нарушений:

нерезко выраженное недоразвитие устной речи, как правило, осложненное органическим поражением центральной нервной системы;

нарушения чтения и нарушения письма;

темпоритмические нарушения речи (заикание и др.);

нарушения голоса (дисфония, афония).

Проявлениями нерезко выраженного речевого недоразвития являются: недостатки произношения звуков, незначительное сужение словарного запаса и неустойчивое использование сложных грамматических форм и конструкций, трудности программирования и реализации развернутых монологических высказываний, отдельные неустойчивые специфические ошибки при чтении и на письме.

У детей отмечается дефицитарность языковой и метаязыковой способностей, ограниченность в сложных формах речевой деятельности (при сформированности бытовой коммуникации).

Нарушение чтения (дислексия) проявляется в снижении скорости, недостаточной правильности чтения (угадывающее чтение, смешение оптически сходных букв, смешение букв, обозначающих сходные по акустико-

артикуляционным признакам гласные и согласные звуки, пропуски слогов, аграмматизм, пропуски и повторы строк) и недостаточном понимании прочитанного.

Основными диагностическими ошибками, свидетельствующими о нарушении письма (дисграфии), являются пропуски, перестановки, замены букв, обозначающих акустически и артикуляционно сходные звуки, трудности обозначения оптически сходных графем, аграмматизм на письме, отсутствие границ слова и предложения и т.д. Эти ошибки являются устойчивыми.

Выраженность дислексии и / или дисграфии характеризуется незначительным проявлением всех перечисленных показателей, что в целом, однако, приводит к затруднениям в использовании чтения и письма как метапредметных умений. Фактором, положительно влияющим на школьную успеваемость, является рациональная и оправданная задачами обучения замена письменного предъявления текстов (чтения) на устное (аудирование).

На фоне дефицита языковой и метаязыковой способностей, несформированности процессов произвольной деятельности и / или незначительных отклонений в протекании высших психических процессов в работах обучающихся обнаруживается большое количество орфографических ошибок.

Дети, имеющие недоразвитие устной речи, нарушения письма и чтения, даже в легкой степени выраженности, составляют группу риска по школьной неуспеваемости, в частности, по русскому языку, литературе и другим дисциплинам, освоение которых предполагает работу с текстовым материалом.

Низкая успеваемость приводит к появлению психологических искажений, учебному негативизму и проблемам социализации.

Заикание - расстройство устной речи, которое без специального комплексного (медико-психолого-логопедического) воздействия даже в лёгкой форме может приводить к тяжелым личностным, поведенческим изменениям. Боязнь речевой неудачи порой приводит к полному отказу от речи (логофобия).

Ранее редуцированное заикание может в подростковом возрасте вновь дать о себе знать и без специальной работы закрепиться и усилиться. Это детерминирует психологический дискомфорт в условиях обучения в школьном коллективе и, как следствие, социальную дезадаптацию, различные формы деструктивного поведения.

Вариант 5.1 рекомендован для детей с заиканием, проявляющимся в запинках судорожного характера, не препятствующих эффективной коммуникации или влияющих на ее эффективность в отдельных ситуациях общения. Следует, однако, иметь в виду, что стрессовые ситуации могут провоцировать ухудшение состояния речи обучающихся. Это требует специального внимания к организации процедур текущего контроля и аттестации обучающихся.

Нарушения голоса выражаются в изменениях (дисфония) высоты основного тона, силы голоса, резонанса (гипо- и гиперназальность), тембра голоса (осиплость

или охриплость) вплоть до полного его отсутствия (афония) и отражаются на развитии как в информативно-коммуникативных, так и аффективно-коммуникативных способностей ребенка, что приобретает особую значимость в подростковом возрасте в период мутации. Важным является создание правильного голосового режима и соблюдение гигиены голоса в процессе обучения.

Во всех перечисленных случаях при отсутствии коррекционной работы и отлаженного взаимодействия учителей-предметников с учителем-логопедом происходит нарастание трудностей.

Исходя из особенностей проявления дефекта у младших подростков, к особым образовательным потребностям необходимо отнести:

обязательность непрерывности коррекционно процесса, тесная взаимосвязь реализации целей и задач освоения предметных областей и коррекционной работы (индивидуальных (групповых) логопедических занятий);

создание условий, нормализующих /компенсирующих состояние речевой деятельности, других психических функций, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности на основе комплексного подхода при изучении обучающихся с речевыми нарушениями и коррекции этих нарушений;

постоянный мониторинг динамики формирования личностных, метапредметных и предметных результатов с целью оптимизации процесса развития речемыслительной деятельности;

применение специальных методов и приемов, средств обучения, в том числе, компьютерных технологий, дидактических пособий, обеспечивающих реализацию принципа «обходного пути», повышающих контроль за устной и письменной речью;

профилактика и коррекция социокультурной дезадаптации путем максимального расширения социальных контактов, обучения умению применять эффективные коммуникативные стратегии и тактики.

Целевой раздел АООП ООО с указанием целей и задач на данном этапе получения общего образования, описанием образовательных результатов (за первый год обучения), специальных подходов к планированию, реализации и оценке образовательных результатов

Освоение образовательной программы на основной ступени обучения характеризуется преимущественным обращением к вербализованным материалам различной степени сложности. Работа с текстом выходит на первый план, что определяет необходимость особой организации обучения для детей, имеющих нарушения речи.

Эффективность освоения образовательной программы ребенком с нарушениями речи повышается при условии *индивидуализация обучения*, которая

реализуется через создание среды, позволяющей максимально использовать индивидуальные возможности детей и подтягивать слабые звенья их развития.

Взаимодействие учителя-логопеда, учителей-предметников, педагога-психолога обеспечивает понимание специфики освоения образовательной программы ребенком, выделить ведущую стратегию обучения, определяемую его индивидуальными особенностями и, как следствие, установить существующие и спрогнозировать возможные трудности. Такой психолого-педагогический и речевой профиль может служить отправной точкой для определения тактики и методических приемов обучения, учитывающих особенности каждого ребенка. Так, индивидуализация обучения может осуществляться в классе через систему специальных заданий (карточки, дополнительный раздаточный материал и т.п.).

Одним из ключевых для специальной педагогики является принцип *опоры на сохранные анализаторы* в процессе обучения, который может рассматриваться как *создание полисенсорной основы обучения*.

Обучение детей с нарушениями речи опирается на максимальное включение в работу основных анализаторов: зрительного, слухового, тактильного и др. Получение новой информации обеспечивается сразу несколькими анализаторными системами, с опорой на сохранные, что способствует формированию более прочных и полных знаний и умений. При несформированности фонематического восприятия компенсация происходит через зрительный и моторный анализаторы, при оптико-пространственных

затруднениях осуществляется опора на проговаривание и т.д.

Обучение происходит на основе формирования умения «вслушиваться в обращенную речь», понимания смысла готовых текстов, что помогает учащимся выявить причинно-следственные отношения, отобрать речевые средства для продуцирования высказывания, создать зрительные образы, связанные с текстом и облегчающие построение самостоятельного высказывания. Соединение в восприятии языкового материала слуховых

(прослушивание текста), зрительных (картины, схемы, языковая наглядность) и моторных (процесс письма) усилий со стороны учащихся способствует более прочному усвоению вводимого материала. Опора на сохранные звенья в процессе обучения позволяет временно перевести нарушенные функции на другой более низкий и доступный уровень их осуществления

У детей с речевыми нарушениями зачастую выявляется недостаточный уровень развития словесно-логического мышления, операций абстрагирования. Привлечение максимальной наглядности, активное применение рисунков, схем, символов других невербальных сигналов способствует более эффективному, сознательному и быстрому усвоению и запоминанию материала.

Актуальным принципом обучения является необходимость *учета операционального состава нарушенных действий*.

Особая роль этого принципа отмечается в работе с текстовым материалом, когда необходимо продемонстрировать ребенку систему операций, произведя которые можно построить свой текст или проанализировать (а затем понять) чужой. Необходимо составить развернутые модели создания текстов, задать последовательность, реализация которой приведет к искомому результату. В этих моделях обязательно должны учитываться лингвистические характеристики текстов различных типов и жанров, а также индивидуальные особенности ребенка (нарушенные звенья механизмов порождения и понимания текста), т. е. необходимо соотнести имеющиеся трудности с тем текстовым материалом, который предъявляется детям на уроках.

Пооперационное выполнение действий способствует *наработке способа действия*, формированию динамического стереотипа, что также является необходимым условием развития языковых умений и навыков для детей с нарушениями речи.

Помимо этого, расчлененное выполнение действий позволяет более точно выявить нарушенное звено в серии операций, а также дает возможность *формировать осознанный самоконтроль*. Это является особенно важным, поскольку в связи с невозможностью опираться на чувство языка в обучении детей с нарушениями речи доля сознательности в процессе восприятия и порождения текстов резко увеличивается.

Принцип *коммуникативности* диктует необходимость формирования речи как средства общения и орудия познавательной деятельности. В обучении детей с ТНР остро стоит проблема формирования и развития положительной коммуникативной мотивации, потребности в активном взаимодействии с участниками коммуникативного акта, активизации мыслительной деятельности. В свете этого ведущая роль отводится речевой практике, активизации самостоятельной речи учащихся, созданию таких ситуаций, которые бы побуждали их к общению.

Не менее важен в обучении принцип взаимосвязи речи с другими психическими функциями, который обеспечивает достижение личностных результатов в ходе развития речи. Такие компоненты деятельности как умение планировать и контролировать свою деятельность необходимо формировать в рамках речевого высказывания. Данный принцип предполагает работу над анализом собственной речевой продукции, формирования критериев ее оценивания и умения редактировать.

Описание ожидаемых результатов обучения

Личностные и метапредметные результаты освоения всех образовательных областей и учебных дисциплин расширяются и дополняются следующими показателями.

Личностные результаты:

владение навыками сотрудничества со взрослыми и сверстниками в различных коммуникативных ситуациях, умением не создавать конфликты, находить компромисс в спорных ситуациях;

овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия, в том числе с использованием социальных сетей;

овладение навыком самооценки, в частности оценки речевой продукции в процессе речевого общения; способность к самооценке на основе наблюдения за собственной речью;

развитие адекватных представлений о собственных возможностях, стремление к речевому самосовершенствованию.

Метапредметные результаты:

способность использовать русский и родной язык как средство получения знаний по другим учебным предметам, применять полученные знания и навыки анализа языковых явлений на межпредметном уровне;

умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее выполнения, вносить соответствующие коррективы в их выполнение на основе оценки и с учетом характера ошибок;

умение использовать различные способы поиска в справочных источниках в соответствии с поставленными задачами; уметь пользоваться справочной литературой;

воспроизводить текст с заданной степенью свернутости (план, пересказ, изложение);

создавать тексты различных стилей и жанров (устно и письменно);

осуществлять выбор языковых средств в соответствии с темой, целями, сферой и ситуацией общения; излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.).

Предметные результаты: без изменений.

Подходы к оцениванию планируемых результатов обучения

Результаты обучения демонстрируются обучающимся с использованием доступного ему вида речевой деятельности в соответствии со структурой нарушения. При необходимости возможно увеличение времени на подготовку ответа.

Оценивание устных ответов осуществляется без учета нарушений языковых/речевых норм, связанных с недостатками произносительной стороны речи (произношение звуков, воспроизведение слов сложной слоговой структуры, интонационных и ритмических структур и др.).

Оценивание письменных работ осуществляется с особым учетом специфических (дисграфических) ошибок: 3 дисграфические ошибки одного типа (акустические, моторные, оптические, ошибки языкового анализа) оцениваются как 1 орфографическая.

Содержательный раздел АООП ООО, в том числе программа коррекционной работы (первый год обучения)

Содержание учебных дисциплин по всем содержательным областям образовательной программы соответствует представленному в основной общеобразовательной программе основного общего образования.

Предусмотрено усиление внимания к результатам обучения детей с тяжелыми нарушениями речи в части:

расширения номенклатуры языковых средств и формирование умения их активного использования в процессе учебной деятельности и социальной коммуникации;

совершенствования речемыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях его использования; развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности к речевому самосовершенствованию;

формирования и развития текстовой компетенции: умений работать с текстом в ходе его восприятия, а также его продуцирования, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию;

развитие умений опознавать, анализировать, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности, соответствия ситуации и сфере общения.

Программа коррекционной работы

Программа коррекционной работы (ПКР) является неотъемлемым структурным компонентом основной образовательной программы образовательной организации. ПКР разрабатывается для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР).

Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ТНР определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов – индивидуальной программой реабилитации инвалида. Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

ПКР вариативна по форме и по содержанию в зависимости от состава обучающихся с ТНР, региональной специфики и возможностей образовательной организации.

ПКР уровня основного общего образования непрерывна и преемственна с другими уровнями образования (начальным, средним); учитывает особые образовательные потребности, которые не являются едиными и постоянными, проявляются в разной степени у обучающихся с ТНР. Программа ориентирована на развитие их потенциальных возможностей и потребностей более высокого уровня, необходимых для дальнейшего обучения и успешной социализации.

ПКР разрабатывается на период освоения обучающимся основной ступени адаптированной основной образовательной программы и включает следующие разделы: *целевой, содержательный, организационный.*

Целевой раздел ПКР

Цель программы коррекционной работы заключается в определении комплексной системы психолого-медико-педагогической и социальной помощи обучающимся с ТНР для успешного освоения основной образовательной программы на основе компенсации первичных нарушений и пропедевтики производных отклонений в развитии, активизации ресурсов социально-психологической адаптации личности ребенка.

Задачи отражают разработку и реализацию содержания основных направлений коррекционной работы (диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, информационно-просветительское). *При составлении программы коррекционной работы выделены следующие задачи:*

определение особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР и оказание им специализированной помощи при освоении основной образовательной программы основного общего образования;

определение оптимальных специальных условий для получения основного общего образования обучающимися с ТНР, для развития их личностных, познавательных, коммуникативных способностей;

разработка и использование индивидуально-ориентированных коррекционных образовательных программ для детей с ТНР;

реализация комплексного психолого-медико-социального сопровождения обучающихся с ТНР (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации (ППК), *индивидуальной программой реабилитации/абилитации инвалида*);

реализация комплексной системы мероприятий по социальной адаптации и профессиональной ориентации обучающихся с ТНР;

обеспечение сетевого взаимодействия специалистов разного профиля в комплексной работе с обучающимися с ТНР;

осуществление информационно-просветительской и консультативной работы с родителями (законными представителями) обучающихся с ТНР.

Существующие дидактические принципы (систематичности, активности, доступности, последовательности, наглядности и др.) возможно адаптировать с учетом категорий обучаемых школьников.

В программу также включены и специальные принципы, ориентированные на учет особенностей обучающихся с ТНР:

принцип системности – единство в подходах к диагностике, обучению и коррекции нарушений детей с ТНР, взаимодействие учителей и специалистов различного профиля в решении проблем этих детей;

принцип обходного пути – формирование новой функциональной системы в обход пострадавшего звена, опоры на сохранные анализаторы;

принцип комплексности – преодоление нарушений должно носить комплексный психолого-медико-педагогический характер и включать совместную работу педагогов и ряда специалистов (учитель-логопед, педагог-психолог (специальный психолог), медицинские работники, социальный педагог и др.);

принцип коммуникативности диктует необходимость формирования речи как средства общения и орудия познавательной деятельности. Реализация данного принципа достигается путем отбора языкового материала, значимого для обеспечения различных сфер деятельности детей данного возраста, использование метода моделирования коммуникативных ситуаций.

онтогенетический принцип определяет необходимость учета основных закономерностей развития речевой деятельности в норме и следование им в ходе обучения. Это касается как отбора языкового и речевого материала, так и объемов работы, последовательность освоения речезыковых навыков, особенностей формирования речемыслительной деятельности учащихся.

принцип взаимосвязи речи с другими психическими функциями, который обеспечивает достижение личностных результатов в ходе развития речи. Такие компоненты деятельности как умение планировать и контролировать свою деятельность необходимо формировать в рамках речевого высказывания. Данный

принцип предполагает работу над анализом собственной речевой продукции, формирования критериев ее оценивания и умения редактировать.

Планируемые результаты коррекционной работы

Программа коррекционной работы предусматривает выполнение требований к результатам, определенным вариантом АООП ООО для детей с ТНР (5.1)

Планируемые результаты коррекционной работы имеют дифференцированный характер и могут определяться индивидуальными программами развития детей с ТНР.

Достижения обучающихся с ТНР рассматриваются с учетом их предыдущих индивидуальных достижений, а не в сравнении с успеваемостью учащихся класса. Это может быть накопительная оценка (на основе текущих оценок) собственных достижений ребенка, а также оценка на основе его портфеля достижений.

В результате осуществления коррекционной программы у обучающихся должен быть достигнут уровень сформированности устной и письменной речи, соответствующий возрастному уровню, или сохраняться минимизированные проявления дефектов устной и письменной речи до уровня, позволяющего освоить базовый объем знаний и умений обучающихся в области общеобразовательной подготовки.

Содержательный раздел ПКР включает перечень и содержание индивидуально ориентированных коррекционных направлений работы, способствующих освоению обучающимися с ТНР адаптированной основной образовательной программы основного общего образования

Направления коррекционной работы – *диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, информационно-просветительское* – раскрываются содержательно в разных организационных формах деятельности образовательной организации (учебной урочной и внеурочной, внеучебной).

Диагностическая работа включает себя следующие составляющие:

выявление особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ при освоении основной образовательной программы основного общего образования;

проведение комплексной социально-психолого-педагогической диагностики нарушений в психическом и(или) физическом развитии обучающихся с ОВЗ;

определение уровня актуального и зоны ближайшего развития обучающегося с ОВЗ, выявление его резервных возможностей;

изучение развития эмоционально-волевой, речевой сфер и личностных особенностей обучающихся;

изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребенка;

изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребенка с ОВЗ;

мониторинг динамики развития, успешности освоения образовательных программ основного общего образования.

Коррекционно-развивающая работа включает в себя следующее:

разработку и реализацию индивидуально ориентированных коррекционных программ; выбор и использование специальных методик, методов и приемов обучения в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся с ОВЗ;

организацию и проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения;

коррекцию и развитие высших психических функций, эмоционально-волевой, познавательной, коммуникативной и речевой сфер;

формирование способов регуляции поведения и эмоциональных состояний;

развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, коммуникативной компетенции;

развитие компетенций, необходимых для продолжения образования и профессионального самоопределения;

социальную защиту ребенка в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах.

Консультативная работа предусматривает:

выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с обучающимися с ТНР, единых для всех участников образовательного процесса;

консультирование специалистами педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приемов работы с обучающимися с ОВЗ, отбора и адаптации содержания предметных программ;

консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приемов коррекционного обучения ребенка с ОВЗ;

консультационную поддержку и помощь, направленные на содействие свободному и осознанному выбору обучающимися с ОВЗ профессии, формы и места обучения в соответствии с профессиональными интересами, индивидуальными способностями и психофизиологическими особенностями.

Информационно-просветительская работа включает в себя следующее:

информационную поддержку образовательной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями, их родителей (законных представителей), педагогических работников;

различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса – обучающимся (как имеющим, так и не

имеющим недостатки в развитии), их родителям (законным представителям), педагогическим работникам – вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения обучающихся с ОВЗ;

проведение тематических выступлений для педагогов и родителей (законных представителей) по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий детей с ОВЗ.

Характеристика содержания направлений коррекционной работы

Направление коррекционной работы	Привлекаемые специалисты к реализации данного направления	Деятельность специалистов в рамках данного направления	Ожидаемые результаты коррекционной работы специалистов по выделенным направлениям
Диагностическое	Учитель-логопед	Логопедическое обследование Анализ педагогической и медицинской документации Промежуточный мониторинг динамики Итоговый мониторинг (на конец года)	Входной мониторинг уровня развития устной и письменной речи, заполнение речевых карт, уточнение заключений, выявление резервных возможностей, комплектование групп,
	Педагог-психолог	Психологическое обследование	Входной мониторинг уровня развития эмоционально-волевой, личностной сферы, заполнение документации, уточнение заключений, комплектование групп,
Коррекционно-развивающее	Учитель-логопед	1) Организация и проведение индивидуальных и групповых занятий; 2) Составление расписания индивидуальных и групповых занятий; 3) Написание планов индивидуальной работы; 4) Написание рабочих программ;	Позитивная динамика отслеживаемых параметров. Успешность освоения предметных результатов.
	Педагог-психолог	1) Организация и проведение индивидуальных и групповых занятий; 2) Составление расписания индивидуальных и групповых занятий; 3) Написание планов индивидуальной работы; 4) Написание рабочих программ;	Позитивная динамика отслеживаемых параметров. Успешность освоения предметных результатов.
Консультативно-просветительское направление	Учитель-логопед	Консультирование родителей по вопросам особенностей воспитания и обучения детей с нарушениями речи Консультация, беседа, родительские собрания и т.д.	Помощь родителям (законным представителям) в выборе стратегий воспитания ребёнка с нарушениями речи. Ознакомление родителей с психолого-педагогическими особенностями младших подростков с ТНР.

		Консультирование педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приёмов работы с обучающимися, имеющими нарушения речи Консультация, беседа, МО, педагогическое совещание (соответственно тематике) и т.д.	Помощь в выборе индивидуально-ориентированных методов и форм работы с обучающимися, имеющими нарушения речи. Ознакомление педагогов с психолого-педагогическими особенностями логопедических детей
	Педагог-психолог	Консультирование педагогов смежных профессий по психолого-педагогическим и социально-личностным особенностям детей с ТНР Консультация, беседа, заседание ПМПк, МО, круглый стол (соответствующая тематика)	Ознакомление коллег с психолого-педагогическими и социально-личностными особенностями обучающихся с нарушениями речи

Организационный раздел содержит описание системы комплексного психолого-медико-социального сопровождения и поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включающая комплексное обследование, мониторинг динамики развития, успешности освоения адаптированной основной образовательной программы основного общего образования обучающимися с ТНР

Для реализации требований к ПКР может быть создана рабочая группа, в которую наряду с основными учителями целесообразно включить следующих специалистов, в зависимости от особенностей проявления дефекта и его динамики, в том числе, на временной основе: педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога (олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога).

ПКР может быть разработана рабочей группой образовательной организации поэтапно. На подготовительном этапе определяется нормативно-правовое обеспечение коррекционной работы, анализируется состав детей с ТНР в образовательной организации, их особые образовательные потребности; сопоставляются результаты обучения этих детей на предыдущем уровне образования; создается (систематизируется, дополняется) фонд методических рекомендаций по обучению данных категорий учащихся с ТНР.

