

Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с нарушениями речи в учреждениях общего среднего образования (I ступень) с учетом инклюзивных подходов // *Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (I ступень) с учетом инклюзивных подходов: учеб.-метод. пособие : в 3 ч. Ч. 3 / Н.Н. Баль, Т.В. Варенова, С.Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2018. – С. 6 – 55.*

## **1. СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (I СТУПЕНЬ) С УЧЕТОМ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПОДХОДОВ**

### **1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи**

Дети с нарушениями речи – самая многочисленная категория среди детей с особенностями психофизического развития (ОПФР): по данным Министерства образования Республики Беларусь они составляют более 90 % от общего количества детей с ОПФР.

Нарушения речи – это отклонения от речи нормально говорящего человека или несоответствие той норме, которая принята в данном языке или говоре, обусловленное расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности. Патологические речевые нарушения стойкие, самостоятельно не исчезают, а требуют специальной коррекционной работы в зависимости от их характера.

Дети с нарушениями речи – весьма разнородная категория с точки зрения вариативности и степени выраженности расстройств речевой/языковой способности и обусловленных ими когнитивных и эмоционально-волевых нарушений. По психолого-педагогической классификации, разработанной Р.Е. Левиной для организации работы с коллективом детей (учебной группой, классом), речевые расстройства разделяются на *нарушения средств общения* (произносительных, лексико-грамматических) – фонетические нарушения, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи – и *нарушения в применении средств общения* – заикание. Обе группы нарушений могут проявляться как в устной, так и в письменной речи. Специфика речевых нарушений такова, что они включает не только недостатки развития языковых средств, но и расстройства формирования способности пользоваться ими в условиях общения. В группе нарушений средств общения, выделенной в психолого-педагогической классификации, объединены различные речевые расстройства (по клинко-педагогической классификации) с учетом нарушенных структурных компонентов речевой системы:

– к *фонетическим нарушениям речи* относятся *дислалия* (нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата), *ринолалия* (нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими недостатками речевого аппарата), *дизартрия* (нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата) – в том случае если у ребенка *нарушена только произносительная сторона* при сохранности других компонентов речевой системы;

– *фонетико-фонематическое недоразвитие речи* также может наблюдаться при дислалии, ринолалии, дизартрии, однако в данном случае общим признаком нарушения средств общения будет *нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка вследствие недостатков восприятия и произношения фонем*, т.е., в отличие от фонетического нарушения, несформированным оказывается фонематическая система;

– *общее недоразвитие речи* – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Общее недоразвитие речи (ОНР) может наблюдаться при ринолалии и дизартрии, всегда отмечается при *алалии* (отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка), *детской афазии* (полная или частная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга). Может наблюдаться ОНР как самостоятельная форма расстройства речи (неосложненный вариант ОНР). В зависимости от степени недоразвития всех трех компонентов речевой системы (произносительной, лексической, грамматической) выделяются уровни речевого развития: I – отсутствие общеупотребительной речи; II – начатки общеупотребительной речи; III – развернутая речь с выраженными элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития; нерезко выраженное общее недоразвитие речи (*НВОНР*) – остаточные проявления нарушений лексико-грамматической и фонетико-фонематической сторон речи, которые выявляются в процессе углубленного логопедического обследования при выполнении детьми специально подобранных заданий

У детей также могут наблюдаться *нарушения темпоритмической организации высказывания*: *заикание* (нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата), *брадилалия* (патологически замедленный темп речи), *тахилалия* (патологически ускоренный темп речи) – как самостоятельные речевые расстройства, так и в сочетании с вышеназванными нарушениями средств общения.

В школьном возрасте у детей отмечаются *нарушения письменной речи*:

– *дислексия (алексия)* – частичное (полное) специфическое нарушение процессов чтения; проявляется в затруднениях опознания и узнавания букв; в затруднениях слияния букв в слоги и слогов в слова, что

приводит к неправильному воспроизведению звуковой формы слова; в аграмматизме и искажении понимания прочитанного;

– *дисграфия (аграфия)* – частичное (полное) специфическое нарушение процессов письма; проявляется в нестойкости опико-пространственного образа буквы, в смешениях или пропусках букв, в искажениях звукослогового состава слова и структуры предложений;

– *дизорфография* – специфическое нарушение процессов усвоения и применения орфографических правил.

Нарушения письменной речи у детей вызываются затруднениями в овладении умениями и навыками, необходимыми для полноценного осуществления процессов чтения и письма, что обусловлено нарушениями устной речи (за исключением оптических форм дислексии и дисграфии), нестойкостью произвольного внимания слухоречевой памяти.

В системе образования нашей страны сложилась определенная традиция оказания специализированной помощи детям с нарушениями речи. Дети с относительно более легкими речевыми расстройствами (фонетическими нарушениями, фонетико-фонематическим недоразвитием, нерезко выраженным общим недоразвитием речи и обусловленными ими нарушениями чтения и письма, а также нарушения темпо-ритмической стороны речи) обучаются в образовательных учреждениях по программе общего среднего образования. Коррекция речевых расстройств и сопутствующих им отклонений в познавательной и эмоционально-волевой сфере у данной категории детей осуществляется, как правило, в пунктах коррекционно-педагогической помощи, которые являются структурным подразделением общеобразовательного учреждения. Другая категория детей обучается по программе специального образования – для детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Понятие «тяжелые нарушения речи» (ТНР) используется для объединения ряда нарушений речи (прежде всего, различных вариантов общего недоразвития речи) при сохранном слухе и нормальном интеллекте, препятствующих усвоению общеобразовательной программы. Усвоение детьми с ТНР программ специального образования может организовываться как в учреждениях специального образования – специальной общеобразовательной школе, так и в условиях интегрированного (инклюзивного) обучения и воспитания. В любом случае, коррекционно-развивающая работа с детьми с ТНР проводится с учетом характера речевого расстройства.

Существующая практика обучения детей с нарушениями речи построена с учетом не только неоднородности вида и форм речевых расстройств, но и комплекса взаимосвязанных факторов, отражающих их личностное, когнитивное, психофизическое развитие. В настоящее время контингент детей с речевыми нарушениями, начинающих школьное обучение, существенно изменился как по состоянию речевого развития, так и по уровню подготовленности к систематическому обучению, что обусловлено рядом факторов. С одной стороны, это связано с влиянием результатов ранней логопедической помощи детям группы риска по

возникновению речевых нарушений и деятельности дифференцированной системы логопедической помощи в учреждениях дошкольного образования, которые позволили минимизировать воздействие первичного речевого расстройства на общее психическое развитие ребенка и его обучаемость. Вместе с тем, отмечается рост распространенности органических форм речевых расстройств, нередко в сочетании с другими нарушениями психофизического развития. В связи с этим имеются две основные тенденции в качественном изменении состава учащихся с нарушениями речи. Одна тенденция заключается в минимизации проявлений речевых нарушений к школьному возрасту при сохранении трудностей свободного оперирования языковыми средствами, что ограничивает коммуникативную практику детей, приводит к возникновению явлений школьной дезадаптации. Другая тенденция характеризуется утяжелением структуры речевого расстройства у школьников, сочетанными нарушениями языковых систем в сочетании с другими расстройствами.

У значительной части школьников с нарушениями речи отмечаются особенности речевого поведения – незаинтересованность в речевом контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, а в случае выраженных речевых расстройств – негативизм и значительные трудности речевой коммуникации. Социальное развитие многих детей с нарушениями речи происходит неполноценно в связи с недостаточным освоением способов речевого поведения, неумением выбирать коммуникативные стратегии и тактики решения проблемных ситуаций. Несформированность речевых и коммуникативных навыков у детей обуславливает проблемы их обучения, негативно отражается на формировании самооценки и поведения, приводит к школьной дезадаптации. Поэтому при обучении значимым является:

- возможность адаптации образовательной программы при изучении предметов, прежде всего лингвистического блока с учетом необходимости коррекции речевых нарушений и оптимизации коммуникативных навыков учащихся;

- профилактика и коррекция школьной (и в целом – социальной) дезадаптации путем максимального расширения социальных контактов учащихся; целенаправленного обучения умению выбирать и применять адекватные коммуникативные стратегии и тактики.

Возможности детей с нарушениями речи в обучении определяются видом и глубиной речевого расстройства, характером и степенью выраженности его влияния на другие высшие психические функции, эмоционально-волевою, личностную сферу. Для школьников с нарушениями речи типичными являются значительные внутригрупповые различия по уровню речевого развития, что определяет необходимость дифференцированного и индивидуального подходов в обучении и воспитании.

Нарушения в формировании речевой деятельности детей негативно влияют на все психические процессы, протекающие в сенсорной,

интеллектуальной, аффективно-волевой и регуляторной сферах. Одни расстройства речи могут быть резко выраженными, охватывающими все компоненты языковой системы. Другие проявляются ограниченно и в минимальной степени (например, только в звуковой стороне речи, в недостатках произношения отдельных звуков). Они, как правило, не влияют на речевую деятельность в целом. Однако у многих детей отмечаются особенности речевого поведения – незаинтересованность в вербальном контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, а в случае выраженных речевых расстройств – негативизм и значительные трудности речевой коммуникации.

Речевые нарушения в той или иной степени (в зависимости от их характера) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности, поведении. Не полноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование познавательной деятельности детей: у них отмечается снижение вербальной памяти; страдает продуктивность запоминания, словесно-логическое мышление; наблюдается недостаточная устойчивость внимания, низкая умственная работоспособность. У детей с нередко отмечается своеобразие эмоционально-волевой сферы. Они характеризуются повышенной возбудимостью, раздражительностью, негативизмом, агрессией и т.д.

У детей с речевыми нарушениями могут наблюдаться трудности школьной адаптации:

- низкий уровень готовности к обучению в школе, неравномерность сформированности компонентов школьной зрелости и крайне низкие показатели саморегуляции, мотивационной готовности, развития мелкой моторики;

- повышенный уровень общей школьной тревожности, страх самовыражения, сопровождающийся эмоционально негативными переживаниями ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Социализация и интеграция детей с нарушениями речи – задача вполне выполнимая при условии учета образовательных потребностей обучающихся данной категории. Их особые образовательные потребности включают как общие, свойственные всем детям с особенностями психофизического развития, так и специфические (потребности в специфических методах формирования речевого общения, произношения звуков, речевого слуха, чтения и письма и др.). Дети с нарушениями речи нуждаются:

- в обучении различным формам коммуникации (вербальной и невербальной), в формировании социальной компетентности;

- в развитии всех компонентов речи, рече-языковой компетентности (в целенаправленном формировании языковой программы устного и письменного высказывания, навыков лексического наполнения и грамматического конструирования, связной диалогической и монологической речи, основ языкового анализа и синтеза,

звукопроизношения и просодической организации звукового потока, навыков чтения и письма);

- в целенаправленном формировании гностико-практических и психомоторных функций, произвольного внимания, памяти, словесно-логического мышления; в регуляции эмоционального состояния;

- в создании условий, нормализующих анализаторную, аналитико-синтетическую и регуляторную деятельность на основе обеспечения комплексного подхода при изучении детей с речевыми нарушениями и коррекции данных нарушений.

