

Министерство образования и молодежной политики Свердловской области
Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования Свердловской области
«Институт развития образования»
Кафедра методологии и методики образования детей с ограниченными
возможностями здоровья и детей, оставшихся без попечения родителей

УТВЕРЖДЕНЫ
Научно-методическим советом
ГАОУ ДПО СО «ИРО»
(протокол от 26.02.2020 № 2)

**Образовательная деятельность с обучающимися с задержкой
психического развития на уровне основного общего образования
в школах с низкими результатами обучения и школах,
функционирующих в неблагоприятных социальных условиях**

Методические рекомендации

Екатеринбург
2020

Рецензенты:

Жижина И. В., канд. психол. наук, директор Нижнетагильского филиала ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»;

Фиринова Е. С., заместитель директора МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 30 им. 10-го гвардейского Уральского добровольческого танкового корпуса», г. Дегтярск

Авторы:

Евсюкова Т. А., старший преподаватель кафедры методологии и методики образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, оставшихся без попечения родителей;

Максимова М. О., канд. пед. наук., доцент кафедры методологии и методики образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, оставшихся без попечения родителей;

Соловьева С. В., канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой методологии и методики образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, оставшихся без попечения родителей

Е 13 Евсюкова Т. А.

Образовательная деятельность с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях : методические рекомендации / Т. А. Евсюкова, М. О. Максимова, С. В. Соловьева; под общ. ред. С. В. Соловьевой ; Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», Кафедра методологии и методики образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, оставшихся без попечения родителей. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2020. – 141 с. – Текст: непосредственный.

В методических рекомендациях раскрыты психологические особенности, образовательные потребности и потенциальные возможности обучающихся с задержкой психического развития основной школы, систематизированы основные учебные затруднения обучающихся при освоении обязательных учебных предметов, представлены требования к содержанию и методическим аспектам реализации адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития в урочной и внеурочной деятельности.

Методические рекомендации предназначены для руководителей и педагогических работников образовательных организаций, участвующих в региональном проекте «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, путем реализации региональных проектов и распространения их результатов» подпрограммы 3 «Педагогические кадры XX века» государственной программы Свердловской области «Развитие системы образования в Свердловской области до 2024 года», а также для других лиц, заинтересованных в обеспечении качества общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

ББК 74.4 (235.55)

© Евсюкова Т. А., 2020

© Максимова М. О., 2020

© Соловьева С. В., 2020

Содержание

| | |
|--|-----|
| Содержание | 3 |
| Введение | 4 |
| Раздел 1. Нормативные правовые основания образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования | 7 |
| Раздел 2. Особенности обучающихся с задержкой психического развития и обусловленные ими затруднения в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования..... | 22 |
| 2.1. Психологические особенности, образовательные потребности и потенциальные возможности обучающихся с задержкой психического развития подросткового возраста | 22 |
| 2.2. Учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования..... | 35 |
| Раздел 3. Организационно-содержательные аспекты образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования..... | 39 |
| 3.1. Требования к структуре и содержанию адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития | 39 |
| 3.2. Методические аспекты преодоления учебных затруднений обучающихся с задержкой психического развития в урочной деятельности на уровне основного общего образования..... | 61 |
| 3.3. Методические аспекты проведения коррекционно-развивающих занятий предметной направленности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования..... | 76 |
| 3.4. Методические аспекты проведения логопедических занятий с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования | 88 |
| Библиографический список..... | 136 |

Введение

Категория детей с задержкой психического развития является наиболее распространенной среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях Свердловской области. По данным доклада «О состоянии системы образования Свердловской области в 2018 году», численность обучающихся с задержкой психического развития в общеобразовательных организациях Свердловской области составляет около 14 470 человек, или примерно 83 процента от общей численности детей, осваивающих адаптированные основные общеобразовательные программы общего образования. 64 процента детей с задержкой психического развития осваивают адаптированную основную общеобразовательную программу основного общего образования¹. Это почти в два раза больше, чем численность обучающихся с задержкой психического развития на уровне начального общего образования.

Приведенные статистические данные свидетельствуют о том, что задержка психического развития у обучающихся не только минимально не корректируется в процессе освоения ими образовательной программы начального общего образования, но и усугубляется в начальной школе, а основной комплекс психолого-педагогических проблем существенно нарастает к моменту перехода к обучению на уровне основного общего образования.

Опыт взаимодействия с педагогами в рамках реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации показывает, что педагоги испытывают значительные трудности при организации образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования. Как следствие, достижение обучающимися с задержкой психического развития планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования существенно затруднено, а возможности компенсации задержки психического развития в подростковом возрасте значительно ограничены.

Сложившаяся ситуация, по нашему мнению, обусловлена несколькими факторами:

- так называемое первичное выявление задержки психического развития у обучающихся в период обучения в основной школе;
- начало подросткового периода развития детей, связанного с серьезными изменениями не только в ведущем виде деятельности, но и в личности детей, когда начинается противостояние правилам и требованиям со стороны взрослых;
- недостаточное владение педагогами знаниями о психолого-педагогических особенностях обучающихся с задержкой психического развития, а также об их потенциальных возможностях в развитии и обучении;
- усугубление недостатков в познавательной сфере, деятельности и эмоционально-волевой сфере обучающихся с задержкой психического развития

¹ Доклад «О состоянии системы образования Свердловской области в 2018 году». – URL: <https://minobraz.egov66.ru/uploads/document/1457/regionalnyj-doklad-2018.pdf> (дата обращения: 12.02.2020). – Текст : электронный.

вследствие недостаточной коррекционно-развивающей работы в начальной школе, адаптации к обучению в основной школе, затем в силу особенностей подросткового возраста;

- «потеря» детей с задержкой психического развития при переходе от обучения в начальной школе на уровень основного общего образования;
- недостаточная ориентация педагогов на устранение типичных учебных затруднений и причин их возникновения, выявленных по результатам участия обучающихся в процедурах независимой оценки качества образования. Как результат, учебные затруднения «переходят» из класса в класс и по мере обучения только нарастают;
- недостаточная направленность на индивидуализацию образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития на основе применения способов адаптации учебного материала, форм и объема его предъявления, но при этом занижение критериев оценки образовательных достижений;
- понимание того, что обучающиеся с задержкой психического развития на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии могут проходить государственную итоговую аттестацию в форме государственного выпускного экзамена, как следствие, снижение требований к образовательным достижениям данной категории детей в ситуации гарантий «успешного» завершения обучения. Это влечет за собой и снижение требований к образовательным достижениям обучающихся, и необъективность в оценке качества общего образования.

Все это не обеспечивает законодательно закрепленные гарантии на получение общедоступного образования, создание необходимых условий для получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, коррекцию нарушений развития и социальной адаптации. С учетом перечисленных причин при переходе обучающихся с задержкой психического развития в основную школу требуется реализация комплексной помощи в урочной и внеурочной деятельности для продолжения работы по коррекции основных нарушений развития и для профилактики затруднений в подростковом возрасте.

В связи с этим целью методических рекомендаций является характеристика подходов к организации и содержанию образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования на основе систематизации особенностей, особых образовательных потребностей и потенциальных возможностей детей, а также их учебных затруднений.

Методические рекомендации включают три раздела.

Первый раздел методических рекомендаций «Нормативные правовые основания образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования» содержит комментарии к нормативным правовым актам как федерального, так и регионального уровня. Соблюдение требований рассмотренных документов является обязательным для осуществления образовательной деятельности по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования. Не менее важен тот факт, что федеральные нормативные правовые акты закрепляют требования

к качеству образования в целом и обучающихся с задержкой психического развития в частности.

Второй раздел «Особенности обучающихся с задержкой психического развития и обусловленные ими затруднения в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования» содержит детальную систематизацию психологических особенностей обучающихся с задержкой психического развития подросткового возраста. На этой основе авторским коллективом определены и детально систематизированы образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития, которые важно удовлетворить посредством реализации программы коррекционной работы в структуре адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования. Удовлетворение образовательных потребностей позволит обучающимся с задержкой психического развития преодолеть учебные затруднения и реализовать потенциальные возможности в процессе обучения. Система работы по преодолению низких результатов обучения строится на основе понимания взаимосвязи особенностей, особых образовательных потребностей, учебных затруднений и потенциальных возможностей обучающихся с задержкой психического развития.

Заключительный раздел методических рекомендаций «Организационно-содержательные аспекты образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования» раскрывает основные вопросы разработки адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития, а также подробно описывает методические аспекты реализации образовательной программы в урочной и внеурочной деятельности.

Методические рекомендации предназначены для руководителей и педагогических работников образовательных организаций, участвующих в региональном проекте «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, путем реализации региональных проектов и распространение их результатов» подпрограммы 3 «Педагогические кадры XX века» государственной программы Свердловской области «Развитие системы образования в Свердловской области до 2024 года», а также для других лиц, заинтересованных в обеспечении качества образования обучающихся с задержкой психического развития.

Методические рекомендации подготовлены с учетом опыта взаимодействия с педагогами при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации «Образовательная деятельность с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» (32 час.), «Психолого-педагогическая поддержка освоения обучающимися с задержкой психического развития адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования» (40 час.), а также программы профессиональной переподготовки «Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: содержательные и технологические аспекты» (500 час.).

Раздел 1. Нормативные правовые основания образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования

Развитие законодательства, регулирующего правовой статус детей с ограниченными возможностями здоровья, осуществляется в контексте социального подхода, который пришел на смену медицинской модели инвалидности. В рамках социального подхода проблема лиц с ограниченными возможностями здоровья рассматривается в плоскости взаимоотношений между личностью и элементами общественной системы, с акцентированием внимания на дискриминации и эксклюзии. Как следствие, на успешность социальной адаптации человека с ограниченными возможностями здоровья оказывают влияние недооценка его возможностей, стереотипы и предрассудки, раздельное образование, трудности в восприятии информации, недоступная среда жизнедеятельности, недоступный транспорт, дискриминация при трудоустройстве, то есть разнообразные барьеры. Согласно социальному подходу лицо с ограниченными возможностями должно быть равноправным участником общественных отношений, которому общество должно предоставить равные права, равные возможности, равную ответственность и свободный выбор с учетом его особых потребностей. Это в полной мере касается обеспечения условий для получения образования обучающимися с задержкой психического развития на равных условиях с нормативно развивающимися сверстниками.

Наиболее значимым документом, оказавшим влияние на реализацию политики Российской Федерации в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в сфере инклюзивного образования, стала ратифицированная Федеральным законом от 03.05.2012 № 46-ФЗ Конвенция о правах инвалидов. Статья 3 Конвенции о правах инвалидов, принятой резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций от 13.12.2006, определяет такие принципы в сфере обеспечения прав инвалидов, как уважение присущего человеку достоинства, его личной самостоятельности, включая свободу делать свой собственный выбор, и независимости; недискриминация; полное и эффективное вовлечение и включение в общество; уважение особенностей инвалидов и их принятие в качестве компонента людского многообразия и части человечества; равенство возможностей; доступность; равенство мужчин и женщин; уважение развивающихся способностей детей-инвалидов и уважение права детей-инвалидов сохранять свою индивидуальность. Перечисленные установки в полной мере касаются категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в целом и обучающихся с задержкой психического развития в частности.

Базовым нормативным правовым актом, регулирующим осуществление образовательной деятельности и отношения участников образовательных отношений, является Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Данным документом нормативно закреплён статус инклюзивного образования. В соответствии с законодательством инклюзивное образование предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей

и индивидуальных возможностей [54]. По отношению к обучающимся с задержкой психического развития инклюзивное образование подразумевает необходимость учета в образовательной деятельности их особых образовательных потребностей. Эта установка нормирована безотносительно к тому, обучается ли ребенок с задержкой психического развития в классе совместно с нормативно развивающимися сверстниками или получает образование в отдельном классе для обучающихся с задержкой психического развития.

В соответствии с пунктом 2 статьи 5 «Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации» указанного закона право на образование в Российской Федерации гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств [54]. Следовательно, данной статьей гарантировано право на получение образования любым обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, независимо от тяжести имеющихся нарушений в развитии и характера трудностей в освоении образовательных программ. Указанная установка в полной мере имеет отношение к обучающимся с задержкой психического развития.

Пункт 5 этой же статьи гласит: «В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления:

1) создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья...» [54]

Следовательно, законодательством в сфере образования закреплены обязательства федеральных государственных органов, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления в части создания условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, в том числе реализации гарантий прав обучающихся данной категории на инклюзивное образование. Эту установку следует принимать во внимание при определении нормативов финансирования специальных условий для получения образования детьми с задержкой психического развития в общеобразовательных организациях.

Пункт 3 статьи 44 «Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует право выбора родителями до завершения получения ребен-

ком основного общего образования, с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность [54]. Следовательно, наличие у обучающегося с задержкой психического развития рекомендации на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования не «направляет» его на обучение в отдельные образовательные организации, созданные для данной категории детей, а предоставляет родителям (законным представителям) обучающихся альтернативу в вариантах получения образования, например, обучение в классе совместно с нормативно развивающимися сверстниками или в отдельном классе для обучающихся с задержкой психического развития в общеобразовательной организации по месту жительства.

В пункте 1 статьи 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников» анализируемого федерального закона, наряду с иными обязательствами педагогов, определены обязательства в части учета особенностей психофизического развития обучающихся и состояния их здоровья, соблюдения специальных условий, необходимых для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействия при необходимости с медицинскими организациями [54]. В связи с этим для качественного осуществления образовательной деятельности педагогам следует знать и понимать рекомендации заключения психолого-медико-педагогической комиссии на каждого обучающегося с задержкой психического развития и методические аспекты реализации программы коррекционной работы как компонента адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в главе 11 раскрывает особенности реализации некоторых видов образовательных программ и получения образования отдельными категориями обучающихся. Основной статьей в данной главе, раскрывающей вопросы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, является статья 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». В данной статье определены:

- необходимость организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях по адаптированным образовательным программам с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей;
- обязательства создания в образовательных организациях специальных условий для получения образования указанными обучающимися, комплекс которых представлен использованием специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставлением услуг ассистента (помощника), оказывающего обучаю-

щимся необходимую техническую помощь, проведением групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечением доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другим;

- возможность организации образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность, что содержит прямое указание на возможность получения инклюзивного образования указанной категорией обучающихся [54].

Статья 42 «Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации» предусматривает обеспечение психолого-педагогического консультирования обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников, проведение коррекционно-развивающих и компенсирующих занятий с обучающимися, оказание логопедической помощи обучающимся, реализацию комплекса реабилитационных и других медицинских мероприятий [54]. Обучающиеся с задержкой психического развития относятся к категории тех, кто испытывает трудности в освоении образовательных программ и на основании рекомендаций заключения психолого-медико-педагогической комиссии имеет право на предоставление комплекса перечисленных услуг при получении образования в различных формах.

С 1 сентября 2016 года вступило в силу Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Указанным нормативным правовым актом определены нормативы наполняемости классов в общеобразовательных организациях, в которых получают образование дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе обучающиеся с задержкой психического развития. Так, например, при организации обучения детей с задержкой психического развития в классе совместно с нормативно развивающимися сверстниками установлен следующий норматив наполняемости класса: 4 обучающихся с задержкой психического развития при общей наполняемости класса не более 25 человек [36].

Не менее значимым для организации образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития является Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 № 1015. Раздел 3 «Особенности организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья» в контексте организации инклюзивного образования:

- имеет указание на то, что содержание общего образования и условия организации обучения обучающихся с ограниченными возможностями

здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а при наличии у обучающегося инвалидности – дополнительно в соответствии с индивидуальной программой реабилитации/абилитации ребенка-инвалида;

- определяет обязательства создания в образовательных организациях специальных условий для получения образования и включает краткую характеристику условий для отдельных обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, таких как дети с нарушениями зрения, нарушениями слуха, нарушениями опорно-двигательного аппарата, совместного обучения обучающихся с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра;
- содержит нормативы расчета штатных единиц учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов для проведения коррекционных занятий с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с обучающимися с задержкой психического развития, в соответствии с рекомендациями заключения психолого-медико-педагогической комиссии, а также нормативы расчета штатных единиц тьюторов, ассистентов (помощников) [30].

Относительно кадрового обеспечения коррекционно-развивающей работы с обучающимися с задержкой психического развития напомним, что в соответствии с подпунктом 4 пункта 3 статьи 28 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» установление штатного расписания относится к компетенции образовательной организации. Введение ставок учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов в штатное расписание образовательной организации осуществляется на основании анализа рекомендаций заключений психолого-медико-педагогических комиссий. Напомним, что при предоставлении родителями (законными представителями) обучающегося заключения психолого-медико-педагогической комиссии и заявления на перевод на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития создание указанных условий становится для образовательной организации обязательным.

С этой целью приведем цитату из приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»:

«23. Заключение комиссии носит для родителей (законных представителей) детей рекомендательный характер.

Представленное родителями (законными представителями) детей заключение комиссии является основанием для создания органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования, и органами местного самоуправления, осуществляющими управление в сфере образования, образовательными организациями, иными органами и организациями в соответствии с их компетенцией рекомендованных в заключении условий для обучения и воспитания детей.

Заключение комиссии действительно для представления в указанные органы, организации в течение календарного года с даты его подписания» [29].

Разработка и реализация адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития регламентируется приказом Министерства образования и науки от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». Этот нормативный правовой акт определяет:

- требования к структуре и содержанию отдельных компонентов адаптированной основной общеобразовательной программы. Эти требования полностью сопоставимы с таковыми к основной образовательной программе основного общего образования. В связи с этим у педагогических работников должно быть четкое понимание того, в чем принципиальные отличия основной образовательной программы и адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития;
- требования к результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития в части обязательных учебных предметов. Напомним, что образовательные результаты детей с задержкой психического развития к моменту завершения обучения в основной школе сопоставимы с образовательными достижениями нормативно развивающихся сверстников;
- требования к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования. Документ содержит только общие и обязательные требования к образовательной программе без их конкретизации применительно к отдельным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с разработкой и планируемым утверждением обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования, примерных адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования отдельных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья отмечается, что требования к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья адаптированных основных образовательных программ основного общего образования будут определяться в примерных адаптированных основных образовательных программах основного общего образования. В этих же программах планируется уточнение содержания отдельных компонентов адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Следует учитывать, что внедрение как обновленного федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, так и примерных основных общеобразовательных программ основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе

обучающихся с задержкой психического развития, планируется не ранее 1 сентября 2021 года.

Для создания учебно-методических условий образовательной деятельности обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования следует ориентироваться на приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 28.12.2018 № 345 «О федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования». Для организации образовательной деятельности по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития используются те же учебники, что и для нормативно развивающихся сверстников. В соответствии с федеральным перечнем учебников следует принимать во внимание раздел 1 «Учебники, рекомендуемые к использованию при реализации обязательной части образовательной программы» (п. 1.2 «Основное общее образование»), раздел 2 «Учебники, рекомендуемые к использованию при реализации части основной образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений» (п. 2.2 «Основное общее образование»).

Для обеспечения успешности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе обучающихся с задержкой психического развития, в достижении планируемых результатов освоения адаптированных основных общеобразовательных программ общего образования нормативными правовыми актами определены требования к трудовым действиям, необходимым умениям и необходимым знаниям педагогических работников по обобщенным трудовым функциям.

Так, профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденным приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н, в рамках обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования», наряду с трудовыми функциями «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность», определена трудовая функция «Развивающая деятельность». В рамках трудовой функции «Развивающая деятельность» для педагогических работников нормированы такие трудовые действия, как освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья и другие, освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу, и другие [35]. Перечисленные требования определены относительно каждого учителя, каждого воспитателя, осуществляющего образовательную деятельность по адаптированной основной общеобразовательной

программе основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования», закрепленная рассматриваемым профессиональным стандартом, в контексте сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе обучающихся с задержкой психического развития, включает следующие трудовые действия:

«...определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т. д.) зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся;

планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнение и модификация планирования...» [35].

Таким образом, профессиональный стандарт учитывает направленность профессиональной деятельности педагогов на реализацию в образовательной деятельности программы коррекционной работы в структуре адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Приказом Министерства труда и социальных отношений РФ от 10.01.2017 № 10н утвержден профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», который включает группу педагогических работников, к которым относят воспитателя, тьютора, педагога-организатора, педагога-библиотекаря и других. Данным документом определены требования к профессии «тьютор» и обобщенной трудовой функции «Тьюторское сопровождение обучающихся». Важно отметить значимость должности тьютора для сопровождения в процессе образовательной деятельности отдельных обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Для указанной обобщенной трудовой функции определены следующие трудовые функции с перечнем трудовых действий, необходимых умений, необходимых знаний:

- трудовая функция «Педагогическое сопровождение реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов»;
- трудовая функция «Организация образовательной среды для реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов»;
- трудовая функция «Организационно-методическое обеспечение реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов».

В качестве основных профессиональных действий тьютора в процессе сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья профессиональный стандарт определяет участие тьютора в реализации адаптированных образовательных программ и подбор и адаптацию педагогических средств индивидуализации образовательной деятельности.

Обратим внимание, что необходимость тьюторского сопровождения обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования определяется психолого-медико-педагогической комиссией либо консилиумом образовательной организации. Обучающиеся с задержкой психического развития нуждаются в тьюторском сопровождении в случае наличия сложного нарушения в развитии, например задержки психического развития в сочетании с расстройством аутистического спектра.

Подробно особенности тьюторского сопровождения обучающихся представлены в методических рекомендациях «Тьюторское сопровождение учебной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации» / Т. А. Евсюкова, М. О. Максимова, С. В. Соловьева; под общ. ред. С. В. Соловьевой. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2019.

Таким образом, нормативно-правовыми документами определены требования к различным категориям педагогических работников в части обеспечения сопровождения детей задержкой психического развития на уровне основного общего образования. Эти требования определяют некоторые подходы как к сопровождению детей в процессе образовательной деятельности, так и к реализации адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования.

Освоение адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития завершается обязательной государственной итоговой аттестацией. Данную процедуру регламентирует приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 189, Рособрнадзора № 1513 от 07.11.2018 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования». Рассмотрим особенности проведения государственной итоговой аттестации обучающихся с задержкой психического развития по завершении обучения на уровне основного общего образования.

Для обучающихся с задержкой психического развития государственная итоговая аттестация проводится в одной из следующих форм:

- 4 экзамена по следующим учебным предметам: русский язык и математика (обязательные учебные предметы, по которым сдаются экзамены), по двум учебным предметам из числа таких, как физика, химия, биология, география, литература, история, обществознание, иностранные языки, информатика и информационно-коммуникационные технологии;
- 2 экзамена по двум обязательным учебным предметам: русский язык и математика [32].

Обучающиеся с задержкой психического развития допускаются к государственной итоговой аттестации на основе решения педагогического совета общеобразовательной организации при условии наличия годовых отметок по всем

учебным предметам учебного плана за 9-й класс не ниже удовлетворительных, а также имеющие результат «зачтено» за итоговое собеседование по русскому языку [32]. В соответствии с п. 18 рассматриваемого документа продолжительность итогового собеседования по русскому языку увеличивается на 30 минут.

В соответствии с п. 44 Порядка государственная итоговая аттестация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе обучающихся с задержкой психического развития, проводится в условиях, учитывающих состояние их здоровья, особенности психофизического развития. Для прохождения государственной итоговой аттестации с созданием специальных условий при подаче заявления обучающиеся с задержкой психического развития помимо прочих документов предъявляют рекомендации заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

Комплекс специальных условий проведения государственной итоговой аттестации включает следующие:

- проведение государственного выпускного экзамена по всем учебным предметам в устной форме по желанию участника государственной итоговой аттестации;
- беспрепятственный доступ в аудитории и другие помещения (при необходимости);
- увеличение продолжительности экзамена по учебному предмету до 1,5 часов;
- организация питания и перерывов во время проведения экзамена;
- присутствие ассистентов, оказывающих необходимую техническую помощь обучающемуся с учетом состояния здоровья, особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей;
- использование необходимых для выполнения заданий технических средств [32].

С целью обеспечения взаимодействия педагогических работников в процессе психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития в общеобразовательной организации целесообразно создать психолого-педагогический консилиум. В соответствии с этим важно обратить внимание на распоряжение Министерства просвещения РФ от 09.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации».

В качестве двух основных задач деятельности психолого-педагогического консилиума назовем, во-первых, выявление затруднений обучающихся в освоении образовательной программы и принятие решений об организации психолого-педагогического сопровождения, во-вторых, определение механизмов создания условий для отдельных обучающихся в соответствии с рекомендациями заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

Для решения первой задачи целесообразно проведение внеплановых заседаний, для решения второй – не менее одного раза в полугодие.

Организация деятельности психолого-педагогического консилиума осуществляется на основании приказа руководителя образовательной организации и положения о психолого-педагогическом консилиуме, разработанного образовательной организацией и утвержденного ее руководителем.

В Свердловской области действует ряд нормативных правовых документов, регламентирующих образовательную деятельность с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Проведем их краткий анализ.

Обратим внимание, что обучающиеся с задержкой психического развития, получившие заключения психолого-медико-педагогических комиссий до 2020 года, имеют подтверждение статуса обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с письмом Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 06.04.2016 № 02-01-82/2941 «О направлении методических рекомендаций по организации специальных условий получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии».

Этот документ содержит разъяснения по созданию образовательными организациями специальных условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, в том числе по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития. Основанием для анализа заключений психолого-медико-педагогических комиссий в рамках психолого-педагогического консилиума образовательной организации выступают: особенности организации обучения (как система методических приемов, реализуемых в урочной и внеурочной деятельности), специальные условия обучения (на уровне архитектурной среды и учебного и внеучебного пространства), направления психолого-педагогической коррекции. Перечисленные рекомендации подлежат обязательному исполнению в рамках реализации программы коррекционной работы в структуре адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития. Данный вопрос будет более подробно раскрыт в третьем разделе методических рекомендаций.

Важным в процессе психолого-педагогического сопровождения является отслеживание и анализ динамики обучения и развития обучающихся с задержкой психического развития, качества исполнения рекомендаций заключений психолого-медико-педагогических комиссий. С этой целью в рамках деятельности психолого-педагогического консилиума следует обеспечить ведение карт развития обучающихся. В карте развития отражаются результаты обследования обучающегося, динамика освоения образовательной программы, сведения о проводимой коррекционно-развивающей работе и другие. Основное назначение подобного рода карты состоит в фиксации и анализе динамики обучения и развития обучающихся.

Форма карты развития не утверждена и может быть разработана на усмотрение образовательной организации. Для разработки формы карты развития можно использовать письмо Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 14.09.2012 № 02-01-95/5293 «Об индивидуальной карте учета динамики развития ребенка».

Как отмечалось ранее, обучающиеся, завершившие освоение адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития, имеют право на прохождение

государственной итоговой аттестации с созданием специальных условий. В связи с этим обратим внимание на письмо Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 18.01.2019 № 02-01-82/423 «О направлении методических рекомендаций по подготовке заключений психолого-медико-педагогических комиссий о создании условий для проведения государственной итоговой аттестации (вместе с методическими рекомендациями о создании условий для проведения государственной итоговой аттестации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, а также лиц, обучающихся по состоянию здоровья на дому, в образовательных организациях, в том числе санаторно-курортных, в которых проводятся необходимые лечебные, реабилитационные и оздоровительные мероприятия для нуждающихся в длительном лечении)».