На основном этапе разрабатываются общая стратегия обучения и воспитания учащихся с ТНР, организация и механизм реализации коррекционной работы; раскрываются направления и ожидаемые результаты коррекционной работы, описываются специальные требования к условиям реализации ПКР. Особенности содержания индивидуально-ориентированной работы могут быть представлены в рабочих коррекционных программах, которые прилагаются к ПКР.

На заключительном этапе осуществляется внутренняя экспертиза программы, возможна ее доработка; проводится обсуждение хода реализации программы на школьных консилиумах, методических объединениях групп педагогов и специалистов, работающих с детьми с ТНР; принимается итоговое решение.

Для реализации ПКР в образовательной организации может быть создана служба комплексного психолого-медико-социального сопровождения и поддержки обучающихся с ТНР.

Психолого-медико-социальная помощь оказывается детям на основании заявления или согласия в письменной форме их родителей (законных представителей).

Комплексное психолого-медико-социальное сопровождение и поддержка обучающихся с ТНР обеспечиваются специалистами образовательной

организации (педагогом-психологом, медицинским работником, социальным педагогом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом), регламентируются локальными нормативными актами конкретной образовательной организации, а также ее уставом. Реализуется преимущественно во внеурочной деятельности.

Одним из условий комплексного сопровождения и поддержки обучающихся является тесное взаимодействие специалистов при участии педагогов образовательной организации, представителей администрации и родителей (законных представителей).

Механизм взаимодействия, предусматривающий общую целевую и единую стратегическую направленность работы с учетом вариативно-деятельностной тактики учителей, специалистов в области коррекционной педагогики, специальной психологии, медицинских работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, других образовательных организаций и институтов общества, реализующийся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности

Рекомендуется планировать коррекционную работу во всех организационных формах деятельности образовательной организации: в учебной (урочной и внеурочной) деятельности и внеучебной (внеурочной деятельности).

Коррекционная работа в обязательной части реализуется в учебной урочной деятельности при освоении содержания основной образовательной программы. На каждом уроке учитель-предметник может поставить и решить коррекционно-развивающие задачи. Содержание учебного материала отбирается и адаптируется с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР. Освоение учебного материала этими школьниками осуществляется с помощью специальных методов и приемов.

При наличии нелинейного расписания в учебной урочной деятельности возможно проведение уроков специалистами с обучающимися со сходными нарушениями из разных классов параллели по специальным предметам (разделам), отсутствующим в учебном плане нормально развивающихся сверстников.

Также эта работа осуществляется в учебной внеурочной деятельности в группах класса, в группах на параллели, в группах на уровне образования по специальным предметам.

В учебной внеурочной деятельности планируются коррекционные занятия со специалистами (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог) по индивидуально ориентированным коррекционным программам.

Коррекционно-развивающие занятия учителя-логопеда по программе коррекционной работы (коррекционно-развивающий курс «Индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия».

Содержание рабочей программы

Логопедическая диагностика предусматривает:

- обследование обучающихся с 1 по 15 сентября и с 15 по 30 мая;
- изучение и анализ данных об особых образовательных потребностях обучающихся с ТНР, представленных в заключении психолого-медико-педагогической комиссии;
- комплексный сбор сведений об обучающихся с ТНР на основании диагностической информации от специалистов различного профиля;
- выявление симптоматики и уровня речевого развития обучающихся с ТНР;
- установление этиологии, механизма, структуры речевого дефекта у обучающихся с ТНР;
- анализ, обобщение диагностических данных для определения цели, задач, содержания, методов коррекционной помощи обучающимся с ТНР;

Методические рекомендации по логопедическому обследованию детей

Процедура обследования младших подростков отличается от процедуры обследования речи младших школьников по нескольким показателям:

В обследование включается большой блок заданий, направленных на изучение письменной речи ребенка (за исключением тех случаев, когда у ребенка наблюдается изолированное нарушение звукопроизношения в виде пропуска или искажения звуков) и уровня сформированности ее предпосылок.

Поскольку у ребенка уже сформирована произвольная учебная деятельность (или она находится в стадии формирования), обследование включает меньшее количество игровых заданий.

Поскольку речевой и социальный опыт ребенка шире, усложняется и расширяется языковой материал.

Обязательным разделом обследования является оценка уровня сформированности языковой и метаязыковой способностей, лежащих в основе успешного овладения школьниками лингвистических знаний и сложных видов речевой деятельности и влияющих на успешность формирования их языковой личности в целом.

В ходе обследования возможно использование той лингвистической терминологии, которая была изучена к моменту обследования (предложение, словосочетание, суффикс, окончание, гласный, согласный звуки и др.)

- В ряде случаев сложнее установить контакт с подростком, поскольку в наличии отрицательное отношение к процедуре обследования в целом.

Поскольку в пакет логопедического обследования включены задания полифункционального характера, постольку за логопедом закрепляется право выбора методик обследования в зависимости от уровня развития речи, структуры дефекта и тяжести его выраженности.

Обследование письменной речи

В обследование письменной речи входят письмо (продуктивный вид речевой деятельности) и чтение (рецептивный вид речевой деятельности). Письмо и чтение обследуются, как правило, оба, последовательно или параллельно, поскольку в подавляющем большинстве случаев отмечаются проблемы, отражающиеся на обоих видах речевой деятельности.

Методика обследования письма

Краткая аннотация. Нарушение письма у детей — это особые специфические затруднения, имеющие системный устойчивый характер и обусловленные либо системным недоразвитием определенных сторон речевой деятельности ребенка, либо несформированностью других психических функций.

Нарушения письма следует отличать от недостаточного усвоения навыка письма, которое может быть детерминировано различными факторами, как, например, нерегулярностью школьного обучения (из-за частых болезней, переездов и по другим причинам), педагогической запущенностью, нарушениями поведения, двуязычием, сниженными слухом, зрением, интеллектом и т.д. При проведении логопедического обследования следует принимать во внимание все факторы, влияющие на усвоение ребёнком письма, оценивать всю их совокупность.

Цель обследования: изучение уровня сформированности письма.

Материал: текст диктанта, соответствующий программным требованиям по русскому языку класса обучения ребенка (в соответствии с ФГОС), и насыщенного звуками и буквами, близкими по акустико-артикуляторным и оптическим признакам; серия картин с изображением сюжета, развертывающегося в определенной последовательности.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ориентировочное представление об уровне сформированности письма и о характере ошибок логопед выявляет в ходе анализа письменных работ ученика в школьных тетрадях. Однако для того, чтобы уточнить структуру нарушения, необходимо специально обследовать письмо посредством различных заданий, включающих слуховой диктант, самостоятельное письмо и списывание с печатного текста.

В младшем подростковом возрасте целесообразно начинать обследование с изложения и/или сочинения на заданную тему.

Работы учащихся отдельно оцениваются как тексты, с точки зрения их цельности, связности и особенностей языкового оформления.

Однако для выявления нарушений письма информативным является анализ допущенных ошибок. В первую очередь обращается внимание на устойчивые повторяющиеся ошибки, которые систематизируются. Дальнейший ход обследования подчиняется логике выявления этиологии нарушений письма.

Как правило, наличие специфических ошибок сопровождается большим количеством орфографических ошибок. Ошибки на правила правописания также должны быть тщательно проанализированы, т.к. в одних случаях они могут быть следствием плохого усвоения правила, а в других — свидетельствовать о недоразвитии устной речи, недостаточности метаязыковой деятельности, несформированности регуляторных механизмов.

При необходимости ученикам предлагается запись слухового диктанта, состоящего из серии предложений, подобранных таким образом, чтобы они отвечали программным требованиям по русскому языку того класса, в котором обучается ребенок, и в то же время включали бы большое количество слов со звуками, произношение которых обычно нарушается по типу замен и смешений. Диктовать надо в соответствии с нормами орфоэпического произношения, без предварительного звуко-слогового анализа слов, входящих в состав диктуемого текста.

Логопед анализирует характер процесса письма: может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или пишет с опорой на его проговаривание, как бы «прощупывая» отдельные элементы слова, ища нужный звук и соответствующую букву, а также качество ошибок.

Особое внимание уделяется тому, допускает ли ребенок специфические ошибки на замену букв: свистящих, шипящих, звонких и глухих; *р, л*, мягких и твердых.

При этом необходимо выяснить:

- единичные или регулярные эти ошибки; распространяются ли они на одну группу звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками (звонкие и глухие), или на несколько групп (звонкие и глухие, свистящие и шипящие и др.); соответствуют ли замены в письме тем нарушениям, которые наблюдаются в устной речи;
- происходят ли замены при написании фонетически простых или структурно трудных, многосложных и малознакомых слов (что будет указывать на различный уровень нарушения дифференциации звуков речи, а

следовательно, на недостаточный уровень сформированности фонематического восприятия).

Ошибки за замену букв в письме в большинстве случаев сосуществуют с другими фонетическими ошибками, а также с ошибками языкового анализа. Поэтому необходимо установить допущены ли пропуски букв, слогов или даже элементов слова, слитное и раздельное написание одного и того же слова и другие ошибки, связанные с искажением его звуковой структуры.

В соответствии с характером ошибок строится дальнейшая процедура логопедического обследования. Подросткам предлагается списывание с печатного текста, а также письмо отдельных букв под диктовку. Ученику диктуют отдельные звуки, графическое изображение которых он должен записать. Эта серия заданий позволяет выявить, насколько четко ребенок воспринимает на слух звуки речи и правильно ли перешифровывает их в соответствующие графические знаки.

Анализируя данные, полученные с помощью указанной пробы, учитывают, легко ли ребенок выполняет стоящую перед ним задачу или испытывает затруднения в подыскании нужной буквы. Могут быть обнаружены замены, связанные с трудностями усвоения начертания отдельных букв, когда отдельные элементы, входящие в состав букв, изображаются ребенком неадекватно в пространственном или количественном отношении. Но если ребенок допускает замены букв, соответствующие звуки которых являются акустически или артикуляционно близкими, т.е. происходит взаимозаменяемость, — это обычно указывает на дефицитарность слухового или слухо-артикуляционного анализа. С целью установить, являются ли эти специфические замены случайными или регулярными, логопед диктует звуки, которые в речи у детей чаще других подвергаются замене, предусматривая варьирование условий, при которых производится запись букв ребенком. Смешиваемые звуки сначала предъявляются раздельно, затем — попарно.

Это позволяет выявить не только степень нарушения дифференциации звуков, но и условия, при которых выполнение задания облегчается для ребенка или, наоборот, усложняется.

Кроме того, проверяется также, не испытывает ли ребенок затруднений в двигательной технике письма.

Оцениваются следующие показатели:

- ошибки звукового состава слова;
- лексико-грамматические ошибки;
- графические ошибки;

- ошибки на правила правописания с учетом класса обучения в соответствии с ФГОС.

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития. Для детей с ограничением двигательной функции рук можно использовать прием складывания слогов, слов, предложений из букв разрезной азбуки или работа с интерфейсом ПК. В этих случаях трудности, связанные с двигательным актом письма, снижаются, а затруднения в анализе и синтезе звукового комплекса остаются и проявляются наиболее наглядно.

Методика обследования чтения.

Краткая аннотация. Нарушения чтения (дислексия) имеют достаточно широкое распространение среди подростков. По международным данным около 10% населения земли страдает дислексией в той или иной степени выраженности. Дислексия может выступать в качестве ведущего фактора неуспешности обучения в основной и средней школе. Причины нарушений чтения можно определить, понимая сущность самого процесса чтения, которое в настоящее время рассматривается с психофизиологических, психологических и психолингвистических позиций. Неполноценное усвоение навыка чтения также может быть связано с неверным выбором методики обучения, не учитывающей индивидуальные особенности детей.

Недостатки чтения могут затрагивать основные компоненты технической и смысловой сторон: способе чтения, правильности, выразительности, скорости и понимании.

Объектом внимания логопеда должны стать все трудности и отклонения в формировании компонентов чтения, но при анализе симптоматики нарушений необходимо четко дифференцировать причины, лежащие в их основе.

Цель: изучение уровня сформированности чтения как вида речевой деятельности.

Материал: таблицы слов различной слоговой структуры, таблицы предложений различной протяженности и сложности, таблицы с текстами, содержащими материал сходный по оптическим и/или акустико-артикуляционным признакам.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Для уточнения структуры дефекта и определения причин, лежащих в основе трудностей чтения, необходимо использовать определенный набор

заданий, включающих использование специально составленных текстов, а также методик для изучения уровня сформированности отдельных операций чтения.

На данном уровне обучения учащимся, в первую очередь, предлагается *чтение специально подобранных текстов*. Они должны отвечать следующим требованиям:

- содержать как можно больше оппозиционных букв и слогов, а также слова различной слоговой структуры;
- соответствовать программным требованиям;
- быть небольшими по объему;
- выражать коммуникацию событий для облегчения их понимания и пересказа ребенком;
- включать диалоги и прямую речь, что позволяет осуществить анализ сформированности выразительности чтения.

Процесс чтения оценивается с точки зрения техники чтения (способ чтения, правильность, скорость чтения), понимания прочитанного, а также его выразительности.

Для оценки понимания прочитанного по выбору логопеда ребенку могут быть предложены следующие варианты заданий (по мере убывания уровня сложности):

1. пересказать прочитанное;
2. ответить на вопросы (предлагаются вопросы двух типов: отражающие фабулу рассказа; выявляющие понимание смысла прочитанного, что позволит выяснить уровень глубины понимания текста ребенком).
3. разложить серию сюжетных картинок в соответствии с последовательностью событий в прочитанном тексте и, как вариант, пересказать текст с опорой на них;
4. выбрать сюжетную картинку, соответствующую прочитанному, из ряда предложенных.

Можно использовать также специальные тексты с пропущенными или незаконченными словами с целью изучения навыков лексико-грамматического прогнозирования. Для облегчения прочтения логопед задает уточняющий вопрос к пропущенному слову.

При наличии выраженных затруднений и устойчивых смещений букв по оптическому и акустическому сходству ученикам предлагается чтение отдельных букв. Можно использовать варианты шрифта в качестве усложнения задания. Далее логопед предлагает ребенку найти определенную букву среди других. Буквы для узнавания следует называть в таком порядке, чтобы они соответствовали оппозиционным фонемам, например: С-Ш-Ч-Щ-З-Ж-Ц, Р-Л, Г-

К и т.д. Необходимо обращать внимание на темп перекодировки ребенком графемы в фонему и наоборот, стойкость и нестойкость ошибок.

Данная проба уже позволяет логопеду определить, насколько автоматизирована связь между графемой и соответствующей фонемой, четко ли ребенок воспринимает на слух звуки речи, есть ли у него фонематические или оптические затруднения, мнестические проблемы. Это определяется по характеру ошибок, допускаемых ребенком: замены букв по фонематическому, оптическому сходству, иные варианты замен, длительность выполнения проб или невозможность их выполнения.

Далее детям следует предложить чтение слогов. Ребенок, прежде всего, должен прочитать слоги, включающие соответствующие оппозиционные фонемы. Кроме прямых слогов, предъявляются и обратные, а также слоги со стечением согласных. Логопед обращает внимание на возможность слияния звуков в слоговой комплекс, особенно в прямых слогах, а также на наличие у ребенка умения дифференцировать звуки. Данная проба дает возможность логопеду определить сформированность звуко-буквенного синтеза и фонематических обобщений.

Следующая проба в оценке навыка чтения — это чтение слов. Вначале детям следует предлагать для чтения самые простые слова, а затем — более сложные по слоговому и морфологическому составу.

На этом этапе можно использовать однокоренные слова, различающиеся морфологическими элементами, которые выполняют смыслоразличительную функцию (*рука - руки, вошел - вышел*). В процессе выполнения этих заданий следует предложить ребенку подобрать картинку к прочитанному слову, показать соответствующий предмет, нарисовать его, объяснить значение или продемонстрировать действие. Данная проба дает возможность логопеду оценить техническую и смысловую стороны чтения; читает ли он «механически» или осознанно. Ошибки, отмеченные при выполнении пробы, могут указывать на несформированность у ребенка звуко-слогового синтеза, морфологических обобщений, навыка слогослияния, навыка целостного восприятия читаемого, недостаточный объем зрительного восприятия, на отсутствие умения соотносить прочитанное слово со значением.

Для определения сформированности первоначальных элементов выразительности чтения (умения использовать верную интонацию в соответствии с конечными знаками препинания) детям можно предложить прочитать повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения различной линейной протяженности.

На этом же этапе возможно определить наличие у ребенка лексико-грамматического прогнозирования, являющегося важным компонентом чтения.

С этой целью используются элементарные пробы, включающие «незаконченные предложения».

Оцениваются следующие показатели:

особенности способа чтения (непродуктивное — элементы побуквенного чтения, отрывистое слоговое; продуктивное — плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов);

правильность чтения (характер ошибок - замены букв по фонематическому сходству, нарушения звуко-слоговой структуры, грамматические ошибки, как показатель несформированности фонематических, морфологических и синтаксических обобщений);

выразительность чтения (паузы, интонация, логическое и психологическое ударения, громкость и внятность);

понимание смысла прочитанного.

Методика обследования неречевых функций

Краткая аннотация: на основной ступени обучения чтение и письмо носят автоматизированный характер. Это обеспечивается слаженной деятельностью сложного комплекса механизмов, относящихся к речевой и неречевой сферам. Нарушения чтения и письма могут иметь в своей основе дефицитарность устной речи, а также недостаточность неречевых функций, в первую очередь зрительных и моторных.

Цель: выявление состояния неречевых функций, лежащих в основе полноценного осуществления чтения и письма.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.

Оценка состояния неречевых функций включается в логопедическое обследование при необходимости выявления причин и механизмов нарушений письма и чтения. Оценка уровня сформированности неречевых функций производится по результатам выполнения специально разработанных заданий.

Примерами заданий такого рода могут служить: узнавание предметных изображений и буквенных стимулов в стандартных и усложнённых условиях (целых, фрагментированных, зашумленных, наложенных), определение и анализ метрических, топических характеристик плоскостных фигур и/или изображений; перевод стимулов из трехмерного в двухмерное пространство; перевод понятий из временного плана в пространственный (их представление в виде отрезков, точек, пунктира, целого-части); задания на координацию движений (общая, мелкая моторика); графические задания (обводка, штриховка, копирование предметных изображений, буквенных и цифровых стимулов и их элементов) и др.

Материал для заданий подбирается с учетом уровня развития обучающихся данного возраста и структурируется по принципу от сложного к простому.

Оцениваются следующие показатели:

- уровень развития гностических зрительных функций (предметный и буквенный гнозис);
- сформированность зрительно-пространственной ориентации (восприятие и анализ объёмных и плоскостных фигур и /или изображений; стратегия отслеживания зрительный стимулов);
- сформированность пространственно-временных представлений (координация «время-пространство»);
- уровень развития моторных функций (статическая и динамическая координация движений; пространственная, темпоральная и ритмическая организации общих и тонких движений кистей и пальцев рук);
- сформированность графомоторных навыков (характеристики графической деятельности и стратегий копирования).

Обследование устной речи

Методика обследования уровня сформированности текстовой компетенции

Краткая аннотация. В младшем подростковом возрасте активно формируются предпосылки текстовой компетенции и в аспекте понимания текстов, и в аспекте их продуцирования. Навыки текстовой компетенции относятся к метапредметной области освоения и обеспечивают успешность обучения и социализации подростков. Исследование уровня сформированности навыка понимания аудированного текста проводится в том случае, если у ребенка несформирована техника чтения, либо она значительно затруднена в силу различных причин (грубые нарушения моторных функций артикуляционного аппарата, тяжелая степень выраженности заикания и проч.).

Цель: изучение уровня сформированности предпосылок текстовой компетенции.

Материал: тексты небольшого объема для чтения и аудирования, сюжетные картинки для составления описательного рассказа, сюжетные картинки для составления повествовательного рассказа, серии сюжетных картинок для составления повествовательного рассказа.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Обследование рациональнее начинать с выявления уровня сформированности продуктивных навыков. Соблюдая принцип от общего к частному и от сложного к простому, ученику предлагаются следующие виды

заданий (если ребенок справляется с наиболее сложным заданием, относительно простые задания в ходе обследования не используются):

Составление описательного рассказа по впечатлению (по памяти)

Составление описательного рассказа с опорой на объект или по картинке

Составление повествовательного рассказа по впечатлению

Составление повествовательного рассказа по сюжетной картинке

Составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок

Желательно, чтобы составление рассказа не носило искусственного характера и являлось, например, составной частью беседы. В ходе беседы с ребенком выясняются его ведущие неформальные интересы, особенности социальной среды, в которой он воспитывается. С учетом полученных данных ребенку предлагается составить рассказ-описание по памяти. Это может быть описание домашнего животного, сестры, загородного дома, любимой марки машины и проч. Главное, чтобы этот рассказ имел коммуникативную направленность, не был формальным «чтобы отвязалась». В этом случае мы услышим развернутое повествование, ребенок будет использовать разнообразные языковые средства, рассказывать эмоционально, в свойственной ему манере. Можно предложить тему, при раскрытии которой потребуются элементы рассуждения: «Кем ты хочешь стать и почему?», «Что тебе нравится в школе и что не нравится, и почему?» и др.

При этом отмечается, какого характера помощь требовалась детям (стимуляция активности, наводящие вопросы, организующая помощь).

Кроме обследования самостоятельной связной речи ребенка полезно обследовать понимание им связной речи на примере рассказов описательного и повествовательного характера.

Виды работы:

Пересказ описательного текста и/или ответы на вопросы

Пересказ повествовательного текста и/или ответы на вопросы

Сокращение (компрессия) текста

Соотнесения текста и картинки или объекта.

Для исследования понимания текста следует использовать разнообразные речевые показатели. Например, *в качестве показателя правильного понимания прочитанного могут служить следующие ответы и действия учащихся:*

нахождение в тексте предложений, которые являются ответами на вопросы, поставленные к тексту учителем или другими учащимися, свободные ответы по прочитанному, ответы на вопросы к подтексту;

составление читающим вопросов к тексту или к отдельным его частям;

составление плана пересказа текста;

свободное воспроизведение содержания текста;

объяснение значений новых слов;
 правильное интонирование отдельных предложений.

Для выявления особенностей понимания текста детям, страдающим недоразвитием речи, могут быть предложены различные задания, связанные с *реконструкцией текста*. Наиболее простым заданием этого типа может быть задание на восстановление хронологической последовательности текста. Исходный текст (по сложности не превышающий программных требований) разделяется на относительно законченные в смысловом отношении отрезки. Напечатанные на отдельных карточках и перетасованные в случайном порядке, эти отрывки предъявляются учащимся. Им предлагается внимательно прочитать их и расположить так, чтобы восстановить исходный текст. Для этого вида задания используют несложные описательные тексты.