## **1.2. Особенности организации образовательной среды для детей с нарушениями речи**

Функциями образовательной среды, определяемой как системы влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, является стимулирование различных видов деятельности ребенка, обеспечение их результативности и благоприятного социального статуса ребенка.

К основным группам средовых ресурсов коррекционного обучения относятся пространственные, предметные, организационные, социально-психологические.

Существенных отличительных характеристик организации *пространственных ресурсов* школы, в которых обучаются дети с речевыми нарушениями, нет. Как и в любом учреждении образования, выстраивание пространственного компонента подчиняется задачам создания безбарьерной среды жизнедеятельности обучающихся. Специальная адаптация пространственно-предметного окружения детей необходима в том случае, если их речевые нарушения сочетаются с иными ограничениями – двигательными, зрительными и т.п.

Вместе с тем, для проведения специальных занятий для коррекции речевых нарушений необходимо отдельное помещение (кабинет), к пространственной организации которого выдвигается ряд требований:

- Кабинет для логопедических занятий должен отвечать требованиям звукоизоляции. Это необходимо для проведения коррекционной работы по развитию слухового восприятия, речевого слуха и т.д., что является неотъемлемой частью работы с учениками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, общим недоразвитием речи и обусловленными ими нарушениями чтения и письма.

- Помещение должно хорошо проветриваться (для проведения дыхательной гимнастики). Другие гигиенические условия – температурный режим, достаточная освещенность, мебель в соответствии с результатами антропометрии и др. – должны быть оптимальными.

- Пространство такого кабинета и пространства помещений, где проводятся уроки, должны различаться по своей функции и атмосфере, по-

разному быть окрашены эмоционально. Кабинет для логопедических не должен быть похож на учебный класс. Это комната, в которой нет места строгому стилю, в ней все (обои, шторы, мебель и пр.) должно быть проникнуто теплом и уютом домашнего, «дружелюбного» мира, в котором ребенок не чувствует себя скованным, зажатым. Желательно, чтобы в кабинете был круглый стол. Если его нет, то можно сдвинуть столы или расположить стулья полукругом, чтобы учащиеся размещались лицом друг к другу, что важно для их взаимодействия.

Необходимо избегать перенасыщенности кабинета, что часто проявляется как в использовании ярких цветов и/или узоров в оформлении стен (обои, покраска), так и в избыточной демонстрации различной наглядности (профили артикуляции, схемы и пр.) на стенах, на столе для индивидуальных занятий. Это дополнительно отвлекает и пресыщает детей с нарушениями речи, у которых часто имеется повышенная истощаемость (в том числе органической обусловленности – церебрастения). При организации предметно-пространственной среды (окраска стен, подбор цветовой гаммы портьер, жалюзи, ковровых покрытий, элементов внутреннего дизайна и т.д.) желательно использование хромотерапии – учет свойств цветов (успокаивающее их воздействие или активизирующее), предпочтительным является выбор цветовой гаммы в «скандинавском стиле».

– Кабинет для логопедических занятий желательно зонировать. Традиционно выделяются зона для индивидуальных занятий, в которой пространственно-организующим элементом выступает настенное зеркало (перед ним проводится значительная часть занятий по формированию правильного произношения – артикуляционные и другие упражнения, поэтому следует продумать освещение зеркала во время дневных и вечерних занятий); зона для групповых (до 6 учеников) занятий, в которой мебель желательно размещать кругом или полукругом для обеспечения коммуникации; зона рабочего места учителя-логопеда. Целесообразным является также выделение зоны для проведения психогимнастики и логоритмических и иных упражнений, связанных с выполнением детьми движений в различных направлениях (этой зоне дети могут свободно передвигаться, располагаться на полу, на мягких модулях, в т.ч. полукругом или кругом для проведения коммуникативных упражнений);

– У детей должна быть возможность для пространственного отделения от других учеников. Если ребенок захочет, то он должен иметь условия для пространственного отделения от других участников группового занятия. Следует помнить о присущей детям с нарушениями речи повышенной истощаемости, утомляемости и предусмотреть указанные подпространства.

– При моделировании пространства кабинета необходимо помнить, что образовательная среда по определению должна отличаться определенной динамичностью, т.е. подвергаться постоянному изменению.

*Предметная часть* образовательной среды для детей с нарушениями речи включает, прежде всего, оборудование для проведения коррекционных занятий:

- аппараты и приборы: магнитофон, диктофон, метроном, видеоманитофон, зеркала ручные и настенные, секундомер, песочные часы и др., компьютерные средства визуального контроля произношения (программы типа «Видимая речь», «Дэльфа» и т.п.), приборы слухового контроля произношения типа АИР. Аппаратурные средства обеспечивают опосредованный контроль основных механизмов речеобразования: создание визуальной и слуховой опоры при работе над длительностью выдоха, слитностью речевого дыхания, громкостью голоса, продолжительностью звучания, произнесением гласных и согласных звуков, темпом и ритмом речи;

- медицинский инструментарий и материалы: наборы логопедических зондов, шпателей и/или их заменители, вата, бинт, марлевые и бумажные салфетки, дезинфицирующий материал;

- специальная мебель и оборудование: умывальник, кушетка – для проведения массажа, релаксационных упражнений, столик для инструментов, стол возле настенного зеркала с местным освещением, экран для закрывания лица учителя-логопеда;

- оборудование для демонстрации: настенные доски (грифельные и магнитные), наборное полотно, фланелеграф. Могут быть использованы настенные панно из ковролина, цветной клеенки и другого современного материала, к которому достаточно легко прикрепляются буквы на липкой основе, карточки со словами, различные картинки и пр.;

- белый и цветной мел, наборы цветных карандашей, ручек, маркеров, пластилин (для лепки букв, цифр) и т.п.;

- дидактический материал: настенная касса букв, настенная слоговая таблица, индивидуальные кассы букв и слогов, звуковые и слоговые схемы слов и предложений, различные речевые игры и игры для развития мелкой моторики, сенсорных способностей, внимания и памяти, мыслительных операций, наглядно-иллюстративный материал для развития устной и письменной речи, игрушки (в том числе звучащие, образные), муляжи, конструкторы, счетный материал, альбомы и другой материал для обследования, книги для чтения, сборники диктантов и др. Используемые текстовые и иллюстративные пособия должны отвечать техническим и эстетическим требованиям, быть аккуратно выполненными и безопасными для детей.

При организации комплексного сопровождения развития ребенка с нарушениями речи в учреждении образования возможно применение оборудования для процедур по минимизации влияния органических нарушений, усугубляющих речевую недостаточность (астенические, неврозоподобные явления, психомоторная расторможенность и др.) и для оздоровления детского организма: организация в школе фитобара (прием

витаминовых чаев с учетом индивидуальных потребностей); использование фармакотерапии (витаминовой, общеукрепляющих средств), а также лечебной физкультуры; применение наборов эфирных масел (лаванды, розмарина, апельсина и др.), ароматизационной лампы (ароматерапия). Указанные процедуры проводятся по назначению и под руководством врача.

Особое значение при обучении детей с речевыми нарушениями имеют *организационные средовые составляющие*, в первую очередь – соблюдение в образовательном учреждении единого речевого режима (системы мероприятий и требований, направленных на закрепление усвоенных детьми правильных произносительных навыков).

Педагоги должны предоставлять ученикам образцы правильной речи (орфоэпически правильной, неторопливого темпа, достаточной громкости, выразительности и слитности речи, правильного речевого дыхания), не допускать в собственной речи нарушений норм произношения, неправильно построенных предложений.

Во время урока учитель должен следить за темпом речи (не говорить быстро), не должен передвигаться по классу при объяснении нового материала. При работе с доской нельзя стоять спиной к классу. Учитывая особенности речевого развития ребенка, учитель должен уметь видоизменять задания и инструкции. При подготовке к урокам необходимо тщательно продумывать правильность и точность всех формулировок. Инструкции педагогов для учеников выступают ориентировочной основой его действий на уроках, поэтому должны быть четкими, доступными, поэтапными, сопровождаемые показом образца выполнения. Следует учитывать недостаточность слухового внимания и слухоречевой памяти многих детей с нарушениями речи и дозировать объем «порций» преподносимых знаний, словесных инструкций.

Организация речевого режима в учреждении образования включает и систематическую работу всех специалистов по контролю понимания детьми с нарушениями речи всего, особенно вербального, учебного материала.

У учащихся, особенно с тяжелыми нарушениями речи, наблюдается недостаточное восприятие обращенной речи, замедленность и затрудненность понимания грамматических форм и развернутого текста. Учащиеся с недоразвитием речи, владеющие крайне ограниченным словарем, испытывают большие трудности в усвоении и употреблении слов с отвлеченными значениями, например терминов. Понимание учебного текста – это, прежде всего высокий уровень речевой культуры в применении терминов. Для школьника, не имеющего в своем словаре обозначений многих окружающих его предметов и явлений, слова, лишённые предметного содержания, не выступают в качестве самостоятельных слов. Результатом этого являются многочисленные трудности в освоении программного материала в рамках любого предмета, в том числе и русского языка.

Для предупреждения и преодоления названных затруднений рекомендуется как использовать пассивные приемы объяснения слов и выражений (объяснение значения слова во вводной беседе перед чтением

текста, показ иллюстраций, объяснение значения слова с помощью синонимов или антонимов), так и акцентировать внимание на обучении детей самостоятельным способам узнавать и запоминать значения слов:

- привитие умения маркировать слова с неясным значением;
- обучение поиску слов в лексических и толковых словарях;
- обучение составлению синонимичного ряда, включающего незнакомое слово;
- обращение к морфемному составу слова, пояснение его значения и составление рядов однокоренных слов;
- обучение умению понимать слово в контексте;
- обучение умению задавать правильный поиск в интернете для пояснения слов и выражений;
- включение «новых слов» в свои ответы и рассуждения.

Для понимания содержания прочитанного нужен, прежде всего, определённый запас слов, знание их значения. Поэтому основным содержанием этого аспекта коррекционного обучения должна быть работа по усвоению значения слова, расширению стоящей за словом системы связей, то есть как предметной стороны слова, так и его понятийных и других смысловых связей в контексте значений, которые закреплены за ним в системе языка. Практическое усвоение лексических значений слов на занятиях реализуется в процессе овладения различными видами высказываний, отражающих характер речевого общения в условиях учебной деятельности. Только в этих случаях значение слов (особенно учебных терминов) в различных смысловых вариантах усваивается системно.