Основанием для обеспечения специальных условий для обучающихся с задержкой психического развития является заключение протокола психолого-медико-педагогической комиссии о создании условий для проведения государственной итоговой аттестации. В данном заключении указываются номера вариантов экзаменационных материалов для проведения государственного выпускного экзамена по русскому языку и математике, требования к рабочему месту, требования к оформлению контрольно-измерительных материалов, необходимость предоставления услуг ассистента и другие условия.

Приказом Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 25.06.2015 № 283-Д утвержден Порядок организации психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных образовательных программ, развитии и социальной адаптации, в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, расположенных на территории Свердловской области [31]. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь предоставляется детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации. Обучающиеся с задержкой психического развития относятся к данной категории детей. Среди форм помощи, актуальных для обучающихся с задержкой психического развития, проведение коррекционно-развивающих и компенсирующих занятий с обучающимися, логопедическая помощь обучающимся, а также помощь в профориентации, получении профессии и социальной адаптации.

Кадровое обеспечение коррекционно-развивающей работы в рамках адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития определено, как ранее отмечалось, приказом Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования». В Свердловской области на основании этого документа определена примерная штатная численность работников муниципальных общеобразовательных организаций, расположенных на территории области, оплата труда которых финансируется за счет субвенций, предоставляемых из областного

бюджета: приложение 2 к письму Министерства образования и молодежной политики Свердловской области от 10.02.2020 № 02-01-82/1773 «О направлении уточненной примерной штатной численности муниципальных дошкольных и общеобразовательных организаций Свердловской области». Напомним, что кадровое обеспечение коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья представлено следующим образом:

- педагог-психолог – на каждые 20 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- учитель-логопед – устанавливается при условии реализации адаптированных основных общеобразовательных программ из расчета 1 штатная единица на 6–12 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- учитель-дефектолог – из расчета 1 штатная единица на 6–12 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- тьютор – из расчета 1 штатная единица на 16 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- ассистент (помощник) – из расчета 1 штатная единица на 1–4 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов [42].

Тем самым констатируем, что общеобразовательная организация вправе обеспечить полное и оптимальное кадровое обеспечение коррекционно-развивающей работы с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования с учетом нормативов рассмотренных документов и на основании рекомендаций заключений психолого-медико-педагогических комиссий.

По состоянию здоровья обучающиеся могут осваивать адаптированную основную общеобразовательную программу основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития на дому. Требования к организации обучения по общеобразовательным программам на дому определяются нормативным правовым актом уполномоченного органа государственной власти субъекта Российской Федерации [30, 54].

В связи с этим обратим внимание на Постановление Правительства Свердловской области от 23.04.2015 № 270-ПП «Об утверждении Порядка регламентации и оформления отношений государственной и муниципальной образовательной организации и родителей (законных представителей) обучающихся, нуждающихся в длительном лечении, а также детей-инвалидов в части организации обучения по основным общеобразовательным программам на дому или в медицинских организациях, находящихся на территории Свердловской области».

В соответствии с этим документом при предъявлении родителями (законными представителями) обучающихся с задержкой психического развития документов, дающих право на получение образования на дому, образовательная организация разрабатывает следующий обязательный пакет документов:

- индивидуальный учебный план;
- расписание учебных занятий;
- план промежуточной и итоговой аттестации.

Перечисленные документы согласовываются с родителями (законными представителями) обучающегося с задержкой психического развития.

Важно отметить тот факт, что Постановлением Правительства Свердловской области от 23.04.2015 № 270-ПП не ограничен максимальный объем часов индивидуального учебного плана. Напомним, что объем учебной нагрузки, в том числе при обучении индивидуально на дому, определяется Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Так, при пятидневной учебной неделе максимально допустимая недельная нагрузка в части урочной деятельности составляет от 29 академических часов в неделю в 5-м классе до 33 академических часов в 9-м классе [33].

Минимальный объем учебных часов, необходимых для освоения адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития, определен федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования и соответствует представленной выше недельной учебной нагрузке.

Также обратим внимание, что часть предметов обучающийся с задержкой психического развития может осваивать в классе совместно со сверстниками, часть – индивидуально с учителем на дому.

Некоторые разъяснения по особенностям обучения на дому представлены в письме Рособнадзора от 07.08.2018 № 05-283 «Об обучении лиц, находящихся на домашнем обучении».

Таким образом, нами систематизированы требования нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования.

На основе анализа содержания нормативно-правовых актов можно сформулировать следующие выводы относительно оснований образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования:

- закреплены равные права обучающихся с задержкой психического развития на доступ к получению качественного образования, в том числе в общеобразовательной организации по месту жительства;
- определены обязательства органов управления образованием, образовательных организаций в части создания специальных условий для получения образования обучающимися с задержкой психического развития в соответствии с рекомендациями заключения психолого-медико-педагогических комиссий;
- предусмотрено право детей с задержкой психического развития на обучение в отдельных образовательных организациях, в отдельном классе или совместно в классе с нормативно развивающимися сверстниками;

- обозначена регламентация содержания и организации образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития адаптированными образовательными программами, в частности адаптированной основной общеобразовательной программой основного общего образования;
- обеспечена возможность оказания обучающимся, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, в том числе обучающимся с задержкой психического развития, психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи;
- определена наполняемость классов, в которых обучаются дети с задержкой психического развития;
- нормирована максимально допустимая нагрузка обучающихся в урочной и внеурочной деятельности;
- утверждены нормативы расчета штатных единиц специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития;
- закреплены федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования требования к результатам освоения, структуре и содержанию, а также общим условиям реализации адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития;
- обозначены компетенции педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным программам, в частности по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития, в аспекте коррекционно-развивающей работы;
- гарантирован комплекс специальных условий для прохождения обучающимися с задержкой психического развития государственной итоговой аттестации по образовательной программе основного общего образования.

Раздел 2. Особенности обучающихся с задержкой психического развития и обусловленные ими затруднения в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования

2.1. Психологические особенности, образовательные потребности и потенциальные возможности обучающихся с задержкой психического развития подросткового возраста

Прежде чем рассматривать особенности обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования, необходимо рассмотреть вопрос, который касается в целом особенностей обучающихся в подростковом возрасте.

Подростковый возраст занимает важную фазу в общем процессе становления человека как личности, когда в процессе построения нового характера, структуры и состава деятельности закладываются основы сознательного поведения, определяется общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Занимая переходную стадию между детством и юностью, подростковый возраст представляет сложный этап психического развития ребенка. Говоря о нем, важно учитывать различия между младшими и старшими подростками. Понимая, что нет «среднеподросткового» возраста, необходимо ориентироваться в образовательной деятельности на типичное, характерное для всего этого периода. С одной стороны, по уровню и особенностям психического развития подростковый возраст – это типичный период детства, с другой – это обучающийся, который считает себя практически взрослым.

Возраст с 11 до 16 лет, именуемый специалистами «пубертатным», является наиболее важной и сложной критической фазой, сопровождающейся половым и психическим созреванием. В этот период происходит серьезная перестройка организма, как физиологическая, так и психическая. Ведущая роль в указанной перестройке принадлежит нервной системе. Процесс психического созревания может протекать более спокойно или бурно, критически, в зависимости от целого ряда дополнительных факторов.

В таблице 1 раскрыто описание некоторых психолого-педагогических особенностей обучающихся подросткового возраста. Эти характеристики демонстрируют, как изменяется обучающийся в этот возрастной период и какие характеристики психического развития будут наиболее значимы для планирования и организации образовательной деятельности с обучающимися данной возрастной категории, а также ориентируют педагога на отбор методических приемов с учетом возрастных особенностей.

Психологические особенности обучающихся подросткового возраста

| Аспекты развития | Характеристика особенностей развития |
|------------------|---|
| Мышление | <p>Продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление. Подросток уже умеет оперировать гипотезами при решении творческих задач. Сталкиваясь с новой задачей, он старается отыскать разные подходы в ее решении.</p> <p>Подросток находит способы применения абстрактных правил для решения целых классов задач. Это свидетельствует о высоком потенциале развития способности к переносу опыта.</p> <p>Овладение такими мыслительными операциями, как классификация, аналогия, обобщение, способствует эффективному развитию способности к сближению понятий, определяющейся легкостью анализирования и отдаленностью анализируемых понятий. Высокое качество этих показателей определяется особенностями теоретического рефлексивного мышления, которые позволяют подросткам анализировать абстрактные идеи.</p> <p>Для этого возраста характерен интерес к абстрактным философским, религиозным, политическим и прочим проблемам.</p> |
| Эмоции | <p>В подростковом возрасте эмоциональный фон неустойчивый, обучающиеся могут отличаться неуравновешенностью, может проявляться неуверенность и нерешительность в сочетании с желанием самоутверждения. Отмечается повышенная чувствительность, ранимость, стремление к самостоятельности, неожиданные переходы от веселья к унынию и пессимизму. В этом возрасте возникает первая влюбленность, которая отражается на эмоциональном фоне обучающегося.</p> |
| Воля | <p>Большие сдвиги отмечаются в показателях зрительно-моторной координации, совершенствуются функции контроля за своим поведением. Значительно увеличивается время концентрации на выполняемом задании или деятельности.</p> <p>Воля проявляется в становлении характера подростка, когда он настаивает на выполнении его требований и/или устанавливает свои правила внутри социальной группы.</p> |
| Речь | <p>Речь становится высокоразвитой, разнообразной и богатой. Все высшие психические функции приобретают произвольность и речевую опосредованность. У подростков они функционируют на базе сформировавшейся внутренней речи.</p> <p>Речь, как правило, развернута. Подросток активно использует монолог и диалог.</p> <p>В речи может отмечаться наличие сленга, нецензурной лексики, что обусловлено становлением личности, когда подросток пытается показать себя взрослым, используя в речи «взрослые слова».</p> |
| Воображение | <p>В подростковом возрасте на фоне активного развития мышления ускоряется развитие воображения. Сближаясь с теоретическим мышлением, воображение дает импульс к развитию творчества подростков.</p> <p>Существенные изменения в развитии воображения происходят под влиянием абстрактного мышления, которое приводит процессы воображения в фантазирование.</p> <p>В этом возрасте обучающиеся часто увлекаются художественными произведениями, компьютерными играми с фантазийным сюжетом, в котором они пытаются найти что-то общее со своей жизнью или передать свои эмоции.</p> |

| | |
|--------------|---|
| Деятельность | <p>Привлекательными для обучающихся выступают формы деятельности, требующие упорства и самостоятельности.</p> <p>Обучающиеся начинают проявлять собственную инициативу в тех видах работ и занятий, в которых прежде лишь следовали указаниям взрослых. Они стремятся к самостоятельности высказываний.</p> <p>Видом ведущей деятельности является интимно-личностное общение со сверстниками. Подросток стремится к активному общению со сверстниками, посредством которого он активно познает самого себя, овладевает своим поведением, ориентируясь на образцы и идеалы, почерпнутые из книг, кинофильмов, телевидения, а также из социальной группы, в которую он включен.</p> |
| Личность | <p>Период подросткового возраста характерен тем, что начинается формирование морально-нравственных и социальных установок личности, намечается общая направленность этой личности.</p> <p>Стремление к самостоятельности обостряет чувство собственного достоинства, что приводит к изменению самооценки. Самооценка либо завышается, либо занижается, что зависит от внешних условий.</p> <p>Главными новообразованиями этого возраста являются становление «я-концепции» подростка, а также возникновение рефлексии и осознание своей индивидуальности.</p> <p>Для подросткового возраста характерен ряд социальных реакций:</p> <ul style="list-style-type: none"> – реакция эмансипации. Эта реакция представляет собой тип поведения, посредством которого подросток старается высвободиться из-под опеки взрослых, их контроля, покровительства. Потребность высвободиться связана с борьбой за самостоятельность, за утверждение себя как личности. Реакция может проявляться в отказе от выполнения общепринятых норм, правил поведения, обесценивании нравственных и духовных идеалов старшего поколения. Мелочная опека, чрезмерный контроль за поведением, наказание путем лишения минимальной свободы и самостоятельности обостряют подростковый конфликт и провоцируют подростков на крайние меры: прогулы, уходы из школы и из дома, бродяжничество; – реакция группирования со сверстниками. Подросткам свойственно инстинктивное тяготение к сплочению, к группированию со сверстниками, где вырабатываются и апробируются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, умение завоевывать авторитет и занять желаемый статус. В группе сверстников более эффективно отрабатывается самооценка подростка. Он дорожит мнением сверстников, предпочитая их общество, а не общество взрослых, критику которых он отвергает; – реакция увлечения. Для подросткового возраста увлечения (хобби) составляют весьма характерную особенность. Увлечения необходимы для становления личности подростка, т. к. благодаря увлечениям формируются склонности, интересы, индивидуальные способности подростков. |

Систематизация психологических характеристик обучающихся подросткового возраста позволяет сделать вывод о том, что эти особенности могут быть полностью сопоставимы с таковыми у обучающихся с задержкой психического развития.

У обучающихся с задержкой психического развития отсутствуют тяжелые полиморфные нарушения в развитии высших психических функций, поэтому

особенности их развития максимально схожи с таковыми у нормотипичных детей. Следовательно, у обучающихся с задержкой психического развития высокий уровень потенциальных возможностей, т. е. такой же, как и у нормативно развивающихся подростков. Это способствует максимальной коррекции и преодолению недостатков в развитии в процессе обучения на уровне начального общего образования. К моменту перехода в основную школу рассматриваемая категория обучающихся не должна иметь явных проявлений нарушения и, соответственно, должна быть полностью нивелирована.

Однако обучающиеся с задержкой психического развития выявляются на уровне основного общего образования. Для этого есть ряд причин, которые в основном обусловлены не столько наличием нарушений в развитии у обучающихся, сколько ситуациями, сложившимися в образовательной организации.

Во-первых, это возрастные особенности обучающихся в подростковом возрасте, когда идет гормональная перестройка, в связи с которой меняется и эмоциональный фон, и мотивационная сфера. В этот возрастной период на фоне обозначенных изменений меняется поведенческая сфера, когда может возникнуть провоцирующее деструктивное поведение как ответная реакция на запреты и ограничения по стороны взрослых, как желание отстоять границы «взрослости». В этом возрасте меняется ведущий вид деятельности – с учебной деятельности на общение со сверстниками, которое для обучающихся становится более значимым. Целесообразно говорить об изменении окружения подростка, которое может оказывать на него неблагоприятное воздействие, что в конечном счете может привести к усугублению ситуации в учебной деятельности.

Во-вторых, задержка психического развития может быть осложнена сопутствующими нарушениями, как анатомо-физиологическими, так и психологическими. Эта ситуация усугубляется особенностями подросткового возраста, что приводит к возникновению учебных затруднений.

В-третьих, это низкое качество реализации коррекционной работы с обучающимися с задержкой психического развития или ее полное отсутствие на предыдущих уровнях образования. В этой ситуации выявление обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования обусловлено не столько особенностями подросткового возраста и самой задержкой развития, сколько несозданной или некачественно реализуемой системой психолого-педагогического сопровождения детей в общеобразовательной организации. Часто коррекционная работа с обучающимися реализуется формально, что может быть связано с неверным пониманием задержки психического развития, когда нарушение воспринимается как состояние «необратимое», что является в корне неверным. Все вышеперечисленное говорит о том, что в ряде образовательных организаций не создаются специальные условия, которые могли бы помочь обучающемуся осваивать содержание образования на более высоком качественном уровне.

В-четвертых, это непонимание и незнание педагогами потенциальных возможностей обучающихся с задержкой психического развития в подростковом возрасте. Имеет место полное нивелирование возможностей обучающихся, и действует установка, что обозначенная категория обучающихся пойдет по

упрощенной процедуре государственной итоговой аттестации в 9-м классе, что в конечном счете приводит к отсутствию реализации коррекционной работы на уровне основного общего образования.

В-пятых, в образовательных организациях фиксируются факты необъективного оценивания образовательных достижений обучающихся, особенно на уровне начального общего образования: выставление большого объема отметок «в пользу обучающегося», подмена критериев оценивания, когда оцениваются не столько знания и умения по учебному предмету, сколько поведение и качество оформления записей в тетради; часто дается возможность переписать работу, т. е. повысить отметку с неудовлетворительной, и т. д. Следовательно, в образовательной организации не создаются специальные условия, которые помогли бы обучающимся преодолевать учебные затруднения на уровне начального общего образования, так как не признается факт наличия у обучающихся учебных затруднений. В такой ситуации в создании специальных условий нет необходимости.

Все это приводит к тому, что, переходя на уровень основного общего образования, обучающиеся не готовы к восприятию жесткой критериальной системы оценивания. Получается, что у обучающегося на предыдущем уровне образования были относительно удовлетворительные отметки, а на уровне основного общего образования он «вдруг» становится неуспешным и переходит в категорию обучающихся с задержкой психического развития. Данная ситуация свидетельствует о недостаточном взаимодействии между педагогами начальной и основной школы, о разном уровне требований к обучающимся, в том числе с задержкой психического развития. И в конечном итоге приводит к «буму» выявления обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования.

Рассмотрев основные причины «появления» и выявления обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования, можно сделать вывод о том, что в профессиональной среде отсутствует обоснованное понимание особенностей и возможностей детей.

В табл. 2 систематизированы психологические особенности обучающихся с задержкой психического развития подросткового возраста, возрастные особенности и определены потенциальные возможности. Необходимо понимать, что обучающиеся с задержкой психического развития – это «условно нормативные дети», что они имеют высокие потенциальные возможности. При качественной реализации коррекционно-развивающей работы с детьми можно достичь достаточно высоких результатов в обучении и развитии. Особенности, которые проявляет обучающийся с задержкой психического развития, зачастую обусловлены не нарушением развития, а именно возрастными изменениями, которые могут быть присущи и обучающимся с нормативным развитием.

Взаимосвязь психологических и возрастных особенностей обучающихся с задержкой психического развития подросткового возраста и их потенциальных возможностей

| Психологические особенности развития обучающихся с задержкой психического развития | | Возрастные особенности подростков | Потенциальные возможности обучающихся с задержкой психического развития |
|---|--|---|--|
| Мышление | Трудности в установлении причинно-следственных связей, абстрагировании | Способность рассуждать гипотетико-дедуктивным способом, т. е. на основе общих посылок, абстрактно-логически (в словесном плане), не прибегая к опоре на действия с конкретными предметами. Поступает большой объем разнообразной информации, который необходимо систематизировать. Расширение сферы коммуникации приводит к тому, что приходится сталкиваться с разнообразными точками зрения на один вопрос, которые могут быть диаметрально противоположными. | Может самостоятельно устанавливать причинно-следственные связи на уровне, максимально приближенном к социальной жизни. Может использовать навыки абстрагирования в сходных ситуациях. Может устанавливать причинно-следственные связи на основе визуализации, т. е. с использованием таблиц, символов, рисунков. |
| | Снижение уровня критичности к своим поступкам | Активное развитие критичности мышления и его становление. Изменение социальных установок под влиянием сверстников. Диссонанс между требованиями подростковой субкультуры и нормами, принятыми в обществе в целом. Ориентир на мнение сверстников из микрогруппы. | Может произвести анализ своего поступка, если идет сопоставительный анализ ситуации, а не только порицание. Может доказывать свою точку зрения относительно своего поступка, оперируя конкретными фактами из жизни и требованиями субкультуры. |

| | | | |
|------------|--|---|--|
| Восприятие | Трудности переработки слуховой информации | Требуется переработка большого потока информации разной модальности. Основное средство получения информации – это СМИ и сеть Интернет, т. к. информацию получает преимущественно визуально. Основные знания на уроке представлены на визуальной основе. Ориентируются на информацию, которая представлена кратко и ярко, что отсутствует в информации, представленной на вербальной основе. | Ведущий тип восприятия – зрительный. У обучающихся физиологически сохранены все анализаторные системы. Может качественно перерабатывать слуховую информацию, которая представляется совместно с информацией, получаемой от других модальностей. Если деятельность находится в сфере интересов обучающегося, то информация любой модальности воспринимается и перерабатывается более качественно. |
| Внимание | Снижение объема произвольного внимания, сложности при переключении внимания с одного вида деятельности на другой | Избирательность внимания. Концентрация внимания только на той информации, которая может быть практически применена в повседневной деятельности. Сложности с переключением внимания могут быть обусловлены нестабильным эмоциональным фоном и сменой вида деятельности. | Внимание носит произвольный характер и может быть удержано на более продолжительное время путем создания мотивирующих ситуаций или представления информации через интерес обучающегося. |
| Воля | Слабость волевой саморегуляции | Избирательность внимания. Нестабильность эмоционального фона из-за гормональной перестройки. Смена ведущего вида деятельности: с учебной на общение со сверстниками. Изменяются приоритеты и социальные установки на некоторые виды деятельности. | Может осуществлять деятельность и доводить начатое дело до конца при наличии алгоритма (плана). Может удерживаться в деятельности за счет интереса. Мотивируется к деятельности за счет создания «ситуации успеха». Сохранение волевой саморегуляции возможно при оптимальной смене видов деятельности. |
| Речь | Испытывает трудности при формулировании связного развернутого | Нестабильность эмоциональной сферы приводит к эмоциональным выплескам, из-за которых диалог становится неконструктивным. | Может формулировать собственные мысли, опираясь на свой опыт или на план, иллюстрацию. Может давать развернутые ответы при наличии примеров, шаблонов, плана. |

| | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|
| | высказывания, при аргументации своей точки зрения, сложности при ведении конструктивного диалога | Испытывает нервное перевозбуждение при выступлении перед аудиторией сверстников. Коммуникация со сверстниками происходит посредством усечения слов или фраз, но в целом понятна. Аргументируя ответ, опирается на конкретную ситуацию, а не на ранее пережитый опыт. | Может вести конструктивный диалог, если не порицают его поступки, а пытаются их проанализировать. |
| Общая характеристика деятельности | Низкий уровень познавательной активности, снижение мотивации для продолжения обучения на следующем уровне образования | Желание изучать только то, что в данный момент интересует и является важным и понятным с точки зрения самого подростка. Сложности профориентации, максималистские черты личности. Ориентация на тезис «здесь и сейчас». | Может включаться в процесс познания при мотивации со стороны педагога, когда будет понятна сфера дальнейшего применения учебного материала. Может выстроить на перспективу свои будущие профессиональные интересы при возможности сопоставительного анализа всех имеющихся факторов, который производится с помощью взрослого. Мотивируется на деятельность и может быть активен в этой деятельности при создании «ситуации успеха». Устанавливает причинно-следственные связи между событиями «здесь и сейчас» и «потом» с направляющей помощью со стороны педагога. Готов принимать помощь извне без назидания. |
| Эмоции | Нестабильный эмоциональный фон, который проявляется в резкой смене эмоций, иногда как бы без видимых причин, может отмечаться смазанность в проявлении эмоций или, наоборот, их гиперболлизация | Гормональные изменения. Желание выделиться. Преобладание депрессивного фона настроения из-за диссонанса требований взрослых и требований группы сверстников. Сложности при соотнесении эмоций с конкретной коммуникативной ситуацией при столкновении социальных ролей «я – ребенок» и «я – взрослый». Зависим от эмоционального фона взрослых и сверстников. | Понимает и воспроизводит разнообразные эмоции. Реагирует на эмоциональный фон педагога. Негативные эмоции могут быть купированы за счет создания «ситуации успеха» и расширения границ «я – взрослый». Проявляет эмоции высшего порядка и дифференцирует их. Может описать свое эмоциональное состояние и назвать его причину. Может контролировать проявление эмоций при условии владения техниками саморегуляции. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>Сфера межличностного взаимодействия</p> | <p>Конфликты со взрослыми, не всегда соблюдают личную дистанцию по отношению к взрослым, конфликты со сверстниками, провоцирующее поведение</p> | <p>Эмансипация от взрослых. Эгоцентризм. Желание быть признанным в группе сверстников. Разнородность требований со стороны окружения приводит к протесту против требований. Желание выделиться из группы сверстников. Отстаивает свою социальную роль «я – взрослый». Не в полной мере владеет навыками бесконфликтного взаимодействия.</p> | <p>Способен вступать в продуктивный контакт на основе доводов, обсуждения ситуации. Может включиться в продуктивную коллективную деятельность, если функционал внутри нее ему понятен и выбран им самостоятельно. Провоцирующее поведение может быть заблокировано за счет создания «ситуации успеха» и перевода отрицательных качеств обучающегося в положительные. Может соблюдать дистанцию при взаимодействии со взрослыми, если видит соблюдение правил со стороны взрослых по отношению к нему.</p> |
|--|---|---|--|

На основе приведенной в таблице информации можно сделать вывод о том, что «негативные» проявления, которые фиксируются у обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования, являются в основном не последствиями нарушений в развитии, а во многом психологическими особенностями подросткового возраста [20].

Анализируя особенности развития подростков с задержкой психического развития, мы можем отметить две «проблемные» зоны. Первая «проблемная» зона – это особенности проявления эмоций. Изменения в эмоциональной сфере обучающихся обусловлены сменой вида деятельности, что в целом накладывает отпечаток на поведение обучающегося и межличностное взаимодействие. Вторая «проблемная» зона – это особенности деятельности. Изменения в характере деятельности, ее интенсивности и целенаправленности имеют причиной конфликт социальных ролей «я – ребенок» и «я – взрослый», а также диссонанс между требованиями взрослых и требованиями группы сверстников. При всем многообразии особенностей развития, которые выделяются в этом возрасте, у обучающихся достаточно высокие потенциальные возможности. В связи с этим при организации работы с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования во главу угла ставятся возрастные особенности и потенциальные возможности этого возраста, а затем только особенности, обусловленные наличием задержки психического развития.

В табл. 3 раскрыта характеристика образовательных потребностей обучающихся с задержкой психического развития подросткового возраста и определены сферы, которые будут качественно изменяться при удовлетворении потребностей в процессе образовательной деятельности по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования.

Особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития подросткового возраста и качественные результаты их реализации в процессе образовательной деятельности по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования

| Образовательная потребность ² | Причины возникновения образовательной потребности с учетом психологических особенностей обучающихся | Результаты реализации образовательной потребности средствами урочной и внеурочной деятельности |
|--|--|---|
| Потребность в учете возрастных особенностей развития | Необходимость удовлетворения данной потребности связана с серьезными изменениями в психологической сфере. Смена ведущего вида деятельности с учебной на общение со сверстниками приводит к изменению приоритетов в жизни обучающегося. Учебная деятельность для обучающегося становится не главным направлением деятельности, в связи с чем возникает «конфликт интересов и требований». | При удовлетворении потребности обучающиеся становятся успешными в разнообразных видах деятельности. Уменьшается количество конфликтов на фоне неуспешности в учебной деятельности. Снижение фактов деструктивного поведения в разнообразных жизненных ситуациях. |
| Потребность в побуждении познавательной активности как основы устойчивой мотивации к продолжению обучения | Изменение приоритетов ведет к тому, что обучающиеся начинают ориентироваться только на то, что им интересно. В связи с этим они не умеют мыслить на перспективу, что приводит к конфликтам между взрослыми и подростками. | При удовлетворении потребности становится стабильным интерес не только к общению со сверстниками, но и к процессу обучения. Обучающиеся могут мыслить на перспективу (включаются в процесс предпрофессиональной ориентации). |
| Потребность в развитии личностной сферы – повышение устойчивости в интересе и стабильности самого интереса | При достаточно широкой сфере интересов у подростков с задержкой психического развития страдает качественный компонент. Обучающиеся обычно «вываливаются» из интереса, когда сталкиваются с трудностями, которые не могут или не хотят преодолевать. В данном возрасте сфера интересов зависит от вовлеченности в нее ближайшей социальной группы, т. е. если сверстники увлекаются спортом, то и обучающийся включается в этот же интерес. | Обучающиеся осознанно подходят к выбору сферы интересов, ориентируясь на свои склонности и желания. За счет знания и учета сферы интересов обучающегося в образовательной деятельности становится возможным включить его более активно в эту деятельность, смотивировать на дальнейшее познание. Обучающиеся научатся переносить умения, полученные в школе, в свою сферу интересов, а затем в другие ситуации. |

² Частично определены с учетом документа «О направлении методических рекомендаций по организации специальных условий получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии»: письмо Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 6 апреля 2016 г. № 02-01-82/2911. – URL: <http://www.центр-ре-сурс.рф/tsentralnaja-psikhologo-mediko-pedagogicheskaja-komissija-tspmpk/metodicheskijj-material-i-sovety-spetsialistov/> (дата обращения: 12.02.2020).

| Образовательная потребность² | Причины возникновения образовательной потребности с учетом психологических особенностей обучающихся | Результаты реализации образовательной потребности средствами урочной и внеурочной деятельности |
|---|--|--|
| Потребность в развитии функций контроля, программирования своей деятельности | Нестабильность волевой саморегуляции и эмоционального фона в подростковом возрасте не позволяет обучающемуся быть успешным в учебной деятельности, т. е. у него возникает ряд учебных затруднений, таких как недочитывание заданий, пропуски вопросов к заданию, сложности при определении последовательности действий и другие. | При удовлетворении данной потребности вся деятельность обучающегося становится более осмысленной, он доводит начатое дело до конца. |
| Потребность в способности контролировать свои эмоции | Обучающиеся испытывают трудности при контроле за своими эмоциями, что приводит к возникновению конфликтов, в том числе с ближайшим социальным окружением. Поведение носит провоцирующий характер. Может проявляться некоторая агрессивность по отношению к окружающим. Эти ситуации обусловлены в том числе и тем, что подростки часто могут не показывать истинные эмоции, чтобы сохранить статус «я – взрослый». | При удовлетворении потребности сокращается количество конфликтных ситуаций со взрослыми и сверстниками. Снижается или полностью нивелируется провоцирующее поведение. Подросток становится более контактным и может открыто выражать свои эмоции с учетом ситуации коммуникации. Диалоги и совместная деятельность с окружающими становятся более конструктивными. |
| Потребность в «ситуации успеха» | Обучающиеся с задержкой психического развития в подростковом возрасте зависимы от окружающих, в том числе эмоционально. Без положительного подкрепления своих действий или конструктивного анализа извне обучающиеся не могут преодолеть возникающие у них диссонансы требований и социальных ролей. | При удовлетворении потребности обучающиеся становятся более мотивированными на деятельность и активнее в нее включаются. Могут включиться в любую деятельность, даже если она требует больших интеллектуальных затрат. |
| Потребность в развитии и отработке приемов конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми | Из-за лабильности эмоций, обусловленной гормональными изменениями и изменениями психологическими, возрастает количество конфликтных ситуаций в учебной деятельности. В дальнейшем это может значительно изменить социальный статус обучающегося в группе сверстников, т. е. подросток частично или полностью изолируется от группы, что приводит снова к конфликтам. | При удовлетворении потребности диалоги становятся содержательно конструктивными. Развивается навык бесконфликтного взаимодействия. Расширяется количество контактов. Обучающийся становится способен выполнять и придерживаться разнообразных социальных ролей в разных видах деятельности. |

| Образовательная потребность² | Причины возникновения образовательной потребности с учетом психологических особенностей обучающихся | Результаты реализации образовательной потребности средствами урочной и внеурочной деятельности |
|--|--|---|
| Потребность в развитии способности проводить анализ ситуаций и собственных действий | Обучающиеся с задержкой психического развития способны проводить анализ и устанавливать причинно-следственные связи, но не в отношении социальных ситуаций и своей деятельности и/или поступков. Они могут давать субъективную оценку ситуации, ориентируясь только на внешние показатели. Уровень требований к себе снижен, что обуславливается некоторым эгоцентризмом, который характерен практически для всех обучающихся в подростковом возрасте. | При удовлетворении потребности обучающиеся не решают конфликты с помощью отрицательных эмоций или другого деструктивного поведения, а пытаются договориться. Это является важным для укрепления и повышения социального статуса обучающегося в группе сверстников. Научившись анализировать собственные поступки, обучающиеся становятся способными анализировать поступки других и на этой основе делать выводы, что значимо и в учебной деятельности. |
| Потребность в сохранении и укреплении психического здоровья и профилактике эмоционального перенапряжения | Как правило, к подростковому возрасту обучающиеся менее активны в деятельности, поведение становится адинамично. Отмечается психологическая незрелость, которая проявляется в повышенном утомлении, что в дальнейшем приводит к эмоциональному перенапряжению. | При удовлетворении потребности все ранее перечисленные трудности, обусловленные особенностями нарушений при задержке психического развития и особенностями подросткового возраста, нивелируются полностью. |

Анализируя содержание табл. 3, можно сделать вывод, что при удовлетворении образовательных потребностей обучающихся с задержкой психического развития подросткового возраста они становятся более успешными в разнообразных видах деятельности, в том числе и в учебной. Однако можно говорить и том, что при недостаточном удовлетворении перечисленных потребностей и отсутствии направленности на развитие потенциальных возможностей обучающихся на уровне основного общего образования подростки с задержкой психического развития становятся неуспешными, что приводит к возникновению учебных затруднений, которые они не в состоянии преодолеть самостоятельно.

2.2. Учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования

Ранее нами были определены основные аспекты успешности освоения обучающимися с задержкой психического развития адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования. Однако не всегда данные аспекты учитываются педагогами в образовательной деятельности, что приводит к возникновению учебных затруднений у обозначенной категории обучающихся.

Анализ результатов различных оценочных процедур (Всероссийских проверочных работ, государственной итоговой аттестации в 9-м классе), проводимых на уровне основного общего образования, показывает, какие конкретно затруднения испытывают обучающиеся при освоении обязательных учебных предметов в основной школе.

Важно отметить факт некоторого снижения результатов по итогам участия детей в различных оценочных процедурах при переходе обучающихся с уровня начального общего образования на уровень основного общего образования. Сниженные результаты показывают весь объем учебных затруднений обучающихся, который возрастает с переходом с одного уровня образования на другой.

Прежде чем дать характеристику учебным затруднениям, необходимо понять, почему их количество возрастает с переходом обучающихся в 5-й класс, а не снижается. Для этого, по нашему мнению, есть ряд объективно-субъективных причин:

- во-первых, основная масса педагогов не учитывает возрастные особенности обучающихся с задержкой психического развития. О данном факте мы уже упоминали выше, когда говорили, что ряд особенностей поведения обучающихся или их отношения к учебной деятельности принимается за особенности проявления задержки психического развития. При этом как на уровне начального общего образования, так и в основной школе не учитываются потенциальные возможности обучающихся с задержкой психического развития и не удовлетворяются их особые образовательные потребности, что приводит к возникновению и/или дальнейшему усугублению учебных затруднений обучающихся при освоении различных учебных предметов;

- во-вторых, это недостаточный уровень реализации коррекционной работы на уровне начального общего образования. При высоком уровне потенциальных возможностей, но при некачественной реализации программы коррекционной работы или отсутствии коррекционной работы с обучающимися задержка психического развития не корригируется в достаточной степени, что приводит к возникновению учебных затруднений в основной школе;
- в-третьих, это система организации образовательной деятельности в общеобразовательных организациях, когда обучающиеся «переходят» от одного педагога к нескольким. В этот период происходит проявление всех возрастных особенностей младшего подросткового возраста, когда детям необходимо привыкнуть к новым условиям. Здесь же появляются новые учебные предметы, при освоении которых обучающиеся испытывают наибольшие сложности;
- в-четвертых, и это, с нашей точки зрения, одна из основных причин, отсутствие преемственности между уровнями начального общего и основного общего образования. Педагоги, осуществляющие образовательную деятельность с обучающимися с задержкой психического развития, предъявляют к ним совершенно разные требования, в том числе с точки зрения оценивания, отсутствует единство в понимании планируемых результатов, в том числе планируемых результатов коррекционной работы;
- в-пятых, обозначенная выше причина приводит к тому, что педагоги, осуществляющие образовательную деятельность с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования, «надеются» на государственный выпускной экзамен и, следовательно, не реализуют дифференцированный подход в своей профессиональной деятельности. В сложившейся ситуации обучающиеся с задержкой психического развития становятся отодвинутыми за рамки основной образовательной деятельности и испытывают большое количество трудностей в освоении учебных предметов, которые педагогами сводятся к «особенностям задержки психического развития».

Обозначенные причины носят субъективно-объективный характер только потому, что частично зависят от педагога основной школы, частично от педагогов начальной школы, а в-третьих, от качества выстраивания программы коррекционной работы с обучающимися с задержкой психического развития в образовательной организации в целом. Следует говорить о том, что ряд образовательных организаций работают в сложных социальных условиях, тем не менее если в школе создана система работы с обучающимися с задержкой психического развития, то учебных затруднений, которые испытывают обучающиеся, значительно меньше.

В таблице 4 представлены как обобщенные учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования, характерные для освоения всех учебных предметов, так и учебные затруднения, возникающие у обучающихся при изучении конкретных учебных предметов, обусловленные в том числе спецификой учебного предмета.

Учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования

| Учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития, проявляющиеся в освоении большей части учебных предметов | |
|--|---|
| <p>Обучающиеся:</p> <ul style="list-style-type: none"> – затрудняются в использовании, понимании, объяснении значения терминов, понятий, словосочетаний и контекста их употребления; – испытывают сложности при аргументировании собственной точки зрения; – затрудняются грамотно формулировать мысли, грамотно их оформлять по правилам грамматики в письменной речи; – испытывают сложности при выделении главной мысли, определении проблемы и обозначении путей ее решения; – затрудняются соотносить различные точки зрения, понимать их отношение друг к другу, объяснять их; – испытывают затруднения при воспроизведении многоступенчатого алгоритма; – затрудняются при осуществлении перспективного планирования; – испытывают трудности при оценке результатов своей деятельности в процессе рефлексии на уроке; – испытывают трудности в процессе экспериментирования и реализации проекта и/или исследования; – затрудняются обобщать информацию и устанавливать межпредметные связи; – испытывают трудности при представлении информации в устной форме, когда необходимо дать развернутый ответ; – затрудняются осуществлять продуктивное взаимодействие в группе или в паре; – испытывают трудности в процессе спеллингования; – затрудняются обобщать информацию, полученную из различных источников; – затрудняются применять полученные знания на практике; – часто не доводят начатое задание до конца. | |
| Учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития, проявляющиеся в освоении отдельных учебных предметов | |
| Учебный предмет | Учебные затруднения |
| Русский язык, иностранный язык | <p>Обучающиеся:</p> <ul style="list-style-type: none"> – не владеют соответствующей терминологией; – испытывают трудности при применении навыков пунктуации; – испытывают трудности определения норм орфоэпии; – демонстрируют дисграфические ошибки; – испытывают трудности при осуществлении различных видов разбора; – испытывают трудности при создании письменных текстов разных жанров, сочинений; – испытывают затруднения при выборе темы сочинения, не могут композиционно его структурировать, подбирать для анализа и аргументации необходимые тексты из прочитанных ранее; – испытывают трудности при аудировании; – испытывают трудности перекодировки информации с одного языка на другой в письменной форме; – с трудом осваивают грамматические конструкции и переносят их с одного языка на другой; – не владеют практическим навыком пользования различными видами словарей. |

| | |
|---|---|
| Литература, биология, история, география | <p>Обучающиеся:</p> <ul style="list-style-type: none"> – демонстрируют трудности при проведении множественного выбора; – испытывают трудности при различении сложных объектов по внешнему виду; – показывают затруднения при составлении описательного рассказа; – затрудняются в получении информации из схем, таблиц; – затрудняются находить в тексте содержательные элементы, говорящие об эпохе (периоде) и/или мотивах поступков героев (исторических личностей); – не всегда понимают историко-культурный контекст учебного материала; – испытывают сложности при необходимости кратко или выборочно пересказывать текст в направлении аргументации; – испытывают сложности при работе с атласами и контурными картами. |
| Математика, физика, химия | <p>Обучающиеся:</p> <ul style="list-style-type: none"> – испытывают трудности при извлечении информации из диаграмм, графиков, а также при переводе текстовой информации в графическую; – затрудняются при использовании специальной терминологии; – испытывают трудности при переносе необходимых знаний из одного учебного предмета в другой (например, навык работы с процентами); – испытывают трудности при перекодировке информации (например, информацию необходимо заложить в формулы и трансформировать их); – испытывают сложности при понимании смысла задачи в тех случаях, когда задача несет большое количество числовой и текстовой информации; – не всегда точно соотносят символы с терминами (например, знак «+» – это действие сложения и это сумма чисел); – затрудняются в использовании вспомогательного материала из-за его обилия и насыщенности информацией; – испытывают трудности при работе с геометрическими телами. |
| Физическая культура | <p>Обучающиеся:</p> <ul style="list-style-type: none"> – показывают трудности в соблюдении правил в соревнованиях; – испытывают трудности при сопоставлении и сравнении сходных видов деятельности. |

Суммируя вышесказанное, можно говорить о том, что учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования возникают не только по причине психолого-педагогических особенностей подросткового возраста и самой задержки психического развития, но и по причине несоздания специальных условий, а также неудовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся.

Несмотря на наличие у обучающихся учебных затруднений, можно говорить, что при правильно спланированной системной коррекционной работе, а также с учетом потенциальных возможностей обучающихся, на основании которых будет происходить отбор методических приемов у подростков с задержкой психического развития, возможно преодоление имеющихся учебных затруднений.

Раздел 3. Организационно-содержательные аспекты образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования

3.1. Требования к структуре и содержанию адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития

В ситуации обучения детей с задержкой психического развития на уровне основного общего образования возможны следующие варианты:

- прием на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования. Например, обучающийся с задержкой психического развития прибыл на обучение в школу в 6-й класс из другой образовательной организации;
- продолжение обучения по адаптированной основной общеобразовательной программе. Например, обучающийся с задержкой психического развития по результатам обследования специалистами психолого-медико-педагогической комиссии по итогам обучения в 4-м классе вновь получил рекомендацию на обучение по адаптированной образовательной программе, но уже на уровне основного общего образования;
- перевод на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования, когда по разным причинам родители (законные представители) обучающихся представляют в образовательную организацию заключения психолого-медико-педагогической комиссии в период обучения ребенка с 5-го по 9-й класс.

Адаптированная основная общеобразовательная программа основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития разрабатывается и реализуется в соответствии с требованиями ряда нормативных правовых актов, с учетом рекомендаций заключения психолого-медико-педагогической комиссии и с учетом содержания примерной основной образовательной программы основного общего образования.

Основными нормативными правовыми документами, регламентирующими разработку и реализацию адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития, являются:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»: приказ Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 № 1015.
3. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»: приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2010 № 1897.

4. «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»: Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 № 26.

Эти нормативные правовые документы содержат требования к структуре и содержанию адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования, комплексу условий их реализации. Подробные комментарии к перечисленным нормативным правовым актам размещены в первом разделе методических рекомендаций.

Учитывая, что в законодательстве обозначена разработка образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, для проектирования адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития первостепенным среди перечисленных документов является федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2010 № 1897. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования осваивают адаптированную основную общеобразовательную программу в соответствии с требованиями указанного документа.

При разработке и реализации адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития может быть использована примерная основная образовательная программа основного общего образования. Примерные программы выступают в качестве программно-методического основания разработки и реализации основных образовательных и адаптированных образовательных программ. Примерная основная образовательная программа основного общего образования размещена в федеральном реестре примерных основных образовательных программ (<http://fgosreestr.ru/>), раздел «Примерные основные общеобразовательные программы». В 2020–2021 годах планируется апробация, доработка, одобрение и включение в федеральный реестр примерных адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования, в том числе примерной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития. Осваивая примерные программы, важно обратить внимание на планируемые результаты освоения обучающимися с задержкой психического развития адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования. Эти результаты сопоставимы с образовательными достижениями обучающихся с нормативным развитием. Следовательно, в процессе образовательной деятельности важно гарантировать обучающимся с задержкой психического развития освоение базового содержания основного общего образования.

В табл. 5 систематизированы основания для разработки и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования на примере образовательной программы для обучающихся с задержкой психического развития.

Таблица 5

Основания разработки и реализации адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития

| | | | |
|---|--|--|---|
| Заключение ПМПК о создании специальных условий для получения образования обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью и заявление родителей (законных представителей) обучающихся | | | |
| Разработка и реализация адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития сотрудниками образовательной организации | | | |
| <i>Необходимость учета при разработке и реализации программы:</i> | | | |
| рекомендаций заключения психолого-медико-педагогической комиссии | требований федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования | содержания основной образовательной программы основного общего образования, разработанной, утвержденной и реализуемой образовательной организацией | содержания примерной основной образовательной программы основного общего образования; в перспективе с 01.09.2021 – примерной адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития |
| (1) | (2) | (3) | (4) |

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования структура адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития полностью соответствует структуре основной образовательной программы основного общего образования: целевой, содержательный и организационный разделы. Важно отметить, что значительная часть содержательных составляющих рассматриваемой программы совпадает с такими в основной образовательной программе основного общего образования. Поэтому для разработки адаптированной основной общеобразовательной программы основной школы рекомендуем принять за основу основную образовательную программу основного общего образования, реализуемую образовательной организацией.

Целью реализации адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития является обеспечение качества образования обучающихся с задержкой психического развития на основе достижения планируемых результатов обучения посредством создания условий для удовлетворения образовательных потребностей и максимальной коррекции недостатков в развитии обучающихся.

Напомним, что структура адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития, как и основной образовательной программы основной школы, представлена следующими компонентами.

1. Целевой раздел:

- пояснительная записка;
- планируемые результаты освоения обучающимися адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования;
- система оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования.

2. Содержательный раздел:

- программа развития универсальных учебных действий (программа формирования общеучебных умений и навыков) при получении основного общего образования, включающая формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- программы отдельных учебных предметов, курсов, в том числе интегрированных;
- программа воспитания и социализации обучающихся при получении основного общего образования, включающая такие направления, как духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, их социализация и профессиональная ориентация, формирование экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни;
- программа коррекционной работы.

3. Организационный раздел:

- учебный план основного общего образования;
- календарный учебный график;
- план внеурочной деятельности;
- система условий реализации адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования; оценочные и методические материалы [37].

Одним из основных вопросов, на который важно иметь обоснованный ответ, является вопрос о том, в чем состоит суть адаптации рассматриваемой нами программы по сравнению с основной общеобразовательной программой основной школы. Представим ответ на этот вопрос на основе сопоставления разделов образовательных программ.

В табл. 6 представлено соотношение содержания основной образовательной программы основного общего образования и адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Таблица 6

Соотношение содержания отдельных компонентов основной образовательной программы основного общего образования и адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития

| Основная образовательная программа основного общего образования | Соответствие/несоответствие содержания отдельных разделов образовательных программ | Адаптированная основная общеобразовательная программа основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития |
|--|--|--|
| Целевой раздел | | |
| Пояснительная записка | По основным составляющим содержание пояснительной записки идентично. В адаптированной основной общеобразовательной программе возможно уточнить задачи обучения детей с задержкой психического развития, приоритеты коррекционно-развивающей работы в единстве урочной и внеурочной деятельности, представить характеристику особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся, которые определяют подходы к адаптации образовательной программы. | Пояснительная записка |
| Планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования | Планируемые результаты обучения в целом идентичны: <ul style="list-style-type: none"> – личностные результаты сопоставимы, во ФГОС основного общего образования отсутствует конкретизация таковых по отношению к обучающимся с задержкой психического развития в отличие от ряда других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья; – метапредметные результаты сопоставимы и обеспечивают для обучающихся с задержкой психического развития основу достижения предметных результатов обучения. Как результат урочной деятельности и коррекционно-развивающей работы по итогам обучения должно быть гарантировано достижение метапредметных результатов на уровне «выпускник научится»; – предметные результаты сопоставимы: по завершении обучения обучающийся с задержкой психического развития | Планируемые результаты освоения обучающимися адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования |

| Основная образовательная программа основного общего образования | Соответствие/несоответствие содержания отдельных разделов образовательных программ | Адаптированная основная общеобразовательная программа основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития |
|--|---|--|
| | должен продемонстрировать владение предметными результатами по всем обязательным учебным предметам на уровне «выпускник научится», по ряду учебных предметов может показать образовательные достижения на уровне «выпускник получит возможность научиться». | |
| Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования | Система оценки образовательных достижений обучающихся с нормативным развитием и задержкой психического развития идентична. В данном разделе адаптированной основной общеобразовательной программы важно поставить акцент на единстве оценочной системы и соблюдении принципа объективности оценивания образовательных достижений. В адаптированной основной общеобразовательной программе важно определить методические приемы для педагогов, используемые в процессе оценочной деятельности, а также охарактеризовать варианты прохождения государственной итоговой аттестации обучающимися с задержкой психического развития. | Система оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования |
| Содержательный раздел | | |
| Программа развития универсальных учебных действий при получении основного общего образования, включающая формирование компетенций обучающихся в области использования ИКТ-технологий | Содержание основной образовательной программы и адаптированных основных общеобразовательных программ идентично. | Программа развития универсальных учебных действий при получении основного общего образования, включающая формирование компетенций обучающихся в области использования ИКТ-технологий |
| Программы отдельных учебных предметов, курсов, в том числе интегрированных | Содержание основной образовательной программы и адаптированных основных общеобразовательных программ идентично. | Программы отдельных учебных предметов, курсов, в том числе интегрированных |
| Программа воспитания и социализации обучающихся при получении основного общего образования | Содержание основной образовательной программы и адаптированных основных общеобразовательных программ идентично. | Программа воспитания и социализации обучающихся при получении основного общего образования |

| Основная образовательная программа основного общего образования | Соответствие/несоответствие содержания отдельных разделов образовательных программ | Адаптированная основная общеобразовательная программа основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития |
|---|---|---|
| Программа коррекционной работы | <p>Программа коррекционной работы в структуре основной образовательной программы содержит преимущественно механизм выявления и сопровождения детей с трудностями в обучении, механизмы деятельности психолого-педагогического консилиума, подходы к взаимодействию с родителями обучающихся при рекомендации первичного или повторного обращения для обследования в психолого-медико-педагогическую комиссию.</p> <p>Программа коррекционной работы в структуре адаптированной основной общеобразовательной программы детально раскрывает содержание коррекционно-развивающей работы с обучающимися с задержкой психического развития в основной школе в урочной и внеурочной деятельности, планируемые результаты коррекционной работы, приемы индивидуализации образовательной деятельности с обучающимися.</p> | Программа коррекционной работы |
| Организационный раздел | | |
| Учебный план основного общего образования, календарный учебный график и план внеурочной деятельности | <p>Содержание данных компонентов в основной образовательной программе и адаптированных основных общеобразовательных программах идентично.</p> <p>В план внеурочной деятельности для обучающихся с задержкой психического развития следует включить коррекционно-развивающие занятия со специалистами, коррекционно-развивающие занятия предметной направленности в объеме не менее 5 часов в неделю на каждого обучающегося с задержкой психического развития.</p> | Учебный план основного общего образования, календарный учебный график и план внеурочной деятельности |
| Система условий реализации образовательной программы основного общего образования в соответствии с требованиями стандарта | В адаптированной основной общеобразовательной программе помимо общих обязательных условий важно детализировать специальные условия обучения детей с задержкой психического развития в соответствии с их особыми образовательными потребностями. | Система условий реализации адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования в соответствии с требованиями стандарта |

Представим разъяснения по некоторым составляющим целевого, содержательного и организационного разделов адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития, понимание и качественная подготовка которых являются принципиально важными для всех участников образовательных отношений.

В целевом разделе, в части «Система оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования», следует уточнить особенности оценивания образовательных достижений обучающихся с задержкой психического развития – особые условия текущего контроля успеваемости, промежуточной, итоговой и государственной итоговой аттестации.

Во-первых, детальная разработка этой части образовательной программы важна для определения единых требований к оцениванию образовательных достижений обучающихся с задержкой психического развития всеми педагогическими работниками. Суть этого подхода состоит в неприиспособлении к особенностям и недостаткам развития обучающихся и в соблюдении принципа объективности оценивания образовательных достижений как по отношению к обучающимся с нормативным развитием, так и по отношению к обучающимся с задержкой психического развития.

Во-вторых, при ознакомлении родителей (законных представителей) обучающихся с задержкой психического развития с содержанием адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования важно охарактеризовать как планируемые результаты обучения, так и систему оценивания образовательных достижений обучающихся. Родителям следует понимать, что система оценивания не снижает требований к образовательным достижениям детей, но не исключает права и возможности прохождения государственной итоговой аттестации по программе основного общего образования с созданием специальных условий.

Таким образом, эта часть образовательной программы должна быть ориентирована на то, чтобы зафиксировать, что факт наличия заключения психолого-медико-педагогической комиссии на создание специальных условий для получения образования не предполагает снижения требований к образовательным достижениям обучающихся с задержкой психического развития и существенного изменения контрольно-измерительных материалов и оценочных шкал. Более того, дети с задержкой психического развития принимают участие в независимых оценочных процедурах, например во Всероссийских проверочных работах, как и нормативно развивающиеся сверстники.

В данном разделе возможно и целесообразно зафиксировать единые для всех педагогических работников подходы к адаптации системы оценивания образовательных достижений обучающихся с задержкой психического развития в процессе текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации. Например, возможность увеличения времени на выполнение о-х заданий, их выполнение в индивидуальном режиме наедине с учителем, возможность частичного использования алгоритмов и иных опор, возможность предоставления учителем предварительной словесной ориентировки в задании и другие.

Учитывая тот факт, что образовательная организация обязана познакомить с содержанием образовательной программы родителей (законных представителей обучающихся), важно в этом разделе обратить внимание на условия прохождения обучающимся процедуры государственной итоговой аттестации по завершении освоения образовательной программы основного общего образования. В связи с этим необходимо зафиксировать в программе право обучающегося с задержкой психического развития на прохождение государственной итоговой аттестации в форме основного государственного экзамена или государственного выпускного экзамена, право на создание специальных условий при проведении государственной итоговой аттестации.