Другим видом задания, близким к описанному, является *работа с деформированным текстом*. От учащихся требуется восстановить логическую последовательность в изложении содержания. Предъявляется текст и следующая инструкция:

— Рассказ, который вы сейчас прочтете, составлен неверно. Предложения, из которых состоит рассказ, расположены неправильно. Исправьте недостатки и напишите его правильно.

Облегченным вариантом задания может быть следующее: детям предлагается устный план, который помогает им группировать предложения вокруг соответствующего пункта плана.

У многих детей с недоразвитием речи составленный рассказ не соответствует плану. Следует отметить и те случаи, когда дети не только неправильно группируют предложения вокруг определенных смысловых вех, но и возвращаются к уже выполненным смысловым разделам плана. Выявляемые у учащихся трудности восстановления логических связей указывают на фрагментарность в усвоении содержания текста и затрудняют его понимание.

Для подтверждения того, что трудности понимания текста связаны не с усвоением его структуры, а именно с лексико-грамматическим недоразвитием детей, полезно использовать приемы с подстановкой значений. В тексте, соответствующем программным требованиям, каждое пятое и седьмое слово пропущено и заменено чертой определенной длины. Таким образом пропускаются и глаголы, и существительные, и предлоги и т.п., т.е. слова, относящиеся к различным грамматическим и лексическим категориям. Учащихся просят заполнить пропуски словами, которые, по их мнению, были пропущены. Логопед отмечает, совпадает ли слово, названное учеником, с пропущенным, является ли его синонимом или совсем не связано с ним

семантически. В каждой из этих групп ответов выделяют грамматически правильные и неправильные.

Возможен и другой вариант, когда логопед исключает, по своему усмотрению, отдельные лексические и грамматические элементы, достаточно легко подсказываемые контекстом. Исключают слова таким образом, чтобы ученику пришлось вставлять знаменательные и служебные слова. При этом важно обратить внимание на то, что представляет большую трудность для ребенка - вставка знаменательных или служебных слов.

При анализе результатов выясняется: а) достиг ли ребенок необходимого понимания текста; б) какой уровень понимания, семантический или грамматический, страдает в большей степени.

Для этого диагностического пакета тексты должны быть заранее отобраны и адаптированы к нуждам обследования.

Если первые два вида задания требуют от ребенка ответа в развернутой вербальной форме и могут служить средством обследования говорения как подвиды речевой деятельности, то третий вид задания, направленный на исследование навыка сокращения или компрессии текста, позволяет выявить стратегию анализа смысловой стороны связного текста у ребенка. В ходе выполнения этого вида задания можно попросить ребенка рассказать самое главное или назвать главные слова, словосочетания и предложения в тексте (если ребенок знаком с этими терминами). Если ребенок не справляется с этим, в качестве облегченного варианта можно попросить ребенка просто перечислить действующих лиц в тексте и рассказать, что они делали.

Задание по соотнесению текста и картинки проводится следующим образом: предлагаются две похожие картинки (степень похожести зависит от возраста ребенка и его интеллектуальных возможностей, поэтому наборы парных картинок могут быть достаточно разнообразными) и рассказ, составленный с опорой на одну из них. Ребенку предлагается определить, какая из картинок соответствует тексту. Таким образом, выявляется не столько умение находить в тексте логические и временные связи, сколько умение понимать текст в целом в его прямом значении.

Необходимо отметить, что нерационально предлагать детям младшего подросткового возраста тексты, насыщенные переносными значениями, подтекстом.

Использование заданий, не требующих вербальной интерпретации первичного текста, позволяет обследовать детей с грубым нарушением речи, например с афазией.

Оцениваются следующие показатели:

сформированность текста как лингвистической структуры;

грамматическое оформление высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);

словарный запас (соответствие объема словаря возрастным нормам и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики);

соответствие звукопроизношения нормам русского языка (с учетом особенностей местного диалекта);

звукослоговое и ритмическое наполнение лексики (акцентный контур слова);

темп говорения;

особенности голосоподачи и голосоведения;

паралингвистические средства: выразительность, паузация, интонация.

Методика обследования лексико-грамматического строя

Краткая аннотация. Методика обследования лексико-грамматического строя речи используется в лексико-грамматическом оформлении текстов в устной или письменной форме. Методика обследования лексико-грамматической стороны речи описана в трудах Г.В.Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, О.Е. Грибовой и других исследователей.

Цель: выявить уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи (употребление и понимание).

Материал: сюжетные картинки, пары картинок, вербальный материал.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Для правильной оценки отклонений речевого развития ребенка и определения наиболее рациональных и дифференцированных путей его коррекции необходимо определить уровень сформированности лексических и грамматических средств. С этой целью учитель-логопед проводит специальное обследование.

I. Наблюдения за речью детей в процессе беседы и выполнения различного рода заданий позволяют в той или иной мере судить о состоянии лексических и грамматических средств языка, которые ребенок использует в общении. Так, например, если в ходе предварительной беседы ребенок неточно употребляет широко распространенные слова, заменяя одно слово другим, и к тому же неправильно оформляет высказывания грамматически, становится очевидной необходимость специального обследования.

При анализе структуры речевого дефекта существенным является определение уровня владения ребенком различными грамматическими формами и структурами.

Обследование грамматического строя проводится по трем направлениям: синтаксис, словообразование и словоизменение. В процессе обследования подросткам сначала предлагаются задания, направленные на изучение состояния грамматического строя активной речи, а при отсутствии тех или иных грамматических единиц в самостоятельной речи — задания на их понимание. В процессе обследования материал структурируют не только по его относительной сложности, но и в соответствии с грамматической моделью. Использование однотипного грамматического материала позволяет специалисту выявить обучаемость ребенка языковым явлениям, т.е. наличие у него так называемого «чувства языка», что служит дополнительным параметром при функциональной диагностике пограничных нарушений.

Виды заданий:

Составление предложений различных типов;

Использование различных видов связи в словосочетаниях;

Образование различных форм слова (словоизменения);

Использование различных способов словообразования.

Обследование словарного запаса проводится на несколько ином уровне, чем у младших школьников, хотя общее количество обследуемых словарных единиц примерно такое же — около сотни. Естественно, что сложность предъявляемого материала и дидактические приемы будут зависеть от возраста школьника и степени речевого недоразвития. Поэтому в тяжелых случаях мы можем использовать предметные и сюжетные картинки, с опорой на которые школьники должны ответить на вопросы: Что это? Кто это? Что делает? Какой? Где? И др.

У школьников с менее выраженной патологией речи с учетом их более широкого жизненного опыта, возросшим уровнем обобщения, расширившимися представлениями об окружающем мире, можно использовать одну предметную картинку для организации ситуативного поля. С помощью вопросов логопед может исследовать состояние часто и редко употребительной лексики в активном словарном запасе ребенка. Например, демонстрируя картинку «самолет», педагог задает следующие вопросы: Что это? Назови части самолета? Зачем нужны самолеты? Какие бывают самолеты? Кто управляет самолетом? Какие еще профессии в авиации ты знаешь? и др. Естественно, что отбор ситуаций должен коррелировать с представлениями ребенка и его жизненным опытом.

Наличие речевой патологии характеризуется наличием своеобразия формирования семантических представлений, лежащих в основе словарных единиц. Поэтому при обследовании школьников в первую очередь обращается внимание на использование лексики в адекватном значении, на тот смысл,

который вкладывает ребенок в то или иное слово, на способы актуализации лексики.

При обследовании активного словарного запаса школьников предъявляют те задания, которые помогают раскрыть качественные особенности лексикона ребенка. С этой целью исследуются обобщающая функция речи, на примере обобщающих понятий, переносного значения слова, многозначности. Детям предъявляются различного рода задания по подбору пары, составлению словосочетаний и предложений с определенными словами, продолжение ряда слов по признаку включения их в одно видовое понятие, подбор антонимов и синонимов, исключение лишнего слова и проч. Специфичность выполнения данных заданий, а именно, использование слова в расширенном значении или в суженном, ситуативно связанном значении, актуализация слов и их смешение по звуковому сходству, как правило, свидетельствует о несформированности лексической системы в языковом сознании ребенка.

Оцениваются следующие показатели:

грамматическое оформление высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);

уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи (употребление и понимание);

степень обучаемости грамматическому оформлению языковых и речевых единиц;

характер грамматических ошибок;

словарный запас (соответствие объема словаря возрастным нормам и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики);

соотношение лексики, относящееся к различным морфологическим категориям;

характер парадигматических и синтагматических связей;

способы актуализации лексики.

звукослоговое и ритмическое наполнение лексики (акцентный контур слова).

Обследование звуковой стороны речи

Краткая аннотация: обследование звуковой стороны речи предполагает, в том числе, исследование состояния звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия. Эти недостатки могут носить самостоятельный характер или обуславливать неуспешность освоения метапредметных навыков чтения и письма. В результате ребенок становится неуспевающим по всем предметам учебного цикла.

Цели:

определить уровень сформированности навыка владения правильным произношением в различных условиях предъявления и использования языкового материала (при изолированном произнесении; отраженно; в отработанных ранее слогах, словах и предложениях; при фиксации внимания на качестве произнесения; в спонтанной речи и проч.);

обнаружить недостаточность фонематического восприятия и фонематических представлений у ребенка, их выраженность и характер;

выявить уровень сформированности ритмико-мелодической стороны речи и умения пользоваться различными слоговыми структурами при продуцировании высказывания и при его восприятии.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Обследование звуковой стороны речи проводится в ходе беседы, изучения уровня сформированности устной и письменной речи. При необходимости более тщательного исследования используются задания, аналогичные заданиям для младших школьников, но на усложненном вербальном материале.

Оцениваются следующие показатели:

уровень сформированности звукопроизношения;

уровень сформированности фонематического восприятия и, в частности, фонематического слуха;

характер ошибок;

степень выраженности недостаточности.

Методика обследования просодической стороны речи

Краткая аннотация. Младший подростковый возраст характеризуется мутационными изменениями голосовых характеристик, особенно у мальчиков, что в неблагоприятных обстоятельствах может служить одной из предрасполагающих

причин дисфонии. Дисфония может иметь различную этиологию, в том числе, при наличии сочетания нескольких травмирующих факторов.

Цель: выявить наличие дисфонии или других отклонений в развитии просодической стороны речи.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов

Качества голоса, степень фиксации на дефекте выявляется в ходе целенаправленной беседы. Правильно построенная беседа позволяет выявить особенности изменения голоса во время общения, голосовой нагрузки.

Для определения времени максимальной фонации предлагается после предварительного вдоха протяженности произнести гласный звук. Время

фонации замеряется секундомером. для объективизации показателя пробу повторяют трижды, вычисляя среднее арифметическое.

Определение гипоназализации и гиперназализации проводится на вербальном материале, насыщенном согласными «м», «м'», «н», «н'». пробу проводят дважды с закрытыми и открытыми носовыми проходами.

Темп речи оценивается в процессе беседы, а также в процессе пересказа текста. Оценка темпа речи в процессе чтения может проводиться у ребенка при отсутствии дислексии, артикуляционных расстройств и проч.

Оцениваются следующие показатели:

тип дыхания;

интенсивность голоса (сильный, нормальный, слабый, иссякающий);

характер голосообразования и атака голоса (твердая, мягкая, придыхательная);

тональность звучания (низкий, нормальный, высокий, фальцет);

тембр (чистый, хриплый, дрожащий, глухой, назализованный);

продолжительность максимальной фонации;

темп речи.

Методика обследования заикания

Краткая аннотация: подростковый возраст предполагает перестройку всего организма, что влечет за собой изменение психологического статуса, формирования новых видов общения. В этом возрасте достаточно часто наблюдаются рецидивы заикания, которые сопровождаются фиксацией на речи или страхом речи. Наличие подобного явления усугубляет тяжесть дефекта, снижает динамику коррекции и в значительной мере затрудняет социализацию подростка.

Цель: выявление наличия заикания, определение его характера и степени тяжести.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.

Выявление наличия заикания, его характера и тяжести проявления проводится в процессе общения с ребенком и обследования других сторон речи.

В качестве специфических приемов можно выделить: отраженно-сопряженное проговаривание, чтение стихов, проговаривание автоматизированных рядов (например, счет до десяти, перечисление дней недели и проч.).

Оцениваются следующие показатели:

наличие пароксизмов заикания, их степень выраженности, локализация;

тип дыхания и особенности речевого выдоха;

наличие страха речи, перечень ситуаций, в которых он проявляется;

отношение к собственному дефекту.

Методика обследования языковой и метаязыковой способностей.

Краткая аннотация: языковое образование школьников на основной ступени предполагает опору на их речевой опыт и способность к теоретическому осмыслению и преобразованию лингвистического материала. Основные затруднения в развитии языковой личности подростка с нарушениями речи концентрируются в трудностях оперирования языковыми средствами при понимании и продуцировании развернутых высказываний; устойчивости дефицита метаязыковой деятельности; проблемах использования чтения для решения коммуникативных и когнитивных задач; трудностях овладения грамотным письмом..

Цель: оценка состояния основных компонентов языковой и метаязыковой способностей, лежащих в основе освоения лингвистических знаний и прикладных речезыковых умений.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.

Оценка уровня сформированности компонентов языковой и метаязыковой способностей производится по результатам выполнения специально разработанных заданий.

Примерами заданий такого рода могут служить: обобщение языкового материала (на примере фонетических, лексических, грамматических единиц), выбор и сравнение языковых единиц, распределение языковых единиц по группам; структурный и/или семантический анализ языковых единиц с опорой на схемы, модели и без них; синтез языковых единиц различных уровней; толкование значений слов (изолированных и в контексте) и др.

Языковой материал подбирается с учетом высокого потенциала развития оцениваемых способностей у детей данного возраста.

Оцениваются следующие показатели:

- способность к оперированию языковыми единицами (владение операциями обобщения, выбора, категоризации и др.);
- сформированность умений языкового анализа и синтеза фонемного, слогового, синтаксического, семантического);
- умение семантизации языковых единиц.

Примерная форма речевой карты

Речевая карта

Дата обследования _____

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Возраст (г.р.) _____

Родной язык (наличие двуязычия в семье) _____ русский _____

Сведения о родителях:

мать _____

отец _____

Домашний адрес _____

Телефон _____

Обучается в настоящее время _____

Заключение ПМПК _____

Где обучался (кем направлен) _____

Личностные особенности

Особенности коммуникативного поведения

Состояние связной речи

Уровень сформированности лексического строя (объем, структура)

Уровень развития грамматического строя

Состояние звуковой стороны речи:

Звукопроизношение

Фонематическое восприятие

Слоговая структура слова

Просодическая сторона речи

Особенности строения и двигательные функции артикуляционного аппарата

Чтение

Письмо

Языковая и метаязыковая способности

Дополнительные данные

Логопедическое заключение:

_____ подпись

По итогам обследования учащиеся делятся по группам, составляются рабочие программы и график логопедических занятий.

Коррекционно-развивающая работа проводится в форме индивидуальных, групповых и подгрупповых занятий, направленных на формирование полноценных рече-мыслительных процессов, обеспечивающих полноценную речевую деятельность детей с ТНР, а также совершенствование их социальной и учебной коммуникации и адаптации к условиям обучения в основной школе.

Содержание коррекционных занятий определяется дифференцированными целями и задачами коррекционной работы с

обучающимися на ступени основного общего образования в зависимости от структуры дефекта и тяжести его проявления. Основными направлениями работы являются:

а) восполнение пробелов в развитии устной речи и формирование полноценной речевой деятельности;

б) развитие психических функций и пространственных представлений, обеспечивающих функционирование механизмов письменной речи:

в) коррекция дисграфии и дислексии;

г) формирование и развитие предпосылок, обеспечивающих усвоение программного материала по разделу «Филология», а также формирование умений работать с текстами любой направленности (в т.ч. гуманитарной, естественнонаучной, текстами задач и т.д.).

Продолжительность и интенсивность занятий определяется индивидуально, однако, каждый ученик должен посетить Коррекционно-развивающие занятия учителя-логопеда по программе коррекционной работы (коррекционно-развивающий курс «Индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия») не реже 2 раз в неделю. Ориентировочная продолжительность занятий:

Групповое занятие (наполняемость от 6 до 8 человек – до 30 минут);

Подгрупповое занятие (наполняемость от 2 до 6 человек – до 25 минут);

Индивидуальное занятие (до 20 минут).

Речевой материал, предъявляемый на коррекционно-развивающих занятиях должен коррелировать с программным материалом по другим предметам, но изучаться в практическом плане (без введения терминологии) и с опережением по сравнению с изучением теории.

Шаблон Программы индивидуального логопедического сопровождения обучающегося с (логопедическое заключение)

РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ

Личностные результаты:

Метапредметные результаты.

Регулятивные УУД:

Познавательные УУД:

Коммуникативные УУД:

Предметные результаты:

Основные методы обучения, используемые на занятиях:

СОДЕРЖАНИЕ

Поставленные программой задачи отражаются в ее содержании и реализуются в ходе изучения следующих тем:

Форма организации деятельности учащихся:

Тематическое планирование коррекционной работы

№№	Тема занятия	Кол-во часов

В конце года вновь проводится обследование речи обучающегося и решается вопрос о целесообразности его дальнейшего посещения логопедических занятий.

Во внеучебной внеурочной деятельности коррекционная работа осуществляется по адаптированным программам дополнительного образования разной направленности (художественно-эстетическая, оздоровительная, логоритмика и др.), опосредованно стимулирующих и корригирующих развитие школьников с ТНР.

Для развития потенциала обучающихся с ОВЗ специалистами и педагогами с участием самих обучающихся и их родителей (законных представителей) разрабатываются индивидуальные учебные планы.

Реализация индивидуальных учебных планов для детей с ОВЗ может осуществляться педагогами и специалистами и сопровождаться дистанционной поддержкой, а также поддержкой тьютора образовательной организации.

При реализации содержания коррекционной работы рекомендуется распределить зоны ответственности между учителями и разными специалистами, описать их согласованные действия (план обследования детей с ТНР, особые образовательные потребности этих детей, индивидуальные коррекционные программы, специальные учебные и дидактические, технические средства обучения, мониторинг динамики развития и т. д.).

Обсуждения проводятся на ПМПк образовательной организации, методических объединениях рабочих групп и др.

Механизм реализации ПКР раскрывается в учебном плане, во взаимосвязи ПКР и рабочих коррекционных программ, во взаимодействии разных педагогов (учителя, социальный педагог, педагог дополнительного образования и др.) и специалистов (учитель-логопед, учитель-дефектолог (олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), педагог-психолог, медицинский работник) внутри образовательной организации; в сетевом взаимодействии в многофункциональном комплексе и с образовательными организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

Взаимодействие включает в себя следующее:

комплексность в определении и решении проблем обучающегося, предоставлении ему специализированной квалифицированной помощи;

многоаспектный анализ личностного и познавательного развития обучающегося;

составление комплексных индивидуальных программ общего развития и коррекции отдельных сторон учебно-познавательной, речевой, эмоционально-волевой и личностной сфер ребенка.

Организационный раздел АООП ООО с описанием специальных условий реализации данного варианта АООП.

Кадровые условия

Учитель-логопед, проводящий коррекционно-развивающий курс «Индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия», должен иметь высшее профессиональное педагогическое образование в области логопедии.

Лица, имеющие высшее педагогическое (психолого-педагогическое, психологическое) образование по другим профилям, для реализации данной программы должны пройти профессиональную переподготовку в области логопедии с получением диплома о профессиональной переподготовке установленного образца.

Материально-технические условия:

– технические средства обучения, включая специализированные компьютерные инструменты обучения, с учетом специальных образовательных потребностей обучающихся;

– специальные учебные пособия, рабочие тетради, специальные дидактические материалы;

- при необходимости (в случае отсутствия устной и письменной речи) использование альтернативных средств коммуникации;
- контролируемый доступ обучающихся к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет.

В зависимости от доступных учащимся видов речевой деятельности работа с вербальным материалом в процессе обучения варьирует. Выбор конкретного варианта осуществляется учителями-предметниками по рекомендации учителя-логопеда, участвующего в реализации образовательной программы, осваиваемой учащимся.

Отбор вербального материала для изучения осуществляется в соответствии с целевыми и содержательными установками каждой конкретной дисциплины, а также с учетом речевых возможностей обучающихся.

Предъявление вербального материала осуществляется в зависимости от индивидуальных особенностей восприятия учащихся и может быть только устным (аудирование), только письменным (чтение) или устным и письменным в сочетании (аудирование и чтение). Возможно преобразование вербального материала (например, текстовых задач и т.п.) в графический или предметный (схемы, модели и др.).

Изложение обучающимся текстового материала в устной и или письменной форме иные виды работы с текстом (редактирование, трансформация, восстановление и др.) осуществляется после предварительного анализа с возможной опорой на алгоритм, схему и / или конкретные образцы.

Все виды языкового анализа и описание его результатов осуществляются по заданному алгоритму с возможной опорой на схему.

Для заикающихся детей целесообразным является увеличение времени для устного ответа, предоставление времени на подготовку ответа.

При необходимости соблюдения обучающимся речевого и голосового режима (при заикании, нарушениях голоса или в иных случаях), в его обеспечении принимают участие все участники образовательного процесса.

**Адаптированная образовательная программа
основного общего образования
обучающихся с ТНР
(первый год обучения в основной школе)
(вариант 5.2.)**

Специальные требования к реализации учебных дисциплин

1. Наименование предметных областей: «Русский язык и литература», «Родной язык и родная литература»
2. Предусмотрено внесение изменений и дополнений в следующие разделы рабочих программ учебной дисциплины/дисциплин
- в раздел «Пояснительная записка»

Цели и задачи образовательно-коррекционной работы:

освоение знаний о русском языке, его устройстве и функционировании в различных сферах и ситуациях общения; о стилистических ресурсах русского языка; об основных нормах русского литературного языка; о русском речевом этикете;

расширение номенклатуры языковых средств и формирование умения их активного использования в процессе учебной деятельности и социальной коммуникации;

совершенствование речемыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях его использования на основе осознания функций языка и художественной образности литературного текста; развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности к речевому самосовершенствованию;

формирование и развитие текстовой компетенции: умений работать с текстом в ходе его восприятия, а также его продуцирования, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию;

развитие умений опознавать, анализировать, классифицировать языковые факты, формирование метаязыковых способностей, обеспечивающих аналитические умения в отношении языковых единиц и текстов разных функционально-смысловых типов и жанров;

получение знаний о родном языке как системе и как развивающемся явлении, о его уровнях и единицах, о закономерностях его функционирования, освоение базовых понятий лингвистики, развитие у обучающихся культуры

владения родным языком во всей полноте его функциональных возможностей в соответствии с нормами устной и письменной речи, правилами речевого этикета

Содержание учебных предметов

Преобразуется перечень произведений для литературного чтения и заучивания наизусть. Изменения в перечень вносятся в соответствии с рекомендуемыми специальными условиями реализации дисциплин филологической направленности.