Для активизации внимания к значению прочитанного слова рекомендуется использовать следующие приёмы:

- а) выборочное устное объяснение детям значения прочитанных слов, предложенных на доске или специальных индивидуальных карточках;
- б) подбор картинок или показ предметов из окружающей обстановки;
- в) подбор антонимов или синонимов (из группы слов, предложенных на другой карточке; самостоятельно);
- г) схематичное изображение предмета или действия на доске;
- д) изображение предмета, действия с помощью мимики, пантомимики;
- е) придумывание предложения с прочитанным словом;
- ж) поиск слова с неизвестным для детей лексическим значением в группе предложенных;

Если слово многозначно (ручка, ключ, сорвать, поднять и т.п.), то следует разобрать с детьми нескольких значений, включить слово в разный контекст. Такая организация работы постоянно ставит детей в условие концентрации внимания на значениях прочитанных слов. При этом активизируются мыслительные процессы, привлекаются имеющиеся у ребёнка данного возраста образные представления, активизируется память.

Понимание прочитанного зависит не только от степени и характера овладения значением слова, но и понимания связи слов, связи предложений.

Особенно часто дети с нарушениями речи затрудняются произвести морфологический анализ слова. Они не узнают слова в новых падежных и глагольных формах, слова, изменённые приставками, суффиксами. Особую трудность представляет для понимания читаемого тот материал, где отношения между предметами выражены в трудной грамматической форме, где раскрывается одновременность действия или одно действие предшествует другому, т. е. передаётся последовательность или причинная зависимость.

Поэтому проводится активная работа над морфемным составом слова, а также приёмами конструирования слов посредством различных морфемных элементов (приставок, суффиксов). Центральное место отводится специальным упражнениям, при выполнении которых значение слов отрабатывается в смысловых и междусловных отношениях. Иначе говоря, вновь образованные слова обязательно включаются в различные виды речевой деятельности учащихся (вопросы, сообщения, побуждения и т.д.), что создаёт условия не только для обогащения словаря, расширения семантических полей и систематизации лексики в целом, но и для актуализации речевой деятельности.

Организованная подобным образом работа над значением слов на всех этапах коррекционного обучения постепенно подводит детей с общим недоразвитием речи к подлинному овладению словом как функционирующей единицей.

Для совершенствования навыков чтения, для работы над семантикой слов используются различные виды специальных упражнений на преобразование слов:

- подстановочные упражнения (ученик заменяет одну букву в слове, которая изменяет его смысл (стол – стул);
- обратные трансформационные упражнения (ученик читает слова в обратном порядке – справа налево (кот – ток);
- упражнения на добавление буквы в начале, конце, середине слова, в результате чего изменяется его смысл (рот – крот);
- упражнения на исключение буквы из слова (коса – оса);
- упражнения на перестановку букв в слове (марка – рамка);
- комбинированные упражнения.

В процессе выполнения всех этих упражнений развивается мыслительная активность учащихся и их наблюдательность. Следует также упражнять детей в чтении:

- а) одного и того же слова с разными окончаниями (дом, дома, к дому, о доме);
- б) разных слов с одинаковыми окончаниями (на кустах, на столах, на партах);
- в) однокоренных слов (земля, земляк, земляника, земляничное);
- г) слов, образованных с помощью разных приставок от одного корня (прилететь, отлететь, долететь, перелететь, улететь);

д) слов, имеющих одинаковые приставки, но разные корни (прилетать, приехать, придти, прибежать, прискакать).

После прочтения слов различные грамматические формы слова обязательно сопоставляются, выясняется их звуко-буквенный состав, уточняются сходство и различие, значение.

Указанные упражнения помогают ребёнку легче ориентироваться, опираясь на основную часть слова, выделяя его морфемные элементы (суффиксы, приставки, окончания), а также способствуют более быстрому узнаванию слова в процессе чтения. У детей вырабатывается способность прогнозирования, основой которой является догадка, возникающая на базе сформированного ранее умения устанавливать смысловые и грамматические связи. Без умения прогнозировать, то есть понимать целое до того как будут восприняты все его элементы, невозможно сформировать навык чтения. Прогнозирование – один из основных механизмов чтения, важнейшей его особенностью.

Известно, что не только у младших школьников, но и у учеников базовой школы с тяжелыми нарушениями речи имеется количественное и качественное отставание в речевом развитии по сравнению с их нормально говорящими сверстниками. В базовой школе, когда начинается изучение основ наук, обнаруживаются выраженные трудности этих детей

- в вербализации отвлеченных понятий, в том числе терминологического характера,

- в понимании синтаксических конструкций, включающих, например, инверсию, последовательную подчинительную связь и т.п. (данными конструкциями насыщены учебные тексты),

- в пересказе учебных текстов.

Понимание указанных затруднений определяет необходимость использования рациональных приемов обучения. Даже в старших классах у учеников с тяжелыми нарушениями речи затруднено спонтанное обогащение словарного запаса – выделение незнакомого слова, выявление его лексического значения из контекста. Кроме того, для них характерна неустойчивость вербальной памяти, что приводит к быстрому забыванию изучаемого словаря, особенно терминологического. Поэтому на каждом уроке, независимо от его типа (урок объяснения, повторения, обобщающий) необходимо отводить определенное время на словарную работу. Объем изучаемого словаря определяется целями данного урока и всего курса в целом. Терминология, имеющаяся в учебнике, используется на его страницах с различной частотой. Те понятия, которые встречаются на протяжении всего курса (по географии – природные ресурсы, континентальный климат и пр., по химии – названия химических приборов – пробирка, резервуар), составляют основной базовый словарь. Он должен постоянно присутствовать на уроках – работа над его запоминанием (со зрительными опорами в виде таблиц, на которых четко, крупными буквами записываются эти слова и проставляется ударение) сочетается с грамматической работой – данные термины включаются в различные грамматические конструкции, что требует

изменение форм числа и падежа). Кроме основного словаря, учитель выделяет текущий, сиюминутный словарь – те слова, термины, которые встречаются лишь в некоторых параграфах. Задача учителя – раскрыть значение этих слов с тем, чтобы не затруднялось понимание учебного текста, но от учащихся не требуется употреблять эти термины, они могут быть заменены толкованием.

При толковании новых слов нужно опираться на опыт учеников, их понятийный багаж, прибегать к различным мнемотехническим приемам при их запоминании. Например, при объяснении термина «химический элемент» следует прежде всего остановиться на понятии элемент, продемонстрировать элемент одежды, танца и пр., «понятия «феодалная раздробленность» – провести словообразовательный анализ слова «раздробленность» и показать настоящую дробь, чтобы дети убедились – соединить ее в единое целое нельзя.

Таким образом, словарная работа на уроке – это и объяснение, подбор словесного эквивалента к термину, и различные приемы по раскрытию и запоминанию лексического значения нового понятия.

Успешному усвоению учебного материала препятствует не только ограниченность словарного запаса школьников, но и нарушение понимания синтаксических конструкций. Известно, что научный текст требует неоднократного перечитывания, выделения ключевых слов и словосочетаний. Однако ученики с тяжелыми нарушениями речи читают текст поверхностно, основные усилия затрагивая на технику чтения. Много из прочитанного ими остается не замечено и не понято. Учитель может ограничиться при объяснении устным рассказом, будучи уверен, что школьники разберутся в учебном тексте и подготовят его пересказ. Дети с нарушениями речи с таким заданием не справляются. Учитель, зная это, работает с текстом учебника на каждом уроке. Поскольку объем текстов в старших классах возрастает, и нет возможности читать весь параграф, используется выборочное чтение. Внимание детей привлекается к ключевым моментам изложенного в книге материала. Методисты отмечают целесообразность подчеркивания в книге карандашом наиболее важных мыслей, которые могут служить планом будущего ответа и являются опорой при самостоятельной подготовке домашних заданий. Конечно, при этом неизбежно сокращается срок использования учебных книг, но есть и заметный выигрыш: дети научаются выделять главное, отсекают второстепенное, делят текст на части, выявлять незнакомое, непонятное.

Понимание учебного материала должно находиться под постоянным контролем учителя. В процессе чтения учебника или любого научно-учебного текста ученикам задаются вопросы: «Как это можно сказать по-другому?», «Расскажи своими словами, о чем здесь написано?», «Как ты понял, о чем здесь написано?». Если ученик, вместо того, чтобы воспроизвести смысл прочитанного своими словами, начинает перечитывать текст еще раз, значит, смысл предложения (определения, правила, задания к упражнению и т.п.) ему не ясен.

Для того, чтобы облегчить для учеников ситуацию пересказа учебного текста – когда ученик, собственно говоря, должен использовать в устной речи синтаксические структуры, характерные для письменной речи, т.к. он находится в ситуации официального общения (микрообщение на уроке на некую научную тему), учителя предлагают детям ряд синтаксических моделей, характерных для данного учебного предмета, которые наполняются в соответствии с конкретными условиями нужной лексикой. Эти модели используются в качестве плана ответа или алгоритма стандартизованного рассказа. Например, для составления отзыва о прочитанной книге или статье ученики могут воспользоваться следующими клише:

В данном произведении автор повествует (рассказывает, делится впечатлениями) о ...

В основу сюжета легли события ...

Обращает на себя внимание ...

Особенно запоминается образ ...

Особенно мне запомнился эпизод ...

И т.д.

Такие штампы помогают учащимся организовать, упорядочить свои высказывания или записи. Они уведут от примитивных высказываний, заставляя обратиться к лексике и синтаксису, характерным для книжного стиля.

К стандартизованным рассказам можно отнести развернутые сообщения, которые на протяжении всего предметного курса строятся по одному плану (это – характеристика природных условий региона на уроках географии, описание свойств вещества на уроках химии, внутреннего строения животных на уроках биологии и т.д.).

Организуя некоторые дискуссии и обсуждения различных вопросов на уроках целесообразно предлагать детям использовать лексико-синтаксические модели, помогающие им в построении высказываний, например:

Я считаю, что ...

Петя ответил на вопрос ... недостаточно/достаточно полно.

Маша рассказала о ... очень/не очень подробно.

Мне бы хотелось добавить по этому вопросу следующее ...

Мне нечего добавить к сказанному/к этому ответу.

Разрешите мне дополнить этот рассказ.

Эти синтаксические схемы позволяют избегать односложных ответов, ученики учатся вести обсуждение в соответствии с речевыми нормами и правилами, принятыми в обществе. Такая работа принесет успех, если учитель, вызвав у детей к ней интерес, будет последовательно ее проводить.

Синтаксические модели так же, как и отдельные термины, могут быть записаны на специальных таблицах, которые выставляются или вывешиваются в качестве справочных на срок, необходимый для их освоения. Анализ синтаксических конструкций, их моделирование являются непременной составляющей урока.