Рекомендуем включить в этот раздел программы следующую информацию:

- необходимость представления родителями в образовательную организацию заключения психолого-медико-педагогической комиссии о создании специальных условий при проведении государственной итоговой аттестации;
- наличие у обучающихся оснований для выбора формы государственной итоговой аттестации;
- наличие у обучающихся оснований для сокращения количества сдаваемых экзаменов до двух обязательных;
- возможность увеличения продолжительности экзаменов и итогового собеседования по русскому языку;
- возможность обеспечения в процессе проведения государственной итоговой аттестации требований к рабочему месту в соответствии с индивидуальными показаниями;
- возможность предоставления услуг ассистента в соответствии с индивидуальными показаниями.

Содержательный раздел адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования включает совокупность программ, содержание которых, как отмечалось выше, сопоставимо с таковыми в основной образовательной программе основного общего образования, кроме программы коррекционной работы. Следовательно, содержание рабочих программ учебных курсов сопоставимо с содержанием образования, осваиваемым обучающимися с нормативным развитием. Необходима реализация особых подходов к организации учебной деятельности с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Суть проектирования и реализации адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования, как и начального общего образования, состоит в качественной содержательной разработке программы коррекционной работы, которая должна быть принята во внимание каждым педагогом при организации урочной и внеурочной деятельности с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Как указано в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, программа коррекционной работы должна обеспечивать:

- выявление и удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья при освоении ими основной образовательной программы и их дальнейшую интеграцию в организации, осуществляющей образовательную деятельность;
- реализацию комплексного индивидуально ориентированного психолого-медико-педагогического сопровождения в условиях образовательной деятельности всех детей с особыми образовательными потребностями с учетом состояния здоровья и особенностей психофизического развития;
- создание специальных условий воспитания, обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, безбарьерной среды жизнедеятельности и учебной деятельности, специальных учебных и дидактических пособий; соблюдение допустимого уровня нагрузки, определяемого с привлечением медицинских работников; проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий; предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь [37].

Обязательные требования к программе коррекционной работы нормированы пунктом 18.2.4 федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, в соответствии с которым программа коррекционной работы должна содержать:

- цели и задачи коррекционной работы с обучающимися при получении основного общего образования;
- перечень и содержание индивидуально ориентированных коррекционных направлений работы, способствующих освоению обучающимися с особыми образовательными потребностями основной образовательной программы основного общего образования;
- систему комплексного психолого-медико-социального сопровождения и поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включающую комплексное обследование, мониторинг динамики развития, успешности освоения основной образовательной программы основного общего образования;
- механизм взаимодействия, предусматривающий общую целевую и единую стратегическую направленность работы с учетом вариативно-деятельностной тактики учителей, специалистов в области коррекционной и специальной педагогики, специальной психологии, медицинских работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, других организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и институтов общества, реализующийся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности;
- планируемые результаты коррекционной работы [37].

Программа коррекционной работы должна быть преемственной по методическим приемам ее реализации, планируемым результатам коррекционной работы и другим компонентам по отношению к таковой в структуре адаптированной образовательной программы начального общего образования.

Целью программы коррекционной работы является преодоление и профилактика трудностей обучающихся с задержкой психического развития в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования на основе проведения качественной коррекционно-развивающей работы в урочной и внеурочной деятельности.

В программе коррекционной работы нормируется проведение коррекционно-развивающей работы с отдельными обучающимися с задержкой психического развития, например, психокоррекционные занятия с педагогом-психологом, логопедические занятия, коррекционно-развивающие занятия предметной направленности с учителями.

Важно отметить, что образовательная организация самостоятельно определяет для каждого обучающегося перечень коррекционно-развивающих занятий в объеме не менее 5 часов в неделю на каждого обучающегося и не более 10 часов. Указанные нормативы установлены санитарными нормами и правилами, как отмечалось ранее. Коррекционно-развивающие занятия определяются в соответствии с рекомендациями заключения психолого-медико-педагогической комиссии и с учетом особых образовательных потребностей обучающихся, а также на основе решения психолого-педагогического консилиума образовательной организации.

Для обучающихся 5–6-х классов актуальными будут являться логопедические занятия, особенно при их отсутствии в начальной школе, психокоррекционные занятия, а также коррекционно-развивающие занятия по русскому языку и математике. Для обучающихся 7–9-х классов имеет место необходимость проведения психокоррекционных занятий, коррекционно-развивающих занятий предметной направленности по математике, русскому языку, физике, химии и другим обязательным учебным предметам.

Основная цель перечисленных коррекционно-развивающих занятий состоит в устранении причин учебных затруднений обучающихся в освоении основной общеобразовательной программы основного общего образования.

Психокоррекционные занятия с педагогом-психологом имеют задачей развитие высших психических функций, обеспечивающих формирование универсальных учебных действий как основы освоения образовательной программы, развитие и коррекцию эмоционально-волевой сферы.

Логопедические занятия направлены на реализацию системы работы по коррекции у обучающихся с задержкой психического развития нарушений устной и письменной речи.

Коррекционно-развивающие занятия предметной направленности ориентированы на устранение типичных ошибок, допускаемых обучающимися с задержкой психического развития при выполнении определенных учебных действий, заданий, на закрепление умений выполнения учебных действий по наиболее сложным темам учебных предметов, на пропедевтику изучения новых, сложных тем.

Напомним, что федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования и иными нормативными правовыми актами перечень обязательных коррекционных курсов для обучающихся с задержкой

психического развития в основной школе не определен. Поэтому перечень коррекционных занятий и объем часов на их проведение определяется коллегиальным решением психолого-педагогического консилиума образовательной организации с учетом заключения психолого-медико-педагогической комиссии, а также на основе анализа особенностей и особых образовательных потребностей отдельных обучающихся, анализа качества освоения ими адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Так, для одного обучающегося коррекционно-развивающая работа может быть определена следующим образом: 5 часов в неделю, из которых 2 часа – психокоррекционные занятия, 2 часа – коррекционно-развивающие занятия предметной направленности по математике, 1 час – коррекционно-развивающие занятия предметной направленности по русскому языку. Для другого обучающегося с задержкой психического развития общий объем коррекционно-развивающей работы может составлять 7 часов в неделю: 2 часа – логопедические занятия, 2 часа – психокоррекционные занятия, 2 часа – коррекционно-развивающие занятия предметной направленности по математике, 1 час – коррекционно-развивающие занятия предметной направленности по русскому языку. Таким образом, перечень коррекционно-развивающих занятий и распределение объема часов на их проведение может варьироваться. Наполнение коррекционно-развивающей работы и объем часов на отдельные направления, как ранее отмечалось, целесообразно зафиксировать коллегиальным решением психолого-педагогического консилиума образовательной организации.

По завершении учебного года в рамках итогового психолого-педагогического консилиума образовательной организации обязательно проводится анализ результативности коррекционно-развивающей работы с каждым обучающимся с задержкой психического развития. Сведения о динамике освоения обучающимися программы коррекционной работы фиксируются в индивидуальных картах учета динамики развития либо других аналогичных документах, принятых в образовательной организации. На основе анализа результативности коррекционно-развивающей работы определяется объем часов и перечень коррекционно-развивающих мероприятий на следующий учебный год.

Реализация программы коррекционной работы каждым учителем основной школы сводится к индивидуальному подходу к конкретным обучающимся с задержкой психического развития с учетом планируемых результатов коррекционной работы и методов индивидуализации образовательной деятельности, систематизированных в программе коррекционной работы. Индивидуальный подход связан с изменением способов предъявления заданий, например, дублирование устной информации письменной, неоднократное предъявление инструкции, сокращение объема заданий, отдельная подготовка тестовых заданий только с двумя вариантами ответов, увеличение времени на выполнение контрольных работ и многие другие. Приемы индивидуализации образовательной деятельности применительно к каждому учебному предмету составляют суть адаптации образовательной программы и должны быть реализованы каждым специалистом,

осуществляющим образовательную деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Некоторые приемы индивидуализации образовательной деятельности систематизированы в предыдущем разделе, а также представлены в материале «О направлении методических рекомендаций по организации специальных условий получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии»: письмо Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 6 апреля 2016 г. № 02-01-82/2941 [24]. Рекомендуем обратить внимание на раздел 2 «Особенности организации образования» и раздел 4 «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья» (пункт 4.7).

Реализация каждым педагогом в единстве урочной и внеурочной деятельности методов индивидуализации образовательной деятельности будет способствовать достижению планируемых результатов коррекционной работы, как результат – освоению обучающимися с задержкой психического развития адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования.

Ключевой составляющей программы коррекционной работы является раздел «Перечень и содержание индивидуально ориентированных коррекционных направлений работы, способствующих освоению обучающимися с особыми образовательными потребностями основной образовательной программы основного общего образования». Именно этот раздел детально раскрывает содержание и объем коррекционной работы с обучающимися с задержкой психического развития, на основе которого индивидуально для каждого обучающегося нормируется обязательная коррекционная работа. В таблицах ниже приведены варианты подготовки этой составляющей программы коррекционной работы.

Таблица 7

Перечень и содержание индивидуально ориентированных коррекционных направлений работы, способствующих освоению обучающимися с задержкой психического развития основной образовательной программы основного общего образования

| Перечень индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий | Содержание индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий | План реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий |
|---|---|--|
| Занятия с педагогом-психологом (с учетом рекомендаций заключения ПМПК) | Стимулирование познавательной активности, развитие восприятия, развитие внимания, развитие всех видов памяти, развитие мыслительных процессов, развитие произвольной деятельности, развитие пространственной ориентировки, развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы, формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения и др. | 2 часа в неделю |

| Перечень индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий | Содержание индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий | План реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий |
|--|---|--|
| Занятия с учителем-логопедом (с учетом рекомендаций заключения ПМПК) | Коррекция дисграфии: развитие языкового анализа и синтеза на уровне предложения, развитие языкового анализа и синтеза на уровне слога и слова, формирование сложных форм фонематического анализа; коррекция лексико-грамматического строя речи и др. | 2 часа в неделю |
| Коррекционно-развивающие занятия предметной направленности по математике | Преодоление учебных затруднений в освоении образовательной программы по математике и закрепление освоения наиболее трудных тем (письменное деление натуральных чисел и десятичных дробей, сложение и вычитание положительных и отрицательных чисел, решение линейных уравнений и неравенств, извлечение квадратного корня, преобразование алгебраических выражений, применение свойств центрального и вписанного угла, решение задач по теме «Площади», определение синуса, косинуса и тангенса острого угла; истинность и ложность геометрических высказываний). | 2 часа в неделю |
| Реализация системы методических приемов учителем в урочной деятельности и специалистами в процессе коррекционно-развивающей работы | <p>Специальная организация работы в классе: использование поощрений для обучающихся, выполняющих правила; игнорирование незначительных поведенческих нарушений обучающихся.</p> <p>Учет работоспособности и особенностей психофизического развития обучающихся: дробление большого задания на этапы; поэтапное разъяснение задач; последовательное выполнение задания с самоконтролем качества выполнения каждого этапа; повторение инструкций к выполнению задания; предъявление инструкции как в устном, так и письменном варианте и др.</p> <p>Использование дополнительных вспомогательных приемов и средств: обеспечение обучающихся образцами выполнения заданий, наглядными алгоритмами действий; предоставление шаблонов выполнения заданий с постепенным сокращением опор; маркирование важной для освоения информации и др.</p> | На каждом уроке и коррекционно-развивающем занятии общеразвивающей или предметной направленности |

Перечень и содержание индивидуально ориентированных коррекционных направлений работы, способствующих освоению обучающимися с задержкой психического развития основной образовательной программы основного общего образования

| Перечень индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий | Содержание индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий | План реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий |
|--|--|--|
| Психокоррекционные занятия | Коррекция особенностей эмоциональной и волевой сферы, учет личностных особенностей ребенка. Определение направлений, характера и сроков коррекционно-развивающей работы с ребенком. Коррекция социальной микросреды. Помощь учителю и другим специалистам в создании конструктивного взаимодействия с родителями. Развитие мотивационной и эмоционально-волевой сферы. Формирование устойчивой познавательной мотивации. Развитие внимания, видов памяти. Отработка приемов конструктивного общения и взаимодействия. | 1 час в неделю |
| Логопедические занятия | Работа с базовыми психическими процессами, обеспечивающими речевую деятельность. Развитие языковых и речевых средств. Системная работа по предупреждению и преодолению дислексии, дисграфии и дизорфографии. Формирование умений и навыков построения связного устного и письменного высказывания. Развитие мотивационной и эмоционально-волевой сферы. | 1 час в неделю |
| Коррекционно-развивающие занятия предметной направленности по русскому языку | Формирование устойчивой познавательной мотивации. Развитие внимания, видов памяти. Отработка приемов конструктивного общения и взаимодействия. Развитие контроля и самоконтроля, оценивания и самооценивания. Формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения. Формирование умения запрашивать и использовать помощь взрослого. Специальное обучение «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации. Преодоление учебных затруднений в освоении программы по русскому языку и закрепление освоения наиболее трудных тем: безударные гласные в корне слова, пунктуация в сложных предложениях, причастных и деепричастных оборотах, написание наречий, словарные слова, различные разборы и др. | 2 часа в неделю |

| Перечень индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий | Содержание индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий | План реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий |
|---|---|--|
| Коррекционно-развивающие занятия предметной направленности по математике | <p>Формирование устойчивой познавательной мотивации. Развитие внимания, видов памяти. Отработка приемов конструктивного общения и взаимодействия. Развитие контроля и самоконтроля, оценивания и самооценивания. Формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения. Формирование умения запрашивать и использовать помощь взрослого. Специальное обучение «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации. Использование специальных методик, методов и приемов обучения в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся.</p> <p>Преодоление учебных затруднений в освоении программы по математике и закрепление освоения наиболее трудных тем: письменное деление натуральных чисел и десятичных дробей, сложение и вычитание положительных и отрицательных чисел, решение линейных уравнений и неравенств, извлечение квадратного корня, преобразование алгебраических выражений, применение свойств центрального и вписанного угла, решение задач по теме «Площади», определение синуса, косинуса и тангенса острого угла; истинность и ложность геометрических высказываний и др.</p> | 2 часа в неделю |
| Использование специальных, методов и приемов обучения в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся с задержкой психического развития | Близость к учителю; игнорирование незначительных нарушений в поведении; замена устной речи видеорядом; разработка индивидуальных заданий с поэтапным введением в проблему; дополнительный контроль каждого этапа выполнения задания; опора на практическую деятельность; использование памяток, алгоритмов, справочных материалов. | На каждом уроке и коррекционном занятии |

Для образовательных организаций, имеющих низкие результаты обучения, а также демонстрирующих признаки необъективности оценивания образовательных результатов обучающихся, в рамках реализации программы коррекционной работы важно обеспечивать индивидуальную работу с обучающимися с задержкой психического развития основной школы.

Напомним, что учебные затруднения обучающихся мы рассматриваем как несформированность или недостаточную сформированность умений, обеспечивающих понимание, осознанное освоение и продуктивное использование учебного материала для решения учебных задач. Учебные затруднения лежат в основе противоречия между планируемыми результатами обучения, которые должны быть гарантированы на определенном уровне общего образования, и недостаточностью умений и знаний для достижения этих результатов в установленные сроки в соответствии с требованиями. Преодоление этого несоответствия, разрыва должна обеспечивать реализация адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования.

Обеспечивать устранение учебных затруднений обучающихся следует как в урочной деятельности, так и при проведении индивидуальных или групповых занятий с обучающимися во внеурочной деятельности.

Для организации целенаправленной работы по устранению учебных затруднений обучающихся по результатам анализа итогов оценочных процедур целесообразно готовить индивидуальные планы сопровождения обучающихся с задержкой психического развития по устранению учебных дефицитов в освоении содержания отдельных учебных предметов.

Цель подготовки индивидуального плана сопровождения состоит в разработке и реализации обоснованной системы мер по устранению причин учебных затруднений обучающегося в освоении адаптированной основной образовательной программы общего образования. С обучающимися с задержкой психического развития эту работу можно осуществлять при реализации программы коррекционной работы как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Результатом внедрения индивидуальных планов сопровождения обучающихся с задержкой психического развития на протяжении учебного года должно стать освоение обучающимся базового содержания образования по отдельным учебным предметам, изучение которых сопровождается учебными затруднениями.

Пример плана индивидуального сопровождения обучающегося по устранению учебных затруднений представлен в табл. 9. В основу для подготовки индивидуального плана положен анализ результатов основного государственного экзамена по итогам 2018/2019 учебного года.

План индивидуального сопровождения обучающегося по устранению учебных затруднений
в освоении содержания учебного предмета «Русский язык»³

| Вопрос в ОГЭ/ критерий оценивания | Учебные затруднения (по состоянию на 12.09) | Дата индивид. занятия/ консультации | Вид/форма работы | Полученный результат |
|---|--|---|---|--|
| ИЗЛОЖЕНИЕ | | | | |
| 1. Содержание изложения | Запоминает исходный текст частично | | Написание изложения на основе прослушивания текста с аудиносителя | Написание текста изложения (40 слов) |
| | | | Написание изложения на основе прослушивания текста с аудиносителя | Написание текста изложения (50 слов) |
| | | | Написание одного абзаца изложения | Воспроизвел весь прослушанный текст (абзац) |
| 2. Сжатие текста | Не владеет приемами компрессии текста | | Написание изложения на основе прослушивания текста с аудиносителя | Воспроизводит все, что запомнил, не разграничивая информацию на главную и второстепенную |
| | | | Написание одного абзаца изложения | Нет целенаправленного сжатия (что запомнил, то написал) |
| 3. Цельность, связность, последовательность изложения | 1. Не всегда выделяет абзацы в тексте 2. Не устанавливает причинно-следственных связей, отраженных в тексте | | Написание изложения на основе прослушивания текста с аудиносителя | Изложение написано с многочисленными логическими ошибками |
| | | | Написание изложения на основе прослушивания текста с аудиносителя | Изложение не последовательно |
| | | | Написание одного абзаца изложения | Изложение не последовательно |

³ План индивидуального сопровождения обучающегося подготовлен Фионовой Е. С., заместителем директора МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 30 им. 10-го гвардейского Уральского добровольческого танкового корпуса», г. Дегтярск

| ТЕКСТ | | | | |
|--|--|--|---|---|
| 4. Вопросы по содержанию текста | Невнимательно читает текст | | Индивидуальное задание на уроке | Отвечает на вопросы к простому тексту |
| 5. Средства выразительности языка | Не умеет находить олицетворение | | Задание на уроке | В очевидных случаях находит олицетворение |
| 6. Правописание приставок | 1. Не знает значения приставок 2. Не знает приставок, написание которых не зависит от последующего согласного | | Работа у доски (приставки на -З, -С) | В некоторых словах выделяет приставки на -З, -С |
| | | | Инд. задание (приставки с морфологическим принципом написания) | Находит слова с приставкой на -С |
| 7. Правописание суффиксов | 1. Не умеет выделять суффиксы 2. Путает части речи с суффиксами Н, НН | | Работа на уроке (правописание суффиксов прилагательных и причастий) | Нет стойкого результата (не различает прилагательное и причастие) |
| 8. Стилистические синонимы | Бедный словарный запас | | Адаптированное задание на уроке | Подбирает стилистически окрашенные синонимы |
| | | | Адаптированное задание на уроке | Нет стойкого результата (не может подобрать синоним) |
| 9. Тип связи в словосочетании | 1. Путает типы связи 2. Не умеет выделять главное слово в словосочетании | | Работа у доски | Подбирает синонимичное словосочетание со связью согласования |
| | | | Домашнее задание | Подбирает синонимичное словосочетание со связью управления |
| 10. Грамматическая основа простого предложения | 1. Не видит грамматическую основу в односоставных предложениях 2. Не умеет выделять составные виды сказуемых | | Адаптированное задание на уроке | Выделяет грамматическую основу лишь в простых двусоставных предложениях |
| | | | Домашнее задание | |
| 11. Обособленные члены предложения | Путает обособленное определение и обособленное обстоятельство | | Задание на карточке (обособленные обстоятельства) | В некоторых случаях находит предложения с обособленным обстоятельством |
| | | | Индивидуальное задание на уроке (обособленные обстоятельства) | В некоторых случаях находит предложения с обособленным обстоятельством |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| 12. Пунктуация при вводных словах | Не видит вводного слова в середине предложения | | Адаптированное задание на уроке | Выделяет частотные вводные слова |
| 13. Грамматическая основа сложного предложения | Не всегда видит границы частей в сложном предложении | | Адаптированное задание на уроке | Правильно считает количество грамматических основ в сложносочиненном предложении с двусоставными предложениями |
| | | | Дополнительное задание на уроке | Не различает придаточное сравнительное и сравнительный оборот |
| 14. Тип связи в сложном предложении | Не видит окончание придаточной части, если она находится внутри главной | | Задание (тестовое) на уроке | Нет стойкого результата. Не видит придаточное предложение внутри главного |
| 15. Сложное предложение с несколькими придаточными | 1. Не видит границы частей в сложном предложении 2. Не умеет задавать вопросы к придаточной части сложного предложения | | Работа на уроке с дидактическим материалом | В некоторых случаях находит границы частей в сложном предложении |
| | | | Запоминание вопросов к придаточной части сложного предложения | В некоторых случаях задает вопросы к придаточной части сложного предложения |
| | | | Адаптированное задание на уроке | Нет стойкого результата |
| СОЧИНЕНИЕ | | | | |
| 16. Понимание смысла фрагмента текста | 1. Не может написать сочинение даже по штампам 2. Самостоятельно не формулирует мысли | | Написание сочинения | Не написал сочинение (не понял текст) |
| | | | Написание сочинения | Переписал исходный текст |
| | | | Написание сочинения | Объясняет фрагмент на бытовом уровне |
| | | | Индивидуальная консультация | Понимает фрагмент с помощью учителя |
| 17. Наличие примеров-аргументов | Не понимает текст даже на примитивном уровне | | Написание сочинения | Сочинения нет. Переписал текст |
| | | | Индивидуальная консультация | Приводит аргументы с помощью учителя |
| 18. Цельность, связность и последовательность сочинения | Не понимает текст даже на примитивном уровне | | Написание сочинения | Сочинения нет. Переписал текст |
| | | | Индивидуальная консультация | Логической связи в сочинении нет |
| 19. Композиционная стройность сочинения | Не понимает текст даже на примитивном уровне | | Написание сочинения | Сочинения нет. Переписал текст |
| | | | Индивидуальная консультация | Структурные части формирует с помощью учителя |

| ГРАМОТНОСТЬ | | | | |
|--|--|--|---|---|
| 20. Соблюдение орфографических норм | Не знает орфографических правил | | Участие в групповой работе над ошибками | Нет стойкого результата |
| | | | Самостоятельная работа над ошибками | Нет стойкого результата |
| | | | Самостоятельная работа над ошибками | В простых словах применяет правило «Правописание ЖИ, ШИ» |
| | | | Работа у доски | Нет стойкого результата (обилие орфографических ошибок) |
| 21. Соблюдение пунктуационных норм | Не знает многих пунктуационных правил | | Участие в групповой работе над ошибками | Отделяет запятой главную часть от придаточной в сложноподчиненном предложении |
| | | | Самостоятельная работа над ошибками | Разделяет запятой части в ССП и БСП |
| | | | Самостоятельная работа над ошибками | В некоторых случаях ставит запятые в сложных предложениях |
| | | | Работа у доски | В некоторых случаях ставит запятые в сложносочиненных предложениях |
| 22. Соблюдение грамматических норм | Нарушает правила сочетаемости слов | | Участие в групповой работе над ошибками | Нет стойкого результата (не соблюдает грамматические нормы) |
| | | | Самостоятельная работа над ошибками | В некоторых случаях самостоятельно разделяет свой текст на предложения |
| 23. Соблюдение речевых норм | Допускает речевые ошибки (повтор, тавтология и др.) | | Участие в групповой работе над ошибками | Нет стойкого результата (обилие однотипных речевых ошибок) |
| | | | Самостоятельная работа над ошибками | Подбирает синонимичные слова с целью избежания повтора |
| 24. Фактическая точность письменной речи | 1. Не указывает Ф. И. О. автора 2. Неверно трактует текст | | Участие в групповой работе над ошибками | Нет стойкого результата |
| | | | Самостоятельная работа над ошибками | Нет стойкого результата |
| | | | Самостоятельная работа над ошибками | Правильно указывает Ф. И. О. авторов с русской фамилией |

Организационный раздел адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития во многом сопоставим с таковым в основной образовательной программе основной школы.

Учебный план основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития по структуре, обязательным предметным областям и учебным предметам, соотношению обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, полностью совпадает с таковым для обучающихся с нормативным развитием.

Нормативный срок освоения образовательной программы на уровне основного общего образования составляет 5 лет. Срок обучения в основной школе может быть пролонгирован для обучающихся с задержкой психического развития на 1 год.

Отметим, что распределение объема часов на отдельные учебные предметы, включенные в учебный план основного общего образования, осуществляет образовательная организация. При совместном обучении обучающихся с задержкой психического развития и нормативным развитием объем часов по предметам является одинаковым. Хотя допустимой является организация обучающихся с задержкой психического развития по индивидуальному учебному плану. При организации обучения детей с задержкой психического развития в отдельном классе распределение объема часов, отводимых на изучение отдельных учебных предметов, может отличаться от учебного плана основного общего образования для нормативно развивающихся сверстников.

Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования не предусмотрено включение в учебный план дополнительных компонентов, например коррекционно-развивающей области. Однако проведение коррекционно-развивающей работы с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования является обязательным.

План внеурочной деятельности также совпадает с таковым относительно нормативно развивающихся сверстников. Однако нужно принимать во внимание, что не менее 5 часов из 10 максимально допустимых часов внеурочной деятельности должно быть отведено на обязательную коррекционно-развивающую работу. Поэтому, обеспечивая обучающемуся с задержкой психического развития возможность выбора программ курсов внеурочной деятельности, следует помнить, что их максимальный объем не может быть более 5 часов в неделю.

Организационный раздел должен включать описание специальных условий освоения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования. Комплекс специальных условий может включать технические средства индивидуального пользования, учебно-методическое обеспечение и другое. Для обучающихся с задержкой психического развития он представлен в письме Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 6 апреля 2016 г. № 02-01-82/2941 «О направлении методических рекомендаций по организации специальных условий получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с заключением психолого-

медико-педагогической комиссии» (раздел 3 «Специальные условия получения образования»: 3.7.1; 3.7.2) [24].

В перспективе специальные условия для получения образования будут конкретизированы в примерной адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Таким образом, разработка и реализация адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития осуществляется с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Адаптация образовательной программы осуществляется на основе качественной подготовки и реализации программы коррекционной работы, применяемой каждым педагогическим работником в единстве урочной и внеурочной деятельности.

3.2. Методические аспекты преодоления учебных затруднений обучающихся с задержкой психического развития в урочной деятельности на уровне основного общего образования

Обучающимся с задержкой психического развития необходима помощь в овладении следующими метапредметными результатами освоения адаптированной основной образовательной программы основного общего образования:

- 1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;
- 2) умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;
- 3) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;
- 4) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;
- 5) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;
- 6) умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;
- 7) умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;
- 8) смысловое чтение;
- 9) умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе:

находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;

- 10) умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей, для планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;
- 11) формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий; развитие мотивации к овладению культурой активного пользования словарями и другими поисковыми системами;
- 12) формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации [37].