Принципы и подходы к реализации

Освоение образовательной программы на основной ступени обучения характеризуется преимущественным обращением к вербализованным материалам различной степени сложности. Работа с текстом выходит на первый план, что определяет необходимость особой организации обучения для детей, имеющих нарушения речи.

Эффективность освоения образовательной программы ребенком с нарушениями речи повышается при условии *индивидуализация обучения*, которая реализуется через создание среды, позволяющей максимально использовать индивидуальные возможности детей и подтягивать слабые звенья их развития.

Взаимодействие учителя-логопеда, учителей-предметников, педагога-психолога обеспечивает понимание специфики освоения образовательной программы ребенком, позволяет выделить ведущую стратегию обучения, определяемую его индивидуальными особенностями и, как следствие, установить существующие и спрогнозировать возможные трудности. Такой психолого-педагогический и речевой профиль может служить отправной точкой для определения тактики и методических приемов обучения, учитывающих особенности каждого ребенка. Так, индивидуализация обучения может осуществляться в классе через систему специальных заданий (карточки, дополнительный раздаточный материал и т.п.).

Одним из ключевых для специальной педагогики является принцип *опоры на сохранные анализаторы* в процессе обучения, который может рассматриваться как *создание полисенсорной основы обучения*.

Обучение детей с нарушениями речи опирается на максимальное включение в работу основных анализаторов: зрительного, слухового, тактильного и др. Получение новой информации обеспечивается сразу несколькими анализаторными системами, с опорой на сохранные, что способствует формированию более прочных и полных знаний и умений. При несформированности фонематического восприятия компенсация происходит

через зрительный и моторный анализаторы, при оптико-пространственных затруднениях осуществляется опора на проговаривание и т.д.

Обучение происходит на основе формирования умения «вслушиваться в обращенную речь», понимания смысла готовых текстов, что помогает учащимся выявить причинно-следственные отношения, отобрать речевые средства для продуцирования высказывания, создать зрительные образы, связанные с текстом и облегчающие построение самостоятельного высказывания. Соединение в восприятии языкового материала слуховых (прослушивание текста), зрительных (картины, схемы, языковая наглядность) и моторных (процесс письма) усилий со стороны учащихся способствует более прочному усвоению вводимого материала. Опора на сохраняемые звенья в процессе обучения позволяет временно перевести нарушенные функции на другой более низкий и доступный уровень их осуществления

У детей с речевыми нарушениями зачастую выявляется недостаточный уровень развития словесно-логического мышления, операций абстрагирования. Привлечение максимальной наглядности, активное применение рисунков, схем, символов других невербальных сигналов способствует более эффективному, сознательному и быстрому усвоению и запоминанию материала. Использование наглядности рационально при реализации методов моделирования и конструирования вербальных моделей и конструкций.

Актуальным принципом обучения является необходимость *учета операционального состава нарушенных действий*.

Особая роль этого принципа отмечается в работе с текстовым материалом, когда необходимо продемонстрировать ребенку систему операций, произведя которые можно построить свой текст или проанализировать (а затем понять) чужой. Необходимо составить развернутые модели создания текстов, задать последовательность, реализация которой приведет к искомому результату. В этих моделях обязательно должны учитываться лингвистические характеристики текстов различных типов и жанров, а также индивидуальные особенности ребенка (нарушенные звенья механизмов порождения и понимания текста), т. е. необходимо соотнести имеющиеся трудности с тем текстовым материалом, который предъявляется детям на уроках.

Пооперационное выполнение действий способствует *наработке способа действия*, формированию динамического стереотипа, что также является необходимым условием развития языковых умений и навыков для детей с нарушениями речи.

Помимо этого, расчлененное выполнение действий позволяет более точно выявить нарушенное звено в серии операций, а также дает возможность *формировать осознанный самоконтроль*. Это является особенно важным,

поскольку в связи с невозможностью опираться на чувство языка в обучении детей с нарушениями речи доля сознательности в процессе восприятия и порождения текстов резко увеличивается.

Принцип *коммуникативности* диктует необходимость формирования речи как средства общения и орудия познавательной деятельности. В обучении детей с ТНР остро стоит проблема формирования и развития положительной коммуникативной мотивации, потребности в активном взаимодействии с участниками коммуникативного акта, активизации мыслительной деятельности. В свете этого ведущая роль отводится речевой практике, активизации самостоятельной речи учащихся, созданию таких ситуаций, которые бы побуждали их к общению.

Не менее важен в обучении принцип взаимосвязи речи с другими психическими функциями, который обеспечивает достижение личностных результатов в ходе развития речи. Такие компоненты деятельности как умение планировать и контролировать свою деятельность необходимо формировать в рамках речевого высказывания. Данный принцип предполагает работу над анализом собственной речевой продукции, формирования критериев ее оценивания и умения редактировать.

Характеристика особых образовательных потребностей обучающихся

Основным недостатком данной группы детей при первично сохранном интеллекте и слухе является выраженная недостаточность полноценной речевой и/или коммуникативной деятельности как в устной, так и в письменной форме. Это может проявляться в виде следующих нарушений:

- 1) резистентная к коррекционному воздействию форма общего недоразвития речи, как правило, осложненная органическим поражением центральной нервной системы;
- 2) нарушения чтения и нарушения письма;
- 3) темпоритмические нарушения речи (заикание и др.);
- 4) нарушения (распад) речи (афазия) и/или выраженные расстройства артикуляции (дизартрия, механическая дислалия), возникшие в результате заболеваний, оперативного вмешательства, травм и др.;
- 5) комбинированные нарушения речевого развития (сочетанные проявления).

Наряду с речевыми недостатками у обучающихся с тяжелой речевой патологией также отмечается низкий уровень сформированности ряда универсальных учебных навыков: планирования, регуляции собственного поведения, контроля, которые отмечаются как на уровне речевой, так и учебной деятельности.

Недоразвитие устной речи выражается в следующем:

- лексико-грамматическое недоразвитие (вплоть до отсутствия вербальных средств общения);
- ограниченность понимания содержания и смысла текста (в различных формах предъявления),
- дефицитарность дискурса - связного высказывания монологического или диалогического характера, используемого в коммуникативных целях.

Неполноценность рече-языковой деятельности проявляется в письменной речи: при записи, продуцировании самостоятельных и вторичных письменных высказываний и в процессе чтения. Характерными проявлениями речевого недоразвития является большое количество специфических (дисграфических) и орфографических ошибок в диктантах и в самостоятельных письменных работах, что обусловлено недостаточной сформированностью языковой и метаязыковой способностей, нарушением процессов регуляции произвольной деятельности и специфическими отклонениями в протекании высших психических процессов.

В психолого-педагогических характеристиках данной категории школьников отмечаются следующие особенности:

несовершенство владения мыслительно-логическими операциями, различная степень недостаточности словесного мышления при достаточном уровне развития наглядно-образного,

нарушение процесса сохранения заданных вербальных отношений (при зрительном подкреплении дети легче запоминают материал), сужение объема вербальной памяти,

возможность овладения учащимися абстрактным содержанием учебного материала (например, математических задач) при условии минимизации средств словесного оформления,

специфичность речемыслительной деятельности, выражающаяся в недостаточности отдельных звеньев исполнительского этапа (вербализация мыслительных операций), нарушении автоматизированности аналитико-синтетического процесса и процесса текущего контроля, избирательности речемыслительных связей,

необходимость внешне заданных целей и задач деятельности.

Группа детей с дисграфией и / или дислексией неоднородна по своему составу. С одной стороны, в нее входят учащиеся, нарушения письма и чтения у которых связаны с недоразвитием устной речи, а с другой - дети, имеющие тяжелую дисграфию и / или дислексию, обусловленными различными причинами неречевого генеза.

Вне зависимости от причин появления основными диагностическими ошибками, свидетельствующими о нарушении чтения и письма, являются пропуски, перестановки, замены букв, обозначающих акустически и артикуляционно сходные звуки, трудности обозначения оптически сходных графем, аграмматизм на письме, отсутствие границ слова и предложения и т.д. Ошибки при дисграфии и дислексии являются многочисленными, повторяющимися, стойкими и специфическими. Помимо этого, дислексия проявляется и в замедлении процесса овладения чтением, а также в замедлении темпа, скорости чтения, трудностях понимания прочитанного, неумении самостоятельно работать с текстом. Эти недостатки имеют устойчивый выраженный характер и препятствуют успешному освоению программы учащимися по всем предметам.

При этом дети, имеющие нарушения письма и чтения неречевого генеза, могут не иметь значительных отклонений в устной речи (в ряде случаев может быть незначительно нарушено звукопроизношение), демонстрировать достаточно широкий круг сведений об окружающем мире. При этом их учебные умения и навыки по грамоте отсутствуют или очень ограничены; мотивация обучения значительно снижена, самоконтроль находится в зачаточном состоянии. Таким образом, для этих детей характерно достаточно уверенное владение устными средствами общения, и в то же время несформированность произвольных процессов, которая тормозит формирование и становление полноценной речевой деятельности.

Какова бы ни была этиология дисграфии и дислексии, без специального коррекционного воздействия эти нарушения не преодолеваются, а часто усугубляются по мере перехода ребенка из класса в класс, усложнения учебного (текстового) материала и увеличения его объема. Недостаточность техники письма и чтения, большое количество ошибок, трудности чтения, понимания и записи текстов приводят к тому, что полноценное освоение учебной программы для таких детей без специально образовательно-коррекционной работы невозможно. Существенным фактором выступает способ предъявления учебного материала, рациональное сочетание устных и письменных текстов и соответствующих заданий в учебном процессе.

Особая группа обучающихся – младшие подростки, перенесшие различные заболевания, оперативные вмешательства, травмы и иные воздействия на головной мозг, которые приводят к изменениям состояния здоровья детей, проявляющимся в распаде речи или расстройствах ее внешней реализации. У данного контингента обучающихся страдают также другие высшие психические функции и поведение в целом, что требует реализации систем восстановительного обучения.

Еще одна категория детей – подростки, которые должны были обучаться по данному варианту программы, но по тем или иным причинам обучавшихся по обычным общеобразовательным программам. У этих обучающихся, как правило, наблюдаются значительные некомпенсированные пробелы в речевом развитии, а также в освоение общеобразовательных предметов.

Особого внимания заслуживают дети, имеющие комбинированные нарушения речи, представляющие собой сочетание языкового недоразвития и темпоритмических нарушений (заикания) или нарушений голоса, которые нуждаются в комплексной коррекционной работе вне зависимости от тяжести нарушения.

Индивидуальный и дифференцированный подход определяется степенью недоразвития речи, а также спецификой структуры нарушения. Вариативность степеней выраженности нарушения выражается в следующих характеристиках, проявляющихся изолированно или в сочетании:

средняя степень выраженности речевого недоразвития

лексико-грамматическое недоразвитие не препятствует бытовому общению, но обуславливает школьную неуспеваемость по родному языку понимание содержания и смысла текста доступно в полном объеме;

дисграфия и/или дислексия стационарного характера средней степени тяжести в сочетании с нарушением устной речи или изолированно;

наличие регулярных запинок судорожного характера, при которых отмечается незначительная фиксация на собственной речи, препятствующая реализации эффективной коммуникации в отдельных ситуациях общения.

тяжелая степень речевого недоразвития

лексико-грамматическое недоразвитие препятствует реализации эффективной коммуникации, доступно понимание фактологии текста, не доступно понимание скрытого смысла;

несформированность чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи или неречевыми причинами, имеют прогрессивный характер;

грубые нарушения качественных характеристик голоса (тембра, силы, высоты и др), препятствующие успешной социализации;

выраженная степень тяжести заикания, выраженная фиксация на собственной речи, ограничивающая эффективное общение в различных коммуникативных ситуациях и препятствующая успешной социализации;

крайне тяжелая степень выраженности речевого недоразвития

грубое недоразвитие всех сторон устной речи или отсутствие вербальных средств общения, обуславливающее трудности реализации эффективной

бытовой коммуникации; понимание фактологии текста носит отрывочный характер;

аграфия, алексия или начатки чтения и письма;

афония;

заикание тяжелой степени, затрудняющее процесс бытового общения.

Во всех перечисленных случаях при отсутствии коррекционной работы, специально организованного обучения и отлаженного взаимодействия учителей-предметников с учителем-логопедом происходит нарастание трудностей.

Исходя из особенностей развития у младших подростков, к особым образовательным потребностям необходимо отнести:

- обязательность непрерывности коррекционного процесса, тесная взаимосвязь реализации целей и задач освоения предметных областей и коррекционной работы (индивидуальных (групповых) логопедических занятий);

- создание условий, нормализующих /компенсирующих состояние речевой деятельности, других психических функций, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности на основе комплексного подхода при изучении обучающихся с речевыми нарушениями и коррекции этих нарушений;

- постоянный мониторинг динамики формирования личностных, метапредметных и предметных результатов с целью оптимизации процесса развития речемыслительной деятельности;

- применение специальных методов и приемов, средств обучения, в том числе, компьютерных технологий, дидактических пособий, обеспечивающих реализацию принципа «обходного пути», повышающих контроль за устной и письменной речью;

- профилактика и коррекция социокультурной дезадаптации путем максимального расширения социальных контактов, обучения умению применять эффективные коммуникативные стратегии и тактики.

Раздел «Описание ожидаемых результатов обучения»

Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения всех образовательных областей и учебных дисциплин расширяются и дополняются следующими показателями.

Личностные результаты:

владение навыками сотрудничества со взрослыми и сверстниками в различных коммуникативных ситуациях, умением не создавать конфликты, находить компромисс в спорных ситуациях;

овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия, в том числе с использованием социальных сетей;

овладение навыком самооценки, в частности оценки речевой продукции в процессе речевого общения; способность к самооценке на основе наблюдения за собственной речью;

развитие адекватных представлений о собственных возможностях, стремление к речевому самосовершенствованию.

Метапредметные результаты:

способность использовать русский и родной язык как средство получения знаний по другим учебным предметам, применять полученные знания и навыки анализа языковых явлений на межпредметном уровне;

умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее выполнения, вносить соответствующие коррективы в их выполнение на основе оценки и с учетом характера ошибок;

умение использовать различные способы поиска в справочных источниках в соответствии с поставленными задачами; уметь пользоваться справочной литературой;

воспроизводить текст с заданной степенью свернутости (план, пересказ, изложение);

создавать тексты различных стилей и жанров (устно и письменно);

осуществлять выбор языковых средств в соответствии с темой, целями, сферой и ситуацией общения; излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.).

Предметные результаты

Дисциплина «Русский язык»:

иметь представление о богатстве и выразительности русского языка, о важности соблюдения в устной речи и на письме норм современного русского литературного языка;

различать понятия «язык» и «речь», виды речи и формы речи: монолог (монолог-описание, монолог-рассуждение, монолог-повествование), диалог;

распознавать основные признаки текста, условия членения текста на абзацы;

использовать абзац как средство членения текста на композиционно-смысловые части;

после предварительного анализа распознавать средства связи предложений и частей текста (формы слова, однокоренные слова, синонимы, антонимы, личные местоимения, повтор слова);

владеть различными видами аудирования: выборочным, детальным – научно-учебных и художественных текстов различных функционально-

смысловых типов речи;

с помощью учителя осуществлять изучающее чтение или аудирование текстов;

понимать содержание прослушанных и / или прочитанных научно-учебных и художественных текстов различных функционально-смысловых типов речи объемом не менее 100 слов: устно и письменно (с помощью учителя) формулировать тему и главную мысль текста; отвечать на вопросы по содержанию текста; подробно и сжато передавать в письменной форме содержание исходного текста, адаптированного в лексическом и грамматическом отношении, после предварительного анализа (для подробного изложения объем исходного текста не менее 60 слов; для сжатого изложения – не менее 70 слов);

с помощью учителя анализировать текст с точки зрения его соответствия основным признакам (наличие темы, главной мысли, грамматической связи предложений, цельности и относительной законченности); с точки зрения его принадлежности к функционально-смысловому типу речи (повествование); использовать знание основных признаков текста и особенностей функционально-смыслового типа речи в практике его создания на доступном уровне в соответствии со структурой нарушения; распознавать тексты различных функциональных разновидностей;

с помощью учителя осуществлять информационную переработку прослушанного и прочитанного текста: составлять простой план прочитанного текста с целью дальнейшего воспроизведения содержания текста в устной и письменной форме;

устно пересказывать прочитанный или прослушанный текст объемом не менее 60 слов после предварительного анализа;

создавать по заданному алгоритму устные монологические высказывания объемом не менее 20 слов на основе жизненных наблюдений, чтения учебно-популярной, научно-учебных и художественной литературы (монолог-описание; монолог-рассуждение; монолог-повествование);

участвовать в диалоге на темы на основе жизненных наблюдений объемом не менее 2 реплик;

представлять сообщение на заданную тему после предварительного анализа;

осуществлять выбор языковых средств для создания высказывания в соответствии с коммуникативным замыслом после предварительного анализа;

после предварительного анализа создавать тексты функционально-смыслового типа речи (повествование) с опорой на жизненный и читательский опыт; тексты с опорой на картину (в том числе сочинения-миниатюры объемом

3 и более предложений или объемом не менее 1–2 предложений сложной структуры, если этот объем позволяет раскрыть тему (выразить главную мысль); классного сочинения объемом 0,3–0,5 страницы);

после предварительного анализа восстанавливать деформированный текст; осуществлять корректировку восстановленного текста с опорой на образец в устной или письменной форме в зависимости от структуры нарушения;

соблюдать в устной речи и на письме правила речевого этикета; уметь употреблять имена существительные, имена прилагательные, глаголы в речевых формулах приветствия, прощания, просьбы, благодарности;

по заданному алгоритму характеризовать звук как единицу языка, раскрывать смысловозначительную роль звука; объяснять соотношение звуков и букв, характеризовать систему звуков, в том числе гласных и согласных звуков, иметь представление о свойствах русского ударения, изменении звуков в речевом потоке, делить слова на слоги;

различать способы обозначения [й'], мягкости согласных, использование прописных и строчных букв;

распознавать звуки речи по заданным признакам, слова по заданным параметрам их звукового состава; проводить фонетический анализ слов; использовать на доступном уровне в соответствии со структурой нарушения знания по фонетике и графике, орфоэпии в практике произношения и правописания слов;

иметь представление об орфографии как системе правил написания слов, использовать понятие орфограммы, различать буквенные и небуквенные орфограммы;

применять знание о правописании разделительных **ъ** и **ь**; **ы** – **и** после **ц**;

распознавать изученные орфограммы; проводить орфографический анализ слова; применять знания по орфографии в практике правописания;

с помощью учителя различать и использовать основные способы толкования лексического значения слова (использование толкового словаря; подбор однокоренных слов; подбор синонимов и антонимов; определение значения слова по контексту);

с помощью учителя распознавать однозначные и многозначные слова, различать прямое и переносное значение слова, распознавать синонимы, антонимы, омонимы; различать многозначные слова и омонимы; характеризовать тематические группы слов: родовые и видовые понятия;

проводить лексический анализ слова с опорой на схему;

применять знания по лексике при выполнении различных видов языкового анализа и в речевой практике на доступном уровне;

использовать разные виды лексических словарей и иметь представление об их роли в овладении словарным богатством родного языка;

характеризовать морфему как минимальную значимую единицу языка;

распознавать виды морфем в слове; находить чередование звуков в морфемах (в том числе чередование гласных с нулем звука) в частотных случаях;

проводить морфемный анализ слова; применять знания по морфемике при выполнении различных видов языкового анализа и в практике правописания, неизменяемых на письме приставок и приставок на з (с); ы – и после приставок; корней с безударными проверяемыми, непроверяемыми (в рамках изученного), чередующимися гласными; корней с проверяемыми, непроверяемыми (в рамках изученного), непроизносимыми согласными; ё-о после шипящих в корне слова;

уместно использовать слова с частотными суффиксами оценки в собственной речи; использовать словообразовательные нормы русского языка на доступном уровне в соответствии со структурой нарушения;

понимать грамматическое значение слова, части речи как лексико-грамматические разряды слов, систему частей речи в русском языке (распознавать имена существительные, имена прилагательные, глаголы);

по заданному алгоритму определять общее грамматическое значение, морфологические признаки и синтаксические функции имени существительного, объяснять его роль в речи; определять лексико-грамматические разряды имен существительных; различать типы склонения имен существительных, выявлять разносклоняемые и несклоняемые имена существительные; характеризовать синтаксическую роль имени существительного;

соблюдать нормы словоизменения, произношения имен существительных на доступном уровне в соответствии со структурой нарушения, постановки в них ударения (в рамках изученного), правописания имен существительных (безударных окончаний, о – е (ё) после шипящих и ц в суффиксах и окончаниях, суффиксов –чик - (-щик-); -ек- – -ик, корней с чередованием о//а: -лаг- – -лож-; -раст- – -ращ- – -рос-; -гор- – -гар-, -зор- – -зар-; употребления/неупотребления ь на конце имен существительных после шипящих; слитное и раздельное написание не с именами существительными, правописание собственных имен существительных);

по заданному алгоритму определять общее грамматическое значение, морфологические признаки и синтаксические функции имени прилагательного, объяснять его роль в речи; различать полную и краткую форму имён прилагательных; соблюдать нормы словоизменения имен прилагательных, произношения, постановки в них ударения (в рамках изученного) на доступном уровне в соответствии со структурой нарушения, правописания имен

прилагательных (безударных окончаний, **о** – **е** после шипящих и **ц** в суффиксах и окончаниях, кратких форм имен прилагательных с основой на шипящие; слитное и раздельное написание **не** с именами прилагательными);

по заданному алгоритму определять общее грамматическое значение, морфологические признаки и синтаксические функции глагола, объяснять его роль в словосочетании и предложении, а также – в речи; различать глаголы совершенного и несовершенного вида, возвратные и невозвратные, переходные и непереходные; называть грамматические свойства инфинитива (неопределенной формы) глагола, выделять его основу; выделять основу настоящего (будущего простого времени) глагола; определять спряжение глагола, распознавать разноспрягаемые глаголы, уметь спрягать глаголы; соблюдать нормы словоизменения глаголов, постановки ударения в глагольных формах (в рамках изученного), правописания глаголов (корней с чередованием **е//и**, использования **ь** как показателя грамматической формы в инфинитиве, в форме 2-го лица единственного числа, в формах повелительного наклонения глагола; **-тся** и **-ться** в глаголах; суффиксов **-ова-/-ева-**, **-ыва-/-ива-**; личных окончаний глагола, гласной перед суффиксом **-л-** в формах прошедшего времени глагола; слитного и раздельного написания **не** с глаголами);

проводить морфологический анализ имен существительных, имен прилагательных, глаголов с опорой на план анализа;

применять знания по морфологии при выполнении различных видов языкового анализа и в речевой практике на доступном уровне;

с помощью учителя распознавать единицы синтаксиса (словосочетание и предложение); выделять словосочетания, распознавать их виды по характеру главного слова, называть средства связи слов в словосочетании; различать виды предложений по цели высказывания и эмоциональной окраске, простые неосложненные предложения; предложения, осложненные однородными членами, обращением; сложные предложения; предложения с прямой речью; характеризовать интонацию предложения; определять главные (грамматическую основу) и второстепенные члены предложения; различать распространенные и нераспространенные предложения, простые и сложные; находить однородные члены предложения и обобщающие слова при них; находить предложения с обращением, с прямой речью;

осознавать пунктуацию как систему правил расстановки знаков препинания, раскрывать назначение пунктуации на основе конкретных образцов;

соблюдать на письме пунктуационные нормы при постановке тире между подлежащим и сказуемым, выборе знаков препинания в предложениях с однородными членами, с обобщающим словом при однородных членах; с

обращением; в предложениях с прямой речью; в сложном предложении; оформлять на письме диалог;

с опорой на схему проводить синтаксический анализ словосочетания и простого предложения; проводить пунктуационный анализ простого осложненного и сложного предложений;

применять знания по синтаксису и пунктуации при выполнении различных видов языкового анализа и в речевой практике на доступном уровне в соответствии со структурой нарушения;

соблюдать на письме нормы современного русского литературного языка на доступном уровне в соответствии со структурой нарушения (в том числе во время списывания текста объемом 60-70 слов; словарного диктанта объемом 10-15 слов; диктанта на основе связного текста, адаптированного в лексическом и грамматическом отношении, объемом 70-80 слов, содержащего не более 8 орфограмм и 2-3 пунктограмм и не более 3 слов с непроверяемыми написаниями).