Следует также отметить, что спецификой обучения языку учащихся с нарушениями речи является пристальное внимание к развитию и совершенствованию просодического компонента речи: чтение с разной интонацией, работа над ударением, мелодикой речи. Это связано с одним из частых симптомов речевых расстройств у учащихся – нарушением просодики, являющейся важным компонентом разборчивости речи. Однообразная, монотонная, иногда переходящая в неясное бормотание речь, невыраженность эмоционального оттенка, неправильное ударение и расстановка пауз не только делают речь учащихся непонятной для окружающих, но и приводят к непониманию ребенком прочитанного им текста. Следовательно, хорошее владение просодической стороной речи играет большую роль как в развитии монологической речи, так и в понимании прочитанного текста. Чем богаче интонация устной речи ребенка, тем легче понимается им печатный текст. Поэтому работа над логическим ударением и интонацией должна проводиться на каждом уроке на протяжении всего времени обучения детей в начальной школе.

К организационным средовым ресурсам относится и дифференцированность дозировок учебного, и особенно речевого и языкового материала (с учетом характера речевого нарушения и этапа коррекционной работы), подбор лингвистического материала, коммуникативно значимого для ученика, доступного по содержанию, соответствующего его произносительным возможностям. Например, при работе с детьми с моторной алалией важно соблюдать правило «не принуждать, а побуждать ребенка к речи», т.е. не заставлять его повторять, называть слова, а самому взрослому многократно повторять одни и те же слова в различных ситуациях. Это правило направлено на преодоление речевого негативизма, на побуждение ребенка к речи.

Дозированный и щадящий комфортный режим обучения и нагрузок особенно важен в работе с учащимися с заиканием. Речь в присутствии ребенка с заиканием должна быть чуть замедленного темпа. Не рекомендуется требовать от ученика быстрого ответа, так как это заставляет его с большей тревогой следить за своей речью, что усиливает заикание. Необходимо учитывать, то в условиях направленного внимания во время ответа учащийся с заиканием волнуется и иногда теряет способность говорить. Поэтому следует организовать правильное отношение к такому ребенку коллектива класса (беседы лучше проводить с небольшими группами детей и в отсутствие их одноклассника с заиканием). Не следует опрашивать ученика с заиканием только после уроков или письменно, ставя его тем самым в неравные условия. Таким неумелым подходом учителя, сами того не желая, травмируют психику ребенка.

Учителя должны знать о ходе логопедической работы и требованиях, которые предъявляются к речи ученика с заиканием учителем-логопедом. На логопедических занятиях проводится поэтапная работа по обучению пользоваться плавной речью без запинок в разных видах речи. В самом начале занятий, когда ученик пользуется лишь ситуационной речью, их

ответы короткие, односложные и состоят из названий цифр, предметов, геометрических фигур и т.д. Постепенно ребенок приобретает навыки ответа все более распространенными фразами и овладевают умением самостоятельно подробно излагать содержание событий в строгой логической последовательности. Вначале учитель помогает наводящими вопросами, а иногда и предваряющим рассказом оформить речь школьника, затем речь приобретает полную самостоятельность. Постепенно ученик учится излагать учебный материал рассуждая, доказывая, поясняя. Инициатива речи переходит к ученику, а следовательно, и увеличивая сложность высказываний.

Учитель следит, чтобы учащийся соблюдал установки, которые дает учитель-логопед, и сам продумывает инструкции и задания для ребенка на уроке. Учитель всем своим поведением, манерой говорить должен способствовать преодолению импульсивности, неорганизованности речи ученика. И здесь большую роль играет система вопросов учителя, четкость и логичность его речи.

Особое значение имеет опрос учащегося в классе в присутствии учителя-логопеда. Это планируется заранее. Ученик готовит дома любой урок, и на логопедическом занятии проводится тренировочный опрос. По договоренности с учителем ученик опрашивается в классе. Удачный ответ на уроке (а он в основном зависит от подготовки) очень важен для ребенка с заиканием и является для него примером в последующей практике. Желательно такие мероприятия предусматривать неоднократно.

Таким образом, работа со школьниками с таким речевым нарушением как заикание имеет свои особенности и требует тесного взаимодействия всех педагогов, включенных в процесс обучения и воспитания таких учеников, с учителем-логопедом.

В качестве организационного ресурса обучения детей с нарушениями речи выступает использование в качестве правил, регламентирующих речевую деятельность детей, различных речевых памяток, правил речевого поведения для участников диалогического общения (для заикающихся – основные правила речи, формулы аутогенной тренировки, схема речевого дыхания, для учеников с общим недоразвитием речи – схемы и алгоритмы построения связного высказывания и т.д.). Примеры подобных памяток представлены в методических пособиях для учителей-логопедов.

Коммуникативная направленность определяет содержание всей работы с детьми с нарушениями речи. Предусматривается оречевление, обговаривание естественных ситуаций: бытовых, игровых, учебных, изобразительных, т.е. сопряжение речи с действиями, что позволяет вырабатывать умения связывания содержания события и речевых форм его выражения. Рекомендуются создание различных ситуаций общения на уровне фразы (моделирование наиболее простых фраз). Нередко на уроках и занятиях учителя сами все объясняют, задают вопросы, исправляют и т.п. Часто преобладающей инструкцией для учеников являются «Повтори, прочитай», а не «Спроси» («Спроси у Пети, что нужно сейчас делать, что

нужно подчеркнуть)), «Расскажи» («Расскажи, что ты будешь делать, что уже сделал, что еще осталось делать»). Использование заданий репродуктивного характера приводит к недостаточной стимуляции высказываний учащихся и снижает эффективность коррекционной работы. С целью активизации речевой деятельности детей важным является использование разных коммуникативных ситуаций (специально созданных и спонтанных ситуаций общения ребенка с учителями, детей друг с другом и т.д.), применение различных видов продуктивной и игровой деятельности.

С целью развития планирующей, регулирующей функций речи может быть использован следующий прием – «Коробка занятий (уроков) ». Это может быть натуральная коробка или ящик, который наполняется реальными предметами или картинками, схемами, отражающими те виды работы, которые будут выполняться на занятии. В начале занятия осуществляется его планирование – педагог, показывая содержимое коробки, предлагает детям сказать, что будем делать на занятии; по ходу занятия уточняет, что уже сделали, что осталось сделать; а в конце занятия предлагает сделать словесный отчет о выполненном (с материализованной опорой – содержимое коробки).

*Социально-психологический аспект образовательной среды* включает, прежде всего, социальные отношения, нормы, привычки, потребности. Интеграция предполагает, в первую очередь, социальную адаптацию ребенка в общую систему социальных взаимодействий и отношений в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется.

Важным фактором социальной интеграции является общение и сотрудничество со сверстниками, а также отношение к ребенку окружающих взрослых.

Поскольку основными составляющими успеха социальной интеграции являются взаимопонимание, взаимоуважение, взаимодействие, предполагающие социальный обмен, педагог обеспечивает благоприятный социально-психологический климат в классе. Он создает модель «приятия, понимания, поддержки», дает образец поведения по отношению к ребенку с нарушениями речи, который может иметь некоторые физические недостатки (неправильное анатомическое строение органов артикуляции, повышенное слюноотделение, насильственные движения и др.). Далее носителями заданной моделью отношений становятся другие взрослые и дети.

Следует помнить о наличии у младших школьников с нарушениями речи повышенного уровня общей школьной тревожности, страха самовыражения, сопровождающегося эмоционально негативными переживаниями ситуаций, сопряженными с необходимостью самораскрытия. Важно обеспечивать эмоциональную причастность ребенка к учебному процессу: обучение должно воздействовать не только на разум, мышление, но и на чувства, эмоции. Для создания положительных эмоциональных переживаний необходимо использовать похвалу, вознаграждение, стимулирование, создавать ситуации успеха для ребенка и уметь видеть сильные стороны ребенка, его пусть даже минимальные достижения. Так,

комфортность общения на уроке (занятии) во многом зависит от того, как педагог реагирует на ошибки детей. Их исправление в процессе организованного диалога, во-первых, нарушает коммуникацию, а во-вторых, такое поведение противоречит правилам этикета, по которым прерывать собеседника нельзя. Частое порицание и поправки речи без учета места, времени и эмоционального состояния ребенка, неумение подчеркнуть его успехи, вызывает психологический дискомфорт. Ответы детей должны быть направлены, прежде всего, на установление взаимопонимания с окружающими и не могут постоянно контролироваться педагогом. Задача педагога заключается в том, чтобы пополнить словарный запас ребенка с нарушениями речи для той или иной ситуации общения. Стремление же ребенка к общению необходимо поощрять всеми возможными средствами, он не должен испытывать неуверенности.

Поддержка педагогом ребенка не сводится к помощи, ведущей к облегчению проблемной ситуации и избавлению ребенка от нее. Поддержка помогает ребенку преодолевать ситуацию, развивая при этом его способности и возможности к преодолению трудностей, связанных с речевым недостатком. Опекающая помощь взрослых, основанная только на жалости, также небезопасна для него, как и полное равнодушие к нему. Ребенок, привыкший к опеке учителя в период начального обучения в школе, оказывается неадекватным педагогическим требованиям, которые предъявляют ему многочисленные, но незнакомые учителя базовой школы.

Перечисленные ресурсы образовательной среды для детей с нарушениями речи не являются единственными и окончательно определенными. Рациональная организация средовых ресурсов может быть обеспечена только на основе комплексной оценки возможностей детей с нарушениями речи, т.е. при реализации дифференцированного и индивидуального подходов. Проектируемые условия должны быть адресными и аутентичными, т.е. обеспечивающими благоприятный режим и темп жизнедеятельности ребенка с нарушениями речи в образовательной среде.

### **1.3. Особенности организации коррекционно-педагогического процесса с детьми с нарушениями речи**

Коррекционная работа осуществляется в ходе всего образовательного процесса, при изучении учащимися с нарушениями речи предметов учебного плана и на специальных занятиях. Данные занятия с детьми, осваивающими программы общего среднего образования, с относительно более легкими речевыми нарушениями проводятся на базе организованных в учреждениях образования пунктах коррекционно-педагогической помощи. Специальные занятия с учащимися с тяжелыми нарушениями речи организуются в соответствии с учебным планом специальной общеобразовательной школы (школы-интерната), который предусматривает 5 видов коррекционных занятий:

1. Коррекция нарушений устной речи (I – VII) классы).

2. Коррекция нарушений письменной речи (III – XI(XII) классы).
3. Логоритмика (I – V) классы).
4. Социальное ориентирование (VI – XI(XII) классы).
5. Современные средства коммуникации (X – XI(XII) классы).

*Организация логопедической работы с учащимися* может осуществляться в форме групповых, подгрупповых и индивидуальных занятий. Периодичность занятий – не менее двух раз в неделю. Количество и форма проведения коррекционных занятий определяется учителем-логопедом по результатам изучения индивидуально-типологических особенностей детей. Выбор формы, периодичности и содержания занятий должен быть психофизиологически обоснован, методически целесообразен, иметь коррекционно-развивающий эффект. Избранная форма и направления коррекционной работы могут изменяться в зависимости от речевых, познавательных возможностей и академических успехов учащихся, их работоспособности.