Основными направлениями психолого-педагогической поддержки освоения адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития являются: развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков; развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций; формирование произвольной регуляции деятельности и поведения.

При оценивании обучающихся в основной школе педагог ориентируется на планируемые результаты, заложенные в адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования, специфику конкретного учебного предмета, а также потенциальные возможности обучающихся. В связи с вышеизложенным покажем направления, в рамках которых будет осуществляться работа с обучающимися с задержкой психического развития (см. рис. 1).



Рис. 1. Ключевые направления работы с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования

Представим характеристику ключевых направлений работы с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования, которые помогут достичь образовательных результатов, заложенных в адаптированной основной общеобразовательной программе.

Направление 1. Развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков предполагают гармонизацию аффективной сферы ребенка; профилактику и устранение (смягчение) возможных агрессивных и негативистических проявлений, других отклонений в поведении; предупреждение и преодоление негативных черт личности и формирующегося характера; развитие и тренировку механизмов, обеспечивающих адаптацию ребенка к новым социальным условиям (в том числе снятие тревожности, робости и т. п.); создание условий для развития самосознания и формирования адекватной самооценки; развитие социальных эмоций; развитие коммуникативных способностей (в том числе стимуляция коммуникативной активности, создание условий, обеспечивающих формирование полноценных эмоциональных и деловых контактов со сверстниками и взрослыми).

Работа по расширению и упорядочению эмоционального опыта детей неизменно включает помощь в усвоении ребенком представлений о невербальных средствах выражения эмоций; в формировании понимания смысла и значения

различных форм поведения людей в эмоционально значимых ситуациях; в проверке и оценке ребенком собственного текущего поведения на основании полученных знаний и навыков. Необходима работа по формированию у детей оптимистического склада мышления и мироощущения, положительной установки на предстоящую деятельность, умения освобождаться от страхов, переключаться с неприятных впечатлений, а также укрепление уважения к себе, веры в свои способности и возможности.

Направление 2. Развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций.

Как правило, трудности в обучении детей с задержкой психического развития связаны с недоразвитием их познавательной деятельности и несформированностью высших психических функций. В связи с этим неизбежно возникает потребность в стимуляции их познавательной активности как средства формирования устойчивой познавательной мотивации; развития внимания (устойчивости, концентрации, повышения объема, переключения, самоконтроля и т. д.); развития памяти (расширение объема, устойчивости, формирование приемов запоминания, развитие смысловой памяти); развития восприятия (пространственного, слухового), пространственных и временных представлений, сенсомоторной координации; формирования мыслительной деятельности: стимуляции мыслительной активности, формирования мыслительных операций (анализа, сравнения, обобщения, выделения существенных признаков и закономерностей), развитие элементарного умозаключающего мышления и гибкости мыслительных процессов. Это содержание работы ориентировано в основном на формирование и развитие познавательных учебных действий и предполагает обеспечение достижения метапредметных результатов обучения.

Направление 3. Формирование произвольной регуляции деятельности и поведения.

Развитие произвольной регуляции деятельности и поведения заключается в формировании и совершенствовании умений ставить и удерживать цель деятельности; планировать действия; определять и сохранять способ действий; использовать самоконтроль на всех этапах деятельности; осуществлять словесный отчет о процессе и результатах деятельности; оценивать процесс и результат деятельности [22]. Это направление обеспечивает формирование и развитие регулятивных универсальных учебных действий, позволяя достигать обучающимся метапредметных результатов освоения образовательной программы.

Наиболее эффективным методом развития волевой саморегуляции у обучающихся с задержкой психического развития является совместное планирование, осуществление, обсуждение и оценивание самостоятельной работы.

Учителю следует планировать взаимодействие с обучающимися с задержкой психического развития, ориентируясь на необходимость:

- 1) инициации внутренних мотивов учения;
- 2) поощрения действий самоорганизации и делегирования их обучающемуся при сохранении учителем за собой функции постановки общей учебной цели и оказания помощи в случае необходимости;
- 3) использования групповых форм работы.

Значимыми ориентирами в формировании действия оценивания являются:

- акцент на достижениях обучающихся;
- выделение универсальных учебных действий как объекта оценки;
- сопровождение формирования самооценки обучающихся как основы постановки целей;
- формирование рефлексивности оценки и самооценки.

Оценка имеет мотивационное значение. Становление подлинной субъектности учебной деятельности невозможно без формирования у обучающихся способности адекватно оценивать ход и результаты собственной деятельности, изменения, происходящие как в предмете деятельности, так и в себе самом; самостоятельно ставить задачи по совершенствованию учебной деятельности и самоизменению. Необходимым условием развития дифференцированной, адекватной и рефлексивной самооценки учащегося является целенаправленное формирование действия оценки в учебной деятельности в единстве мотивационного и операционного компонентов.

Для преодоления учебных затруднений в образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития целесообразно использовать современные образовательные технологии, краткая характеристика которых представлена ниже.

Технология развития критического мышления. Применяемые в рамках технологии методические приемы визуальны и схематичны, что соответствует потенциальным возможностям обучающихся с задержкой психического развития. Данная образовательная технология направлена на формирование у обучающегося нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, осознание внутренней многозначности позиций и точек зрения, альтернативности принимаемых решений. Развитие таких базовых качеств личности, как критическое мышление, рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности. Главным достоинством технологии является ее наглядность, т. е. все методы и приемы, которые используются для ее реализации, визуализированы. Это дает возможность обучающимся наглядно представлять полученную информацию или делать выводы. Например, прием «Кластер» («гроздь»), который используется при систематизации и обобщении материала по конкретной теме, прием «толстых и тонких вопросов», который позволяет не только внешне и функционально оценить объект, но и понять более обширно его назначение и применение в разнообразных областях, он может быть использован на этапе изучения нового материала.

Технология междисциплинарного обучения. Позволяет формировать у обучающихся систему знаний и представлений об объектах окружающей действительности. Применение технологии междисциплинарного обучения направлено на решение следующих задач:

- развитие творческого, критического и логического мышления, способности к решению проблем;

- развитие способностей к самостоятельному приобретению знаний и исследовательской работе, обучение исследовательским навыкам и умениям. Обучение умению работать совместно (решать проблемы в малых группах, проводить совместную исследовательскую работу, вести диалог и дискуссию, принимать точку зрения другого человека и т. п.);
- развитие способности к самопознанию, формирование положительной «я-концепции» и понимания ценности и уникальности другого человека. В основе технологии междисциплинарного обучения лежит метод открытия или исследования, предполагающий построение обучения как творческого процесса открытия ребенком мира.

Метод исследования представляет собой воспроизведение естественного процесса открытия или познания действительности. Он позволяет воспроизвести полную структуру цикла мыслительного акта, включая самый первый этап возникновения вопроса и формулирования проблемы и завершающий этап – доказательства или обоснования решения. Таким образом, чтобы на уроке развивалась исследовательская активность обучающихся, необходимо, чтобы структура урока в той или иной мере соотносилась со структурой продуктивного мыслительного процесса.

Технология создания интеллект-карт. Позволяет обучающимся выстраивать межсистемные связи между объектами и явлениями. Интеллект-карта – это техника представления процесса или события, мысли или идеи в комплексной, систематизированной, визуальной (графической) форме, которая не только ориентирована на формирование полноценного представления об объектах и явлениях, но и показывает смысловые, причинно-следственные, а главное, что особенно важно в работе с обучающимися с задержкой психического развития, ассоциативные связи объектов и явлений. Интеллект-карты можно использовать как прием, направленный на систематизацию информации в рамках одного учебного предмета и установление межпредметных связей, что приведет к формированию у обучающегося целостной картины мира и покажет, что те умения, которые ребенок получил в рамках одного предмета, могут быть им использованы при изучении других предметов и в рамках совершенно иной деятельности.

Технология проектной деятельности. Названная технология является одной из технологий, которая развивает все виды универсальных учебных действий и является ключевой на уровне основного общего образования. Основопологающим механизмом реализации технологии является учебный проект, который представляет собой организованную деятельность обучающихся, имеющую общую цель и направленную на достижение конечного результата. В ходе реализации технологии проектной деятельности используются разнообразные формы организации деятельности обучающихся: индивидуальная, парная, групповая работа. Реализация учебного проекта предполагает решение проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных учебных предметов. Технология проектной деятельности позволяет перейти на индивидуализированное обучение и более эффективно реализовывать на уроке дифференцированный подход.

Рассмотренные образовательные технологии являются ключевыми в образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития.

Ниже мы представим некоторые методические приемы и задания, которые целесообразно использовать для преодоления учебных затруднений у обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования.

*Задания на формирование отдельных составляющих
исследовательской деятельности*

1. Задание «Умение выстраивать стратегию поиска решения задач».

Цель: формирование умения выдвигать гипотезы (предположения – что получится в результате) и проверять их.

2. Задание «Найти правило».

Цель: формирование умения выделять закономерность в построении серии.

3. Задание «Работа с метафорами».

Цель: формирование умения работать с метафорами (возможность понимать переносный смысл выражений, понимать и строить обороты речи на основе скрытого уподобления, образного сближения слов).

4. Задание «Составление слов из элементов по правилу».

Цель: формирование умения строить слова из отдельных элементов (по определенным правилам), формирование умения выделять и сравнивать стратегии решения задачи.

5. Задание «Отсутствующая буква».

Цель: формирование умения выделять и сравнивать стратегии решения задачи.

6. Задание «Робинзон и Айртон».

Цель: формирование умения оценивать факты, события, явления и процессы с помощью разных критериев, выделять причинно-следственные связи.

7. Задание «Эмпирическое исследование».

Цель: формирование умения проводить эмпирическое исследование.

8. Задание «Любимые передачи».

Цель: формирование умения проводить эмпирическое исследование на примере изучения любимых телевизионных передач учащихся класса (группы).

9. Задание «Выбор транспорта».

Цель: формирование умения осуществлять эмпирическое исследование.

10. Задание «Жильцы твоего дома».

Цель: формирование умения осуществлять эмпирическое исследование на примере сбора сведений о жильцах, населяющих твой дом.

11. Задание «Сказочные герои».

Цель: формирование умения проводить теоретическое исследование на материале анализа сказочных героев [19].

Совершенствование навыков чтения

Установить простые связи между информацией в тексте и общими, повседневными знаниями:

- сплошные тексты: определить основную идею текста, используя заголовки частей текста или выделяющие их обозначения, либо найти явно выраженную информацию в короткой части текста;

- несплошные тексты: найти отдельные части явно выраженной информации на одной простой карте, или линейном графике, или столбчатой диаграмме, которая включает в себя небольшой по объему вербальный текст в несколько слов или фраз.

Чтение художественного текста

Сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента:

1) технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными – с другой);

2) понимание текста (извлечение его смысла, содержания).

Комплекс упражнений, направленный на формирование интереса к процессу чтения, на снятие связанного с ним эмоционального напряжения и тревожности, на формирование, автоматизацию и шлифовку таких компонентов чтения, как строгий побуквенный анализ (без прогнозирования), прогнозирование, опирающееся на зрительный образ слова, прогнозирование, опирающееся на смысл, быстрое различение похожих по написанию слов и букв, четкие глазодвигательные и речедвигательные операции, устойчивость внимания, зрительная и слуховая память на слова и др.

Приведем примеры некоторых упражнений:

- отделение слов от псевдослов (например, «дорога», «метро», «олубет», «вунка»);
- поиск в тексте заданных слов, т. е. выбор карточек со словами, совпадающими с эталоном (слово «фломенидия», а на карточках встречаются слова «фломанидия», «фломенадия», «флонемидия» и т. д.);
- восполнение пропусков слов в предложении («Долго ли, коротко ли шел принц по тропинке, и вот наконец он _____ маленькую перекосившуюся _____ на курьих ножках»);
- поиск смысловых несуразностей в связном тексте, где содержатся смысловые ошибки, делающие описываемую ситуацию нелепой и смешной («Дети не промокли под ливнем, потому что спрятались под телеграфным столбом» или «Поздней осенью, как обычно, буйно зацвели яблони») и др.

Другой подход к совершенствованию чтения у школьников направлен на овладение ими навыками и приемами понимания информации, содержащейся в тексте. Сущность понимания состоит в том, чтобы понять идею произведения, замысел его автора и почувствовать эмоциональный настрой и красоту языка художественного произведения.

Ученик, читая, мысленно выделяет структурные и логические единицы текста, выявляет те связи, которые есть между ними, а затем фиксирует это либо в плане, либо в граф-схеме, либо в таблице. Такая работа помогает всю полученную информацию привести в систему, а значит, глубже понять и использовать в дальнейшей работе.

Выделяется пять основных приемов осмысления текста.

Постановка вопросов к тексту и поиск ответов на них (в самом тексте, путем вспоминания, рассуждения и умозаключения или путем обращения к учителю и сверстнику) являются основным приемом в процессе уяснения содержания и включают вопросы к логическим связям частей текста, связи текста с другими текстами на эту же тему, к отдельным непонятым предложениям и словам;

Важными приемами осмысления текста являются также антиципация плана изложения, т. е. предвосхищение того, о чем будет говориться дальше, и антиципация содержания (предвосхищение того, что будет сказано дальше).

Реципация – мысленное возвращение к ранее прочитанному и повторное его осмысление под влиянием новой мысли.

Самым высоким уровнем осмысления текста является критический анализ, который находит выражение в дополнениях к прочитанному, в сомнении или несогласии, в высказывании собственной позиции (мнения) и отстаивании ее.

Для понимания психологического содержания текста эвристичное значение имеют «проблемные текстовые ситуации» (Л. П. Добраев, 1987). Исходя из того, что понимание текста есть частный случай мышления, автор рассматривает чтение и понимание текста как процесс решения задач. Понимание текста выступает как компонент мышления, состоящий в выявлении и разрешении скрытых (невыраженных) вопросов в проблемных ситуациях на основе использования имеющихся знаний и применения специальных приемов для усвоения новых знаний.

В работе с вопросами часто используется классификация Б. Блума, в которой выделяется шесть типов вопросов.

1. Простые вопросы. Отвечая на них, нужно назвать какие-то факты, вспомнить, воспроизвести некую информацию.
2. Уточняющие вопросы. Обычно они начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что...?», «Если я правильно понял, то...?». Такие вопросы нужны для предоставления собеседнику обратной связи относительно того, что он только что сказал.
3. Объясняющие вопросы. Обычно начинаются со слова «Почему?». Они направлены на установление причинно-следственных связей.
4. Творческие вопросы. В вопросе есть частица «бы», а в его формулировке есть элементы условности, предположения, фантазии, прогноза: «Что бы изменилось, если бы...?», «Как вы думаете, как будут развиваться события дальше?».
5. Оценочные вопросы. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов: «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один герой отличается от другого?».
6. Практические вопросы. Они направлены на установление взаимосвязи между теорией и практикой: «Как бы вы поступили на месте героя?».

Такая классификация помогает научить детей самостоятельно задавать вопросы к тексту. Учащимся нравится формулировать и записывать вопросы к произведению (на любом этапе работы). Данную работу обычно проводят в парах и группах. Стимулирует постановку вопросов и активизирует смысловую догадку такая стратегия, как чтение с остановками.

Приведем последовательные шаги по организации самостоятельной деятельности учащихся с целью составления плана:

- 1) внимательно прочитать текст;
- 2) выделить главные мысли текста;
- 3) проверить, как они соотносятся между собой;
- 4) сгруппировать текст вокруг главной мысли (разделить его на смысловые части);
- 5) по количеству главных мыслей определить количество пунктов плана;
- 6) сформулировать главные мысли кратко (записать их в виде пунктов плана);
- 7) прочитать текст повторно, проверить, не пропущено ли что-то.

Основными приемами изучающего чтения, направленного на понимание учебного текста, являются: прием составления вопросов к тексту, прием составления плана, прием составления граф-схемы, прием тезирования, прием составления сводных таблиц, прием комментирования и прием логического запоминания учебной информации.

Прием составления плана позволяет глубоко осмыслить и понять текст. План представляет собой перечисление всех текстовых субъектов, то есть тем текста. Для построения плана целесообразно по мере чтения текста последовательно задавать себе вопрос «О чем здесь говорится?».

Прием составления граф-схемы. Граф-схема – это способ моделирования логической структуры текста, представляющий собой графическое изображение логических связей между основными текстовыми субъектами. Выделяют два вида граф-схемы – линейную и разветвленную. Средствами графического изображения являются абстрактные геометрические фигуры (прямоугольники, квадраты, круги и т. д.), символические изображения и рисунки и их соединения (линии, стрелки и т. д.). Граф-схема от плана отличается тем, что в ней наглядно видны связи между элементами.

Прием тезирования представляет собой формулирование основных тезисов, положений и выводов текста.

Прием составления сводной таблицы позволяет обобщить и систематизировать учебную информацию.

Прием комментирования является основой осмысления и понимания текста и представляет собой самостоятельное рассуждение, умозаключение и выводы по поводу прочитанного текста.

Прием логического запоминания учебной информации включает следующие компоненты: самопроверку по вопросам учебника или вопросам, составленным самим учащимся; пересказ в парах с опорой на конспект, план, граф-схему и пр.; составление устной или письменной аннотации учебного текста с опорой на конспект; составление сводных таблиц, граф-схем и пр.; подготовку докладов и написание рефератов текста двух видов – констатирующего и критического – с опорой на конспект, план текста по одному или нескольким источникам, в том числе с опорой на Интернет и публикации в средствах массовой информации.

Усваивающее чтение включает следующие приемы: умение отвечать на контрольные вопросы; реферативный пересказ, аннотирование, комментирование

учебных текстов; составление сводных таблиц, рефератов и докладов по нескольким источникам [19].

Задания на отработку навыка смыслового чтения

1. Задание «Диалог с текстом».

Цель: формирование умения воспринимать текст как единое смысловое целое.

Возраст: 11–12 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (литература, история и др.) и естественно-научные (физика, биология).

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в группах.

Описание задания: учащимся предлагается прочитать текст по предложениям (фразам) и выполнить задания, включенные в текст в символической форме. В конце предложений предлагается одно или два из четырех видов заданий, обозначаемых в тексте символом (буквой). Эти задания надо выполнить по ходу чтения текста.

2. Задание «Учимся задавать вопросы».

Цель: формирование умения задавать вопросы к художественным текстам.

Возраст: 11–12 лет.

Учебные дисциплины: литература.

Форма выполнения задания: работа в парах и группах.

Описание задания: учащимся предлагается прочитать текст и составить вопросы различных типов, пользуясь общей схемой, приведенной на карточке.

3. Задание «Озаглавливание текста».

Цель: формирование умения воспринимать текст как единое смысловое целое и выделять основную идею, смысловое ядро текста.

Возраст: 11–15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (литература, история и др.) и естественно-научные (физика, биология).

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в группах.

Описание задания: учащимся предлагается текст, который надо озаглавить. Учебные тексты для овладения приемом выделения основной идеи должны соответствовать следующим требованиям: новизны (для обеспечения мотивации), доступности (для понимания), небольшого объема (до одной страницы). По мере овладения учащимися умением выделять концепт текста текст увеличивают по объему.

4. Задание «Пословицы».

Цель: формирование умения понимать смысл пословиц на основе адекватного восприятия переносного значения и метафоры.

Возраст: 11–15 лет.

Учебные дисциплины: литература, история.

Форма выполнения задания: работа в группах.

Описание задания: учащимся предлагается прочитать пословицы и выполнить задания. Каждое из заданий выполняется в процессе обсуждения в группе и представляется классу как общее решение. Для создания мотивации можно использовать форму командного соревнования-конкурса по аналогии, например, с телевизионными передачами «Умники и умницы», «Что? Где? Когда?» и пр.

5. Задание «Эпиграф».

Цель: развитие умения выделять концепт (основную идею) литературного произведения с помощью эпиграфа.

Возраст: 11–15 лет.

Учебные дисциплины: литература.

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в группах.

Описание задания: учащимся предлагается установить смысловое соответствие между эпиграфом как выражением квинтэссенции художественного произведения и самим литературным текстом. В случае необходимости учитель дает краткую информацию о функции эпиграфа, его происхождении, приводит примеры эпиграфов к различным литературным произведениям.

6. Задание «Сочиняем сказку».

Цель: развитие читательского воображения на основе овладения приемом сочинения оригинального текста, формирование интереса к чтению и книге, овладение приемом антиципации.

Возраст: 11–14 лет.

Учебные дисциплины: литература.

Форма выполнения задания: работа в группах.

Описание задания: учащимся предлагается на основе опорных слов создать оригинальный текст художественного типа (сказку). Сказка создается в группах в результате совместного обсуждения и затем представляется классу. Для создания мотивации можно использовать прием организации соревнования между группами-командами.

7. Задание «Понимание научного текста».

Цель: развитие умения структурировать научный (познавательный) текст и составлять краткий конспект.

Возраст: 12–15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (география, история и др.) и естественно-научные (физика, биология, химия).

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в группах.

Описание задания: учащимся предлагается общая схема структурирования текста и текст познавательного характера (1–2 страницы).

Инструкция: учащиеся внимательно читают текст, находят в нем ответы на вопросы, данные в схеме, и заполняют соответствующие графы конспекта.

8. Задание «Приемы осмысления текста в ознакомительном чтении».

Цель: усвоение приемов осмысления текста, включая приемы постановки перед собой вопроса и поиска ответа на него, постановки вопроса-предположения, антиципации плана изложения, антиципации содержания, реципации (мысленного возвращения к ранее прочитанному).

Возраст: 14–15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (история, литература, география и др.) и естественно-научные (физика, биология, химия).

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в парах.

Описание задания: учащимся предлагается текст, определенные фрагменты которого отмечены символами, обозначающими необходимость выполнения соответствующего приема. Содержание приема разъясняется на ориентировочной карточке.

9. Задание «Постановка вопросов к тексту».

Цель: овладение приемом постановки вопросов к тексту и составления плана.

Возраст: 14–15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (география, история и др.) и естественно-научные (физика, биология, химия).

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в группах.

Описание задания: овладение приемом должно осуществляться на материале домашних заданий по какой-либо учебной дисциплине и стать предметом оценки и обсуждения на уроке.

10. Задание для освоения приемов логического запоминания информации, извлеченной из текстов.

Цель: освоение приемов логического запоминания информации, извлеченной из текстов.

Возраст: 12–15 лет.

Учебные дисциплины: гуманитарные (история, литература, география и др.) и естественно-научные (физика, биология, химия).

Форма выполнения задания: работа индивидуальная, в парах и группах.

Описание задания. После чтения и составления плана текста и графических схем учащимся предлагаются следующие варианты выполнения задания: взаимная проверка по вопросам учебника с опорой на план текста; пересказ в парах с опорой на план и графическую схему; составление устной и письменной аннотации с опорой на план и графическую схему; подготовка учебных докладов с подбором иллюстративного материала (репродукции картин, публикации в средствах массовой информации, рисунки, фотографии и пр.).

Формирование навыков оценивания результатов деятельности:

- с самого начала обучения учитель должен ставить перед обучающимися задачу оценивания своей деятельности;
- необходимо объективировать для учащегося функции оценивания – объективировать его изменения в учебной деятельности, развивать самооценку, мотивацию саморазвития;
- предметом оценивания должны стать учебные действия обучающегося и их результаты, способы действия, способы учебного сотрудничества (ретроспективная оценка) и собственные возможности осуществления деятельности (прогностическая оценка);
- необходимо формировать у обучающегося установку на улучшение результатов деятельности;
- оценка должна основываться на содержательных, объективированных и осознанных критериях, которые могут быть даны учителем в готовом виде, выработаны совместно с обучающимся или выработаны обучающимся самостоятельно;

- необходимо формировать у обучающихся умение анализировать причины неудач в выполнении деятельности и ставить задачи на освоение тех звеньев действия (способов действия), которые обеспечат его правильное выполнение;
- способствовать развитию умения обучающихся самостоятельно вырабатывать и применять критерии и способы дифференцированной оценки в учебной деятельности;
- необходимо четко различать объективные и субъективные критерии оценки; оценка обучающегося соотносится с оценкой учителя только по объективным критериям, причем оценочное суждение обучающегося предваряет оценку учителя;
- организовывать учебное сотрудничество на основе соблюдения принципов уважения личности учащегося, принятия, доверия, эмпатии и признания индивидуальности каждого ребенка.

Задания, ориентированные на развитие регулятивных универсальных учебных действий

1. Задание «Общее планирование времени. Планируем свой день».

Цель: формирование умения планировать свою деятельность, составление хронокарты самостоятельной работы обучающегося.

Возраст: 12–14 лет.

Учебные дисциплины: любые предметы, классный час.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа.

Описание задания: обучающимся предлагается составить хронокарту и определить эффективность распределения и расходования времени.

2. Задание «Планируем неделю!».

Обучающиеся заполняют хронокарту в течение недели, они должны оценить общий расход времени за всю неделю по каждой из статей хронокарты, проанализировать показатели, ответив на вопросы.

3. Задание «Планирование учебной работы».

Цель: формирование умения планировать по времени учебную деятельность, составление хронокарты подготовки к докладу.

Возраст: 13–15 лет.

Учебные дисциплины: любые предметы, классный час.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа.

Описание задания: составление хронокарты работы над докладом. Проверка корректности планирования времени.

4. Задание «Еженедельник».

Цель: формирование умения планировать деятельность и время в течение недели.

Возраст: 12–14 лет.

Учебные дисциплины: любые предметы, классный час.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа.

Описание задания: обучающимся предлагается распланировать свою деятельность на две недели вперед и действовать, ориентируясь на свой план. Через две недели подводится итог выполнения задания.

5. Задание «Рефлексия».

Цель: формирование рефлексивной самооценки своих возможностей самоуправления.

Возраст: 12–14 лет.

Учебные дисциплины: классный час, внеурочные часы.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа. (Работа не оценивается учителем! Результаты конфиденциальны.)

Описание задания: обучающимся предлагается оценить свою способность к самоуправлению, воспользовавшись анкетой. На основании полученной оценки сформулировать задачи на развитие способности самоуправления.

Способность к самоуправлению складывается из восьми компонентов: 1) ориентировка; 2) прогнозирование; 3) целеполагание; 4) планирование; 5) критерии оценки качества; 6) принятие решения; 7) самоконтроль; 8) коррекция. Итогом является общая способность к самоуправлению.

6. Задание «Оцениваем свою работу».

Цель: освоение критериев оценки письменной работы.

Возраст: 11–14 лет.

Учебные дисциплины: русский язык и математика.

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в парах.

Описание задания: обучающимся предлагается оценить свою письменную работу (домашнюю, классную или контрольную) в соответствии с критериями, приведенными на ориентировочной карточке. В завершение оценивания каждый обучающийся должен дать развернутую письменную оценку своей работы и выставить себе отметку. Задания включают проверку собственной работы и взаимную проверку работ с оцениванием и последующим обсуждением.

7. Задание «Критерии оценки».

Цель: осознание критериев оценки выполнения учебных заданий.

Возраст: 13–15 лет.

Учебные дисциплины: любые предметы естественно-научного и гуманитарного цикла.

Форма выполнения задания: работа индивидуальная и в группах.