Учебный предмет «Литература»:

Предметные результаты демонстрируются на материале конкретного списка литературы, определенного учителем для изучения детьми с ТНР, а также с учетом специальных условий изучения предмета.

В предметные требования вносятся следующие изменения (по сравнению с общей ООП):

- на доступном уровне в соответствии со структурой нарушения выразительно читать наизусть не менее 3 поэтических произведений (ранее не изученных), включенных в конкретную рабочую программу (передавать эмоциональное содержание произведения, воспроизводить стихотворный ритм);

- по заданному алгоритму на основе предварительного обсуждения создавать собственный письменный текст: давать развернутый ответ на вопрос (объемом не менее 30 слов), связанный со знанием и пониманием литературного произведения; дорабатывать собственный письменный текст по замечаниям учителя.

Предметные результаты по учебным предметам «Родной язык и родная литература» - без изменений (с учетом специальных условий изучения предметов).

Тематическое планирование

Русский язык – 6 часов в неделю

Литература – 5 часов в неделю

Предметная область «Родной язык и родная литература» включается в вариативную часть учебного плана по усмотрению образовательной организации.

Раздел «Подходы к оцениванию планируемых результатов обучения»

Результаты обучения демонстрируются обучающимся с использованием доступного ему вида речевой деятельности в соответствии со структурой нарушения. При необходимости возможно увеличение времени на подготовку ответа.

Оценивание устных ответов осуществляется без учета нарушений языковых/ речевых норм, связанных с недостатками произносительной стороны речи (произношение звуков, воспроизведение слов сложной слоговой структуры, интонационных и ритмических структур и др.).

Оценивание письменных работ осуществляется с особым учетом специфических (дисграфических) ошибок: 3 дисграфические ошибки одного типа (акустические, моторные, оптические, ошибки языкового анализа) оцениваются как 1 орфографическая.

Раздел «Специальные условия реализации дисциплин»

Учителя русского языка и литературы, родного языка и родной литературы, участвующие в реализации АООП по варианту 5.2, не имеющие высшего образования в области логопедии или не прошедшие профессиональную переподготовку в данной области, должны освоить программы дополнительного профессионального образования в объеме не менее 144 часов.

В зависимости от доступных учащимся видов речевой деятельности работа с вербальным материалом в процессе обучения варьирует. Выбор конкретного варианта осуществляется в соответствии с рекомендациями психолого-педагогического консилиума и в соответствии с тяжестью проявления и структурой речевого нарушения.

Отбор материала для изучения (языковых единиц, литературных произведений) осуществляется с учётом его соответствия речезыковым и связанным с ними речемыслительным возможностям обучающихся с ТНР данного возраста, а также потенциала коррекционного воздействия, влияния на личность ученика в целом и на формирование языковой личности младшего подростка в частности.

Это предполагает изучение литературных произведений, характеризующихся объемом, сюжетно-композиционными особенностями, языковым (фонетическим, лексическим, грамматическим) наполнением, адекватными восприятию учащихся с ТНР на данном возрастном этапе.

В зависимости от указанных факторов произведения могут изучаться на доступном обучающимся уровне обзорно (например, обзор древнерусских текстов и др.) или фрагментарно.

В целях достижения коррекционно-образовательных целей литературные произведения для изучения могут выбираться учителем самостоятельно с учетом рекомендуемого списка авторов и тематической направленности. Так же определяется количество изучаемых произведений (например, по 1 рассказу отечественных прозаиков - М. М. Пришвина, К.Г. Паустовского, А.П. Платонова, В.М. Шукшина и др.).

Теоретический материал дисциплин филологической направленности (определения понятий, формулировка правил, историко-литературные справки и др.) адаптируется в плане его языкового оформления и объема предъявляемой информации.

Предъявление вербального материала и ознакомление с ним учащихся осуществляется в зависимости от индивидуальных особенностей восприятия ребенка и может быть только устным (аудирование), только письменным (чтение) или устным и письменным в сочетании (аудирование и чтение). При необходимости вербальный материал (например, грамматические конструкции, тексты и т.п.) обеспечивается графическим или предметным сопровождением (схемы, модели и др.).

Изложение обучающимся текстового материала в устной и или письменной форме иные виды работы с текстом (редактирование, трансформация, восстановление, сочинение и др.) осуществляется после предварительного анализа с возможной опорой на алгоритм, схему и / или конкретные образцы.

Все виды языкового анализа и описание его результатов осуществляются по заданному алгоритму с возможной опорой на схему.

Для заикающихся детей целесообразным является увеличение времени для устного ответа, предоставление времени на подготовку ответа.

Всеми участниками образовательного процесса осуществляется организация и соблюдение речевого режима, являющегося обязательным для обучения детей по варианту 5.2. Это относится и к тем случаям, когда обучающимся необходим специальный речевой и голосовой режим (при заикании, нарушениях голоса или в иных случаях).

Специальные требования к реализации общих учебных дисциплин.

Вариант 5.2

Наименование предметных областей:

«Общественно-научные предметы», «Математика и информатика», «Естественнонаучные предметы», «Искусство», «Технология»; предмет «Основы безопасности жизнедеятельности».

Предусмотрено внесение изменений и дополнений в следующие разделы рабочих программ учебной дисциплины/дисциплин

Раздел «Пояснительная записка»

Цели и задачи образовательно-коррекционной работы:

расширение номенклатуры языковых средств и формирование умения их активного использования в процессе учебной деятельности и социальной коммуникации;

совершенствование речемыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях его использования; развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности к речевому самосовершенствованию;

формирование и развитие текстовой компетенции: умений работать с текстом в ходе его восприятия, а также его продуцирования, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию.

развитие умений опознавать, анализировать, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности, соответствия ситуации и сфере общения.

Содержание учебных предметов: без изменений

Принципы и подходы к реализации

Освоение образовательной программы на основной ступени обучения характеризуется преимущественным обращением к вербализованным материалам различной степени сложности. Работа с текстом выходит на первый план, что определяет необходимость особой организации обучения для детей, имеющих нарушения речи.

Эффективность освоения образовательной программы ребенком с нарушениями речи повышается при условии *индивидуализация обучения*, которая реализуется через создание среды, позволяющей максимально использовать индивидуальные возможности детей и подтягивать слабые звенья их развития.

Взаимодействие учителя-логопеда, учителей-предметников, педагога-психолога обеспечивает понимание специфики освоения образовательной программы ребенком, выделить ведущую стратегию обучения, определяемую его индивидуальными особенностями и, как следствие, установить существующие и спрогнозировать возможные трудности. Такой психолого-педагогический и речевой профиль может служить отправной точкой для определения тактики и методических приемов обучения, учитывающих особенности каждого ребенка. Так. индивидуализация обучения может

осуществляться в классе через систему специальных заданий (карточки, дополнительный раздаточный материал и т.п.).

Одним из ключевых для специальной педагогики является принцип *опоры на сохранные анализаторы* в процессе обучения, который может рассматриваться как *создание полисенсорной основы обучения*.

Обучение детей с нарушениями речи опирается на максимальное включение в работу основных анализаторов: зрительного, слухового, тактильного и др. Получение новой информации обеспечивается сразу несколькими анализаторными системами, с опорой на сохранные, что способствует формированию более прочных и полных знаний и умений. При несформированности фонематического восприятия компенсация происходит через зрительный и моторный анализаторы, при оптико-пространственных затруднениях осуществляется опора на проговаривание и т.д.

Обучение происходит на основе формирования умения «вслушиваться в обращенную речь», понимания смысла готовых текстов, что помогает учащимся выявить причинно-следственные отношения, отобрать речевые средства для продуцирования высказывания, создать зрительные образы, связанные с текстом и облегчающие построение самостоятельного высказывания. Соединение в восприятии языкового материала слуховых (прослушивание текста), зрительных (картины, схемы, языковая наглядность) и моторных (процесс письма) усилий со стороны учащихся способствует более прочному усвоению вводимого материала. Опора на сохранные звенья в процессе обучения позволяет временно перевести нарушенные функции на другой более низкий и доступный уровень их осуществления

У детей с речевыми нарушениями зачастую выявляется недостаточный уровень развития словесно-логического мышления, операций абстрагирования. Привлечение максимальной наглядности, активное применение рисунков, схем, символов других невербальных сигналов способствует более эффективному, сознательному и быстрому усвоению и запоминанию материала. Использование наглядности рационально при реализации методов моделирования и конструирования вербальных моделей и конструкций.

Актуальным принципом обучения является необходимость *учета операционального состава нарушенных действий*.

Особая роль этого принципа отмечается в работе с текстовым материалом, когда необходимо продемонстрировать ребенку систему операций, произведя которые можно построить свой текст или проанализировать (а затем понять) чужой. Необходимо составить развернутые модели создания текстов, задать последовательность, реализация которой приведет к искомому результату. В этих моделях обязательно должны учитываться лингвистические

характеристики текстов различных типов и жанров, а также индивидуальные особенности ребенка (нарушенные звенья механизмов порождения и понимания текста), т. е. необходимо соотнести имеющиеся трудности с тем текстовым материалом, который предъявляется детям на уроках.

Пооперационное выполнение действий способствует *наработке способа действия*, формированию динамического стереотипа, что также является необходимым условием развития языковых умений и навыков для детей с нарушениями речи.

Помимо этого, расчлененное выполнение действий позволяет более точно выявить нарушенное звено в серии операций, а также дает возможность *формировать осознанный самоконтроль*. Это является особенно важным, поскольку в связи с невозможностью опираться на чувство языка в обучении детей с нарушениями речи доля сознательности в процессе восприятия и порождения текстов резко увеличивается.

Принцип *коммуникативности* диктует необходимость формирования речи как средства общения и орудия познавательной деятельности. В обучении детей с ТНР остро стоит проблема формирования и развития положительной коммуникативной мотивации, потребности в активном взаимодействии с участниками коммуникативного акта, активизации мыслительной деятельности. В свете этого ведущая роль отводится речевой практике, активизации самостоятельной речи учащихся, созданию таких ситуаций, которые бы побуждали их к общению.

Не менее важен в обучении принцип взаимосвязи речи с другими психическими функциями, который обеспечивает достижение личностных результатов в ходе развития речи. Такие компоненты деятельности как умение планировать и контролировать свою деятельность необходимо формировать в рамках речевого высказывания. Данный принцип предполагает работу над анализом собственной речевой продукции, формирования критериев ее оценивания и умения редактировать.

Характеристика особых образовательных потребностей обучающихся

Характеристика группы

Основным недостатком данной группы детей при первично сохранном интеллекте и слухе является выраженная недостаточность полноценной речевой и/или коммуникативной деятельности как в устной, так и в письменной форме. Это может проявляться в виде следующих нарушений:

1. резистентная к коррекционному воздействию форма общего недоразвития речи, как правило, осложненная органическим поражением центральной нервной системы;

2. нарушения чтения и нарушения письма;
3. темпоритмические нарушения речи (заикание и др.);
4. нарушения (распад) речи (афазия) и/или выраженные расстройства артикуляции (дизартрия, механическая дислалия), возникшие в результате заболеваний, оперативного вмешательства, травм и др.;
5. комбинированные нарушения речевого развития (сочетанные проявления).

Наряду с речевыми недостатками у обучающихся с тяжелой речевой патологией также отмечается низкий уровень сформированности ряда универсальных учебных навыков: планирования, регуляции собственного поведения, контроля, которые отмечаются как на уровне речевой, так и учебной деятельности.

Недоразвитие устной речи выражается в следующем:

- лексико-грамматическое недоразвитие (вплоть до отсутствия вербальных средств общения);
- ограниченность понимания содержания и смысла текста (в различных формах предъявления),
- дефицитарность дискурса - связного высказывания монологического или диалогического характера, используемого в коммуникативных целях.

Неполноценность рече-языковой деятельности проявляется в письменной речи: при записи, продуцировании самостоятельных и вторичных письменных высказываний и в процессе чтения. Характерными проявлениями речевого недоразвития является большое количество специфических (дисграфических) и орфографических ошибок в диктантах и в самостоятельных письменных работах, что обусловлено недостаточной сформированностью языковой и метаязыковой способностей, нарушением процессов регуляции произвольной деятельности и специфическими отклонениями в протекании высших психических процессов.

В психолого-педагогических характеристиках данной категории школьников отмечаются следующие особенности:

- несовершенство владения мыслительно-логическими операциями, различная степень недостаточности словесного мышления при достаточном уровне развития наглядно-образного,
- нарушение процесса сохранения заданных вербальных отношений (при зрительном подкреплении дети легче запоминают материал), сужение объема вербальной памяти,
- возможность овладения учащимися абстрактным содержанием учебного материала (например, математических задач) при условии минимизации средств словесного оформления,

- специфичность речемыслительной деятельности, выражающаяся в недостаточности отдельных звеньев исполнительского этапа (вербализация мыслительных операций), нарушении автоматизированности аналитико-синтетического процесса и процесса текущего контроля, избирательности речемыслительных связей,

- необходимость внешне заданных целей и задач деятельности.

Группа детей с дисграфией и / или дислексией неоднородна по своему составу. С одной стороны, в нее входят учащиеся, нарушения письма и чтения у которых связаны с недоразвитием устной речи, а с другой - дети, имеющие тяжелую дисграфию и / или дислексию, обусловленными различными причинами неречевого генеза.

Вне зависимости от причин появления основными диагностическими ошибками, свидетельствующими о нарушении чтения и письма, являются пропуски, перестановки, замены букв, обозначающих акустически и артикуляционно сходные звуки, трудности обозначения оптически сходных графем, аграмматизм на письме, отсутствие границ слова и предложения и т.д. Ошибки при дисграфии и дислексии являются многочисленными, повторяющимися, стойкими и специфическими. Помимо этого, дислексия проявляется и в замедлении процесса овладения чтением, а также в замедлении темпа, скорости чтения, трудностях понимания прочитанного, неумении самостоятельно работать с текстом. Эти недостатки имеют устойчивый выраженный характер и препятствуют успешному освоению программы учащимися по всем предметам.

При этом дети, имеющие нарушения письма и чтения неречевого генеза, могут не иметь значительных отклонений в устной речи (в ряде случаев может быть незначительно нарушено звукопроизношение), демонстрировать достаточно широкий круг сведений об окружающем мире. При этом их учебные умения и навыки по грамоте отсутствуют или очень ограничены; мотивация обучения значительно снижена, самоконтроль находится в зачаточном состоянии. Таким образом, для этих детей характерно достаточно уверенное владение устными средствами общения, и в то же время несформированность произвольных процессов, которая тормозит формирование и становление полноценной речевой деятельности.

Какова бы ни была этиология дисграфии и дислексии, без специального коррекционного воздействия эти нарушения не преодолеваются, а часто усугубляются по мере перехода ребенка из класса в класс, усложнения учебного (текстового) материала и увеличения его объема. Недостаточность техники письма и чтения, большое количество ошибок, трудности чтения, понимания и записи текстов приводят к тому, что полноценное освоение учебной программы

для таких детей без специально образовательно-коррекционной работы невозможно. Существенным фактором выступает способ предъявления учебного материала, рациональное сочетание устных и письменных текстов и соответствующих заданий в учебном процессе.

Особая группа обучающихся – младшие подростки, перенесшие различные заболевания, оперативные вмешательства, травмы и иные воздействия на головной мозг, которые приводят к изменениям состояния здоровья детей, проявляющимся в распаде речи или расстройствах ее внешней реализации. У данного контингента обучающихся страдают также другие высшие психические функции и поведение в целом, что требует реализации систем восстановительного обучения.

Еще одна категория детей – подростки, которые должны были обучаться по данному варианту программы, но по тем или иным причинам обучавшихся по обычным общеобразовательным программам. У этих обучающихся, как правило, наблюдаются значительные некомпенсированные пробелы в речевом развитии, а также в освоение общеобразовательных предметов.

Особого внимания заслуживают дети, имеющие комбинированные нарушения речи, представляющие собой сочетание языкового недоразвития и темпоритмических нарушений (заикания) или нарушений голоса, которые нуждаются в комплексной коррекционной работе вне зависимости от тяжести нарушения.

Индивидуальный и дифференцированный подход определяется степенью недоразвития речи, а также спецификой структуры нарушения. Вариативность степеней выраженности нарушения выражается в следующих характеристиках, проявляющихся изолированно или в сочетании:

средняя степень выраженности речевого недоразвития

лексико-грамматическое недоразвитие не препятствует бытовому общению, но обуславливает школьную неуспеваемость по родному языку понимание содержания и смысла текста доступно в полном объеме;

дисграфия и/или дислексия стационарного характера средней степени тяжести в сочетании с нарушением устной речи или изолированно;

наличие регулярных запинок судорожного характера, при которых отмечается незначительная фиксация на собственной речи, препятствующая реализации эффективной коммуникации в отдельных ситуациях общения.

тяжелая степень речевого недоразвития

лексико-грамматическое недоразвитие препятствует реализации эффективной коммуникации, доступно понимание фактологии текста, не доступно понимание скрытого смысла;

несформированность чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи или неречевыми причинами, имеют прогрессивный характер;

грубые нарушения качественных характеристик голоса (тембра, силы, высоты и др), препятствующие успешной социализации;

выраженная степень тяжести заикания, выраженная фиксация на собственной речи, ограничивающая эффективное общение в различных коммуникативных ситуациях и препятствующая успешной социализации;

крайне тяжелая степень выраженности речевого недоразвития

грубое недоразвитие всех сторон устной речи или отсутствие вербальных средств общения, обуславливающее трудности реализации эффективной бытовой коммуникации; понимание фактологии текста носит отрывочный характер;

аграфия, алексия или начатки чтения и письма;

афония;

заикание тяжелой степени, затрудняющее процесс бытового общения.

Во всех перечисленных случаях при отсутствии коррекционной работы, специально организованного обучения и отлаженного взаимодействия учителей-предметников с учителем-логопедом происходит нарастание трудностей.

Исходя из особенностей развития у младших подростков, к особым образовательным потребностям необходимо отнести:

- обязательность непрерывности коррекционного процесса, тесная взаимосвязь реализации целей и задач освоения предметных областей и коррекционной работы (индивидуальных (групповых) логопедических занятий);

- создание условий, нормализующих /компенсирующих состояние речевой деятельности, других психических функций, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности на основе комплексного подхода при изучении обучающихся с речевыми нарушениями и коррекции этих нарушений;

- постоянный мониторинг динамики формирования личностных, метапредметных и предметных результатов с целью оптимизации процесса развития речемыслительной деятельности;

- применение специальных методов и приемов, средств обучения, в том числе, компьютерных технологий, дидактических пособий, обеспечивающих реализацию принципа «обходного пути», повышающих контроль за устной и письменной речью;

- профилактика и коррекция социокультурной дезадаптации путем максимального расширения социальных контактов, обучения умению применять эффективные коммуникативные стратегии и тактики.

Раздел «Описание ожидаемых результатов обучения»

Личностные и метапредметные результаты освоения всех образовательных областей и учебных дисциплин расширяются и дополняются следующими показателями.

Личностные результаты:

владение навыками сотрудничества со взрослыми и сверстниками в различных коммуникативных ситуациях, умением не создавать конфликты, находить компромисс в спорных ситуациях;

овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия, в том числе с использованием социальных сетей;

овладение навыком самооценки, в частности оценки речевой продукции в процессе речевого общения; способность к самооценке на основе наблюдения за собственной речью;

развитие адекватных представлений о собственных возможностях, стремление к речевому самосовершенствованию.

Метапредметные результаты:

способность использовать русский и родной язык как средство получения знаний по другим учебным предметам, применять полученные знания и навыки анализа языковых явлений на межпредметном уровне;

умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее выполнения, вносить соответствующие коррективы в их выполнение на основе оценки и с учетом характера ошибок;

умение использовать различные способы поиска в справочных источниках в соответствии с поставленными задачами; уметь пользоваться справочной литературой;

воспроизводить текст с заданной степенью свернутости (план, пересказ, изложение);

создавать тексты различных стилей и жанров (устно и письменно);

осуществлять выбор языковых средств в соответствии с темой, целями, сферой и ситуацией общения; излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.).

Предметные результаты: без изменений

Тематическое планирование обучения: без изменений

Раздел «Подходы к оцениванию планируемых результатов обучения»

Результаты обучения демонстрируются обучающимся с использованием доступного ему вида речевой деятельности в соответствии со структурой нарушения. При необходимости возможно увеличение времени на подготовку ответа.