Работа в группе способствует общению, коммуникации между детьми (в этом преимущество групповой формы проведения занятий). Вместе с тем, темп и приемы работы, характер дидактического материала варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей детей. При организации занятий с группой педагоги далеко не всегда учитывают индивидуальные различия в структуре речевых нарушений и индивидуальные особенности детей, не всегда дифференцированно подбирают речевой материал, характер заданий для самостоятельной работы, что приводит к явно заниженным требованиям, использованию примитивного лексико-грамматического материала для одних детей и непосильности заданий, чрезмерной сложности лексики и грамматики для других.

С другой стороны, чрезмерное увлечение индивидуальными программами в ущерб групповым формам обучения может привести к изоляции ребенка от сверстников. Занятия по индивидуальным программам могут привести к учебной перегрузке детей. Эти программы должны осуществляться в рамках общего расписания уроков, а не в дополнительное время.

Рекомендуемая наполняемость групп составляет 5–6 человек, подгрупп – 2–4. Продолжительность коррекционных занятий определяется в зависимости от их содержания и психофизического состояния учащихся:

- с группой – 30–45 минут;
- с подгруппой – 25–35 минут;
- индивидуальных – 15–40 минут.

Объединение детей в подгруппы и группы осуществляется на основе учета схожих проблем в психоречевом развитии, а не общих симптомов учебных затруднений. Даже при наличии у нескольких учеников одного и того же внешнего проявления трудностей в учении, причины и механизмы его возникновения у них могут быть разными, следовательно, разной будет и направленность коррекции. Недостаточно квалифицированное комплектование групп и подгрупп и объединение детей в их состав без учета

конкретного вида и формы речевого нарушения приводит к невозможности осуществления целенаправленной и дифференцированной логопедической работы.

Содержание, подбор методов и приемов коррекционных занятий основывается на учете причины, механизма, структуры того или иного речевого нарушения, психологических особенностей ребенка. *Планирование индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий* с детьми напрямую определяется теми показателями отклонения развития, которые выявлены в процессе обследования. Углубленная диагностика является основой планирования коррекционной работы.

К сожалению, иногда на практике можно встретить ориентировку только на симптомологическую диагностику – т.е. на выделение какого-то признака и попытки построения коррекционной работы на этой основе. Например, при обследовании учитель-логопед выявляет у ученика оглушение звонких звуков и на основе данного признака начинает проводить работу по развитию умения различать глухие и звонкие согласные звуки. При этом упускается из внимания, что данный симптом (оглушение звонких) может наблюдаться не только как следствие несформированности фонематического восприятия, но и из-за утечки воздуха через нос, что ослабляет силу голоса (у детей с ринолалией), или из-за ограниченной подвижности голосовых складок, мягкого нёба (при дизартрии). Поэтому в одном случае отработывая озвончение, учитель-логопед следит за дифференцированным ротовым выдохом у детей, а в другом – в работе особое внимание уделяет нормализации мышечного тонуса артикуляционного аппарата (при этом важно следить за преодолением истощаемости артикуляционных движений ребенка). Таким образом, задачи логопедического воздействия решаются в зависимости от типологии (как совокупности симптомов) речевого расстройства, которая определяется в процессе дифференциальной диагностики нарушений речи.

Эффективность планирования коррекционной работы во многом определяется методической обоснованностью целей и задач такой работы. Во некоторых случаях цель и задачи формулируются слишком обобщенно, что препятствует их практической реализации на отдельном занятии или даже серии занятий (например, «развивать связную речь», «формировать фонематический слух», «формировать грамматический строй речи» и т.п.). Такое целеполагание является формальным, не нацеленным на конкретные достижения детей. Например, при постановке задачи «развивать связную речь» не учитывается, что такая речь – это и пересказ и рассказ; рассказ, в свою очередь, может быть разной организации (цепной, параллельной); форма выражения связного высказывания бывает устной и письменной и др.). Развивать связную речь – это формировать умения и пересказывать текст цепной организации с опорой на предметно-графическую схему (или: на графическую схему или по плану из вопросительных предложений (или: назывных предложений и др.) и составлять рассказ по серии сюжетных картинок (или по сюжетной картинке устно/ письменно или на заданную

тему) и составлять смысловую программу прослушанного текста с опорой на графическую схему и т.д.

Сравним для оценки конкретности и диагностичности формулировки задач других разделов логопедической работы:

– «развивать слуховое восприятие» и «формировать умение выбирать из нескольких картинок изображения, соответствующие звучащему предмету; различать (воспринимать и воспроизводить) простые ритмы с помощью хлопков (отстукивания); различать высоту звуков речи»;

– «развивать речевое дыхание» и «формировать умение выполнять спокойный короткий вдох и плавный длительный выдох (без речевого сопровождения, с речевым сопровождением); дуть сквозь губы, вытянутые трубочкой (сквозь растянутые в улыбке губы)» и т.д.

Очевидно, что конкретизация задач и их направленность на умения детей играет конструктивную роль в определении учителем-логопедом содержания предстоящей на занятии деятельности, делает эту деятельность целенаправленной. Подобный подход к определению целей и задач логопедической работы отвечает требованию диагностичности, поскольку имеется возможность объективно проверить эффективность их решения и перехода на следующий этап коррекции.

В целом, содержание логопедической работы включает:

– системное и разностороннее развитие речи и коррекцию речевых расстройств (с учетом характера отклонений в речевом развитии, уровня речевого развития, механизма и структуры речевого нарушения);

– совершенствование коммуникативной деятельности;

– развитие и коррекцию недостатков дефицитарных функций (сенсорных, моторных, психических), развитие познавательной деятельности;

– профилактику школьной и в целом социальной дезадаптации.

Сквозными направлениями логопедической работы выступает формирование следующих операционных компонентов коммуникативной компетенции учащихся с нарушениями речи:

1. фонетико-фонематического, который включает овладение смыслоразличительной функцией фонемы; произносительную и слуховую дифференциацию фонем; фонематический анализ и синтез в плане громкой речи и в умственном плане; навык правильного произнесения слов различной слоговой структуры и звуконаполняемости, адекватное использование интонационных средств выразительной четкой речи;

2. лексического, включающего достаточный объем пассивного и активного словаря; точность употребления слов; овладение структурой значения слова в единстве лексического, деривационного и грамматического значений; сформированность лексической системности в рамках используемого словаря.

3. словообразовательного: выделение общего лексического значения и определение родственных слов; определение общих

словообразующих аффиксов в словах с различным лексическим значением; определение значений словообразующих аффиксов,

4. грамматического (сформированность языковой способности формообразования): определение формообразующих морфем; дифференциации отдельных грамматических значений; дифференциации форм слов на основе совокупности их грамматических значений; овладение системой формообразования существительных, прилагательных и глаголов.

5. синтаксического: овладение продуктивными моделями структуры простого и сложного предложения; овладение умением соотносить предложение с неречевой ситуацией; овладение умением соотносить слово с его синтаксической функцией в предложении; овладение умением соотносить слово предложения с определенным вопросом; овладение умением анализировать предложение на составляющие его слова, владение связной речью, соответствующей законам логики, грамматики, композиции, выполняющей коммуникативную функцию, полнота изложения, смысловое соответствие воспроизводимого материала заданному образцу, связность и логичность высказывания.

Таким образом, при планировании работы могут быть выделены следующие разделы:

1. Звукопроизношение (раздел включает содержание работы по развитию мелкой и артикуляторной моторики, постановке, автоматизации и дифференциации звуков).

2. Звуко-слоговая структура слова (с работой по слоговому анализу и синтезу).

3. Просодическая сторона речи (работа по развитию речевого дыхания, голоса, интонационной выразительности речи).

4. Фонематические процессы (пропедевтическая работа по развитию слухового восприятия, фонетического и интонационного слуха и собственно – фонематического слуха: фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений).

5. Лексико-грамматический строй речи (с работой по анализу и синтезу предложений).

6. Связная речь.

В работе с детьми с фонетическими нарушениями основное внимание уделяется формированию произносительной стороны речи, с фонетико-фонематическим недоразвитием речи – системной работе по формированию фонематических процессов. При общем недоразвитии речи (разных его вариантах) проводится взаимосвязанное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка. Так, формируя произносительную сторону речи детей, учитель-логопед решает и ряд других задач: обогащение словарного запаса в результате перевода слов из пассивного в активный словарь; развитие грамматического строя речи и т.п. Например, при автоматизации звука «Ч» используются для называния, повторения слова «дачный, удачный, мрачный, табачный, кулачный,

лодочный, брусничный». На этом речевом материале проводится работа по составлению словосочетаний, морфологическому анализу и т.п.

При дифференциации звуков Ч – Щ можно предложить следующие задания: «Послушать и запомнить слова: простой, мягкий, крутой, толстый, чистый и т.п. Определить в этих словах наличие звуков Ч – Щ», «Изменить слова так, чтобы появились изучаемые звуки (проще, толще, чище...); проанализировать эти слова, указав место звуков Ч – Щ», «Распределить слова в 3 столбика: со звуком Ч, со звуком Щ, со звуками Ч-Щ» и др. Такие традиционные упражнения по автоматизации, дифференциации звуков и т.п. имеют большие коррекционные возможности для решения задач формирования полноценной речевой деятельности.

Автоматизация и дифференциация звуков в предложениях и связной речи создает условия для усвоения и закрепления форм словоизменения и словообразования, различных моделей предложения, для коррекции нарушений связной речи.

С учениками с фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи обязательно проводится работа по формированию фонематических процессов, расширению объема аудирования. Формирование произношения предполагает опору на восприятие звуковых элементов речи и их воспроизведение. На всех годах обучения проводится работа по дифференциации фонетических сходных звуков, по развитию и закреплению умений фонематического анализа и синтеза на все более усложняющемся речевом материале. Фонематический анализ и синтез способствуют более успешной автоматизации и дифференциации звуков, особенно находящихся в середине или в конце слова, предупреждает нарушения чтения и письма.

Основой методики формирования фонематического анализа и синтеза у детей с нарушениями речи (равно как и всех языковых умений) является организация совместной деятельности учителя-логопеда и учащегося с её последовательным изменением таким образом, чтобы программа действия, которой вначале владеет педагог, стала внутренним состоянием ученика. Для этого необходимо обеспечить условия, позволяющие сформировать у учащихся абстрактные языковые умения на уровне представлений с возможностью контроля со стороны педагога за процессом усвоения этих умений. Такими условиями являются:

- вынесение процесса формирования умения вовне, его материализация (наглядное представление);
- такая организация совместной деятельности учителя-логопеда и учащегося по формированию языковых умений, которая позволяет ребенку перейти от развёрнутого поэлементного действия и его контроля к их свёрнутым формам.