Описание задания: обучающимся предлагается индивидуально ранжировать в порядке значимости критерии оценивания успешности выполнения учебных заданий. Затем на основании индивидуальных ответов проводится обсуждение критериев в группе и вырабатывается единая позиция, которая представляется классу в целом.

8. Задание «Учебные цели».

Цель: формирование умения адекватно ставить учебные цели на основе оценки успешности выполнения учебных задач.

Возраст: 11–14 лет.

Учебные дисциплины: любые предметы естественно-научного и гуманитарного цикла.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа.

Описание задания: обучающимся предлагается на основе выполненной проверки и оценки своей домашней (контрольной) работы ответить на вопросы, заполнив представленную ниже таблицу. Задание выполняется повторно через две недели, и путем сравнения этих двух таблиц анализируется успешность реализации учебных задач, поставленных ранее (какими знаниями и умениями овладел, что для этого было сделано, каково продвижение вперед в овладении учебным содержанием).

Поскольку обучающиеся с задержкой психического развития получают образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию сверстников, содержание образования на уровне основного общего образования должно быть реализовано в полном объеме. Рассмотренные нами образовательные технологии, задания и приемы, направленные на формирование отдельных универсальных учебных действий, позволят обеспечить преодоление учебных затруднений у обучающихся с задержкой психического развития и достижение ими метапредметных и предметных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования.

3.3. Методические аспекты проведения коррекционно-развивающих занятий предметной направленности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования

Проведение коррекционно-развивающих занятий как общеразвивающей, так и предметной направленности является основной формой реализации программы коррекционной работы с обучающимися с задержкой психического развития во внеурочной деятельности. Проведение этих занятий, как ранее отмечалось, является обязательным.

Целью проведения коррекционно-развивающих занятий предметной направленности является устранение учебных затруднений обучающихся в освоении содержания учебных предметов и формирование комплекса основных умений, составляющих основу познавательных процессов и регулятивных действий.

Основные задачи работы в сфере общего развития обучающихся с задержкой психического развития при проведении коррекционно-развивающих занятий предметной направленности:

- 1) ослабление или преодоление нарушений развития восприятия у обучающихся;
- 2) ослабление или преодоление нарушений развития мышления путем формирования умений выполнять умственные действия анализа, выделения существенных признаков, сравнения, обобщения и др.;
- 3) ослабление или преодоление нарушений развития памяти путем формирования умений выполнять мнемические действия;
- 4) ослабление или преодоление нарушений развития речи, влияющих на процесс переработки и сохранения информации [7, 51].

Коррекционно-развивающие занятия предметной направленности обеспечивают решение следующих задач коррекционной работы с обучающимися с задержкой психического развития:

- 1) устранение типичных ошибок, допускаемых обучающимися с задержкой психического развития при выполнении определенных учебных действий, заданий по отдельным обязательным учебным предметам;
- 2) закрепление умений выполнения учебных действий по наиболее сложным темам обязательных учебных предметов;
- 3) пропедевтика изучения новых, сложных тем при освоении обязательных учебных предметов;
- 4) обучение переносу формируемых или сформированных умений в новые ситуации для решения новых групп учебно-познавательных и учебно-практических задач;
- 5) формирование и развитие универсальных учебных действий на материале обязательных учебных предметов;
- 6) компенсация нарушенных психических функций, т. е. поиск и/или выстраивание новых межсистемных связей между полностью или относительно сохранными высшими психическими функциями;
- 7) восполнение пробелов предшествующего обучения, т. е. пробелов как в организации образовательной деятельности, так и в реализации коррекционной работы на уровне начального общего образования.

Таким образом, средствами коррекционно-развивающих занятий предметной направленности обеспечивается преодоление учебных затруднений обучающихся при освоении адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования, т. е. выявление тех универсальных учебных действий, которые не сформированы у обучающегося с задержкой психического развития в связи с нарушениями в развитии высших психических функций и в связи с профессиональными дефицитами педагогов в вопросах организации образовательной деятельности с этой категорией обучающихся.

В процессе проведения коррекционно-развивающих занятий предметной направленности важно обеспечить:

- 1) создание условий для возникновения у детей положительных эмоций в процессе осуществляемой деятельности;
- 2) осуществление коррекционно-развивающей работы на занятии в зоне ближайшего развития;
- 3) использование для формирования обобщенных умений в рамках определенного учебного предмета разного по содержанию материала;
- 4) усложнение выполняемых действий и учебных умений по мере успешности в их освоении;
- 5) неоднократное выполнение учебных умений и действий [7, 51].

Перечисленные положения определяют методику проведения занятий, которая будет представлена ниже.

На основании вышеизложенного можно установить взаимосвязь между коррекционной работой, учебными затруднениями обучающихся и результатами освоения адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития (см. рис. 2).

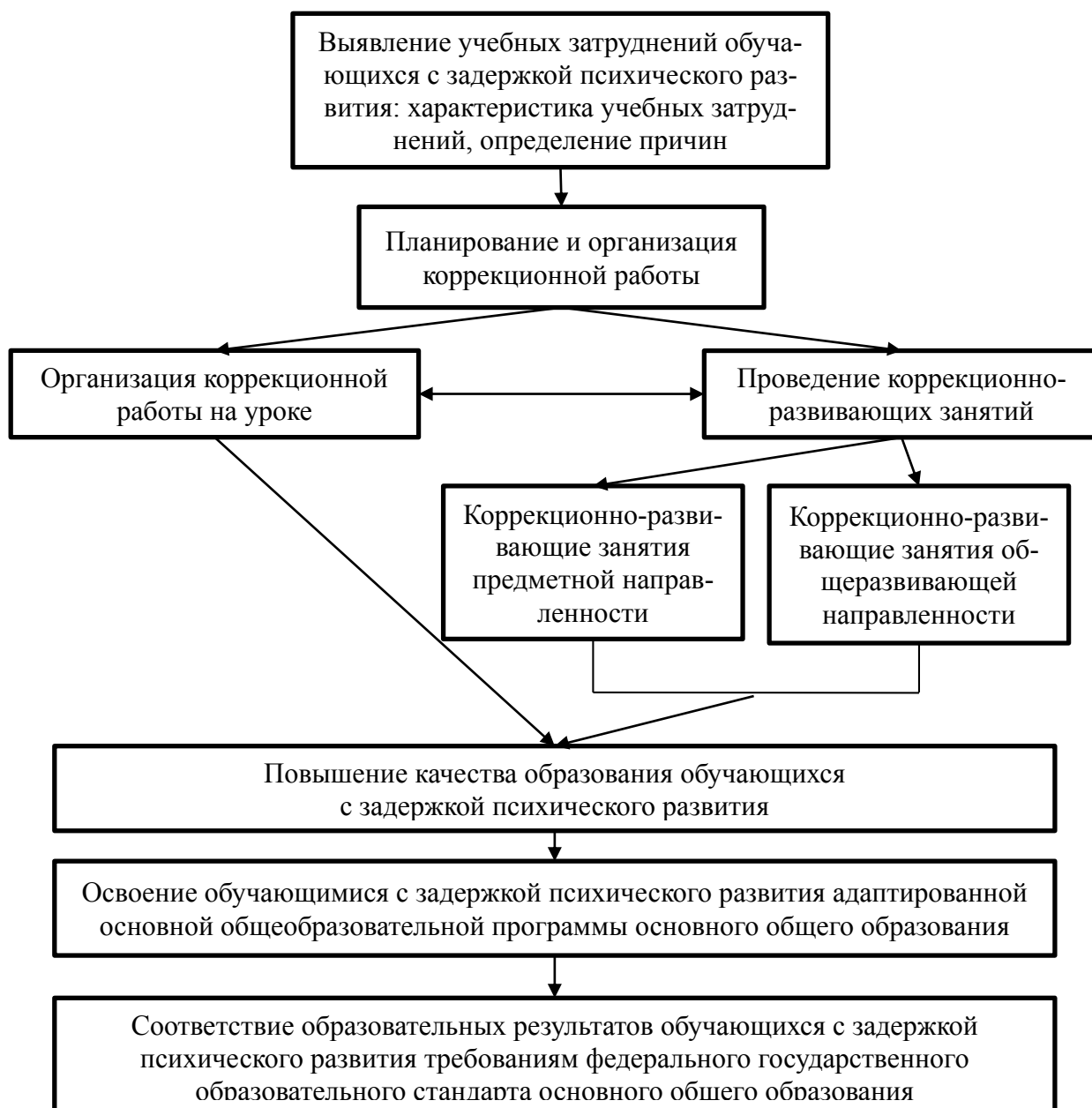


Рис. 2. Взаимосвязь учебных затруднений обучающихся и результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования

Коррекционно-развивающие занятия предметной направленности для устранения имеющихся учебных затруднений обучающихся с задержкой психического развития проводятся учителями-предметниками. По нашему мнению, важно, чтобы эти занятия проводил именно учитель, преподающий данный предмет в соответствии с учебным планом. Это позволит обеспечить единые требования к обучающимся и системную работу с ними.

В процессе организации коррекционно-развивающих занятий предметной направленности целесообразно соблюдать ряд принципов, наиболее значимых для обучающихся с задержкой психического развития.

1. Принцип ориентации на осознанное преодоление возникающих затруднений у обучающегося в процессе учебной деятельности, т. е. обучающемуся необходимо показать, что те умения, над которыми будет идти

работа, не только позволят ему справиться с заданиями по данному учебному предмету, но и повысят качество освоения учебного материала на других учебных предметах.

2. Принцип многократности повторения формируемого умения в разнообразных видах деятельности и при разном уровне помощи.
3. Принцип постепенного усложнения заданий в ходе проведения занятия.
4. Принцип спирали, который предполагает, что если у обучающегося на каком-либо этапе возникают затруднения, то необходимо вернуться на шаг назад, т. е. к предыдущему заданию, так как это означает, что на предыдущем этапе навык оказался не до конца освоенным.
5. Принцип опоры на витагенный опыт обучающегося.
6. Принцип системно-деятельностной организации занятия.

В. В. Гладкая представляет структуру коррекционно-развивающего занятия предметной направленности, которая состоит из следующих структурных компонентов: учебный предмет, возраст (класс), тема занятия, задачи занятия и три основные части – вводная часть; основная часть, которая включает в себя подготовительный этап, формирующий этап, этап самостоятельной работы обучающегося; заключительная часть [7].

Рассмотрим ниже характеристику каждой составляющей коррекционно-развивающего занятия предметной направленности.

Тема занятия. Выбирается именно та тема, в которой обучающиеся с задержкой психического развития испытывают наибольшее количество затруднений по тому или иному учебному предмету. В теме обычно содержится указание на то обобщенное умение, над формированием которого планируется работать на данном занятии, а также на протяжении нескольких последующих занятий.

Задачи занятия. Определение задач занятия является одним из наиболее значимых процессов, т. к. именно от задач будет зависеть отбор его содержания и методических приемов. Приведем способы постановки задач с позиции их целесообразности, а также значимости для педагога, выполнения ими направляющей роли – роли «помощника» при определении содержания занятия и методики его проведения.

1. Через изучаемое содержание: «изучить...», «познакомиться...», «закрепить темы...» и др. Если задача формулируется через изучаемое содержание, это только указывает направление, в рамках которого будет осуществляться деятельность обучающихся на занятии, но не дает никаких конструктивных аспектов, в рамках которых будет осуществляться коррекция.

За расплывчатыми, абстрактными формулировками задач всегда скрывается отсутствие содержательного видения желаемых результатов. Поэтому данный способ формулирования задач нецелесообразен, так как такая задача не является конкретной (непонятно, что именно предполагается сформировать у детей), а значит, и диагностичной (невозможно оценить степень эффективности ее решения).

2. Через деятельность педагога: «рассказать о...», «дать понятие...», «познакомить с...», «представить...», «показать...», «научить...», «упражнять...», «проверить...», «обосновать...», «обобщить...», «систематизировать...» и др.

Если задачи формулируются таким способом, это сосредотачивает педагога на его собственной деятельности, а не на реальных результатах коррекции недостатков развития обучающихся. Учитель программирует свои действия: показать, рассказать, объяснить, а как на это реагируют обучающиеся – вопрос второстепенный. И он оправданно в таком случае будет считать поставленные задачи решенными, даже если обучающиеся занимались на занятии своими делами.

Приведем контраргумент: показ (демонстрация), рассказ, объяснение, упражнение и так далее – это методы педагогической работы. Они находят свое место при фиксации методической структуры занятия. Педагог же приходит на занятие не для того, чтобы самому выполнить какие-то действия, а для того, чтобы что-то важное формировать у обучающихся. А уже для этого, в свою очередь, он использует ряд методов (совершает определенные действия), но это уже методика занятия, а не его задачи. Использование тех или иных методов работы не является задачей (задачами) занятия, а представляет собой средство ее (их) решения.

3. Через внутренние процессы в развитии учащихся (процессы мышления, восприятия и др.). Например, «развивать мышление», «развивать речь», «развивать пространственную ориентировку» и т. п.

Данный способ выражения задач широко распространен. Однако при этом задача, во-первых, не является диагностичной, так как внутрь психических процессов проникнуть невозможно и, следовательно, невозможно оценить наличие изменений, например, развилась речь в какой-то мере либо нет.

Во-вторых, это слишком общая формулировка, не конкретная, не способствующая целенаправленности деятельности педагога и детей на предстоящем занятии.

В-третьих, эта формулировка ко многому обязывает. Если педагог поставил задачу «развивать мышление», значит, он должен работать над всеми его составляющими, что в рамках одного занятия невозможно сделать ввиду ограниченности времени и ресурсов самого обучающегося. Значит, данная формальная постановка задачи не нацелена на конкретные достижения обучающихся.

4. Через указание на объекты коррекционно-педагогического воздействия – планируемые познавательные достижения, опознаваемые в действиях (умениях) обучающихся (через их внешне выраженную деятельность): «формировать (развивать, совершенствовать) умение...». Например, «развивать умение образовывать слова приставочным способом с опорой на образец», «совершенствовать умение ориентироваться на листе бумаги, определяя верх-низ, середину листа» и т. п. [7].

Такие формулировки задач характеризуются следующими особенностями:

- они ориентированы на детей, т. е. ориентированы на формирование конкретного умения, универсального учебного действия, которое недостаточно сформировано у обучающегося;
- конкретны и диагностичны, т. е. педагог ставит задачу формировать определенное обобщенное умение в той или иной проблемной области развития, степень овладения которым в конце занятия можно реально оценить. Перед началом занятия педагог определяет, к чему бы он хотел прийти

относительно умений обучающегося, следовательно, в конце занятия он может сказать, достигнуто умение или нет;

- конструктивны – именно такие задачи играют конструктивную роль в определении педагогом организационных форм и содержания коррекционно-развивающего занятия.

Вводная часть является важным моментом работы с группой, так как позволяет обеспечить мотивационный настрой обучающихся на занятие и принятие ими цели деятельности. Задачи, которые ставятся на данном этапе:

- выявление эмоционального состояния обучающихся;
- создание у обучающихся положительного эмоционального настроения на предстоящую деятельность;
- привлечение интереса обучающихся к содержанию предстоящей деятельности на занятии,
- активизация психической деятельности обучающихся.

Содержание деятельности на этом этапе включает в себя сообщение темы, цели занятия. На этом этапе используются следующие приемы: эвристический вопрос, познавательная задача, проблемное задание. Приемы, которые могут быть использованы на данном этапе: создание проблемной жизненной ситуации, создание игровой ситуации, беседа-интрига и т. д.

Основная часть включает в себя совокупность упражнений и приемов, направленных на решение задач занятия.

Общая задача для данного этапа: решение поставленных задач.

Основная часть коррекционно-развивающего занятия предметной направленности состоит из трех составляющих: подготовительный подэтап, формирующий подэтап, подэтап самостоятельной работы.

Задача подготовительного подэтапа: актуализировать сформированные базисные умения, от которых зависит процесс формирования нового умения.

Задача формирующего подэтапа – формирование отсутствующего, недостаточно развитого умения в проблемной области развития. Данный подэтап самый продолжительный и непосредственно направлен на формирование определенных умений в «проблемной» зоне развития обучающегося. На данном подэтапе необходимо организовать неоднократное выполнение определенных действий.

Задача подэтапа самостоятельной работы – выявление состояния сформированных умений, над которыми работали на занятии. Обучающимся предлагается для выполнения аналогичное по сути задание, которое требует применения в процессе самостоятельной работы формируемого способа действия.

Основное направление деятельности на основном этапе – обеспечение усвоения новых знаний, способов действий. Применение тренировочных упражнений, заданий, которые выполняются самостоятельно обучающимися. Здесь важен порядок предъявления упражнений и последовательность чередования деятельности, от интеллектуальной игры к релаксационной технике, от сложного к простому.

Заключительная часть позволяет провести анализ и оценку успешности достижения цели, определить перспективы последующей работы, обобщить изученное. Задачи: развитие у обучающихся рефлексивных умений, выявление эмоционального состояния детей; подведение итогов работы.

На этом этапе необходимо провести рефлексию. Рефлексия проводится в следующих аспектах:

- деятельностном – чему научились?
- смысловом – почему это важно, зачем мы это делали?
- эмоциональном (понравилось – не понравилось, было хорошо, было плохо и почему?).

Наглядно рекомендуемая структура коррекционно-развивающего занятия предметной направленности представлена в табл. 10. Отметим, что иллюстрируемый подход к проведению занятий является единым для коррекционно-развивающих занятий как общеразвивающей направленности, так и предметной направленности, а также как для обучающихся начальной школы, так и для обучающихся с задержкой психического развития, получающих основное общее образование. Реализация единого подхода в проведении коррекционно-развивающих занятий общеразвивающей и предметной направленности будет способствовать формированию у обучающихся с задержкой психического развития умений в сфере общего развития, универсальных учебных действий, предметных знаний и умений.

Таблица 10

Структура коррекционно-развивающего занятия предметной направленности и технологическая последовательность его проведения

| Этап, задачи этапа | Содержание деятельности педагога |
|--|--|
| <p>Вводная часть</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – создать условия успешности деятельности обучающихся на занятии; – вызвать положительный эмоциональный настрой; – обеспечить активизацию психической деятельности | <p>1. Применение разнообразных приемов, методов, упражнений, которые ориентированы на привлечение интереса обучающихся к предстоящей деятельности.</p> <p>Среди приемов могут быть: прием «Комплименты», описание проблемной жизненной ситуации, беседа-интрига, выполнение кинезиологических упражнений.</p> <p>По времени это наиболее короткий этап занятия.</p> <p>2. Подкрепление интереса обучающихся похвалой.</p> |
| <p>Основная часть</p> <p>Задача: формирование одного конкретного умения в проблемной области развития обучающегося с задержкой психического развития</p> | <p>Последовательное предъявление обучающимся системы заданий, направленных на формирование одного умения в зоне ближайшего развития с неоднократным выполнением определенного вида деятельности с оречевлением обучающимися последовательности предстоящих действий, выполненных действий и результата деятельности, а также с привлечением разного по содержанию материала и соблюдением принципа усложнения на основе критерия успешности.</p> |
| <p>Подготовительный этап</p> | <p>1. Предъявление обучающимся задания, направленного на актуализацию базисного умения, выступающего в качестве основы для формирования умения в проблемной области развития.</p> |

| Этап, задачи этапа | Содержание деятельности педагога |
|--------------------|---|
| | <p>Задание должно быть в зоне актуального развития и позволять обучающимся выполнить его без затруднений. Это обеспечит ситуацию успеха и позволит включить обучающихся в деятельность.</p> <p>2. Подкрепление успешности обучающихся похвалой.</p> |
| Формирующий этап | <p>Предъявляются три задания, направленные на формирование одного умения в проблемной области развития.</p> <p>1. Предъявление первого задания в зоне ближайшего развития обучающихся, которое должно вызывать трудности в его самостоятельном выполнении.</p> <p>2. Педагог не показывает способ выполнения, а организует рассуждения обучающихся и пробы в выполнении. Целесообразно использование опор в виде схем, таблиц, записей и других. посредством стимулирования рассуждений обучающихся, при необходимости подсказок, обучающиеся формулируют способ действия.</p> <p>3. После «открытия» обучающимися способа действия, первичного выполнения задания с помощью педагога необходимо словесное закрепление выполненной деятельности. Словесное закрепление организует педагог с использованием серии вопросов.</p> <p>Словесное закрепление целесообразно строить по традиционной последовательности на основе ответов на следующие вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – что необходимо было сделать? – что и как сделали (содержание и последовательность действий)? – что получили в результате действий? <p>4. Подкрепление успешности обучающихся похвалой.</p> <p>5. Предъявление второго задания с аналогичным способом выполнения, но с иными объектами, сюжетами.</p> <p>6. Педагог стимулирует обучающихся к рассуждениям: «Что необходимо сделать?»</p> <p>7. Педагог организует самостоятельное выполнение задания обучающимися или совместное с ними выполнение задания.</p> <p>8. Педагог осуществляет словесное закрепление выполненной деятельности при помощи представленных выше вопросов.</p> <p>9. Подкрепление успешности обучающихся похвалой.</p> <p>10. Предъявление третьего задания с аналогичным способом выполнения. Логика действий педагога по организации выполнения задания аналогична рассмотренной.</p> <p>Задание может быть предъявлено на том же уровне сложности, если обучающиеся справлялись с выполнением предыдущих заданий со значительными трудностями.</p> <p>Условия деятельности можно усложнить за счет предъявления более сложных объектов, большего количества объектов, уменьшения опор и другого. Это целесообразно, если обучающиеся относительно успешно справлялись с выполнением двух предшествующих заданий с активным использованием помощи педагога.</p> <p>Именно такая логика предъявления и организации выполнения заданий, направленных на формирование одного умения, обеспечит формирование обобщенного умения. То есть когда обучающиеся</p> |

| Этап, задачи этапа | Содержание деятельности педагога |
|--|--|
| | могут выполнять определенную группу заданий на разном материале и на различном уровне сложности. |
| Этап самостоятельной работы | <ol style="list-style-type: none"> 1. Предъявляется задание, аналогичное по сути, для применения формируемого умения, формируемого способа действия. 2. Задание выполняется обучающимися самостоятельно. 3. Возможна только стимулирующая помощь педагога. 4. Во время выполнения задания обучающимися педагог выявляет степень сформированности определенного умения, отслеживает наличие или отсутствие позитивных изменений в формировании умения, способа деятельности. <p>Качество самостоятельного выполнения обучающимися задания является основанием для определения задач и содержания работы на следующем занятии.</p> |
| <p>Заключительная часть</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – развивать у обучающихся с задержкой психического развития рефлексивные умения; – выявить эмоциональное состояние детей | <ol style="list-style-type: none"> 1. Проведение беседы с обучающимися по следующим вопросам: Чем занимались на занятии? Чему научились? Для чего это необходимо в жизни? Что было трудно выполнять? С какими заданиями справились легко? Чему бы еще хотели научиться? <p>Беседа по данным вопросам ориентирована на стимулирование обучающихся к осознанию осваиваемого умения. Не должно быть восприятия занятия как набора выполняемых без определенной цели заданий.</p> |

Напомним, что успешность коррекционно-развивающего занятия во многом зависит от соблюдения учителями логики построения каждого занятия, позволяющего целенаправленно обрабатывать *на протяжении одного занятия одно умение в проблемной области развития* обучающегося с задержкой психического развития, работать на протяжении занятия *над устранением только одного учебного затруднения*.

Рассмотрев организацию коррекционно-развивающих занятий предметной направленности, систематизируем методические приемы, которые используются на коррекционно-развивающих занятиях, а также могут использоваться и при проведении уроков (см. табл. 11).

Методические приемы, направленные на преодоление учебных затруднений обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования (на коррекционно-развивающих занятиях предметной направленности)

| Аспекты методической поддержки | Методические приемы | Основные ориентиры при реализации методических приемов для обучающихся с задержкой психического развития |
|--|---|---|
| <p>Методические приемы, обеспечивающие индивидуальную поддержку работы обучающихся с учебником, учебными пособиями, текстовыми материалами</p> | <ul style="list-style-type: none"> – конспектирование; – комментирование по тексту; – составление плана текста; – маркирование текста; – тезирование; – цитирование; – аннотирование; – рецензирование; – составление справки; – составление формально-логической модели (словесно-схематическое изображение прочитанного; занесение информации в таблицу); – составление тематического тезауруса (упорядоченного комплекса базовых понятий по определенному разделу или теме); – составление матрицы идей (сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов); – организация работы с различными видами словарей; – предварительное знакомство с текстом; – составление интеллект-карт и/или ассоциативных карт | <p>При организации работы с текстом целесообразно соблюдать следующую логику заданий:</p> <ul style="list-style-type: none"> – кратко рассказать, о чем этот текст; – ответить по нему на 1–2 содержательных вопроса; – придумать и записать название; – выделить маркером главные слова; – разбить текст на смысловые части; – для каждой обозначенной части текста нарисовать значок или картинку, которая потом поможет вспомнить ее смысл; – вспомнить и рассказать текст соседу по парте или классу по нарисованным значкам, картинкам или ключевым словам; – выделить маркером непонятные и незнакомые слова, попытаться понять их значение по контексту (дети не обязаны понимать весь материал до конца: важно научить их замечать свое непонимание и формулировать его в виде вопросов); – составить свой текст по подсказкам (по заданному плану); – составить свой текст, предварительно написав подсказки; – разбить готовый текст на абзацы, переставить их местами, обсудить изменение смысла и выразительности текста |

| Аспекты методической поддержки | Методические приемы | Основные ориентиры при реализации методических приемов для обучающихся с задержкой психического развития |
|--|--|---|
| Методические приемы, обеспечивающие индивидуализацию способов предъявления заданий | <ul style="list-style-type: none"> – представление одной и той же информации в разной форме; – трансформация многоступенчатой вербальной инструкции в простую визуальную инструкцию; – алгоритмизация предстоящей деятельности | <p>При организации индивидуализации необходимо ориентироваться на:</p> <ul style="list-style-type: none"> – потенциальные возможности обучающихся с задержкой психического развития; – ведущую модальность восприятия; – полисенсорность восприятия; – зоны актуального и ближайшего развития; – возрастные и гендерные особенности; – социальный статус обучающегося в группе (при индивидуализации заданий в групповой работе); – темп деятельности (с ориентиром на тип темперамента) |
| Методические приемы в части индивидуализации способов выполнения заданий | <ul style="list-style-type: none"> – увеличение времени на выполнение задания; – сокращение объема выполняемого задания; – алгоритмизация предстоящей деятельности с последовательным удалением выполненных элементов; – организация возможности выполнять задания в разной последовательности; – организация возможности выполнять задание в группе с распределением ролей; – оречевление предстоящего алгоритма деятельности и/или непосредственно самой деятельности; – использование вспомогательных таблиц, схем | |
| Методические приемы индивидуализации организации учебной деятельности обучающихся | <ul style="list-style-type: none"> – использование приема «конструктор домашнего задания», когда обучающемуся определено количество заданий для выполнения домашней работы, а содержание этих заданий он выбирает самостоятельно; – отбор заданий с учетом индивидуальных интересов, возможностей и потребностей обучающегося (например, если обучающийся хорошо структурирует информацию, в коллективном проекте ему можно предложить оформить презентацию); – использование приема организации группы обучающихся с использованием «случайного выбора», когда обучающимся предлагается вытянуть номер группы и выполнить предложенное для данной группы задание | |

| Аспекты методической поддержки | Методические приемы | Основные ориентиры при реализации методических приемов для обучающихся с задержкой психического развития |
|--|---|--|
| <p>Методические подходы в части индивидуализации контрольных и тестовых материалов, способов оценки образовательных достижений обучающихся</p> | <ul style="list-style-type: none"> – наличие четких и понятных критериев оценивания результатов разнообразной деятельности, например устных и письменных работ; – самостоятельное выделение обучающимися критериев оценивания деятельности; – уместное увеличение времени на выполнение работы; – вариативность контрольных и тестовых заданий, т. е. комплектование содержания контрольно-измерительных материалов с учетом темпа деятельности обучающихся | <p>При проведении контрольных и оценочных мероприятий необходимо помнить, что результаты обучающихся с задержкой психического развития оцениваются по тем же критериям и параметрам, что и образовательные результаты обучающихся с нормативным развитием, т. к. требования к планируемым результатам, обозначенные в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, едины для данных двух групп.</p> |

Рассмотрев структуру коррекционно-развивающего занятия предметной направленности и методические приемы, которые могут быть использованы для его проведения, можно сделать вывод о том, что качество образовательных достижений обучающихся с задержкой психического развития в основной школе будет зависеть от организационных форм преодоления учебных затруднений, а также от содержания коррекционно-развивающей деятельности.