Оценивание устных ответов осуществляется без учета нарушений языковых/ речевых норм, связанных с недостатками произносительной стороны речи (произношение звуков, воспроизведение слов сложной слоговой структуры, интонационных и ритмических структур и др.).

Оценивание письменных работ осуществляется с особым учетом специфических (дисграфических) ошибок: 3 дисграфические ошибки одного типа (акустические, моторные, оптические, ошибки языкового анализа) оцениваются как 1 орфографическая.

Раздел «Специальные условия реализации дисциплин»

Педагоги, участвующие в реализации АООА по варианту 5.2, в том числе учителя-предметники, не имеющие высшего образования в области логопедии или не прошедшие профессиональную переподготовку в данной области, должны освоить программы дополнительного профессионального образования в объеме не менее 72 часов.

В зависимости от доступных учащимся видов речевой деятельности работа с вербальным материалом в процессе обучения варьирует. Выбор конкретного варианта осуществляется учителями-предметниками в соответствии с рекомендациями психолого-педагогического консилиума и в соответствии с тяжестью проявления и структурой речевого дефекта.

Отбор вербального материала для изучения осуществляется в соответствии с целевыми и содержательными установками каждой конкретной дисциплины, а также с учетом речезыковых возможностей обучающихся.

Предъявление вербального материала осуществляется в зависимости от индивидуальных особенностей восприятия учащихся и может быть только устным (аудирование), только письменным (чтение) или устным и письменным в сочетании (аудирование и чтение). Возможно преобразование вербального материала (например, текстовых задач и т.п.) в графический или предметный (схемы, модели и др.).

Изложение обучающимся текстового материала в устной и или письменной форме иные виды работы с текстом (редактирование, трансформация, восстановление и др.) осуществляется после предварительного анализа с возможной опорой на алгоритм, схему и / или конкретные образцы.

Все виды языкового анализа и описание его результатов осуществляются по заданному алгоритму с возможной опорой на схему.

Для заикающихся детей целесообразным является увеличение времени для устного ответа, предоставление времени на подготовку ответа.

Всеми участниками образовательного процесса осуществляется организация и соблюдение речевого режима, являющегося обязательным для обучения детей по варианту 5.2. Это относится и тем случаям, когда

обучающимся необходим специальный речевой и голосовой режим (при заикании, нарушениях голоса или в иных случаях).

Программа коррекционной работы. Вариант 5.2

Пояснительная записка

Программа коррекционной работы (ПКР) является неотъемлемым структурным компонентом основной образовательной программы образовательной организации. ПКР разрабатывается для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР).

Обучающийся с ТНР – физическое лицо, освоившее образовательную программу начального общего образования, достигшее по итогам ее освоения планируемых результатов в овладении предметными, метапредметными, личностными компетенциями в соответствии с ФГОС НОО и имеющее первичные речевые нарушения, препятствующие освоению основной общеобразовательной программы без реализации специальных условий обучения.

Статус обучающегося с ТНР устанавливается психолого-медико-педагогической комиссией.

При условии компенсации нарушений во время обучения по решению ПМПК обучающийся может быть переведен на основную программу основного общего образования или на обучение по варианту 5.1 адаптированной основной образовательной программы.

Характеристика группы

Основным недостатком данной группы детей при первично сохранном интеллекте и слухе является выраженная недостаточность полноценной речевой и/или коммуникативной деятельности как в устной, так и в письменной форме. Это может проявляться в виде следующих нарушений:

1. резистентная к коррекционному воздействию форма общего недоразвития речи, как правило, осложненная органическим поражением центральной нервной системы;
2. нарушения чтения и нарушения письма;
3. темпоритмические нарушения речи (заикание и др.);
4. нарушения (распад) речи (афазия) и/или выраженные расстройства артикуляции (дизартрия, механическая дислалия), возникшие в результате заболеваний, оперативного вмешательства, травм и др.;
5. комбинированные нарушения речевого развития (сочетанные проявления).

Наряду с речевыми недостатками у обучающихся с тяжелой речевой патологией также отмечается низкий уровень сформированности ряда

универсальных учебных навыков: планирования, регуляции собственного поведения, контроля, которые отмечаются как на уровне речевой, так и учебной деятельности.

Недоразвитие устной речи выражается в следующем:

- лексико-грамматическое недоразвитие (вплоть до отсутствия вербальных средств общения);
- ограниченность понимания содержания и смысла текста (в различных формах предъявления),
- дефицитарность дискурса - связного высказывания монологического или диалогического характера, используемого в коммуникативных целях.

Неполноценность рече-языковой деятельности проявляется в письменной речи: при записи, продуцировании самостоятельных и вторичных письменных высказываний и в процессе чтения. Характерными проявлениями речевого недоразвития является большое количество специфических (дисграфических) и орфографических ошибок в диктантах и в самостоятельных письменных работах, что обусловлено недостаточной сформированностью языковой и метаязыковой способностей, нарушением процессов регуляции произвольной деятельности и специфическими отклонениями в протекании высших психических процессов.

В психолого-педагогических характеристиках данной категории школьников отмечаются следующие особенности:

- несовершенство владения мыслительно-логическими операциями, различная степень недостаточности словесного мышления при достаточном уровне развития наглядно-образного,
- нарушение процесса сохранения заданных вербальных отношений (при зрительном подкреплении дети легче запоминают материал), сужение объема вербальной памяти,
- возможность овладения учащимися абстрактным содержанием учебного материала (например, математических задач) при условии минимизации средств словесного оформления,
- специфичность речемыслительной деятельности, выражающаяся в недостаточности отдельных звеньев исполнительского этапа (вербализация мыслительных операций), нарушении автоматизированности аналитико-синтетического процесса и процесса текущего контроля, избирательности речемыслительных связей,
- необходимость внешне заданных целей и задач деятельности.

Группа детей с дисграфией и / или дислексией неоднородна по своему составу. С одной стороны, в нее входят учащиеся, нарушения письма и чтения у

которых связаны с недоразвитием устной речи, а с другой - дети, имеющие тяжелую дисграфию и / или дислексию, обусловленными различными причинами неречевого генеза.

Вне зависимости от причин появления основными диагностическими ошибками, свидетельствующими о нарушении чтения и письма, являются пропуски, перестановки, замены букв, обозначающих акустически и артикуляционно сходные звуки, трудности обозначения оптически сходных графем, аграмматизм на письме, отсутствие границ слова и предложения и т.д. Ошибки при дисграфии и дислексии являются многочисленными, повторяющимися, стойкими и специфическими. Помимо этого, дислексия проявляется и в замедлении процесса овладения чтением, а также в замедлении темпа, скорости чтения, трудностях понимания прочитанного, неумении самостоятельно работать с текстом. Эти недостатки имеют устойчивый выраженный характер и препятствуют успешному освоению программы учащимися по всем предметам.

При этом дети, имеющие нарушения письма и чтения неречевого генеза, могут не иметь значительных отклонений в устной речи (в ряде случаев может быть незначительно нарушено звукопроизношение), демонстрировать достаточно широкий круг сведений об окружающем мире. При этом их учебные умения и навыки по грамоте отсутствуют или очень ограничены; мотивация обучения значительно снижена, самоконтроль находится в зачаточном состоянии. Таким образом, для этих детей характерно достаточно уверенное владение устными средствами общения, и в то же время несформированность произвольных процессов, которая тормозит формирование и становление полноценной речевой деятельности.

Какова бы ни была этиология дисграфии и дислексии, без специального коррекционного воздействия эти нарушения не преодолеваются, а часто усугубляются по мере перехода ребенка из класса в класс, усложнения учебного (текстового) материала и увеличения его объема. Недостаточность техники письма и чтения, большое количество ошибок, трудности чтения, понимания и записи текстов приводят к тому, что полноценное освоение учебной программы для таких детей без специально образовательно-коррекционной работы невозможно. Существенным фактором выступает способ предъявления учебного материала, рациональное сочетание устных и письменных текстов и соответствующих заданий в учебном процессе.

Особая группа обучающихся – младшие подростки, перенесшие различные заболевания, оперативные вмешательства, травмы и иные воздействия на головной мозг, которые приводят к изменениям состояния здоровья детей, проявляющимся в распаде речи или расстройствах ее внешней реализации. У

данного контингента обучающихся страдают также другие высшие психические функции и поведение в целом, что требует реализации систем восстановительного обучения.

Еще одна категория детей – подростки, которые должны были обучаться по данному варианту программы, но по тем или иным причинам обучавшихся ранее по обычным общеобразовательным программам. У этих обучающихся, как правило, наблюдаются значительные некомпенсированные пробелы в речевом развитии, а также в освоение общеобразовательных предметов.

Особого внимания заслуживают дети, имеющие комбинированные нарушения речи, представляющие собой сочетание языкового недоразвития и темпоритмических нарушений (заикания) или нарушений голоса, которые нуждаются в комплексной коррекционной работе вне зависимости от тяжести нарушения.

Индивидуальный и дифференцированный подход определяется степенью недоразвития речи, а также спецификой структуры нарушения. Вариативность степеней выраженности нарушения выражается в следующих характеристиках, проявляющихся изолированно или в сочетании:

средняя степень выраженности речевого недоразвития

лексико-грамматическое недоразвитие не препятствует бытовому общению, но обуславливает школьную неуспеваемость по родному языку понимание содержания и смысла текста доступно в полном объеме;

дисграфия и/или дислексия стационарного характера средней степени тяжести в сочетании с нарушением устной речи или изолированно;

наличие регулярных запинок судорожного характера, при которых отмечается незначительная фиксация на собственной речи, препятствующая реализации эффективной коммуникации в отдельных ситуациях общения.

тяжелая степень речевого недоразвития

лексико-грамматическое недоразвитие препятствует реализации эффективной коммуникации, доступно понимание фактологии текста, не доступно понимание скрытого смысла;

несформированность чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи или неречевыми причинами, имеют прогредиентный характер;

грубые нарушения качественных характеристик голоса (тембра, силы, высоты и др), препятствующие успешной социализации;

выраженная степень тяжести заикания, выраженная фиксация на собственной речи, ограничивающая эффективное общение в различных коммуникативных ситуациях и препятствующая успешной социализации;

крайне тяжелая степень выраженности речевого недоразвития

грубое недоразвитие всех сторон устной речи или отсутствие вербальных средств общения, обуславливающее трудности реализации эффективной бытовой коммуникации; понимание фактологии текста носит отрывочный характер;

аграфия, алексия или начатки чтения и письма;

афония;

заикание тяжелой степени, затрудняющее процесс бытового общения.

Обучение школьников по АООП варианта 5.2 может осуществляться в течение нормативного срока (5 лет) или с увеличением на один год (6 лет). Выбор образовательной организацией сроков обучения и соответствующего учебного плана зависит от степени выраженности нарушения, этиологии речевого нарушения, степени резистентности к коррекционному воздействию.

Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ТНР определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов – индивидуальной программой реабилитации инвалида. Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

ПКР вариативна по форме и по содержанию в зависимости от состава обучающихся с ТНР, региональной специфики и возможностей образовательной организации.

ПКР уровня основного общего образования непрерывна и преемственна с другими уровнями образования (начальным, средним); учитывает особые образовательные потребности, которые не являются едиными и постоянными, проявляются в разной степени у обучающихся с ТНР. Программа ориентирована на развитие их потенциальных возможностей и потребностей более высокого уровня, необходимых для дальнейшего обучения и успешной социализации.

ПКР разрабатывается на период получения основного общего образования и включает следующие разделы: *целевой, содержательный, организационный.*

Целевой раздел ПКР

Цель программы коррекционной работы заключается в определении комплексной системы психолого-медико-педагогической и социальной помощи обучающимся с ТНР для успешного освоения основной образовательной программы на основе компенсации первичных нарушений и пропедевтики производных отклонений в развитии, активизации ресурсов социально-психологической адаптации личности ребенка.

Задачи отражают разработку и реализацию содержания основных направлений коррекционной работы (диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, информационно-просветительское). *При составлении программы коррекционной работы выделены следующие задачи:*

определение особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР и оказание им специализированной помощи при освоении основной образовательной программы основного общего образования;

определение оптимальных специальных условий для получения основного общего образования обучающимися с ТНР, для развития их личностных, познавательных, коммуникативных способностей;

разработка и использование индивидуально-ориентированных коррекционных образовательных программ для детей с ТНР, методов и приемов обучения, специального дидактического материала;

реализация комплексного психолого-медико-социального сопровождения обучающихся с ТНР (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), психолого - педагогического консилиума образовательной организации (ППК), *индивидуальной программой реабилитации/абилитации инвалида*);

реализация комплексной системы мероприятий по социальной адаптации и профессиональной ориентации обучающихся с ТНР;

обеспечение сетевого взаимодействия специалистов разного профиля в комплексной работе с обучающимися с ТНР;

осуществление информационно-просветительской и консультативной работы с родителями (законными представителями) обучающихся с ТНР.

Существующие дидактические принципы (систематичности, активности, доступности, последовательности, наглядности и др.) возможно адаптировать с учетом категорий обучаемых школьников.

В программу также включены и *специальные принципы*, ориентированные на учет особенностей обучающихся с ТНР:

принцип системности – единство в подходах к диагностике, обучению и коррекции нарушений детей с ТНР, взаимодействие учителей и специалистов различного профиля в решении проблем этих детей;

принцип обходного пути – формирование новой функциональной системы в обход пострадавшего звена, опоры на сохранные анализаторы;

принцип комплексности – преодоление нарушений должно носить комплексный психолого-медико-педагогический характер и включать совместную работу педагогов и ряда специалистов (учитель-логопед, педагог-психолог (специальный психолог), медицинские работники, социальный педагог и др.);

принцип коммуникативности диктует необходимость формирования речи как средства общения и орудия познавательной деятельности. Реализация данного принципа достигается путем отбора языкового материала, значимого для обеспечения различных сфер деятельности детей данного возраста, использование метода моделирования коммуникативных ситуаций.

онтогенетический принцип определяет необходимость учета основных закономерностей развития речевой деятельности в норме и следование им в ходе обучения. Это касается как отбора языкового и речевого материала, так и объемов работы, последовательность освоения речезыковых навыков, особенностей формирования речемыслительной деятельности учащихся.

принцип взаимосвязи речи с другими психическими функциями, который обеспечивает достижение личностных результатов в ходе развития речи. Такие компоненты деятельности как умение планировать и контролировать свою деятельность необходимо формировать в рамках речевого высказывания. Данный принцип предполагает работу над анализом собственной речевой продукции, формирования критериев ее оценивания и умения редактировать.

Планируемые результаты коррекционной работы

Программа коррекционной работы предусматривает выполнение требований к результатам, определенным вариантом АООП ООО для детей с ТНР (5.2)

Планируемые результаты коррекционной работы имеют дифференцированный характер и могут определяться индивидуальными программами развития детей с ТНР.

Достижения обучающихся с ТНР рассматриваются с учетом их предыдущих индивидуальных достижений, а не в сравнении с успеваемостью учащихся класса. Это может быть накопительная оценка (на основе текущих оценок) собственных достижений ребенка, а также оценка на основе его портфеля достижений.

В результате осуществления коррекционной программы у обучающихся должен быть достигнут уровень сформированности устной и письменной речи, позволяющего освоить базовый объем знаний и умений обучающихся в области общеобразовательной подготовки, а также сформированы коммуникативные навыки, достаточные для осуществления эффективных социальных контактов.

Содержательный раздел ПКР включает перечень и содержание индивидуально ориентированных коррекционных направлений работы, способствующих освоению обучающимися с ТНР адаптированной основной образовательной программы основного общего образования

Направления коррекционной работы – *диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, информационно-просветительское* –

раскрываются содержательно в разных организационных формах деятельности образовательной организации (учебной урочной и внеурочной, внеучебной), а также реализуются путем создания речевого режима.

Диагностическая работа включает себя следующие составляющие:

выявление особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ при освоении основной образовательной программы основного общего образования;

проведение комплексной социально-психолого-педагогической диагностики нарушений в психическом и(или) физическом развитии обучающихся с ОВЗ;

определение уровня актуального и зоны ближайшего развития обучающегося с ОВЗ, выявление его резервных возможностей;

изучение развития эмоционально-волевой, речевой сфер и личностных особенностей обучающихся;

изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребенка;

изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребенка с ОВЗ;

мониторинг динамики развития, успешности освоения образовательных программ основного общего образования.

Коррекционно-развивающая работа включает в себя следующее:

разработку и реализацию индивидуально ориентированных коррекционных программ; выбор и использование специальных методик, методов и приемов обучения в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся с ОВЗ;

введение специальной дисциплины «Развитие речи»

организацию и проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения;

коррекцию и развитие высших психических функций, эмоционально-волевой, познавательной, коммуникативной и речевой сфер;

развитие и укрепление зрелых личностных установок, формирование адекватных форм утверждения самостоятельности, личностной автономии;

формирование способов регуляции поведения и эмоциональных состояний;

развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, коммуникативной компетенции;

развитие компетенций, необходимых для продолжения образования и профессионального самоопределения;

социальную защиту ребенка в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах.

Консультативная работа предусматривает:

выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с обучающимися с ТНР, единых для всех участников образовательного процесса;

консультирование специалистами педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приемов работы с обучающимися с ОВЗ, отбора и адаптации содержания предметных программ;

консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приемов коррекционного обучения ребенка с ОВЗ;

консультационную поддержку и помощь, направленные на содействие свободному и осознанному выбору обучающимися с ОВЗ профессии, формы и места обучения в соответствии с профессиональными интересами, индивидуальными способностями и психофизиологическими особенностями.

Информационно-просветительская работа включает в себя следующее:

информационную поддержку образовательной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями, их родителей (законных представителей), педагогических работников;

различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса – обучающимся (как имеющим, так и не имеющим недостатки в развитии), их родителям (законным представителям), педагогическим работникам – вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения обучающихся с ОВЗ;

проведение тематических выступлений для педагогов и родителей (законных представителей) по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий детей с ОВЗ.

Характеристика содержания направлений коррекционной работы

Направление коррекционной работы	Привлекаемые специалисты к реализации данного направления	Деятельность специалистов в рамках данного направления	Ожидаемые результаты коррекционной работы специалистов по выделенным направлениям
Диагностическое	Учитель-логопед	Логопедическое обследование Анализ педагогической и медицинской документации Промежуточный мониторинг динамики Итоговый мониторинг (на конец года)	Входной мониторинг уровня развития устной и письменной речи, заполнение речевых карт, уточнение заключений, выявление резервных возможностей, комплектование групп,
	Педагог-психолог	Психологическое обследование	Входной мониторинг уровня развития эмоционально-волевой, личностной сферы, заполнение документации, уточнение заключений, комплектование групп,
Коррекционно-развивающее	Учитель-логопед	1) Организация и проведение индивидуальных и групповых занятий; 2) Составление расписания индивидуальных и групповых занятий; 3) Написание планов индивидуальной работы; 4) Написание рабочих программ;	Позитивная динамика отслеживаемых параметров. Успешность освоения предметных результатов.
	Педагог-психолог	1) Организация и проведение индивидуальных и групповых занятий; 2) Составление расписания индивидуальных и групповых занятий; 3) Написание планов индивидуальной работы; 4) Написание рабочих программ;	Позитивная динамика отслеживаемых параметров. Успешность освоения предметных результатов.

Консультативно-просветительское направление	Учитель-логопед	<p>Консультирование родителей по вопросам особенностей воспитания и обучения детей с нарушениями речи Консультация, беседа, родительские собрания и т.д.</p> <p>Консультирование педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приёмов работы с обучающимися, имеющими нарушения речи Консультация, беседа, МО, педагогическое совещание (соответственно тематике) и т.д.</p>	<p>Помощь родителям (законным представителям) в выборе стратегий воспитания ребёнка с нарушениями речи.</p> <p>Ознакомление родителей с психолого-педагогическими особенностями младших подростков с ТНР.</p> <p>Помощь в выборе индивидуально-ориентированных методов и форм работы с обучающимися, имеющими нарушения речи.</p> <p>Ознакомление педагогов с психолого-педагогическими особенностями логопедических детей</p>
	Педагог-психолог	<p>Консультирование педагогов смежных профессий по психолого-педагогическим и социально-личностным особенностям детей с ТНР</p> <p>Консультация, беседа, заседание ПМПк, МО, круглый стол (соответствующая тематика)</p>	<p>Ознакомление коллег с психолого-педагогическими и социально-личностными особенностями обучающихся с нарушениями речи</p>

Организационный раздел содержит описание системы комплексного психолого-медико-социального сопровождения и поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включающая комплексное обследование, мониторинг динамики развития, успешности освоения адаптированной основной образовательной программы основного общего образования обучающимися с ТНР

Для реализации требований к ПКР может быть создана рабочая группа, в которую наряду с основными учителями целесообразно включить следующих специалистов, в зависимости от особенностей и динамики проявления нарушения, в том числе, на временной основе: педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога (олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога).

ПКР может быть разработана рабочей группой образовательной организации поэтапно. На подготовительном этапе определяется нормативно-правовое обеспечение коррекционной работы, анализируется состав детей с ТНР в образовательной организации, их особые образовательные потребности; сопоставляются результаты обучения этих детей на предыдущем уровне образования; создается (систематизируется, дополняется) фонд методических рекомендаций по обучению данных категорий учащихся с ТНР.

На основном этапе разрабатываются общая стратегия обучения и воспитания учащихся с ТНР, организация и механизм реализации коррекционной работы; раскрываются направления и ожидаемые результаты коррекционной работы, описываются специальные требования к условиям реализации ПКР. Особенности содержания индивидуально-ориентированной работы могут быть представлены в рабочих коррекционных программах, которые прилагаются к ПКР.

На заключительном этапе осуществляется внутренняя экспертиза программы, возможна ее доработка; проводится обсуждение хода реализации программы на школьных консилиумах, методических объединениях групп педагогов и специалистов, работающих с детьми с ТНР; принимается итоговое решение.

Для реализации ПКР в образовательной организации может быть создана служба комплексного психолого-медико-социального сопровождения и поддержки обучающихся с ТНР.

Психолого-медико-социальная помощь оказывается детям на основании заявления или согласия в письменной форме их родителей (законных представителей).

Комплексное психолого-медико-социальное сопровождение и поддержка обучающихся с ТНР обеспечиваются специалистами образовательной

организации (педагогом-психологом, медицинским работником, социальным педагогом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом), регламентируются локальными нормативными актами конкретной образовательной организации, а также ее уставом. Реализуется преимущественно во внеурочной деятельности.

Взаимодействие специалистов при участии педагогов образовательной организации, представителей администрации и родителей (законных представителей) является одним из ключевых условий комплексного сопровождения и поддержки обучающихся.