Рекомендуется использовать разноуровневую систему помощи по формированию у детей с нарушениями речи компонентов языкового (в том числе – фонематического) анализа и синтеза. Данная система основана на теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин) и теории программируемого обучения (Н.Ф. Талызина) предполагает опору: 1)

на слух, после самостоятельного повторения за педагогом, с опорой на зрительный и кинестетический анализаторы; 2) на слух, после самостоятельного повторения за учителем-логопедом, без опоры на зрительный анализатор; 3) на слух, после самостоятельного проговаривания, с опорой на зрительный и кинестетический анализаторы; 4) на слух, после самостоятельного проговаривания, без опоры на зрительный анализатор; 5) на слух, после утрированного произнесения учителем-логопедом, с опорой на зрительный анализатор; 6) на слух, после утрированного произнесения учителем-логопедом, без опоры на зрительный анализатор; 7) на слух, после произнесения логопедом; 8) на основе представления.

Развёртывание данной системы помощи возможно на следующих этапах совместной деятельности:

- этап совместного пошагового выполнения действия по речевой инструкции учителя-логопеда на основе полной материализации структурных элементов действия и его ориентировочной основы в виде схемы выполнения действия;

- этап совместного пошагового выполнения действия по наглядной программе на основе внешнего проговаривания каждой выполняемой операции и ориентировочной основы действия;

- этап совместного выполнения действия по наглядной программе с переходом от пошагового выполнения программы к его более свёрнутым формам на основе внешнего проговаривания основных (опорных) выполняемых операций после уточнения ориентировочной основы действия;

- этап самостоятельного выполнения действия по интериоризованной (внутренней) программе на основе внутренней речи без внешних опор с возвращением к наглядной программе при затруднениях при сформированной ориентировочной основе действия;

- этап самостоятельного выполнения действия по внутренней программе на основе представлений при полностью сформированной ориентировочной основе действия с возможностью его переноса на новый материал.

Такая поэтапная целенаправленная логопедическая работа по формированию умений языкового анализа и синтеза с разноуровневой системой помощи приводит к активному осознанному овладению этими умениями учащимися с нарушениями речи.

При проведении коррекционных занятий следует постепенно увеличивать объем аудируемых текстов, которые подбираются с учетом этапов работы над звуками (тексты, насыщенные изучаемыми звуками), при отработке слоговой структуры, структуры предложения. Желательно, чтобы при отборе текстов для анализа реализовывалась полифункциональную направленность: с одной стороны, данные тексты, в соответствии с фонетическим принципом отбора материала, должны содержать речевой материал с изучаемыми звуками, с другой, – их чтение или аудирование должно обогащать лексический запас учащихся, давать правильные

грамматические образцы, а также расширять кругозор учащихся, формировать мотивацию к чтению и обучению в целом (например, аудирование или чтение текстов общепознавательного характера «О словарях», «Знаки и символы вокруг нас», «Компьютер», «О скрипках» и т.д.). Помимо текстов-описаний рекомендуется применять тексты, требующие определенной оценки использования в них эмоционально-выразительных средств. Кроме того, в целях формирования навыков речевого этикета используются мини-диалоги с набором устойчивых коммуникативных формул в различных ситуациях. Таким образом, происходит реализация задач формирования у учащихся речевого общения и активной речевой практики на основе установления взаимосвязи между фонетическими, лексическими и грамматическими компонентами языка.

В течение всего коррекционного обучения необходимо проводить анализ состояния произносительных навыков детей, осуществлять их оценку, что позволяет определить содержание индивидуальной работы по формированию произношения и других сторон речи и найти соответствующие коррекционные приемы. Важно также учитывать улучшение в слитности и темпе произношения, в ударении, в соблюдении орфоэпических норм. Значимыми критериями сформированности речевых навыков являются: автоматизация их использования; соответствие норме языка; устойчивость (т.е. одинаковое произношение звука в разных словах или при многократном повторении в одном слове); нормальный темп выполнения.

Значительный объем коррекционной работы с учащимися отводится предупреждению и преодолению нарушений письменной речи. При коррекции нарушений чтения и письма, обусловленных преимущественно несформированностью зрительных функций (оптическая дислексия и дисграфия), логопедическая работа направлена на развитие гностических зрительных функций (произвольного зрительного внимания, навыков зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти); зрительных моторных функций (точных прослеживающих движений глаз); закрепление стратегий сканирования перцептивного поля и зрительно-пространственных представлений; выработку зрительно-моторных координации. Главным принципом коррекционного обучения является путь использования сохранных анализаторов – зрительного, кинестетического и речеводвигательного в качестве опоры для восстановления главных предпосылок письма.

С учащимися с нарушениями чтения и письма, обусловленными преимущественно несформированностью устной речи, проводится:

– коррекция фонетико-фонематических нарушений при устранении фонематической дислексии, артикуляторно-акустической дисграфии, дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания (работа по преодолению индивидуальных нарушений звукопроизношения, формированию точной дифференциации фонем, закреплению навыков звуко-

слогового анализа и синтеза речевых единиц, развитию речи на сенсорно-перцептивном уровне).

– развитие всех форм языкового анализа и синтеза при устранении фонематической дислексии, дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза (работа по развитию языкового анализа и синтеза на уровне слова, предложения, текста, развитию речи на сенсорно-перцептивном уровне и над ударением).

– преодоление ошибок, связанных с недоразвитием лексико-грамматической стороны речи при устранении аграмматической дислексии и дисграфии (работа по *уточнению и расширению словарного запаса, лексического и грамматического значения слов*, закреплению функций словообразования и словоизменения, уточнению структуры предложения, а также развитию внутреннего программирования отдельных высказываний (глубинно-семантического структурирования)).

Также с детьми с нарушениями письменной речи проводится коррекционная работа по формированию письменной формы коммуникации (техническими и смысловыми компонентами чтения и письма). У детей формируются базовая (репродуктивная) и информационно-читательская компетенции; функциональная и операциональная готовность к овладению навыками самостоятельной письменной речи. Это обусловлено пониманием того, что, во-первых, коррекционная работа по формированию читательских компетенций у детей с нарушениями речи направлена на решение важной образовательной задачи – обучение чтению как способу коммуникации и познания; во-вторых, обучение учащихся грамотно и последовательно излагать свои мысли в устной и письменной форме является одной из важнейших коррекционно-развивающих задач, обеспечивающих развитие познавательной деятельности детей и формирование речи как средства коммуникации для оптимальной их социальной интеграции.

Формирование читательских компетенций включает следующие компоненты:

– базовая (репродуктивная) – совершенствование техники и выразительности чтения (развитие внимания к знакам препинания), развитие семантической структуры слова, развитие мотивации к читательской деятельности (установление связи информации текста со своим жизненным опытом), структурно-семантический анализ текста (выделение смысловых частей текста, обучение постановке вопросов к тексту, составлению плана к тексту);

– информационно-познавательная – совершенствование выразительности чтения (развитие навыка чтения текста в соответствии с его жанром), расширение семантических полей значений слова, работа с генерализованным высказыванием, обучение логическим основам аргументации и умениям доказательных рассуждений, структурно-семантический анализ текста (обучение трансформации текстового материала), развитие мотивации к читательской деятельности (прогнозирование содержания текста по названию, иллюстрации, ключевым

словам; установление связи информации текста со своим жизненным опытом).

Формирование полноценной речевой деятельности учащихся с нарушениями речи не достигается только формированием отдельных средств языка, а осуществляется в процессе обучения детей умениям использовать эти средства в целях общения. Основная направленность коррекции нарушений устной и письменной речи детей с нарушениями речи – развитие их коммуникативных способностей, формирование умений пользоваться речью как средством общения и сообщения.

Отсутствие потребности в речевом общении – одна из причин, лежащих в основе неуспешной социализации многих детей с нарушениями речи. Следовательно, становление означенной потребности следует рассматривать как одну из первоочередных задач коррекционной работы. У детей с нарушениями речи формируются:

- желание участвовать в деятельности группы (класса),
- готовность слушать собеседника и вести диалог,
- умение обратиться ко взрослым при затруднениях в учебном процессе, сформулировать запрос о специальной помощи,
- умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелание, опасения, завершить разговор,
- умение получать и уточнять информацию от собеседника,
- умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях коммуникации в соответствии с коммуникативной установкой,
- умение излагать свое мнение и аргументировать его.

Также у детей с нарушениями речи формируются умения:

- использовать адекватные средства коммуникации (речевые и паралингвистические) с целью налаживания сотрудничества со взрослыми и сверстниками и успешного решения коммуникативных задач,
- адекватно использовать в процессе коммуникации мимику, пантомимику и другие невербальные проявления; эмоциональное состояние, интонационную выразительность речи,
- регулировать эмоциональное состояние в процессе коммуникации, особенно речевого общения.

Полноценная речевая деятельность является условием социализации детей с нарушениями речи и средством получения ими общеобразовательных знаний и умений. С целью активизации речевой деятельности детей важным является использование разных коммуникативных ситуаций (специально созданных и спонтанных ситуаций общения ребенка с учителем-логопедом, детей друг с другом и т.д.), применение различных видов продуктивной и игровой деятельности. Обязательным на коррекционных занятиях является обеспечение речевой практики учеников. Стимулятором коммуникации выступает правильно подобранный материал, который доступен детям для произношения, актуален для общения. Необходимо научить детей применять отработанные речевые операции в аналогичных или новых ситуациях,

творчески реализовывать полученные навыки в различных видах деятельности.

Важным аспектом планирования логопедических занятий является система повторений. Повторение должно быть осознанным, а не механическим. Это достигается сменой видов упражнений, которые детям интересны и в которых есть элемент новизны. Для закрепления материала в систему повторения подключается ситуация, которую необходимо специально создавать или использовать спонтанно возникшую. Учитель-логопед должен предоставлять ученику возможность применить полученные навыки на большом количестве различных материалов и в разнообразной обстановке, то есть обеспечить многократность и вариативность повторения.

Для отдельных категорий детей на логопедическом занятии необходимо учитывать принцип дозированной нагрузки предлагаемого материала. Критерием отбора и комбинирования методов и приёмов обучения детей является смена видов деятельности: называние картинок, сопряжённое и отражённое проговаривание, придумывание слов на заданный звук, слушание и др. Необходимо так спланировать занятие, чтобы у детей попеременно были задействованы различные анализаторы: слуховой, зрительный, речедвигательный, тактильный и т.д.

В логопедической работе традиционно реализуются два взаимосвязанных направления: коррекция речевого нарушения и предупреждение, преодоление вторичных отклонений познавательной и эмоционально-волевой сферы. Общеизвестна связь речи с другими сторонами психического развития, зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психологических процессов. Поэтому эффективность коррекционной работы обеспечивается «психологизацией» логопедических занятий, насыщением их общеразвивающим материалом. Традиционные приемы работы по коррекции нарушений устной и письменной речи модифицируются педагогом для решения задач развития познавательных способностей ребенка. Так, например, используемый на логопедическом занятии текст (для языкового анализа, чтения и др.) может быть применен как стимульный материал для проведения «корректирующей пробы» с целью развития устойчивости или распределения произвольного внимания детей.