3.4. Методические аспекты проведения логопедических занятий с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования

Н. А. Кузь обобщила наиболее характерные специфические затруднения обучающихся 5–9-х классов с задержкой психического развития на основе анализа результатов нейропсихологического и психолого-логопедического обследования речи (с опорой на методические рекомендации О. Е. Грибовой, Е. А. Логиновой, Л. Г. Парамоновой, С. А. Семенович, Т. В. Ахутиной, Т. А. Фотековой). Автор выделила следующие затруднения.

1. Особенности фонетико-фонематической стороны речи:
 - единичные случаи недоразвития фонематического восприятия;
 - нарушения звукопроизношения, чаще проявляющиеся в недостаточной автоматизированности и дифференцированности звуков;
 - нечеткая дикция, нарушения слоговой структуры слов;
 - при фонетико-фонематических дефектах наблюдаются замены и смешения букв, соответствующих неправильно произносимым звукам.
2. Особенности лексико-грамматического строя речи:
 - аграмматизмы как в устной, так и в письменной речи, более распространенным является экспрессивный аграмматизм на уровне предложения и текста;
 - как в устной, так и в письменной речи редко используют сложные предложения (сложносочиненные, сложноподчиненные), средняя длина предложения – 3–7 слов;
 - неточное понимание значения некоторых слов (низкочастотных, абстрактного значения);
 - низкий уровень умения подбирать родственные, однокоренные слова, синонимы, антонимы, омонимы.
3. Особенности связной устной и письменной речи:
 - затруднения при построении рассказов, пересказов по плану и, наоборот, при составлении плана текста;
 - синтаксические, грамматические, стилистические ошибки при построении предложений;
 - в самостоятельных письменных работах часто используют «штампы», устойчивые выражения, но по смыслу они не всегда совпадают с основной темой;
 - излагают собственные мысли в письменной форме контекстно, что соответствует устной форме речи;

- в сочинениях и изложениях чаще, чем у их сверстников, обучающихся в общеобразовательной школе, встречаются жаргонизмы, молодежный сленг;
- низкий уровень сформированности программирования, регуляции и контроля письменной деятельности;
- множественные орфографические ошибки во всех видах работ (диктантах, изложениях, сочинениях), хотя соответствующие правила большинство детей знают;
- при повышении степени самостоятельности письменных работ и снижении степени внешнего контроля время выполнения задания и количество орфографических ошибок резко возрастают;
- при решении орфографических задач чаще ориентируются на зрительную, слуховую или моторную память;
- при написании сочинений, связанных с личными переживаниями, отношением к определенным событиям и явлениям, эстетическими чувствами, обучающиеся с задержкой психического развития предпочитают описывать внешне происходящие события, им проще придумать историю, чем описать то, что с ними лично происходило;
- трудности регуляции и контроля письменной деятельности обнаруживаются в том, что дети акцентируют внимание на «технической» и «смысловой» сторонах письма только на уроках русского языка, а на других предметах гуманитарного цикла они больше ориентированы на передачу основного смысла, без учета правил орфографии и каллиграфии;
- неустойчивый почерк, нарушение каллиграфии;
- неустойчивое употребление понятий «звук», «буква», «морфема», что свидетельствует о неточности овладения значением этих понятий;
- стойкое негативное отношение к выполнению письменных заданий.

4. Особенности чтения:

- предпочитают читать «про себя», а не вслух;
- чтение монотонное, невыразительное, «смысловая догадка» на уровне предложения и текста часто бывает ошибочной, низкий уровень автоматизированного чтения;
- если инструкция предъявляется в печатном виде, учащиеся значительно хуже ее воспринимают.

По наблюдениям А. Н. Корнева и А. Л. Ясюковой, у обучающихся с задержкой психического развития 5–9-х классов, по сравнению с младшими школьниками, возрастает количество ошибок за счет увеличения скорости письма; дети затрудняются в распределении внимания между «технической» и «смысловой» сторонами письма. Особенно остро эта проблема встает при выполнении обучающимися самостоятельных письменных работ, хотя при логопедическом обследовании грубые нарушения устной речи у этих детей не выявляются [15].

Р. И. Лалаева отмечает, что тяжесть речевого недоразвития во многом зависит от характера основного нарушения:

- при неосложненном инфантилизме уровень речевого развития имеет характер некоторой задержки или соответствует таковому при нормальном развитии;
- при задержке психического развития церебрально-органического генеза наблюдается нарушение речевой деятельности как системы.

Дисграфия у обучающихся с задержкой психического развития в большинстве случаев является специфическим языковым нарушением, сочетающимся с неречевой симптоматикой. В основном структура дефекта представляет собой комплексное, с разной степенью выраженности, расстройство ряда вербальных и невербальных психических функций, сочетание которых индивидуально в каждом конкретном случае.

Помимо полиморфного характера структуры и механизма нарушения, к особенностям дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития следует отнести и то, что она возникает и протекает на фоне характерной для школьников данной группы низкой работоспособности и неполноценной саморегуляции в деятельности, в том числе и при письме. Резидуально-органическая основа большинства задержек психического развития, нейропсихологические особенности обучающихся обуславливают колебания работоспособности, резкие проявления истощаемости даже в процессе выполнения одного письменного задания. Это отражается на количестве и видах ошибок при письме: к концу работы количество ошибок увеличивается, и они более разнообразны по видам.

Симптоматика и механизмы нарушений письма у детей с задержкой психического развития являются неоднородными. Сочетание психолого-педагогических и нейропсихологических методов изучения структуры дефекта у обучающихся 5–9-х классов с задержкой психического развития позволит дифференцировать специфические нарушения письма с учетом ведущего нарушения, связанного или с несформированностью регуляции произвольных форм деятельности, или с несформированностью познавательной сферы. Возможны различные сочетания в уровне сформированности познавательной и регуляторной сфер, следовательно, и большое разнообразие вариантов индивидуального развития, что очень важно при организации коррекционно-логопедического процесса [16].

Коррекционно-развивающая логопедическая работа по данной программе базируется на следующих основных принципах.

1. Принцип системности: коррекционный процесс предполагает воздействие на все компоненты, на все стороны речевой функциональной системы. Методика устранения каждого вида речевых нарушений представляет собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание навыков, обеспечивающих овладение чтением и письмом, использование каждого метода определяется целью, задачами логопедической работы, его местом в общей системе коррекционного процесса.

2. Принцип комплексности. Нарушения устной и письменной речи не являются нарушениями, изолированными друг от друга. Они имеют единые механизмы и тесно связаны с нарушениями устной речи. Поэтому логопедическое

воздействие охватывает весь комплекс речевых нарушений (устной речи, чтения и письма).

3. Этиопатогенетический принцип (принцип учета этиологии и патогенеза): в процессе коррекции необходимо учитывать причины и механизмы данного речевого нарушения. Данный принцип предполагает учет механизмов нарушения чтения и письма. Во многих случаях сходные симптомы нарушений чтения и письма обусловлены различными причинами. Так, замены букв на письме могут иметь в своей основе различные патологические механизмы: недоразвитие зрительно-пространственного анализа и синтеза, неумение различать графически сходные буквы (при оптической дисграфии), несформированность слуховой дифференциации фонетически близких звуков (при акустической дисграфии), неправильное произношение звуков (при артикуляторно-акустической дисграфии). И наконец, замены букв при письме могут происходить из-за нарушения мнестических процессов вследствие трудностей соотнесения и закрепления связей между зрительным образом буквы и акустическим образом звука. В каждом из этих случаев система логопедической работы будет различной, так как будет направлена на преодоление различных механизмов нарушения. При оптической дисграфии основными задачами логопедической работы будет формирование зрительно-пространственных функций (зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений), при акустической дисграфии внимание будет уделяться прежде всего развитию слуховой дифференциации звуков речи, а при артикуляторно-акустической – формированию правильного произношения и кинестетической дифференциации звуков речи. И наконец, при мнестических нарушениях письма будет осуществляться закрепление связей между звуком и буквой.

4. Онтогенетический принцип (принцип учета закономерностей нормального хода речевого развития). Этот принцип предполагает учет той последовательности формирования психических функций, которая имеет место в онтогенезе. Так, в работе по преодолению оптических нарушений чтения и письма необходимо учитывать этапы развития пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе: 1) ориентировка на собственном теле, дифференциация правых и левых частей тела; 2) ориентировка в окружающем пространстве; 3) определение пространственных отношений графических изображений и элементов букв. При устранении аграмматической дислексии и дисграфии необходимо иметь в виду последовательность овладения словоизменением и словообразованием, а также синтаксической структурой предложения.

5. Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений. Нарушения чтения и письма различаются не только по своим механизмам, но и по симптоматике. Характер ошибок зависит также от этапа овладения этими навыками. Так, например, при овладении буквенными обозначениями звуков на аналитическом этапе формирования навыков чтения наиболее характерными ошибками являются замены звуков, нарушения слияния (побуквенное чтение). На синтетическом этапе наиболее распространенными будут аграмматизмы в процессе чтения, замены слов, искажения морфологической структуры слова, трудности установления синтаксических связей между словами в предложении и между предложениями текста. Работа по коррекции нарушений чтения и письма будет

различной в зависимости от степени выраженности нарушения. Так, при грубых проявлениях фонематической дислексии логопедическая работа начинается с элементарных форм фонематического анализа и синтеза (выделение звука на фоне слова, определение первого и последнего звука). При менее выраженной фонематической дислексии логопедическая работа направлена на развитие сложных форм фонематического анализа (определение количества, последовательности, места звука в слове).

6. Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы. В основе этого принципа лежит учение о функциональных системах, о сложной структуре психических функций. Формирование высших психических функций в онтогенезе представляет собой сложный процесс организации функциональных систем. Первоначально психическая функция предполагает участие различных анализаторов, полимодальных афферентаций. Так, процесс дифференциации фонем вначале осуществляется с участием зрительной, кинестетической, слуховой афферентаций. Позднее ведущую роль приобретает слуховая афферентация. При недоразвитии слуховой дифференциации звуков речи формирование функциональной системы необходимо проводить с опорой на зрительные, кинестетические афферентации. В тех случаях, когда нарушенной является кинестетическая дифференциация звуков, осуществляется опора на зрительный, слуховой анализаторы.

7. Принцип деятельностного подхода.

8. Принцип учета ведущей деятельности.

9. Принцип индивидуального подхода.

10. Принцип поэтапного формирования умственных действий. В психологических исследованиях (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин) отмечается, что становление умственных действий – сложный и длительный процесс, который начинается с развернутых внешних операций, а затем сокращается, свертывается, автоматизируется, постепенно переводится в умственный план, т. е. интериоризируется. Значимость поэтапного формирования умственных действий при коррекции нарушений чтения и письма обусловлена и тем, что правильное чтение и письмо возможно лишь при сформированности многих операций во внутреннем плане (в частности, фонематического анализа, дифференциации фонем, соотношения звука с буквой). В связи с этим формирование, например, звукового анализа и синтеза должно осуществляться постепенно, сначала с опорой на вспомогательные средства (фишки, готовая схема слова), затем в плане громкой речи и, наконец, во внутреннем плане (например, придумывание слов с определенным количеством звуков). Таким образом, постепенно происходит интериоризация действия фонематического анализа.

11. Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития».

12. Принцип тесного сотрудничества с родителями.

13. Общедидактические принципы: научности, наглядности, доступности, сознательности.

В пакет логопедического обследования обучающихся с задержкой психического развития должны быть включены задания полифункционального характера для определения уровня развития речи, структуры нарушения и тяжести его выраженности. Перечислим основные направления и авторские методики логопедической диагностики:

- 1) обследование речевого аппарата (методики Р. Е. Левиной, Г. А. Каше);
- 2) обследование звукопроизношения и фонематического слуха (методики Г. А. Каше, В. С. Кукушкина);
- 3) обследование словаря (методики Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и др.);
- 4) обследование грамматического строя речи (методики Л. С. Волковой, Г. А. Каше и др.);
- 5) обследование связной речи (методики Л. Н. Ефименковой, И. Н. Садовой и др.);
- 6) диагностика нарушений письма и чтения у обучающихся с задержкой психического развития А. Н. Корнева [2, 13, 16].

*Логопедическое обследование обучающихся 5–9-х классов
с задержкой психического развития*

Предваряет логопедическую работу комплексный сбор сведений об обучающемся с задержкой психического развития на основании диагностической информации, анализа документации, установление этиологии, механизма, структуры речевого нарушения, выявление симптоматики и уровня речевого развития. Анализ и обобщение диагностических данных позволит определить цель и задачи, содержание, методы логопедической коррекционной работы.

Обследование проводится с учетом таких основных принципов, как принцип комплексности, системности, патогенетический, деятельностный, личностный, принцип развития.

При организации логопедического обследования обучающихся с задержкой психического развития 5–9-х классов необходимо учитывать ряд условий.

1. Подбор речевого материала в соответствии с возрастом. Поскольку у обучающихся уже сформирована произвольная учебная деятельность (или она находится в стадии формирования), обследование включает меньшее количество игровых заданий.

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

Ориентировочное представление об уровне сформированности письма и о характере ошибок учитель-логопед выявляет в ходе анализа письменных работ ученика в школьных тетрадях. Однако для того, чтобы уточнить структуру нарушения, необходимо специально обследовать письмо посредством различных заданий, включающих слуховой диктант, самостоятельное письмо и списывание с печатного текста. При письме под диктовку не могут быть обнаружены аграмматизмы, бедность словарного запаса, неточное употребление слов и предлогов и т. д. Поэтому самостоятельное письмо позволит понять, в какой мере обучающийся владеет письменной речью в целом.

2. Учет уровня психического развития обучающихся с задержкой психического развития, по мнению Е. А. Логиновой, И. Н. Садовниковой, необходим для определения задач и содержания логопедической коррекционной работы. Например, применение упражнений по использованию различных приемов запоминания повысит продуктивность памяти обучающегося с задержкой психического развития.

3. Учет уровня речевого развития обучающихся. Обязательным разделом обследования является оценка уровня сформированности языковой и метаязыковой способностей, лежащих в основе успешного овладения обучающимися лингвистическими знаниями и сложными видами речевой деятельности и влияющих на успешность формирования их языковой личности в целом.

Для обучающихся с задержкой психического развития характерна количественная и качественная ограниченность словарного запаса, в особенности редко они пользуются такими частями речи, как прилагательные, наречия; почти полностью отсутствуют в их речи отглагольные существительные, причастия, деепричастия. У обучающихся имеются значительные отклонения в грамматическом оформлении речи, которые выражаются не только в нарушениях правильности речи, передачи смыслового содержания в соответствии с системными закономерностями языка и современными языковыми нормами, но и в примитивности используемых языковых средств, в ограниченности структур, оформляющих высказывание.

4. Опора на социокультурный опыт обучающихся. Поскольку речевой и социальный опыт подростков шире, чем у младших школьников, усложняется и расширяется языковой материал. При обследовании подростков необходимо продемонстрировать, что вы относитесь к ним как к самостоятельным взрослым людям, у которых есть некоторые проблемы. Позиция союзника в поиске проблем и путей их решения, пожалуй, одна из самых сильных в общении с этими детьми, поскольку союзник является одним из самых востребованных лиц в жизни этих детей.

5. Учет программных требований, последовательности изучения отдельных тем, оперирования определенными понятиями и т. п. В ходе обследования возможно использование той лингвистической терминологии, которая была изучена к моменту обследования (предложение, словосочетание, суффикс, окончание, гласный, согласный звуки и др.). Нарушения письма у обучающихся с задержкой психического развития проявляются в нечетком владении учебной терминологией, в трудности усвоения, формулирования и применения правил правописания (особенно построенных на морфологическом принципе), в обнаружении орфограмм в слове, в неумении актуализировать и интегрировать лингвистические знания при реализации правил орфографии, в трудностях автоматизации орфографических умений и навыков. Симптоматика нарушения письма характеризуется стойкостью и прогрессирующей динамикой.

Схема логопедического обследования включает в себя следующие разделы:

1. Анкетные данные и изучение психолого-педагогической документации

Анализ заключения психолого-медико-педагогической комиссии, письменных работ. К письменным работам относят рабочие тетради по русскому языку с домашними и классными работами. Они необходимы для того, чтобы выявить

устойчивые затруднения на письме и сравнить качество работ, выполненных дома и в школе (например, где работы выполнены аккуратнее, где почерк лучше и ошибок меньше, там выше уровень внешнего контроля).

Анализ контрольных тетрадей с диктантами позволяет выявить состояние слухового восприятия. Тетради для творческих работ (сочинений и изложений) позволяют наблюдать яркие проявления дефектов строения текста, лексико-грамматического недоразвития, несформированности слоговых структур). В рабочих тетрадях по математике можно обнаружить проявления недостаточности пространственных представлений и выявить проблемы ориентации на листе бумаги. Для анализа письменной речи старших школьников необходима тетрадь по одному из учебных предметов – истории, географии, для лабораторных работ по химии или физике. В этих тетрадях обучающийся пишет, не задумываясь над орфографической грамотностью, в них представлен максимальный набор ошибок различного характера, выявляются все проблемы письменной речи, которые есть у обучающегося с задержкой психического развития. Аналогичные функции выполняет и дневник школьника. Как правило, дневники не проверяются учителями с точки зрения грамотности записи домашних заданий. Поэтому представленные в дневнике ошибки носят максимально развернутый характер.

2. Анамнез

Обследование рациональнее начинать со знакомства с медицинской и педагогической документацией. К медицинской документации относятся выписки из нее специалистов. По ходу изучения медицинской документации учитель-логопед составляет представление о возможной этиологии речевой патологии и ее патогенезе.

3. Состояние познавательной сферы

Правильное письмо во многом зависит от полноценной концентрации внимания, умения контролировать себя в процессе записи, способности сохранять продуктивность в работе благодаря выносливости и устойчивости внимания. Проверив особенности внимания с помощью специальных тестов и наблюдений за процессом письма обучающегося, учитель-логопед во многих случаях сочтет необходимым включить в логопедическую работу формирование у обучающихся внимания и самоконтроля при письме. Можно также рекомендовать учителям-логопедам при обследовании обучающихся с задержкой психического развития использовать тесты, выявляющие уровень развития интеллектуальных способностей, форм и операций мышления, так как обобщение, анализ и синтез являются основой формирования метаязыковых способностей (произвольных, осознанных операций с языковыми единицами).

Обследование когнитивной сферы на этапе диагностики позволяет оценить уровень и особенности интеллектуального развития обучающегося с задержкой психического развития, канала наиболее полноценного восприятия и переработки информации.

Логопедическое обследование может включать сенсомоторные и графические пробы, требующие слуховой и зрительной дифференциации элементов, распределения внимания, активной работы памяти и четкой организации движений

руки. Они позволяют учителю-логопеду значительно расширить информацию о ребенке. Этой же цели послужит исследование у обучающихся с задержкой психического развития ориентировки в пространстве и времени. Недостаточная ориентировка может обусловить трудности обучающегося в различении форм времени и видов глагола, в усвоении пространственных и временных предлогов и в их правильном обозначении на письме.

В табл. 12 систематизированы методы и методики, которые целесообразно применять с целью обследования познавательной сферы обучающихся с задержкой психического развития основной школы.

Таблица 12

Перечень методов и методик, применяемых для обследования обучающихся с задержкой психического развития

| № | Наименование методики | Аннотация |
|---|---|--|
| 1 | Беседа | Методика направлена на выявление знаний об окружающем мире, понимание закономерностей между объектами и явлениями, уровня общего кругозора, выявление сферы интересов и пристрастий подростка. |
| 2 | Наблюдение за поведением подростка | Оценивается критичность, адекватность поведения, принятия ситуации экспертизы, особенности взаимодействия со взрослыми, аффективные реакции на трудности. |
| 3 | Буквенные корректурные пробы | Оценивается устойчивость внимания, возможность переключения и темпа деятельности на буквенном или цифровом материале. Возможна балльная оценка. |
| 4 | Исследование мнестической деятельности (методика «10 слов») | Автор – А. Р. Лурия. Оценивается скорость, динамика и объем слухоречевого запоминания. Представляет собой набор из 10 одно- и двухсложных частотных слов. |
| 5 | Методика «Пиктограмма» | Автор – А. Р. Лурия. Используется для оценки доступности опосредующих операций, анализа различных нарушений мышления и памяти, специфических нарушений мышления. |
| 6 | Исключение предметов (4-й лишний) | Методика направлена на изучение параметров формирования процессов обобщения и классификации. Оцениваются параметры: способность к обобщению, сформированность обобщающих понятий, особенности словесно-логического мышления. Методика представляет собой набор из четырех изображений, подобранных в соответствии с возрастом ребенка. |
| 7 | Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена | Направлена на исследование особенностей перцептивно-логического мышления, возможность распределения внимания по ряду признаков, удержания сложного алгоритма деятельности. Представляет собой 60 усложняющихся черно-белых матриц, организованных в 5 серий. Могут быть использованы серии С, D. Используется балльная оценка. |
| 8 | Предметная классификация (взрослый вариант от 9 лет) | Методика К. Гольдштейна (1924). Может быть использована в укороченном варианте для выявления особенностей мыслительной деятельности (разноплановость мышления, соскальзывание и т. п.). |

| № | Наименование методики | Аннотация |
|----|--|--|
| 9 | Оценка сформированности сложных пространственных и квазипространственных представлений | Автор – А. Р. Лурия. Понимание и употребление в речи всех предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов: «немые» часы; географическая карта; узнавание и понимание инвертированных и пассивных речевых конструкций; понимание сложных речевых, причинно-следственных и пространственно-временных конструкций. |
| 10 | Методика «Шкала ценностей» | Используется для выявления ценностных установок, интересов, а также особенностей коммуникации подростка. Материал представляет собой 25 карточек с написанными словами, представляющими ценностные понятия. |
| 11 | «РАТ» (по Л. Н. Собчик) | Автор – Л. Н. Собчик. Оцениваются реакции подростка на проблемы в эмоциональных отношениях с окружающими его людьми, переживания отношений между ним и сверстниками. |
| 12 | Рисуночные тесты | Свободный рисунок. Рисунок человека. Автопортрет. «Моя семья». Оцениваются особенности аффективно-эмоциональной сферы ребенка, его социальной адаптации, фона настроения. |
| 13 | Методика «Рука» | Модификация Т. Н. Курбатовой. Оценивает наличие агрессии к окружению, активной или пассивной личностной позиции, общий уровень психической активности, анализ эмоциональной сферы и межличностных отношений ребенка по категориям: активность; пассивность; тревожность; агрессивность; директивность; коммуникация; демонстративность; зависимость; физическая дефицитарность (ущербность). |
| 14 | Простые аналогии | Методика направлена на изучение вербального мышления, уровня сформированности понятий, умения устанавливать логические зависимости между понятиями. Представляет собой усложненные задания на установление логической связи между понятиями в первой паре слов и выбор аналогичных смысловых отношений во второй паре. Оценивается уровень словесно-логического мышления, возможность определения логической зависимости, трудности удержания при переносе по аналогии на вторую пару установленных отношений. |
| 15 | Подбор парных аналогий | Методика направлена на изучение вербального мышления, уровня сформированности понятий, умения устанавливать логические зависимости между понятиями. Представляет собой усложненные задания, в которых нужно подобрать слово по аналогии с предложенным примером, предварительно установив логическую связь в паре слов образца. Оценивается уровень словесно-логического мышления, возможность определения логической зависимости, наличие трудностей актуализации слова. |
| 16 | Выделение лишнего понятия | Методика направлена на исследование сформированности логического действия (классификации, обобщения). Представляет собой пять слов-понятий, четыре из которых можно отнести к одной категории, а пятое является лишним. Оценивается способность к абстрагированию, умение ориентироваться на существенные признаки, обобщать понятия, обосновывать свой выбор. |

| № | Наименование методики | Аннотация |
|----|--|---|
| 17 | Восприятие серии последовательных картинок со скрытым смыслом | Методика направлена на исследование осознанности восприятия, умения устанавливать логические зависимости, сформированности логических операций. Методика представляет собой серию последовательных картинок или сюжетный рисунок, имеющий скрытый смысл. Оценивается понимание содержания и смысла сюжетных картинок путем выделения существенных признаков, эмоционального отношения к событиям, которые изображены на них, понимание морали, подтекста сюжета. |
| 18 | Сравнение пословиц и поговорок | Методика направлена на изучение параметров сформированности вербально-логического мышления, способности осознавать обобщенный смысл пословиц и поговорок, понимать мораль. Представляет собой набор широкоупотребительных пословиц и поговорок. В набор входят пары пословиц и поговорок, синонимичные по смыслу, которые нужно определить. Оценивается способность выделять обобщенное значение в изречении, видеть образное сравнение, абстрагироваться от конкретики, устанавливать логические связи, связав по смыслу синонимичные пословицы и поговорки. |
| 19 | Отнесение фраз к пословицам | По Б. В. Зейгарник. Методика направлена на изучение уровня сформированности словесно-логического мышления. Методика представляет собой набор табличек, на которых написаны пословицы и метафоры, и значительно большее количество карточек с фразами, из которых нужно выбрать соответствующие переносному смыслу пословиц. Оценивается наличие ошибок соскальзывания на приблизительный смысл, обобщенность мышления, умение абстрагироваться от конкретики. |
| 20 | Вербальные обобщения. Модификация субтеста 5 «Обобщения». Тест умственного развития младшего школьника | Авторы: Е. М. Борисова, В. П. Арсланьян. Методика направлена на исследование параметров развития вербально-логического мышления, определение сформированности обобщающей функции слова, понятийности мышления. Представляет собой набор по шесть слов-понятий, которые можно связать между собой, при этом только два из них имеют категориальный признак связи. Оценивается определение характера типичных обобщений – по конкретному, функциональному или категориальному признаку. |
| 21 | Выделение существенных признаков | Методика направлена на исследование уровня сформированности понятийного мышления. Методика представляет собой набор слов-понятий и приложенных к ним других слов, которые в большей или меньшей степени связаны с этим понятием. Оценивается умение видеть и выделять в понятиях существенные признаки, умение рассуждать, понятийно мыслить. |
| 22 | Понимание скрытого смысла текстов, притчи | По С. Д. Забрамной. Методика направлена на исследование уровня обобщенного восприятия морали текста, притчи («Галка и голуби»). Представляет собой текст, имеющий подтекст, который после прочтения анализируется с точки зрения выделения морали, обобщенного смысла. Оценивается умение сделать вывод, объяснить главную мысль рассказа, понимание морали, ориентация на конкретные или случайные признаки при анализе содержания. |

| № | Наименование методики | Аннотация |
|----|---|---|
| 23 | Субтест 6 «Числовые ряды». Школьный тест умственного развития | Методика направлена на изучение уровня сформированности установления логической последовательности в числовом ряду. Представляет собой ряды чисел, расположенные по определенному правилу, которые нужно дополнить на основании установления закономерности расположения чисел в ряду. Оценивается умение устанавливать закономерности, осуществлять логические операции. |
| 24 | Оценка уровня представлений и знаний в предметных областях (русский язык) | Оценивается в соответствии со степенью овладения программным материалом соответствующего класса основного общего образования (с 5-го по 9-й класс). |
| 25 | Оценка уровня представлений и знаний в предметных областях (литература) | Оценивается в соответствии со степенью овладения программным материалом соответствующего класса основного общего образования (с 5-го по 9-й класс). |

4. Состояние сенсомоторной сферы

Предполагает оценку состояния сенсорных функций: биологическое зрение и слух, зрительный и слуховой гнозис, мнезис, анализ и синтез, пространственные представления, а также состояния общей и мелкой моторики. Оценка состояния неречевых функций включается в логопедическое обследование при необходимости выявления причин и механизмов нарушений письма и чтения. Оценка уровня сформированности неречевых функций производится по результатам выполнения специально разработанных заданий.