Механизм взаимодействия, предусматривающий общую целевую и единую стратегическую направленность работы с учетом вариативно-деятельностной тактики учителей, специалистов в области коррекционной педагогики, специальной психологии, медицинских работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, других образовательных организаций и институтов общества, реализующийся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности.

Одним условий успешной образовательно-коррекционной работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, является создание благоприятной речевой среды, что обеспечивается организацией и соблюдением единого речевого режима.

Это предполагает создание индивидуализированной коррекционно-развивающей коммуникативно ориентированной среды в стенах образовательного учреждения и, по возможности, вне его.

Речевой режим обеспечивается:

образцовой речью окружающих (педагогов, администрации, сотрудников образовательной организации и др.);

созданием условий для речевого общения обучающихся с окружающими, целенаправленной организацией коммуникативных ситуаций;

стимуляцией речевой активности детей и активизацией их речевых возможностей;

координацией речезыкового материала, отрабатываемого в учебной и внеучебной работе (словарь, грамматические конструкции, модели текстов и др.), в том числе при проведении режимных и организационных моментов;

соблюдением единой системы требований к речи и речевому поведению обучающихся, постоянным доброжелательным и тактичным вниманием к качеству речи.

Индивидуализация речевого режима предполагает:

осведомленность учителей-предметников, других педагогов о речевых возможностях обучающегося, их готовность к оказанию необходимой помощи

(дать необходимый речевой образец, подсказать необходимые речевые действия и т.д.);

индивидуализацию выполняемых обучающимся вербализованных заданий в соответствии со структурой нарушения речи, степенью его проявления, а также изученным программным материалом;

проведение специальной работы при подготовке к устным публичным выступлениям, включающей отработку текстов в смысловом и произносительном планах, а также формирование мотивации к публичной речи с учетом личностных особенностей обучающегося.

Для полноценного соблюдения речевого режима важно обеспечить полноценное взаимодействие учителей-логопедов, учителей-предметников, других педагогов и специалистов, работающих с ребенком, а также поддерживать заинтересованность родителей в создании благоприятной речевой среды дома.

Рекомендуется планировать коррекционную работу во всех организационных формах деятельности образовательной организации: в учебной (урочной и внеурочной) деятельности и внеучебной (внеурочной деятельности).

Коррекционная работа в обязательной части реализуется в учебной урочной деятельности при освоении содержания основной образовательной программы. На каждом уроке учитель-предметник может поставить и решить коррекционно-развивающие задачи. Содержание учебного материала отбирается и адаптируется с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР. Освоение учебного материала этими школьниками осуществляется с помощью специальных методов и приемов.

При наличии нелинейного расписания в учебной урочной деятельности возможно проведение уроков специалистами с обучающимися со сходными нарушениями из разных классов параллели по специальным предметам (разделам), в частности, «Развитие речи»

Также эта работа осуществляется в учебной внеурочной деятельности в группах класса, в группах на параллели, в группах на уровне образования по специальным предметам.

В учебной внеурочной деятельности планируются коррекционные занятия со специалистами (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог) по индивидуально ориентированным коррекционным программам.

Коррекционно-развивающие занятия учителя-логопеда по программе коррекционной работы (коррекционно-развивающий курс «Индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия»).

Содержание рабочей программы

Логопедическая диагностика предусматривает:

обследование обучающихся с 1 по 15 сентября и с 15 по 30 мая;

изучение и анализ данных об особых образовательных потребностях обучающихся с ТНР, представленных в заключении психолого-медико-педагогической комиссии;

комплексный сбор сведений об обучающихся с ТНР на основании диагностической информации от специалистов различного профиля;

выявление симптоматики и уровня речевого развития обучающихся с ТНР;

установление этиологии, механизма, структуры речевого нарушения у обучающихся с ТНР;

анализ, обобщение диагностических данных для определения цели, задач, содержания, методов коррекционной помощи обучающимся с ТНР.

Методические рекомендации по логопедическому обследованию детей среднего школьного возраста

Процедура обследования младших подростков отличается от процедуры обследования речи младших школьников по нескольким показателям:

В обследование включается большой блок заданий, направленных на изучение письменной речи ребенка (за исключением тех случаев, когда у ребенка наблюдается изолированное нарушение звукопроизношения в виде пропуска или искажения звуков) и уровня сформированности ее предпосылок.

Поскольку у ребенка уже сформирована произвольная учебная деятельность (или она находится в стадии формирования), обследование включает меньшее количество игровых заданий.

Поскольку речевой и социальный опыт ребенка шире, усложняется и расширяется языковой материал.

Обязательным разделом обследования является оценка уровня сформированности языковой и метаязыковой способностей, лежащих в основе успешного овладения школьниками лингвистических знаний и сложных видов речевой деятельности и влияющих на успешность формирования их языковой личности в целом.

В ходе обследования возможно использование той лингвистической терминологии, которая была изучена к моменту обследования (предложение, словосочетание, суффикс, окончание, гласный, согласный звуки и др.)

В ряде случаев сложнее установить контакт с подростком, поскольку в наличии отрицательное отношение к процедуре обследования в целом.

Поскольку в пакет логопедического обследования включены задания полифункционального характера, постольку за логопедом закрепляется право

выбора методик обследования в зависимости от уровня развития речи, структуры нарушения и тяжести его выраженности.

Обследование письменной речи

В обследование письменной речи входят письмо (продуктивный вид речевой деятельности) и чтение (рецептивный вид речевой деятельности). Письмо и чтение обследуются, как правило, оба, последовательно или параллельно, поскольку в подавляющем большинстве случаев отмечаются проблемы, отражающиеся на обоих видах речевой деятельности.

Методика обследования письма

Краткая аннотация. Нарушение письма у детей — это особые специфические затруднения, имеющие системный устойчивый характер и обусловленные либо системным недоразвитием определенных сторон речевой деятельности ребенка, либо несформированностью других психических функций.

Нарушения письма следует отличать от недостаточного усвоения навыка письма, которое может быть детерминировано различными факторами, как, например, нерегулярностью школьного обучения (из-за частых болезней, переездов и по другим причинам), педагогической запущенностью, нарушениями поведения, двуязычием, сниженными слухом, зрением, интеллектом и т.д. При проведении логопедического обследования следует принимать во внимание все факторы, влияющие на усвоение ребёнком письма, оценивать всю их совокупность.

Цель обследования: изучение уровня сформированности письма.

Материал: текст диктанта, соответствующий программным требованиям по русскому языку класса обучения ребенка (в соответствии с ФГОС), и насыщенного звуками и буквами, близкими по акустико-артикуляторным и оптическим признакам; серия картин с изображением сюжета, развертывающегося в определенной последовательности.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ориентировочное представление об уровне сформированности письма и о характере ошибок логопед выявляет в ходе анализа письменных работ ученика в школьных тетрадях. Однако для того, чтобы уточнить структуру нарушения, необходимо специально обследовать письмо посредством различных заданий, включающих слуховой диктант, самостоятельное письмо и списывание с печатного текста.

В младшем подростковом возрасте целесообразно начинать обследование с изложения и/или сочинения на заданную тему.

Работы учащихся отдельно оцениваются как тексты.

При анализе изложения оценка проводится по следующим направлениям:

а) понимание фактологии и смысла первичного текста;

б) соблюдение структуры текста: трехчастности, тематичности, связности, последовательности изложения и т.п.;

в) богатство и адекватность использования языковых средств.

Оценка сочинения проводится по следующим направлениям:

а) соблюдение структуры текста: трехчастности, тематичности, связности, последовательности изложения и т.п.;

б) богатство и адекватность использования языковых средств.

Однако для выявления нарушений письма информативным является анализ допущенных ошибок правописания. В первую очередь обращается внимание на устойчивые повторяющиеся ошибки, которые систематизируются. Дальнейший ход обследования подчиняется логике выявления этиологии нарушений письменной речи.

Как правило, наличие специфических ошибок сопровождается большим количеством орфографических ошибок. Ошибки на правила правописания также должны быть тщательно проанализированы, т.к. в одних случаях они могут быть следствием плохого усвоения правила, а в других — свидетельствовать о недоразвитии речи, недостаточности метаязыковой деятельности, несформированности регуляторных механизмов.

При необходимости ученикам предлагается запись слухового диктанта, состоящего из серии предложений, подобранных таким образом, чтобы они отвечали программным требованиям по русскому языку того класса, в котором обучается ребенок, и в то же время включали бы большое количество слов со звуками, произношение которых обычно нарушается по типу замен и смешений. Диктовать надо в соответствии с нормами орфоэпического произношения, без предварительного звуко-слогового анализа слов, входящих в состав диктуемого текста.

Логопед анализирует характер процесса письма: может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или пишет с опорой на его проговаривание, как бы «прощупывая» отдельные элементы слова, ища нужный звук и соответствующую букву, а также качество ошибок.

Особое внимание уделяется тому, допускает ли ребенок специфические ошибки на замену букв, обозначающих акустически и артикуляционно сходные звуки: свистящие, шипящие, звонкие и глухие; сонорные; аффрикаты; мягкие и твердые.

При этом необходимо выяснить:

единичные или регулярные эти ошибки; распространяются ли они на одну группу звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными

признаками (звонкие и глухие), или на несколько групп (звонкие и глухие, свистящие и шипящие и др.); соответствуют ли замены в письме тем нарушениям, которые наблюдаются в устной речи;

происходят ли замены при написании фонетически простых или структурно трудных, многосложных и малознакомых слов (что будет указывать на различный уровень нарушения дифференциации звуков речи, а следовательно, на недостаточный уровень сформированности фонематического восприятия).

Ошибки за замену букв в письме в большинстве случаев сосуществуют с другими фонетическими ошибками, а также с ошибками языкового анализа. Поэтому необходимо установить допущены ли пропуски букв, слогов или даже элементов слова, слитное и раздельное написание одного и того же слова и другие ошибки, связанные с искажением его звуковой структуры.

В соответствии с характером ошибок строится дальнейшая процедура логопедического обследования. Подросткам предлагается списывание с печатного текста, а также письмо отдельных букв под диктовку. Ученику диктуют отдельные звуки, графическое изображение которых он должен записать. Эта серия заданий позволяет выявить, насколько четко ребенок воспринимает на слух звуки речи и правильно ли перешифровывает их в соответствующие графические знаки.

Анализируя данные, полученные с помощью указанной пробы, учитывают, легко ли ребенок выполняет стоящую перед ним задачу или испытывает затруднения в подыскании нужной буквы. Могут быть обнаружены замены, связанные с трудностями усвоения начертания отдельных букв, когда отдельные элементы, входящие в состав букв, изображаются ребенком неадекватно в пространственном или количественном отношении. Но если ребенок допускает замены букв, соответствующие звуки которых являются акустически или артикуляционно близкими, т.е. происходит взаимозаменяемость, — это обычно указывает на дефицитарность слухового или слухо-артикуляционного анализа. С целью установить, являются ли эти специфические замены случайными или регулярными, логопед диктует звуки, которые в речи у детей чаще других подвергаются замене, предусматривая варьирование условий, при которых производится запись букв ребенком. Смешиваемые звуки сначала предъявляются раздельно, затем — попарно.

Это позволяет выявить не только степень нарушения дифференциации звуков, но и условия, при которых выполнение задания облегчается для ребенка или, наоборот, усложняется.

Кроме того, проверяется также, не испытывает ли ребенок затруднений в двигательной технике письма.

Оцениваются следующие показатели:

ошибки звукового состава слова;

лексико-грамматические ошибки;

графические ошибки;

ошибки на правила правописания с учетом класса обучения в соответствии с ФГОС.

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития. Для детей с ограничением двигательной функции рук можно использовать прием складывания слогов, слов, предложений из букв разрезной азбуки или работа с интерфейсом ПК. В этих случаях трудности, связанные с двигательным актом письма, снижаются, а затруднения в анализе и синтезе звукового комплекса остаются и проявляются наиболее наглядно.

Методика обследования чтения.

Краткая аннотация. Нарушения чтения (дислексия) имеют достаточно широкое распространение среди подростков. По международным данным около 10% населения земли страдает дислексией в той или иной степени выраженности. Дислексия может выступать в качестве ведущего фактора неуспешности обучения в основной и средней школе. Причины нарушений чтения можно определить, понимая сущность самого процесса чтения, которое в настоящее время рассматривается с психофизиологических, психологических и психолингвистических позиций. Неполноценное усвоение навыка чтения также может быть связано с неверным выбором методики обучения, не учитывающей индивидуальные особенности детей.

Недостатки чтения могут затрагивать основные компоненты технической и смысловой сторон как изолированно, так и в совокупности (способ чтения, правильность, выразительность, скорость и понимание прочитанного).

Объектом внимания логопеда должны стать все трудности и отклонения в формировании компонентов чтения, но при анализе симптоматики нарушений необходимо четко дифференцировать причины, лежащие в их основе.

Цель: изучение уровня сформированности чтения как вида речевой деятельности.

Материал: таблицы слов различной слоговой структуры, таблицы предложений различной протяженности и сложности, таблицы с текстами, содержащими материал сходный по оптическим и/или акустико-артикуляционным признакам.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Для уточнения структуры нарушения и определения причин, лежащих в основе трудностей чтения, необходимо использовать определенный набор заданий, включающих использование специально составленных текстов, а также методик для изучения уровня сформированности отдельных операций чтения.

На данном уровне обучения учащимся, в первую очередь, предлагается *чтение специально подобранных текстов*. Они должны отвечать следующим требованиям:

содержать как можно больше оппозиционных букв и слогов, а также слова различной слоговой структуры;

соответствовать программным требованиям;

быть небольшими по объему;

выражать коммуникацию событий для облегчения их понимания и пересказа ребенком;

включать диалоги и прямую речь, что позволяет осуществить анализ сформированности выразительности чтения.

Процесс чтения оценивается с точки зрения техники чтения (способ чтения, правильность, скорость чтения), понимания прочитанного, а также его выразительности.

Для оценки понимания прочитанного по выбору логопеда ребенку могут быть предложены следующие варианты заданий (по мере убывания уровня сложности):

1. пересказать прочитанное;

2. ответить на вопросы (предлагаются вопросы двух типов: отражающие фабулу рассказа; выявляющие понимание смысла прочитанного, что позволит выяснить уровень глубины понимания текста ребенком).

3. разложить серию сюжетных картинок в соответствии с последовательностью событий в прочитанном тексте и, как вариант, пересказать текст с опорой на них;

4. выбрать сюжетную картинку, соответствующую прочитанному, из ряда предложенных.

Можно использовать также специальные тексты с пропущенными или незаконченными словами с целью изучения навыков лексико-грамматического прогнозирования. Для облегчения прочтения логопед задает уточняющий вопрос к пропущенному слову.

При наличии выраженных затруднений и устойчивых смешений букв по оптическому и акустическому сходству ученикам предлагается чтение отдельных букв. Можно использовать варианты шрифта в качестве усложнения

задания. Далее логопед предлагает ребенку найти определенную букву среди других. Буквы для узнавания следует называть в таком порядке, чтобы они соответствовали оппозиционным фонемам, например: С-Ш-Щ-З-Ж-Ц, Р-Л, Г-К и т.д. Необходимо обращать внимание на темп перекодировки ребенком графемы в фонему и наоборот, стойкость и нестойкость ошибок.

Данная проба уже позволяет логопеду определить, насколько автоматизирована связь между графемой и соответствующей фонемой, четко ли ребенок воспринимает на слух звуки речи, есть ли у него фонематические или оптические затруднения, мнестические проблемы. Это определяется по характеру ошибок, допускаемых ребенком: замены букв по фонематическому, оптическому сходству, иные варианты замен, длительность выполнения проб или невозможность их выполнения.

Далее детям следует предложить чтение слогов. Ребенок, прежде всего, должен прочитать слоги, включающие соответствующие оппозиционные фонемы. Кроме прямых слогов, предъявляются и обратные, а также слоги со стечением согласных. Логопед обращает внимание на возможность слияния звуков в слоговой комплекс, особенно в прямых слогах, а также на наличие у ребенка умения дифференцировать звуки. Данная проба дает возможность логопеду определить сформированность звуко-буквенного синтеза и фонематических обобщений.

Следующая проба в оценке навыка чтения — это чтение слов. Вначале детям следует предлагать для чтения самые простые слова, а затем — более сложные по слоговому и морфологическому составу.

На этом этапе можно использовать однокоренные слова, различающиеся морфологическими элементами, которые выполняют смыслоразличительную функцию (*рука — руки, вошел — вышел*). В процессе выполнения этих заданий следует предложить ребенку подобрать картинку к прочитанному слову, показать соответствующий предмет, нарисовать его, объяснить значение или продемонстрировать действие. Данная проба дает возможность логопеду оценить техническую и смысловую стороны чтения; читает ли он «механически» или осознанно. Ошибки, отмеченные при выполнении пробы, могут указывать на несформированность у ребенка звуко-слогового синтеза, морфологических обобщений, навыка слогослияния, навыка целостного восприятия читаемого, недостаточный объем зрительного восприятия, на отсутствие умения соотносить прочитанное слово со значением.

Для определения сформированности первоначальных элементов выразительности чтения (умения использовать верную интонацию в соответствии с конечными знаками препинания) детям можно предложить

прочитать повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения различной линейной протяженности.

На этом же этапе возможно определить наличие у ребенка лексико-грамматического прогнозирования, являющегося важным компонентом чтения. С этой целью используются элементарные пробы, включающие «незаконченные предложения».

Оцениваются следующие показатели:

особенности способа чтения (непродуктивное — элементы побуквенного чтения, отрывистое слоговое; продуктивное — плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов);

правильность чтения (характер ошибок - замены букв по фонематическому сходству, нарушения звуко-слоговой структуры, грамматические ошибки, как показатель несформированности фонематических, морфологических и синтаксических обобщений);

выразительность чтения (паузы, интонация, логическое и психологическое ударения, громкость и внятность);

понимание смысла прочитанного.

Методика обследования неречевых функций

Краткая аннотация: на основной ступени обучения чтение и письмо носят автоматизированный характер. Это обеспечивается слаженной деятельностью сложного комплекса механизмов, относящихся к речевой и неречевой сферам. Нарушения чтения и письма могут иметь в своей основе дефицитарность устной речи, а также недостаточность неречевых функций, в первую очередь зрительных и моторных.

Цель: выявление состояния неречевых функций, лежащих в основе полноценного осуществления чтения и письма.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.

Оценка состояния неречевых функций включается в логопедической обследование при необходимости выявления причин и механизмов нарушений письма и чтения. Оценка уровня сформированности неречевых функций производится по результатам выполнения специально разработанных заданий.

Примерами заданий такого рода могут служить: узнавание предметных изображений и буквенных стимулов в стандартных и усложнённых условиях (целых, фрагментированных, зашумленных, наложенных), определение и анализ метрических, топических характеристик плоскостных фигур и/или изображений; перевод стимулов из трехмерного в двухмерное пространство; перевод понятий из временного плана в пространственный (их представление в виде отрезков,

точек, пунктира, целого-части); задания на координацию движений (общая, мелкая моторика); графические задания (обводка, штриховка, копирование предметных изображений, буквенных и цифровых стимулов и их элементов) и др.

Материал для заданий подбирается с учетом уровня развития обучающихся данного возраста и структурируется по принципу от сложного к простому.

Оцениваются следующие показатели:

уровень развития гностических зрительных функций (предметный и буквенный гнозис);

сформированность зрительно-пространственной ориентации (восприятие и анализ объёмных и плоскостных фигур и /или изображений; стратегия отслеживания зрительный стимулов);

сформированность пространственно-временных представлений (координация «время-пространство»);

уровень развития моторных функций (статическая и динамическая координация движений; пространственная, темпоральная и ритмическая организации общих и тонких движений кистей и пальцев рук);

сформированность графомоторных навыков (характеристики графической деятельности и стратегий копирования).

Обследование устной речи

Методика обследования уровня сформированности текстовой компетенции

Краткая аннотация. В младшем подростковом возрасте активно формируются предпосылки текстовой компетенции и в аспекте понимания текстов, и в аспекте их продуцирования. Навыки текстовой компетенции относятся к метапредметной области освоения и обеспечивают успешность обучения и социализации подростков. Исследование уровня сформированности навыка понимания аудированного текста проводится в том случае, если у ребенка несформирована техника чтения, либо она значительно затруднена в силу различных причин (грубые нарушения моторных функций артикуляционного аппарата, тяжелая степень выраженности заикания и проч.).

Цель: изучение уровня сформированности предпосылок текстовой компетенции.

Материал: тексты небольшого объема для чтения и аудирования, сюжетные картинки для составления описательного рассказа, сюжетные картинки для составления повествовательного рассказа, серии сюжетных картинок для составления повествовательного рассказа.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Обследование рациональнее начинать с выявления уровня сформированности продуктивных навыков. Соблюдая принцип от общего к частному и от сложного к простому, ученику предлагаются следующие виды заданий (если ребенок справляется с наиболее сложным заданием, относительно простые задания в ходе обследования не используются):

Составление описательного рассказа по впечатлению (по памяти)

Составление описательного рассказа с опорой на объект или по картинке

Составление повествовательного рассказа по впечатлению

Составление повествовательного рассказа по сюжетной картинке

Составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок

Желательно, чтобы составление рассказа не носило искусственного характера и являлось, например, составной частью беседы. В ходе беседы с ребенком выясняются его ведущие неформальные интересы, особенности социальной среды, в которой он воспитывается. С учетом полученных данных ребенку предлагается составить рассказ-описание по памяти. Это может быть описание домашнего животного, сестры, загородного дома, любимой марки машины и проч. Главное, чтобы этот рассказ имел коммуникативную направленность, не был формальным «чтобы отвязалась». В этом случае мы услышим развернутое повествование, ребенок будет использовать разнообразные языковые средства, рассказывать эмоционально, в свойственной ему манере. Можно предложить тему, при раскрытии которой потребуются элементы рассуждения: «Кем ты хочешь стать и почему?», «Что тебе нравится в школе и что не нравится, и почему?» и др.

При этом отмечается, какого характера помощь требовалась детям (стимуляция активности, наводящие вопросы, организующая помощь).

Кроме обследования самостоятельной связной речи ребенка полезно обследовать понимание им связной речи на примере рассказов описательного и повествовательного характера.

Виды работы:

Пересказ описательного текста и/или ответы на вопросы

Пересказ повествовательного текста и/или ответы на вопросы

Сокращение (компрессия) текста

Соотнесения текста и картинки или объекта.