Известно, что комплексный характер коррекционно-развивающей работы достигается путем применения многообразия методов, методик, приемов и средств из арсенала общей и специальной педагогики, педагогической и специальной психологии, нейропсихологии и т.д. Одним из таких приемов является опосредствованное запоминание (в отличие от непосредственного – запоминание посредством чего-либо, использование опосредствующего символа, в данном случае: использование предметных картинок для запоминания слов). Рассмотрим некоторые примеры возможностей использования данного приема как на логопедических занятиях, так и при повторении изученного с учителем-логопедом материала воспитателем группы продленного дня или дома с родителями.

На занятиях, посвященных автоматизации и дифференциации звуков, можно использовать наборы предметных картинок, в названиях которых встречается изучаемый звук (или звуки), а также наборы слов для заучивания (данные слова также необходимо подобрать таким образом, чтобы в них был изучаемый звук). Например, при дифференциации звуков «с–ш» используются картинки «вишня, шмель, шляпка, носки, сосны, шапка (ушанка), старушка» и слова для запоминания «сладкая, толстый, соломенная, шерстяные, высокие, пушистая, усталая». Учитель-логопед предлагает ребенку назвать картинки и сообщает, что эти картинки помогут запомнить другие слова. Дается инструкция: «Тебе нужно запомнить слова. Я буду называть слово, а ты выбирай картинку, которая поможет запомнить тебе это слово». Затем называется слово, например, «соломенная» и объясняется, что к этому слову можно взять из предложенных картинок «шляпку». Все отобранные ребенком картинки откладываются в сторону. После называния учителем-логопедом всех слов для заучивания и отбора картинок ребенком, картинки перемешиваются и по одной предъявляются ребенку с просьбой вспомнить, для запоминания какого слова была отобрана данная картинка. Аналогичное воспроизведение заученных с помощью картинок слов можно повторить в конце данного занятия (или в начале следующего). Таким образом, использование приема опосредствованного запоминания дает возможность создавать условия для многократного называния слов с изучаемыми звуками (при назывании картинок и слов для заучивания), составления словосочетаний с этими словами («соломенная шляпка, сладкая вишня» и т.д.), активизации речемыслительной деятельности ребенка (можно попросить ребенка объяснить, почему он отобрал ту или иную картинку к называемому слову, то есть в вербальной форме установить связи между словом и опосредующим символом – предметной картинкой), развития продуктивности преднамеренного логического запоминания.

Можно использовать различные варианты данного приема при работе над звуками. Так, например, можно упростить задание, если изучаемый звук будет только в названии слов для заучивания, а в названиях слов из набора картинок он будет отсутствовать. Для развития умения ребенка устанавливать различные связи между словом и опосредующим символом рекомендуется использовать такие наборы, в которых число картинок будет больше, чем количество запоминаемых слов.

Также вместо предметных картинок можно использовать не только предметные картинки, но и карточки с написанными словами, например, «блюдец, чеснок, курица, цыплята, бабочки, кузнечики, кольцо, младенец, заяц, автоматчик» (на занятиях, посвященных дифференциации звуков «ч–ц»). Ученику предлагается прочитать данные слова (можно усложнить задание, если буквы «ч–ц» в словах на карточках будут пропущены, а ребенку предлагается определить, какая буква отсутствует, и затем прочитать слово). Слова на карточках будут использоваться для запоминания других слов («чашка, огурец, черная, чужие, разноцветные, стрекогут, золоченое,

плачет, скачет, целится»). Дается инструкция: «Тебе нужно запомнить слова. Я буду называть слово, а ты выбирай карточку со словом, которое поможет запомнить тебе то слово, которое я называю». Например, к слову «чашка» подбирается карточка с написанным словом «блюдец» и т.д. В данном случае в наборе слов для заучивания представлены разные части речи (существительные, прилагательные, глаголы), что дает возможность организовать работу по отработке умений согласования разных слов («черная курица, золоченое кольцо, младенец плачет, заяц скачет») с изучаемыми звуками.

Важной задачей коррекционной работы является снижение эмоционального напряжения детей, формирование у них положительной учебной мотивации, преодоление негативизма, раздражительности. Комфортные начало и окончание занятия, урока будут способствовать положительному эмоциональному настрою учащихся. Достичь этого можно с помощью использования положительных установок на успех в деятельности («У меня все получится! Я справлюсь! Мне все по силам!»); формирования умения настроить себя на положительную волну («Улыбнись самому себе»); рисования на полях тетради картинок или условных знаков, которые создают настроение на текущее занятие; других приемов создания ситуаций успеха, формирующие у детей чувство удовлетворенности, уверенности в себе. Целесообразно использовать разнообразные занимательные формы занятий, например:

- занятие (часть занятия) в форме соревнований и игр (конкурс, турнир, эстафета, дуэль, деловая или ролевая игра, кроссворд, викторина);
- нетрадиционная организация логопедического занятия (урок мудрости, занятие-презентация);
- занятие с имитацией публичных форм общения: пресс-конференция, аукцион, телепередача, устный журнал;
- занятие с использованием фантазии: занятие-сказка, занятие-сюрприз, занятие-подарок от волшебника;
- занятия, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, цирк, магазин;
- занятия, имитирующие общественно-культурные мероприятия: заочная экскурсия в прошлое, путешествие, гостиная, интервью, репортаж;
- перенесение в рамки коррекционного занятия традиционных форм внеклассной работы: КВН, «Следствие ведут знатоки», «Что? Где? Когда?», брейн-ринг, спектакль, инсценировка, диспут, «посиделки» и др.

Снятию эмоционального напряжения, повышенной тревожности, страха самовыражения детей с нарушениями речи способствует использование мелотерапии, психогимнастики, логоритмики, комплексов дыхательных упражнений, упражнений на сериацию движений и др.

В коррекционной работе с учащимися с нарушениями речи активно используются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые позволяют индивидуализировать объем, степень трудности, уровень помощи, темп подачи материала, его динамичность и повторяемость;

активизировать самостоятельность детей, развивать навыки самоконтроля; повысить мотивацию к учению и познавательную активность за счёт усиления занимательности процесса обучения; на качественно более высоком уровне обеспечивать разнообразные средства наглядности, существенно расширить и качественно изменить иллюстративную базу за счёт использования динамичных средств наглядности и т.д. Традиционным стало применение специализированных полифункциональных компьютерных программ («Видимая речь», «Мир за твоим окном», «Лента времени», «Дэльфа», «Игры для Тигры» и др.); компьютерных игровых программ, предназначенные для массового использования («Баба Яга учится читать», «Лунтик идёт в школу» и др.); собственных продуктов, созданных учителями-логопедами с помощью различных компьютерных инструментов общего назначения («Рабочее место учителя-дефектолога», MS Power Point, MS Word и др.).

Новые средства, входя в сложившийся образовательный процесс, могут оказывать на него различное влияние в зависимости от выбранной методологии обучения. Одним из недостатков неспециализированных программных средств является частичное, а иногда и полное игнорирование дидактических принципов обучения. Так, неправомерен перенос традиционных форм и методов обучения на компьютерные технологии, педагогически немотивированное использование ИКТ только ради самого факта их применения. В ряде случаев, предлагаемый компьютерный программный продукт, по сути, представляет собой версию логопедических игр, известных детям в бумажном варианте и перенесённых на компьютерную основу.

Несмотря на все преимущества ИКТ, роль учителя-логопеда в коррекционно-развивающей работе остается ведущей: именно он определяет стратегию использования ИКТ с каждым конкретным ребенком с нарушениями речи. Важным является учет психолого-педагогических и санитарно-гигиенических требований при использовании данных технологий, их совместимость на занятии с другими средствами обучения (слово учителя-логопеда, учебные пособия, средства наглядности и т.д.), чтобы не допустить «выраженную агрессивно-визуальную среду», связанную с некритичным и необоснованным применением ИКТ на коррекционных занятиях.

Таким образом, на коррекционных занятиях используются различные методы (практические, наглядные и словесные), приемы и средства работы. Выбор и использование того или иного метода, приема определяется характером речевого нарушения, индивидуально-психологическими особенностями ребёнка; целями, задачами, этапом, содержанием, логопедической работы. Логопедическая работа предполагает использование методов стимулирования и мотивации интереса к учению (дидактические игры, учебные дискуссии) и методов стимулирования и мотивации ответственности (метод поощрения, метод создания ситуации успеха, метод представления учебных требований).

#### 1.4. Особенности оценивания результатов обучения детей с нарушениями речи

Оценивание устных ответов и письменных работ учащихся с нарушениями речи проводится с учетом их речевых возможностей, характера и степени расстройства речи, этапа коррекционной работы. Учителям рекомендуется консультироваться с учителем-логопедом по вопросам динамики преодоления нарушений устной и письменной речи у детей для соблюдения *единства требований к их речи*.

*Оценка устных ответов* не должна снижаться (особенно на начальных этапах обучения):

- учащимся с нарушениями произносительной стороны речи за недостатки произношения звуков (искажения, замены, смещения), тихий, иссякающий голос, интонационную невыразительность, монотонность или скандированность речи;

- детям с заиканием, брадилалией – за отсутствие плавности речи, запинки, замедление темпа и т.п.;

- ученикам с разными вариантами общего недоразвития речи – за ошибки в реализации звукослоговой структуры слов (особенно слов сложной структуры и нечасто употребляемых в речевой практике детей) – перестановки, пропуски слогов в слове и т.п., за недостатки в грамматическом оформлении высказываний (аграмматизм, который является наиболее стойким симптомом общего недоразвития речи).

По согласованию с учителем-логопедом (который даст консультацию о речевых возможностях ребенка) учителя могут использовать прием сравнения неправильного и правильного ответа ученика. Например, в ответе учащийся использовал неправильную грамматическую форму «пять лодков». В этом случае учитель может задать вопрос: «Пять лодков или пять лодок?». Аналогичная работа может проводиться, и когда дети делают ошибки в звукослоговом оформлении слов и пр. Такой вид помощи актуален для детей, у которых речевые умения уже начали отрабатываться на коррекционных занятиях, но еще не автоматизированы в речевой практике.

При *оценке навыков чтения* учителю необходимо проконсультироваться с учителем-логопедом по поводу наличия у детей дислексии. Дислексия характеризуется:

- замедленным темпом чтения,
- не соответствующим программным требованиям способом чтения (непродуктивными способами чтения – побуквенным или позвуковым, отрывистым послоговым чтением, имеющим стойкий характер),

- стойкими ошибками чтения: замена и смещения при чтении фонетически сходных звуков (шалаш – «салас», бабушка – «папуска»), графически сходных букв (помидор – «номидор», газета – «тазегга»); искажениями звуко-слоговой структуры слова (забросил – «заборсил», скворода – «скоровода»); аграмматизмом – искажением грамматической

формы при чтении (три цыпленка – «три цыпленков»); нарушением понимания прочитанного. Данные ошибки являются проявлениями разных форм дислексии, которые могут встречаться как отдельно, так и в сочетании.