Для исследования понимания текста следует использовать разнообразные речевые показатели. Например, *в качестве показателя правильного понимания прочитанного могут служить следующие ответы и действия учащихся:*

нахождение в тексте предложений, которые являются ответами на вопросы, поставленные к тексту учителем или другими учащимися, свободные ответы по прочитанному, ответы на вопросы к подтексту;

составление читающим вопросов к тексту или к отдельным его частям;

составление плана пересказа текста;

свободное воспроизведение содержания текста;

объяснение значений новых слов;

правильное интонирование отдельных предложений.

Для выявления особенностей понимания текста детям, страдающим недоразвитием речи, могут быть предложены различные задания, связанные с *реконструкцией текста*. Наиболее простым заданием этого типа может быть задание на восстановление хронологической последовательности текста. Исходный текст (по сложности не превышающий программных требований) разделяется на относительно законченные в смысловом отношении отрезки. Напечатанные на отдельных карточках и перетасованные в случайном порядке, эти отрывки предъявляются учащимся. Им предлагается внимательно прочитать их и расположить так, чтобы восстановить исходный текст. Для этого вида задания используют несложные описательные тексты.

Другим видом задания, близким к описанному, является *работа с деформированным текстом*. От учащихся требуется восстановить логическую последовательность в изложении содержания. Предъявляется текст и следующая инструкция:

— Рассказ, который вы сейчас прочтете, составлен неверно. Предложения, из которых состоит рассказ, расположены неправильно. Исправьте недостатки и напишите его правильно.

Облегченным вариантом задания может быть следующее: детям предлагается устный план, который помогает им группировать предложения вокруг соответствующего пункта плана.

У многих детей с недоразвитием речи составленный рассказ не соответствует плану. Следует отметить и те случаи, когда дети не только неправильно группируют предложения вокруг определенных смысловых вех, но и возвращаются к уже выполненным смысловым разделам плана. Выявляемые у учащихся трудности восстановления логических связей указывают на фрагментарность в усвоении содержания текста и затрудняют его понимание.

Для подтверждения того, что трудности понимания текста связаны не с усвоением его структуры, а именно с лексико-грамматическим недоразвитием детей, полезно использовать приемы с подстановкой значений. В тексте, соответствующем программным требованиям, каждое пятое и седьмое слово пропущено и заменено чертой определенной длины. Таким образом

пропускаются и глаголы, и существительные, и предлоги и т.п., т.е. слова, относящиеся к различным грамматическим и лексическим категориям. Учащихся просят заполнить пропуски словами, которые, по их мнению, были пропущены. Логопед отмечает, совпадает ли слово, названное учеником, с пропущенным, является ли его синонимом или совсем не связано с ним семантически. В каждой из этих групп ответов выделяют грамматически правильные и неправильные.

Возможен и другой вариант, когда логопед исключает, по своему усмотрению, отдельные лексические и грамматические элементы, достаточно легко подсказываемые контекстом. Исключают слова таким образом, чтобы ученику пришлось вставлять знаменательные и служебные слова. При этом важно обратить внимание на то, что представляет большую трудность для ребенка — вставка знаменательных или служебных слов.

При анализе результатов выясняется: а) достиг ли ребенок необходимого понимания текста; б) какой уровень понимания, семантический или грамматический, страдает в большей степени.

Для этого диагностического пакета тексты должны быть заранее отобраны и адаптированы к нуждам обследования.

Если первые два вида задания требуют от ребенка ответа в развернутой вербальной форме и могут служить средством обследования говорения как подвида речевой деятельности, то третий вид задания, направленный на исследование навыка сокращения или компрессии текста, позволяет выявить стратегию анализа смысловой стороны связного текста у ребенка. В ходе выполнения этого вида задания можно попросить ребенка рассказать самое главное или назвать главные слова, словосочетания и предложения в тексте (если ребенок знаком с этими терминами). Если ребенок не справляется с этим, в качестве облегченного варианта можно попросить ребенка просто перечислить действующих лиц в тексте и рассказать, что они делали.

Задание по соотнесению текста и картинки проводится следующим образом: предлагаются две похожие картинки (степень похожести зависит от возраста ребенка и его интеллектуальных возможностей, поэтому наборы парных картинок могут быть достаточно разнообразными) и рассказ, составленный с опорой на одну из них. Ребенку предлагается определить, какая из картинок соответствует тексту. Таким образом, выявляется не столько умение находить в тексте логические и временные связи, сколько умение понимать текст в целом в его прямом значении.

Необходимо отметить, что нерационально предлагать детям младшего подросткового возраста тексты, насыщенные переносными значениями, подтекстом.

Использование заданий, не требующих вербальной интерпретации первичного текста, позволяет обследовать детей с грубым нарушением речи, например с афазией.

Оцениваются следующие показатели:

сформированность текста как лингвистической структуры;

грамматическое оформление высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);

словарный запас (соответствие объема словаря возрастным нормам и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики);

соответствие звукопроизношения нормам русского языка (с учетом особенностей местного диалекта);

звукослоговое и ритмическое наполнение лексики (акцентный контур слова);

темп говорения;

особенности голосоподачи и голосоведения;

паралингвистические средства: выразительность, паузация, интонация.

Методика обследования лексико-грамматического строя

Краткая аннотация. Для правильной оценки отклонений речевого развития ребенка и определения наиболее рациональных и дифференцированных путей его коррекции необходимо определить уровень сформированности лексических и грамматических средств. С этой целью учитель-логопед проводит специальное обследование.

Цель: выявить уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи (употребление и понимание).

Материал: сюжетные картинки, пары картинок, вербальный материал.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Наблюдения за речью детей в процессе беседы и выполнения различного рода заданий позволяют в той или иной мере судить о состоянии лексических и грамматических средств языка, которые ребенок использует в общении. Так, например, если в ходе предварительной беседы ребенок неточно употребляет широко распространенные слова, заменяя одно слово другим, и к тому же неправильно оформляет высказывания грамматически, становится очевидной необходимость специального обследования.

При анализе структуры речевого нарушения существенным является определение уровня владения ребенком различными грамматическими формами и структурами.

Обследование грамматического строя проводится по трем направлениям: синтаксис, словообразование и словоизменение. В процессе обследования подросткам сначала предлагаются задания, направленные на изучение состояния грамматического строя активной речи, а при отсутствии тех или иных грамматических единиц в самостоятельной речи — задания на их понимание. В процессе обследования материал структурируют не только по его относительной сложности, но и в соответствии с грамматической моделью. Использование однотипного грамматического материала позволяет специалисту выявить обучаемость ребенка языковым явлениям, т.е. наличие у него так называемого «чувства языка», что служит дополнительным параметром при функциональной диагностике пограничных нарушений.

Виды заданий:

Составление предложений различных типов;

Использование различных видов связи в словосочетаниях;

Образование различных форм слова (словоизменения);

Использование различных способов словообразования.

Обследование словарного запаса проводится на несколько ином уровне, чем у младших школьников, хотя общее количество обследуемых словарных единиц примерно такое же — около сотни. Естественно, что сложность предъявляемого материала и дидактические приемы будут зависеть от возраста школьника и степени речевого недоразвития. Поэтому в тяжелых случаях мы можем использовать предметные и сюжетные картинки, с опорой на которые школьники должны ответить на вопросы: Что это? Кто это? Что делает? Какой? Где? И др.

У школьников с менее выраженными нарушениями речи с учетом их более широкого жизненного опыта, возросшим уровнем обобщения, расширившимися представлениями об окружающем мире, можно использовать одну предметную картинку для организации ситуативного поля. С помощью вопросов логопед может исследовать состояние часто и редко употребительной лексики в активном словарном запасе ребенка. Например, демонстрируя картинку «самолет», педагог задает следующие вопросы: Что это? Назови части самолета? Зачем нужны самолеты? Какие бывают самолеты? Кто управляет самолетом? Какие еще профессии в авиации ты знаешь? и др. Естественно, что отбор ситуаций должен коррелировать с представлениями ребенка и его жизненным опытом.

Наличие речевой патологии характеризуется наличием своеобразия формирования семантических представлений, лежащих в основе словарных единиц. Поэтому при обследовании школьников в первую очередь обращается внимание на использование лексики в адекватном значении, на тот смысл, который вкладывает ребенок в то или иное слово, на способы актуализации лексики.

При обследовании активного словарного запаса школьников предъявляют те задания, которые помогают раскрыть качественные особенности лексикона ребенка. С этой целью исследуются обобщающая функция речи, на примере обобщающих понятий, переносного значения слова, многозначности. Детям предъявляются различного рода задания по подбору пары, составлению словосочетаний и предложений с определенными словами, продолжение ряда слов по признаку включения их в одно видовое понятие, подбор антонимов и синонимов, исключение лишнего слова и проч. Специфичность выполнения данных заданий, а именно, использование слова в расширенном значении или в суженном, ситуативно связанном значении, актуализация слов и их смешение по звуковому сходству, как правило, свидетельствует о несформированности лексической системы в языковом сознании ребенка.

Оцениваются следующие показатели:

грамматическое оформление высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);

уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи (употребление и понимание);

степень обучаемости грамматическому оформлению языковых и речевых единиц;

характер грамматических ошибок;

словарный запас (соответствие объема словаря возрастным нормам и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики);

соотношение лексики, относящееся к различным морфологическим категориям;

характер парадигматических и синтагматических связей;

способы актуализации лексики;

звукослоговое и ритмическое наполнение лексики (акцентный контур слова).

Обследование звуковой стороны речи

Краткая аннотация: обследование звуковой стороны речи предполагает, в том числе, исследование состояния звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия. Эти недостатки могут носить самостоятельный характер или обуславливать неуспешность освоения метапредметных навыков чтения и письма. В результате ребенок становится неуспевающим по всем предметам учебного цикла.

Цели:

определить уровень сформированности навыка владения правильным произношением в различных условиях предъявления и использования языкового материала (при изолированном произнесении; отраженно; в отработанных ранее слогах, словах и предложениях; при фиксации внимания на качестве произнесения; в спонтанной речи и проч.);

обнаружить недостаточность фонематического восприятия и фонематических представлений у ребенка, их выраженность и характер;

выявить уровень сформированности ритмико-мелодической стороны речи и умения пользоваться различными слоговыми структурами при продуцировании высказывания и при его восприятии;

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Обследование звуковой стороны речи проводится в ходе беседы, изучения уровня сформированности устной и письменной речи. При необходимости более тщательного исследования используются задания, аналогичные заданиям для младших школьников, но на усложненном вербальном материале.

Оцениваются следующие показатели:

уровень сформированности звукопроизношения;

уровень сформированности фонематического восприятия и, в частности, фонематического слуха;

характер ошибок;

степень выраженности недостаточности.

Методика обследования просодической стороны речи

Краткая аннотация. Младший подростковый возраст характеризуется мутационными изменениями голосовых характеристик, особенно у мальчиков, что в неблагоприятных обстоятельствах может служить одной из предрасполагающих причин дисфонии. Дисфония может иметь различную этиологию, в том числе, при наличии сочетания нескольких травмирующих факторов.

Цель: выявить наличие дисфонии или других отклонений в развитии просодической стороны речи.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов

Качества голоса, степень фиксации на судорогах выявляется в ходе целенаправленной беседы. Правильно построенная беседа позволяет выявить особенности изменения голоса во время общения, голосовой нагрузки.

Для определения времени максимальной фонации предлагается после предварительного вдоха протяженности произнести гласный звук. Время фонации замеряется секундомером. для объективизации показателя пробу повторяют трижды, вычисляя среднее арифметическое.

Определение гипоназализации и гиперназализации проводится на вербальном материале, насыщенном согласными «м», «м'», «н», «н'». пробу проводят дважды с закрытыми и открытыми носовыми ходами.

Темп речи оценивается в процессе беседы, а также в процессе пересказа текста. Оценка темпа речи в процессе чтения может проводиться у ребенка при отсутствии дислексии, артикуляционных расстройств и проч.

Оцениваются следующие показатели:

тип дыхания;

интенсивность голоса (сильный, нормальный, слабый, иссякающий);

характер голосообразования и атака голоса (твердая, мягкая, придыхательная);

тональность звучания (низкий, нормальный, высокий, фальцет);

тембр (чистый, хриплый, дрожащий, глухой, назализованный);

продолжительность максимальной фонации;

темп речи.

Методика обследования заикания

Краткая аннотация: подростковый возраст предполагает перестройку всего организма, что влечет за собой изменение психологического статуса, формирования новых видов общения. В этом возрасте достаточно часто наблюдаются рецидивы заикания, которые сопровождаются фиксацией на речи или страхом речи. Наличие подобного явления усугубляет тяжесть нарушения, снижает динамику коррекции и в значительной мере затрудняет социализацию подростка.

Цель: выявление наличия заикания, определение его характера и степени тяжести.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.

Выявление наличия заикания, его характера и тяжести проявления проводится в процессе общения с ребенком и обследования других сторон речи.

В качестве специфических приемов можно выделить: отраженно-сопряженное проговаривание, чтение стихов, проговаривание автоматизированных рядов (например, счет до десяти, перечисление дней недели и проч.).

Оцениваются следующие показатели:

наличие пароксизмов заикания, их степень выраженности, локализация;

тип дыхания и особенности речевого выдоха;

наличие страха речи, перечень ситуаций, в которых он проявляется;

отношение к собственному нарушению.

Методика обследования языковой и метаязыковой способностей.

Краткая аннотация: языковое образование школьников на основной ступени предполагает опору на их речевой опыт и способность к теоретическому осмыслению и преобразованию лингвистического материала. Основные затруднения в развитии языковой личности подростка с нарушениями речи концентрируются в трудностях оперирования языковыми средствами при понимании и продуцировании развернутых высказываний; устойчивости дефицита метаязыковой деятельности; проблемах использования чтения для решения коммуникативных и когнитивных задач; трудностях овладения грамотным письмом.

Цель: оценка состояния основных компонентов языковой и метаязыковой способностей, лежащих в основе освоения лингвистических знаний и прикладных речезыковых умений.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.

Оценка уровня сформированности компонентов языковой и метаязыковой способностей производится по результатам выполнения специально разработанных заданий.

Примерами заданий такого рода могут служить: обобщение языкового материала (на примере фонетических, лексических, грамматических единиц), выбор и сравнение языковых единиц, распределение языковых единиц по группам; структурный и/или семантический анализ языковых единиц с опорой на схемы, модели и без них; синтез языковых единиц различных уровней; толкование значений слов (изолированных и в контексте) и др.

Языковой материал подбирается с учетом возможного высокого потенциала развития оцениваемых способностей у детей данного возраста.

Оцениваются следующие показатели:

- способность к оперированию языковыми единицами (владение операциями обобщения, выбора, категоризации и др.);

- сформированность умений языкового анализа и синтеза фонемного, слогового, синтаксического, семантического);
- умение семантизации языковых единиц.

Примерная форма речевой карты

Речевая карта

Дата обследования _____

Фамилия _ _____

Имя _____

Отчество _____

Возраст (г.р.) _____

Родной язык (наличие двуязычия в семье) _____

Сведения о родителях:

мать _____

отец _____

Домашний адрес _____

Телефон _____

Обучается в настоящее время _____

Заключение ПМПК _____

Где обучался (кем направлен) _____

Личностные особенности

Особенности коммуникативного поведения

Состояние связной речи

Уровень сформированности лексической системы (объем, структура)

Уровень развития грамматического строя

Состояние звуковой стороны речи: тяжелая степень недоразвития

Звукопроизношение

Фонематическое восприятие

Слоговая структура слова

Просоди

ческая сторона речи

Особенности строения и двигательные функции артикуляционного аппарата

Чтение

Письмо

Языковая и метаязыковая способности

Неречевые функции

Дополнительные данные

Логопедическое заключение:

_____ ПОДПИСЬ

По итогам обследования учащиеся делятся по группам, составляются рабочие программы и график логопедических занятий.

Коррекционно-развивающая работа проводится в форме индивидуальных, групповых и подгрупповых занятий, направленных на формирование полноценных рече-мыслительных процессов, обеспечивающих полноценную речевую деятельность детей с ТНР, а также совершенствование их социальной и учебной коммуникации и адаптации к условиям обучения в основной школе.

Содержание коррекционных занятий определяется дифференцированными целями и задачами коррекционной работы с обучающимися на ступени основного общего образования в зависимости от структуры нарушения и тяжести его проявления. Основными направлениями работы являются:

а) восполнение пробелов в развитии устной речи и формирование полноценной речевой деятельности;

б) развитие психических функций и пространственных представлений, обеспечивающих функционирование механизмов письменной речи:

в) коррекция дисграфии и дислексии;

г) формирование и развитие предпосылок, обеспечивающих усвоение программного материала по разделу «Филология», а также формирование умений работать с текстами любой направленности (в т.ч. гуманитарной, естественнонаучной, текстами задач и т.д.).

Продолжительность и интенсивность занятий определяется индивидуально, однако, каждый ученик должен посетить Коррекционно-развивающие занятия учителя-логопеда по программе коррекционной работы (коррекционно-развивающий курс «Индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия») не реже 2 раз в неделю. Ориентировочная продолжительность занятий:

Групповое занятие (наполняемость от 6 до 8 человек – до 30 минут);

Подгрупповое занятие (наполняемость от 2 до 6 человек – до 25 минут);

Индивидуальное занятие (до 20 минут).

Речевой материал, предъявляемый на коррекционно-развивающих занятиях должен коррелировать с программным материалом по другим

предметам, но изучаться в практическом плане (без введения терминологии) и с опережением по сравнению с изучением теории.

Шаблон Программы индивидуального логопедического сопровождения обучающегося с (логопедическое заключение)

РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ

Личностные результаты:

Метапредметные результаты.

Регулятивные УУД:

Познавательные УУД:

Коммуникативные УУД:

Предметные результаты:

Основные методы обучения, используемые на занятиях:

СОДЕРЖАНИЕ

Поставленные программой задачи отражаются в ее содержании и реализуются в ходе изучения следующих тем:

Форма организации деятельности учащихся:

Тематическое планирование коррекционной работы

№	Тема занятия	Кол -во часов

В конце года вновь проводится обследование речи обучающегося и решается вопрос о целесообразности его дальнейшего посещения логопедических занятий.

Во внеучебной внеурочной деятельности коррекционная работа осуществляется по адаптированным программам дополнительного образования разной направленности (художественно-эстетическая, оздоровительная, логоритмика и др.), опосредованно стимулирующих и корригирующих развитие школьников с ТНР.

Для развития потенциала обучающихся с ОВЗ специалистами и педагогами с участием самих обучающихся и их родителей (законных представителей) разрабатываются индивидуальные учебные планы.

Реализация индивидуальных учебных планов для детей с ОВЗ может осуществляться педагогами и специалистами и сопровождаться дистанционной поддержкой, а также поддержкой тьютора образовательной организации.

При реализации содержания коррекционной работы рекомендуется распределить зоны ответственности между учителями и разными специалистами, описать их согласованные действия (план обследования детей с ТНР, особые образовательные потребности этих детей, индивидуальные коррекционные программы, специальные учебные и дидактические, технические средства обучения, мониторинг динамики развития и т. д.). Обсуждения проводятся на ПМПк образовательной организации, методических объединениях рабочих групп и др.

Механизм реализации ПКР раскрывается в учебном плане, во взаимосвязи ПКР и рабочих коррекционных программ, во взаимодействии разных педагогов (учителя, социальный педагог, педагог дополнительного образования и др.) и специалистов (учитель-логопед, учитель-дефектолог (олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), педагог-психолог, медицинский работник) внутри образовательной организации; в сетевом взаимодействии в многофункциональном комплексе и с образовательными организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

Взаимодействие включает в себя следующее:

комплексность в определении и решении проблем обучающегося, предоставлении ему специализированной квалифицированной помощи;

многоаспектный анализ личностного и познавательного развития обучающегося;

составление комплексных индивидуальных программ общего развития и коррекции отдельных сторон учебно-познавательной, речевой, эмоционально-волевой и личностной сфер ребенка.

Специальные условия реализации программы

Кадровые условия

Учитель-логопед, проводящий коррекционно-развивающий курс «Индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия», должен иметь высшее профессиональное педагогическое образование в области логопедии.

Лица, имеющие высшее педагогическое (психолого-педагогическое, психологическое) образование по другим профилям, для реализации данной программы должны пройти профессиональную переподготовку в области логопедии с получением диплома о профессиональной переподготовке установленного образца.

Материально-технические условия:

технические средства обучения, включая специализированные компьютерные инструменты обучения, с учетом специальных образовательных потребностей обучающихся;

специальные учебные пособия, рабочие тетради, специальные дидактические материалы;

при необходимости (в случае отсутствия устной и письменной речи) использование альтернативных средств коммуникации;

контролируемый доступ обучающихся к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет.

**Недельный учебный план основного общего образования (максимальный
в расчете на 7224 часа за весь уровень образования – из расчета 6020 за
пять лет для нормативно развивающихся обучающихся)**

Предметные области	Учебные предметы Классы	Количество часов в неделю						
		V	VI	VII	VIII	IX	до по лн ите ль ны й	Всего
	<i>Обязательная часть</i>							
Филология	Русский язык	6	5	5	4	4	4	28
	Литература	5	4	3	3	3	3	21
	Иностранный язык		2	2	2	2	2	10
	Развитие речи	2	2	1	1	1	1	8
Математика и информатика	Математика	5	5					10
	Алгебра			4	4	4	4	16
	Геометрия			2	2	2	2	8
	Информатика			1	1	1	1	4
Общественно-научные предметы	История России. Всеобщая история	2	2	2	2	2	2	12
	Обществознание		1	1	1	1	1	5
	География	1	1	1	1	1	1	6
	Физика			2	2	3	3	10
	Химия				2	2	2	6

Естественно-научные предметы	Биология	1	1	1	1	1	1	6
Искусство	Изобразительное искусство	1	1	0				2
Технология	Технология	2	2	2	2	2	2	12
Физическая культура и Основы безопасности жизнедеятельности	Основы безопасности жизнедеятельности				1	1		2
	Адаптивная физическая культура	2	2	2	2	2	2	12
Итого		27	28	29	31	32	31	178
<i>Часть, формируемая участниками образовательных отношений</i>		5	4	4	4	4	4	25
Максимально допустимая недельная нагрузка		32	32	33	35	36	35	203
Внеурочная деятельность (включая коррекционно-развивающую область)		10	10	10	10	10	10	60
Специальные занятия по программе коррекционно-развивающей работы								
<i>Индивидуальные и групповые логопедические занятия</i>		2 ¹	2	2	2	2	2	12
Занятия по различным направлениям внеурочной деятельности								
<i>Занятия по направлениям внеурочной деятельности</i>		8	8	8	8	8	8	48

¹ На индивидуальные и групповые логопедические занятия по программе коррекционной работы количество часов в неделю указано из расчета на одного обучающегося. Общая недельная нагрузка на класс зависит от количества обучающихся в классе.