Оценка навыков чтения не должна фокусироваться на проверку скорости чтения, что является дополнительным стрессом для ученика с дислексией. При оценивании (с учетом этапа работы по коррекции дислексии) рекомендуется избегать длинных текстов для чтения, использовать подготовленные тексты, варьировать ситуации, когда ребенок читает сидя и стоя за партой, перед классом, только перед учителем.

Кроме того, при оценке навыков чтения вслух не следует снижать оценку за неразборчивую дикцию и произносительные проблемы учащихся, аналогичные вышеописанным недостаткам устных ответов детей. Таким ученикам рекомендуется давать время на подготовку как к устному ответу, так и чтению вслух (учитель может это сделать, обратившись с вопросом или заданием сначала ко всему классу).

При оценивании письменных работ следует выделять орфографические, пунктуационные, специфические (дисграфические и дизорфографические) ошибки.

При оценке орфографической и пунктуационной грамотности учитывается, по какой программе обучаются дети:

- если это ученики с тяжелыми нарушениями речи, то используются программные требования специальной общеобразовательной школы для данной категории детей,

- если это ученики с относительно более легкими речевыми расстройствами, получающие коррекционно-педагогическую помощь, то применяются соответствующие требования программы общеобразовательной школы.

Для квалификации специфических ошибок – дисграфических и дизорфографических – учитель совместно с учителем-логопедом разбирает характер ошибок в письменных работах учеников и намечает пути их преодоления.

К числу дисграфических ошибок относятся:

1) стойкие повторяющиеся ошибки, обусловленные несформированностью фонематических процессов и слухового восприятия:

- пропуски букв и слогов: «трва» (трава), «кродил» (крокодил);
- перестановка букв и слогов: «онко» (окно), «натуспила» (наступила);
- недописывание букв и слогов: «лопат» (лопата), «набухл» (набухли);
- наращивание слов лишними буквами и слогами: «тарава» (трава), «клюкиква» (клюква);
- искажение слов: «наотух» (на охоту), «спеки» (с пенька);
- ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа: «виситнастне» (висит на стене), «у стала» (устала), «Мой отец шофер. Работа

шофера трудная шоферу надо хорошо. Знать машину после школы я тоже. Буду шофером»;

- замена букв, обозначающих фонетически сходные звуки: «зуки» (жуки), «тельпан» (тюльпан), «шапаги» (сапоги);

- нарушение смягчения согласных: «васелки» (васильки), «кон» (конь).

2) ошибки, обусловленные несформированностью лексико-грамматической стороной речи:

- аграмматизм: «Саша и Лена собираит цветы. Дети сидели на большими стулья»;

- слитное написание предлогов и отдельное написание приставок: «вкармане» (в кармане), «в зела» (взяла), «подороге» (по дороге).

3) ошибки, обусловленные заменами букв, сходных по написанию.

Дисграфии, обусловленные преимущественно несформированностью устной речи, проявляются в нарушении фонематического принципа написания, а дизорфография, которая может наблюдаться изолированно, но чаще – в структуре общего недоразвития речи, связана с трудностями усвоения морфологического и традиционного принципов правописания. Дизорфография – специфическое сложное и стойкое нарушение в усвоении орфографических знаний, умений и навыков, обусловленное недоразвитием ряда неречевых и речевых высших психических функций, которые обеспечивают данный процесс у детей.

Для квалификации дизорфографии необходимо учитывать структуру речевого расстройства, этап коррекционной работы и этап обучения языку.

При оценивании письменных работ учащихся с речевыми нарушениями следует учитывать моторные возможности этих детей. В ряде случаев, при дизартрии, алалии, заикании и др. могут отмечаться моторная неловкость, нарушения зрительно-двигательной координации, писчий спазм и пр. Поэтому не должна снижаться отметка за косое расположение букв, несоблюдение и пропуск строки, несоблюдение полей, неодинаковый наклон и нарушения размеров букв и соотношения их по высоте и ширине, прерывистость письма или повторение отдельных его элементов и т.п.

Также при проведении диктантов и иных контрольных письменных работ следует учитывать недостаточность слухового внимания и речеслуховой памяти детей с нарушениями речи и, соответственно, дозировать темп (неспешный) и объем нагрузки (например, количество слов в диктуемом отрывке). С учащимися, имеющими сенсорную, моторную, сенсомоторную алалию, афазию, рекомендуется в качестве контрольных работ вместо диктанта использовать списывание текста с пропущенными орфограммами на правила, предусмотренные программными требованиями.

В целом, оценка результатов обучения имеет огромное значение. Стимуляция, поощрение учащихся с нарушениями речи особенно важны для преодоления у них негативизма, затруднений в речевой устной и письменной коммуникации. Вместе с тем, не стоит преувеличенно хвалить детей с речевыми расстройствами за небольшие успехи, гораздо лучше не ругать их

за неудачи и ошибки в устных высказываниях, при чтении и письме. Не следует проявлять бурные эмоции, связанные с радостью или раздражением; предпочтительными являются ровный эмоциональный фон и уверенность в успехе учеников.

### Библиографический список

1. Алмазова, А.А. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / А.А. Алмазова, В. И. Селиверстов. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 374 с.
2. Алтухова, Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: пособие для учителей нач. кл. / Т.А. Алтухова // Белгор. гос. ун-т. – Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1998. – 113 с.
3. Баль, Н.Н. Обучающие упражнения как средство формирования языкового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Н.Н. Баль, Н.В. Чемоданова // Специальная адукацыя. – 2014. – № 4. – С. 44 – 48.
4. Баль, Н.Н. Предупреждение и преодоление нарушений чтения и письма у младших школьников / Н.Н. Баль // Интегрированное обучение и воспитание в условиях общеобразовательных учреждений: Сб. ст. / Под ред. Т.А. Лещинской. – Минск: Нац. ин-т обр., 1998. – С. 27–47.
5. Баль, Н.Н. Современные подходы к определению содержания и методики коррекционных занятий с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи / Н.Н. Баль // Специальная адукацыя. – 2014. – № 3. – С. 43 – 47.
6. Баль, Н.Н. Условия оптимизации логопедической работы в условиях школьного пункта коррекционно-педагогической помощи / Н.Н. Баль // Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды: междунар. научн.-практ. конф. Т. II. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2008. – С. 7 – 10.
7. Бейлинсон, Л.С. Профессиональная речь логопеда: учеб.-метод. пособие / Л.С. Бейлинсон. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
8. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М. : АСТ : Астрель, 2009. – 158 с.
9. Гладкая, В.В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей-дефектологов / В.В. Гладкая. – Минск: Зорны верасень, 2008. – 112 с.
10. Грибова, О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжёлой речевой патологией / О.Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 2. – С. 12–18.
11. Грибова, О.Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи: Пособие для учителя / О.Е. Грибова, Т.Б. Бессонова, Н.Л. Ипатова и др. – М.: Просвещение, 1992. – 86 с.

12. Грищенко, О.В. Специфика педагогической работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи в условиях интегрированного обучения и воспитания / Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 1. – С. 66 – 72.
13. Грищенко, О.В. Формирование коммуникативных умений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на уроках «Человек и мир»: учебно-метод. пособие / О. В. Грищенко. – Минск: БГПУ, 2008. – 36с.
14. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: метод. материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций / О.Г. Приходько и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 227 с.
15. Елецкая, О.В. Пути совершенствования учебной деятельности школьников с дизорфографией в процессе логопедической работы / О.В. Елецкая // Логопед. – 2012. – № 5. – С. 101.
16. Зайцава, Л.А. Метадычныя матэрыялы па карэкцыі маўленчай і пазнавальнай дзейнасці вучняў з цяжкімі парушэннямі маўлення / Л.А. Зайцава. – Минск, НИЦ, 1996. – 34 с.
17. Зайцева, Л. А. Формирование речесоммуникативной компетенции у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка / Л. А. Зайцева // Веснік адукацыі. – 2012. – № 2. – С. 14–20.
18. Зайцева, Л.А. Организация и содержание логопедических занятий в учреждениях образования: Учеб.-метод. пособие для учителей-дефектологов / Л.А. Зайцева. – Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2004. – 79 с.
19. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Зикеев. – 3-е изд., исправленное. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 198 с.
20. Игнатъева, С.А. Формирование коммуникативной культуры учащихся старших классов с нарушениями речи в системе специального образования / С.А. Игнатъева // Дефектология. – 2013. – № 1. – С. 15–23.
21. Капцюг, Т. А. Развіццё пазнавальнай актыўнасці вучняў з цяжкімі парушэннямі маўлення на уроках беларускай мовы і літаратуры праз выкарыстанне разнастайных прыёмаў / Т.А. Капцюг // Спецыяльная адукацыя. – 2014. – № 2. – С. 14.
22. Киселева, Н.Ю. Чтение учащихся с речевыми нарушениями: от навыка к деятельности: учеб.-метод. пособие / Н.Ю. Киселева. – М.: Изд-во «Перо», 2016. – 134 с.
23. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов-н/Д: Феникс, СПб.: Союз, 2004. – 224 с.
24. Левина, Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом / Р.Е. Левина // Хрестоматия по логопедии: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 1997. – С. 375–386.

25. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т.Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.
26. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.
27. Оценка результатов учебной деятельности учащихся учреждений, обеспечивающих получение специального образования детьми с нарушением слуха, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями психического развития (трудностями в обучении): Инструктивно-метод. материалы. – Минск: Минво образования Респ. Беларусь. – 2005.
28. Пантелеева, Л.А. Основные подходы к оптимизации процесса формирования учебно-терминологической лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л.А. Пантелеева // Логопедия сегодня. – 2008. – №2(20). – С. 71–73.
29. Программно-методическое обеспечение образования детей с тяжелыми нарушениями речи: материалы науч.-практ. конф. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ; ГБОУ № 1708. – 2012. – 208 с.
30. Российская, Е.Н. Использование редактирующего чтения как средства самоконтроля письменной речи учащихся с дислексией / Е.Н. Российская // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 73-81.
31. Томме, Л.Е. Методические аспекты формирования математической терминологии у учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.Е. Томме // Дефектология. – 2015. - № 1. – С. 51–58.
32. Чемоданова, Н.В. К проблеме применения информационных технологий в работе по коррекции нарушений речи у младших школьников / Н.В. Чемоданова // Актуальные вопросы современной науки: сб. науч. работ / БГПУ, редкол. В.В. Бушик (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2011. – С. 104–107.
33. Черкасова, Е.Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста. Изучение, диагностика, развитие / Е.Л. Черкасова. – М.: Нац. книжный центр, 2011. – 192 с.
34. Чиркина, Г.В. Произношение. Мир звуков: Пособие для учителя-логопеда специальных (коррекционных) школ V вида. 2 класс / Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская. – М.: АРКТИ, 2003. – 96 с.
35. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 158 с.
36. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова. – М.: АРКТИ, 1997. – 131 с.