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

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

Оцениваются следующие показатели:

- уровень развития гностических зрительных функций (предметный и буквенный гнозис);
- сформированность зрительно-пространственной ориентации (восприятие и анализ объемных и плоскостных фигур и/или изображений; стратегия отслеживания зрительных стимулов);
- сформированность пространственно-временных представлений (координация «время – пространство»);

- уровень развития моторных функций (статическая и динамическая координация движений; пространственная, темпоральная и ритмическая организация общих и тонких движений кистей и пальцев рук);
- сформированность графомоторных навыков (характеристики графической деятельности и стратегий копирования).

5. Речевая моторика и строение органов периферического отдела артикуляционного аппарата

6. Состояние звуковой стороны речи

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

- уровень сформированности звукопроизношения;
- уровень сформированности фонематического восприятия, и в частности фонематического слуха;
- характер ошибок;
- степень выраженности недостаточности.

7. Состояние лексико-грамматического строя

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

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

Виды заданий:

- составление предложений различных типов;
- использование различных видов связи в словосочетаниях;
- образование различных форм слова (словоизменение);
- использование различных способов словообразования.

При обследовании активного словарного запаса обучающимся предъявляют те задания, которые помогают раскрыть качественные особенности их лексикона. С этой целью исследуется обобщающая функция речи на примере обобщающих понятий, переносного значения слова, многозначности. Обучающимся предъявляются различного рода задания по подбору пары, составлению словосочетаний и предложений с определенными словами, продолжению ряда слов по признаку

включения их в одно видовое понятие, подбору антонимов и синонимов, исключению лишнего слова и прочее. Специфичность выполнения данных заданий, а именно использование слова в расширенном значении или в суженном, ситуативно связанном значении, актуализация слов и их смешение по звуковому сходству, как правило, свидетельствует о несформированности лексической системы в языковом сознании обучающегося с задержкой психического развития.

В процессе и по итогам обследования состояния лексико-грамматического строя речи оцениваются следующие показатели:

- грамматическое оформление высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);
- уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи (употребление и понимание);
- степень обучаемости грамматическому оформлению языковых и речевых единиц;
- характер грамматических ошибок;
- словарный запас (соответствие объема словаря условно-возрастной норме и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики);
- соотношение лексики, относящееся к различным морфологическим категориям;
- характер парадигматических и синтагматических связей;
- способы актуализации лексики;
- звукослововое и ритмическое наполнение лексики (акцентный контур слова).

8. Состояние языковой и метаязыковой способностей

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

Языковой материал подбирается с учетом возможного высокого потенциала развития оцениваемых способностей у обучающихся с задержкой психического развития данного возраста.

Оцениваются следующие показатели:

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

9. Состояние связной устной речи

В младшем подростковом возрасте активно формируются предпосылки текстовой компетенции и в аспекте понимания текстов, и в аспекте их продуцирования. Навыки текстовой компетенции относятся к метапредметной области

освоения и обеспечивают успешность обучения и социализации подростков. Исследование уровня сформированности навыка понимания аудированного текста проводится в том случае, если у обучающегося не сформирована техника чтения либо она значительно затруднена в силу различных причин (грубые нарушения моторных функций артикуляционного аппарата, тяжелая степень выраженности заикания и прочее).

Для обследования используются тексты небольшого объема для чтения и аудирования, сюжетные картинки для составления описательного рассказа, сюжетные картинки для составления повествовательного рассказа, серии сюжетных картинок для составления повествовательного рассказа.

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

- составление описательного рассказа по впечатлению (по памяти);
- составление описательного рассказа с опорой на объект или по картинке;
- составление повествовательного рассказа по впечатлению;
- составление повествовательного рассказа по сюжетной картинке;
- составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок.

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

В процессе обследования следует отмечать, какого характера помощь требовалась обучающимся (стимуляция активности, наводящие вопросы, организующая помощь).

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

Виды работы:

- пересказ описательного текста и/или ответы на вопросы;
- пересказ повествовательного текста и/или ответы на вопросы;
- сокращение (компрессия) текста;
- соотнесение текста и картинки или объекта.

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

- нахождение в тексте предложений, которые являются ответами на вопросы, поставленные к тексту учителем или другими учащимися, свободные ответы по прочитанному, ответы на вопросы к подтексту;
- составление читающим вопросов к тексту или к отдельным его частям;
- составление плана пересказа текста;
- свободное воспроизведение содержания текста;
- объяснение значений новых слов;
- правильное интонирование отдельных предложений.

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

Другим видом задания, близким к описанному, является работа с деформированным текстом. От обучающихся требуется восстановить логическую последовательность в изложении содержания.

Выявляемые у обучающегося трудности восстановления логических связей указывают на фрагментарность в усвоении содержания текста и затрудняют его понимание.

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

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

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

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

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

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

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

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

Оцениваются следующие показатели:

- сформированность текста как лингвистической структуры;
- грамматическое оформление высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);
- словарный запас (соответствие объема словаря возрастным нормам и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики);
- соответствие звукопроизношения нормам русского языка (с учетом особенностей местного диалекта);
- звукослововое и ритмическое наполнение лексики (акцентный контур слова);
- темп говорения;
- особенности голосоподачи и голосоведения;
- паралингвистические средства: выразительность, паузация, интонация.

10. Состояние различных видов письма (списывание, письмо под диктовку, изложение и сочинение, письмо текстов с дефектно произносимыми звуками, с недифференцируемыми на слух звуками, с графически сходными буквами)

Содержание логопедического обследования обучающихся с задержкой психического развития основной школы включает в себя изучение у детей состояния устной и письменной речи, невербальных компонентов, входящих в состав функциональной системы письма и чтения.

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

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

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

Методические рекомендации по процедуре обследования письма и диагностическому материалу

1. Продолжительность процедуры логопедического обследования должна зависеть от индивидуального уровня произвольности психических процессов обучающегося с задержкой психического развития, а значит, может быть сокращена по времени.

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

3. При анализе изложения оценка проводится по следующим направлениям:

- а) понимание фактологии и смысла первичного текста;
- б) соблюдение структуры текста: трехчастности, тематичности, связности, последовательности изложения и т. п.;
- в) богатство и адекватность использования языковых средств.

4. Оценка сочинения проводится по следующим направлениям:

- а) соблюдение структуры текста: трехчастности, тематичности, связности, последовательности изложения и т. п.;
- б) богатство и адекватность использования языковых средств.

5. Для проверки навыков самостоятельного письма учитель-логопед предлагает подробно описать сюжетную картинку или составить письменный рассказ

по серии картин, описать события прошедшего дня, прошедшего праздника, просмотренного кинофильма, прочитанной книги.

6. Анализу подлежит не только результат деятельности обучающегося, но и ее организационная сторона (принятие задачи работы, понимание инструкции, последовательность работы, контрольно-оценочная деятельность).

7. Диктанты для проверки подбирают и составляют таким образом, чтобы они включали в себя слова со звуками, близкими по звучанию или сходными по артикуляции, со стечением согласных, со сложной слоговой структурой.

8. Тексты слухового диктанта должны отвечать программным требованиям по русскому языку соответствующего года обучения (класса). Диктовать надо в соответствии с нормами орфоэпического произношения, без предварительного звукослового анализа слов, входящих в состав диктуемого текста.

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

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

При этом необходимо выяснить:

- единичные или регулярные эти ошибки; распространяются ли они на одну группу звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками (звонкие и глухие), или на несколько групп (звонкие и глухие, свистящие и шипящие и др.); соответствуют ли замены в письме тем нарушениям, которые наблюдаются в устной речи;
- происходят ли замены при написании фонетически простых или структурно трудных, многосложных и малознакомых слов (что будет указывать на различный уровень нарушения дифференциации звуков речи, а следовательно, на недостаточный уровень сформированности фонематического восприятия);
- необходимо установить, допущены ли пропуски букв, слогов или даже элементов слова, слитное и раздельное написание одного и того же слова и другие ошибки, связанные с искажением его звуковой структуры.

11. Анализ орфографических ошибок.

Ошибки на правила правописания также должны быть тщательно проанализированы, т. к. в одних случаях они могут быть следствием плохого усвоения правила, а в других свидетельствовать о недоразвитии речи, недостаточности метаязыковой деятельности, несформированности регуляторных механизмов.

12. В зависимости от характера и степени выраженности речевых нарушений обучающемуся с задержкой психического развития может быть предложено списывание с печатного текста, а также письмо отдельных букв под диктовку. Обучающемуся диктуют отдельные звуки, графическое изображение которых он должен записать. Эта серия заданий позволяет выявить, насколько четко ребенок

воспринимает на слух звуки речи и правильно ли перешифровывает их в соответствующие графические знаки.

13. В ходе обследования письма оцениваются следующие показатели:

- ошибки звукового состава слова;
- лексико-грамматические ошибки;
- графические ошибки;
- ошибки на правила правописания с учетом класса обучения.

14. При обследовании навыков письма необходимо учитывать характер процесса письма, то есть может ли обучающийся сразу фонетически правильно записать слово или проговаривает его по нескольку раз, ища нужный звук; вносит ли он поправки (зачеркивает, перечитывает и снова исправляет) или совсем не может и не пытается найти ошибки и т. д. [2, 15, 16].

Следующий шаг – внесение полученных данных в сводную таблицу учета специфических ошибок, отдельно на каждого обучающегося с задержкой психического развития, по всем скомплектованным группам. Это в свою очередь позволяет в дальнейшей логопедической работе вычленять в таком «речевом профиле» каждой группы общее и индивидуальное и в соответствии с этим строить содержание коррекционной работы. Предлагаемая схема учета ошибок базируется на классификации специфических ошибок письма, принимающей во внимание патогенетические механизмы даже при внешнем сходстве некоторых симптомов дисграфии.

Речевой профиль

обучающегося _____ класса

Фамилия, имя _____

Письменная речь

| № | Типы и виды ошибок | Даты обследования/класс | | | | |
|----------|---|-------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------|
| | | Начало __уч. г. | Конец __уч. г. | Начало __уч. г. | Конец __уч. г. | т. д. |
| <i>A</i> | <i>Ошибки звукового и слогового анализа</i> | | | | | |
| 1 | Пропуски гласных | | | | | |
| 2 | Пропуски согласных | | | | | |
| 3 | Пропуски слогов и частей слова | | | | | |
| 4 | Перестановки | | | | | |
| 5 | Вставки | | | | | |
| <i>B</i> | <i>Смешения по акустико-артикуляционному сходству</i> | | | | | |
| 1 | Пары согласных по звонкости – глухости | | | | | |
| 2 | Твердые и мягкие согласные | | | | | |
| 3 | Свистящие и шипящие согласные | | | | | |
| 4 | Соноры | | | | | |
| 5 | Аффрикаты и их составляющие | | | | | |
| 6 | Гласные | | | | | |
| <i>B</i> | <i>Смешения по оптическому и кинетическому сходству</i> | | | | | |
| 1 | Замена букв по количеству элементов | | | | | |
| 2 | Замена букв по пространственному расположению | | | | | |
| 3 | Зеркальное письмо | | | | | |

| № | Типы и виды ошибок | Даты обследования/класс | | | | |
|--------------------|---|-------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------|
| | | Начало __уч. г. | Конец __уч. г. | Начало __уч. г. | Конец __уч. г. | Т. д. |
| <i>Г</i> | <i>Ошибки языкового анализа</i> | | | | | |
| 1 | Слитное написание слов | | | | | |
| 2 | Раздельное написание частей слова | | | | | |
| 3 | Персеверация (застревание) | | | | | |
| 4 | Антиципация (упреждение) | | | | | |
| 5 | Вставки гласных, согласных, слогов | | | | | |
| 6 | Нарушения слоговой структуры слова: упрощение | | | | | |
| <i>Д</i> | <i>Лексико-грамматические ошибки</i> | | | | | |
| 1 | Нарушение согласования | | | | | |
| 2 | Нарушение управления | | | | | |
| 3 | Неправильное употребление простых и сложных предлогов | | | | | |
| 4 | Замена слов по звуковому сходству | | | | | |
| 5 | Замена слов по семантическому сходству | | | | | |
| 6 | Пропуски слов | | | | | |
| 7 | Слитное написание слов | | | | | |
| 8 | Неправильное обозначение границ предложения | | | | | |
| Итоги обследования | | | | | | |
| | Баллы | | | | | |

| Баллы | Характеристика письменной формы речи |
|-------|---|
| 1 | Множественные ошибки, характерные для нескольких, не менее 3–4, форм дисграфии. |
| 2 | Множественные ошибки, характерные для двух форм дисграфии. |
| 3 | Множественные ошибки, характерные для одной из форм дисграфии. Единичные ошибки, характерные для одной из форм дисграфии. |
| 4 | Единичные ошибки, характерные для двух форм дисграфии. |
| 5 | Единичные ошибки, характерные для одной из форм дисграфии. |

1 балл – низкий уровень сформированности устной формы речи.

2–3 балла – допустимый уровень сформированности устной формы речи.

4–5 баллов – достаточный уровень сформированности устной формы речи.

Данный речевой профиль обучающегося с задержкой психического развития позволяет определять характер ошибок и форму дисграфии.

Дисграфия – частичное специфическое нарушение процесса письма. Проявляется в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смешениях и пропусках букв, в искажениях звукослового состава слова и структуры предложений.

Наиболее характерными для обучающихся с задержкой психического развития являются дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, акустическая и артикуляторно-акустическая и оптическая дисграфии. Ошибки на письме, характерные для той или иной формы дисграфии, представлены в табл. 13.

Ошибки обучающихся при дисграфии

| № | Форма дисграфии | Специфические дисграфические ошибки (группы ошибок) |
|---|---|---|
| 1 | <p>Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Этот вид дисграфии является самым распространенным. Нарушения письма связаны с несформированностью процессов звукового анализа и синтеза, нарушением разделения предложений на слова, разделения текста на составляющие его предложения.</p> | <p>1. Ошибки звукового и слогового анализа: пропуски гласных, согласных, слогов и частей слов, перестановки и вставки. Эти ошибки свидетельствуют о недостаточной четкости звукового анализа, о неумении не только уточнять и выделять звуки и слоги, но и устанавливать их последовательность. Это пропуск отдельных букв и целых слогов, перестановка букв или слогов.</p> <p>2. Ошибки языкового анализа проявляются в слитном и раздельном написании слов и пропусках. У обучающихся с задержкой психического развития недостаточно сформировано понятие о слове, особенно если речь идет о служебных словах, например о предлогах. О несформированности языкового анализа свидетельствуют ошибки, связанные с трудностями выделения предложения из текста, определения его границ, расчленения текста на отдельные предложения.</p> <p>3. Лексико-грамматические ошибки указывают на незаконченность процесса формирования грамматического оформления письменной речи. К ним относится пропуск или неверное употребление предлогов, служебных слов, падежных окончаний, неверное согласование слов, ошибки в управлении. Именно описанные выше категории специфических ошибок позволяют установить у обучающегося наличие дисграфии, поэтому они считаются диагностическими.</p> |
| 2 | <p>Дисграфия, связанная с нарушением фонемного распознавания (акустическая и артикуляторно-акустическая). В основе этого у обучающихся с задержкой психического развития чаще всего затруднена дифференциация свистящих и шипящих, звонких и глухих, твердых и мягких согласных.</p> | <p>Смещения по акустико-артикуляционному сходству указывают на недостаточность различения звуков, принадлежащих к одной группе или к разным группам, различающимся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Сюда относится замена и смешение букв, обозначающих свистящие и шипящие звуки, звонкие и глухие, мягкие и твердые, [р] и [л], замена букв, обозначающих гласные звуки.</p> |
| 3 | <p>Оптическая дисграфия. В основе этого вида дисграфии лежит нарушение зрительно-пространственного анализа графических образов букв, определение их сходства и различия.</p> | <p>Смещения по оптическому и кинетическому сходству предполагают замену букв по количеству элементов, по пространственному расположению, зеркальное письмо. Например, вместо И пишется Ш и наоборот, вместо Л – М и наоборот; по графическому признаку – вместо Б – Д и наоборот, вместо Т – Ш и т. п. Данный тип ошибок характерен для оптической формы дисграфии.</p> |

К ошибкам, сопутствующим дисграфии, относятся орфографические ошибки на правописание безударных гласных, гласных после шипящих, непроверяемых слов, сомнительных или непроизносимых согласных, на обозначение смягчения согласных.

Таким образом, диагностика нарушений письма включает в себя несколько этапов, на каждом из которых детям предъявляются задания различной степени сложности. Выявляется уровень сформированности таких процессов письма, как списывание, письмо под диктовку, составление рассказа по картинке, по серии сюжетных картинок и др. Определяется также состояние зрительно-моторной и слухомоторной координации, ориентировки в пространстве, сформированность зрительно-пространственного гнозиса, процессов анализа и синтеза. Проводится исследование высших психических функций – мышления, памяти, внимания, восприятия и др. Начинается обследование с самых простых заданий, затем предлагаются более сложные. Для определения уровня сформированности у учащихся навыков письменной речи учитель-логопед анализирует письменные работы детей, отмечая при этом виды, характер и степень выраженности допущенных ими специфических ошибок.

11. Состояние процесса чтения (значение букв, характер чтения слогов, слов, предложений, текста различной трудности); скорость и способ чтения (побуквенное, послоговое, словесно-фразовое чтение)

Нарушения чтения (дислексия) имеют достаточно широкое распространение среди подростков. По международным данным, около 10 % населения Земли страдает дислексией в той или иной степени выраженности. Дислексия может выступать в качестве ведущего фактора неуспешности обучения на уровне основного общего и среднего общего образования, в том числе и детей с задержкой психического развития. Причины нарушений чтения можно определить, понимая сущность самого процесса чтения, который в настоящее время рассматривается с психофизиологических, психологических и психолингвистических позиций. Неполноценное усвоение навыка чтения также может быть связано с неверным выбором методики обучения, не учитывающей индивидуальные особенности детей.

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

Объектом внимания учителя-логопеда должны стать все трудности и отклонения в формировании компонентов чтения, но при анализе симптоматики нарушений необходимо четко дифференцировать причины, лежащие в их основе. Для обследования чтения необходимы таблицы слов различной слоговой структуры, таблицы предложений различной протяженности и сложности, таблицы с текстами, содержащими материал, сходный по оптическим и/или акустико-артикуляционным признакам.

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

Тексты должны отвечать следующим требованиям:

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

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

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

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

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

При наличии выраженных затруднений и устойчивых смещений букв по оптическому и акустическому сходству обучающимся предлагается чтение отдельных букв. Можно использовать варианты шрифта в качестве усложнения задания. Далее учитель-логопед предлагает ребенку найти определенную букву среди других. Буквы для узнавания следует называть в таком порядке, чтобы они соответствовали оппозиционным фонемам, например: С-Ш-Ч-Щ-З-Ж-Ц, Р – Л, Г – К и т. д. Необходимо обращать внимание на темп перекодировки ребенком графемы в фонему и наоборот, стойкость и нестойкость ошибок.

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

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

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

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

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

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

Оцениваются следующие показатели:

- особенности способа чтения (непродуктивное – элементы побуквенного чтения, отрывистое слоговое; продуктивное – плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов);
- правильность чтения (характер ошибок: замены букв по фонематическому сходству, нарушения звукослоговой структуры, грамматические ошибки как показатель несформированности фонематических, морфологических и синтаксических обобщений);
- выразительность чтения (паузы, интонация, логическое и психологическое ударения, громкость и внятность);
- понимание смысла прочитанного.

Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения, проявляется в трудности узнавания букв, в слиянии букв в слоги и слогов в слова. Это вызывает аграмматизмы и непонимание смысла читаемого.

Характерной особенностью обучающихся с задержкой психического развития являются затруднения не только в овладении технической стороной процесса чтения, но и в понимании прочитанного. У обучающихся с задержкой психического развития наблюдается значительно более медленный темп чтения, чем у их нормативно развивающихся сверстников. Даже после 3–4 лет обучения скорость чтения некоторых детей не превышает 40 слов в минуту, у других детей она достигает 70–80 слов в минуту. Распространенными ошибками чтения являются замены звуков: а) замены звуков, сходных по звучанию и произношению (звонких и глухих, аффрикат и их компонентов, смещения гласных, уподобление гласных); б) замены звуков, соответствующих буквам, сходным по начертанию (*т-г, ш-щ*).

В процессе чтения у обучающихся с задержкой психического развития наблюдаются различного рода искажения звукослоговой структуры слова. Частыми ошибками являются пропуски, перестановки, добавления звуков и слогов. Особую трудность представляет чтение слогов со стечением согласных. Особенно большое количество искажений наблюдается при чтении многосложных слов. Их чтение является маловыразительным, монотонным, нарушена интонационная структура читаемого предложения. Часто в конце предложения отсутствует интонационная завершенность. И наоборот, в середине предложения наблюдается интонация завершенности, вследствие чего предложение как бы разделяется на две бессмысленные части.

У обучающихся с задержкой психического развития обнаруживаются значительные нарушения семантической стороны процесса чтения. Эти нарушения связаны с влиянием целого комплекса факторов: недостаточностью представлений об окружающей действительности, снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, трудностью установления временных, пространственных, причинно-следственных зависимостей, трудностью систематизации смысла прочитанного, бедностью и неточностью словаря, недоразвитием грамматического строя речи, а также несформированностью технической стороны процесса чтения. Особенно большие трудности семантического характера выявляются при чтении текста, при этом в процессе чтения имеет место стремление к осознанию прочитанного.

У обучающихся с задержкой психического развития часто встречается фонематическая и оптическая дислексия. Наиболее распространенным видом дислексии у этих детей является фонематическая дислексия, связанная с недоразвитием фонематического восприятия и фонематического анализа [16, 17, 18].

Целевые ориентиры логопедической работы с обучающимися с задержкой психического развития

На уровне основного общего образования в логопедической работе с обучающимися с задержкой психического развития на первый план выступают задачи преодоления нарушений лексико-грамматического строя, формирования связной речи и коррекции дисграфии.

Речевой материал, предъявляемый на коррекционно-развивающих занятиях, должен коррелировать с программным материалом по другим предметам, но изучаться в практическом плане (без введения терминологии) и с опережением по сравнению с изучением теории. Тематика логопедических занятий соответствует программе по русскому языку для конкретного года обучения, что обусловлено необходимостью в систематической и разносторонней комплексной работе учителя-логопеда и учителей русского языка.

Содержание коррекционных занятий зависит от наличия у конкретного обучающегося того или иного сочетания форм дисграфии, от степени выраженности дефекта письменной речи, а также от психофизиологических особенностей каждого обучающегося с задержкой психического развития. Поэтому учителю-логопеду необходимо определить направления работы, обосновать количество занятий по тому или иному разделу, по той или иной теме для достижения максимальной результативности логопедической работы.

Цель логопедической работы с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования – коррекция нарушений устной и письменной речи на основе развития всех сторон языковой системы: словообразовательной, лексической, морфологической, синтаксической, фразеологической и стилистической.

Коррекционная работа направлена как на развитие психических функций и пространственных представлений, обеспечивающих функционирование механизмов письменной речи, так и на формирование и развитие предпосылок, обеспечивающих усвоение программного материала по учебным предметам «Русский язык» и «Литература», а также формирование умений работать с текстами любой направленности (в т. ч. гуманитарной, естественно-научной, текстами задач и т. д.).

Общими задачами коррекционной работы с обучающимися с задержкой психического развития являются:

- уточнение и развитие зрительно-пространственных и пространственно-временных представлений;
- развитие слухоречевых процессов;
- развитие мыслительных операций, функций внимания и памяти;
- развитие графомоторных навыков;
- повышение мотивации и интереса к учению;
- развитие навыка планирования учебной деятельности, предварительного и текущего вида самоконтроля;
- развитие коммуникативных навыков.

Основными задачами логопедических занятий являются:

- развитие и коррекция фонетико-фонематической стороны речи;
- развитие языкового анализа и синтеза;
- развитие лексико-грамматического строя речи;
- формирование фонематических, морфологических и синтаксических обобщений;
- формирование алгоритма орфографических действий, орфографической зоркости, навыков грамотного письма.

На основе результатов комплексного обследования каждого обучающегося с задержкой психического развития и с учетом приведенных задач формируется рабочая программа логопедических занятий с рассматриваемой категорией обучающихся на уровне основного общего образования.

При коррекции дисграфии используются разнообразные методы: практические – упражнения (среди которых выделяют подражательно-исполнительные, упражнения на конструирование, творческие упражнения), элементы игры, моделирование (процесс создания моделей в целях формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связях между элементами этих объектов); наглядные – наблюдение, рассматривание рисунков, картин; показ образца задания, способа действия; словесные – рассказ, беседа.

Содержание логопедической работы по коррекции дисграфии

Работа по развитию языкового анализа и синтеза, фонематических процессов проводится на трех уровнях: на уровне предложения, слова и слога, звука.

1. Развитие языкового анализа и синтеза на уровне предложения на логопедических занятиях должно способствовать достижению следующих результатов:

- умение правильно оформлять предложение на письме;
- умение выделять предложение из текста, слова из предложения;
- умение определять количество и последовательность слов в предложении;
- умение составлять схемы предложений;
- умение выделять грамматическую основу простого двусоставного предложения.

Коррелируя с содержанием программы по русскому языку, навыки языкового анализа и синтеза на уровне предложения находят свое применение при изучении следующих тем.

1. Предложение. Слово.
2. Определение границ предложения. Оформление предложения на письме.
3. Главные члены предложения. Распространенные и нераспространенные предложения.
4. Второстепенные члены предложения. Смысловая и грамматическая связь слов в предложении.
5. Количественный и последовательный анализ предложений на слова.
6. Предлоги. Значение, правописание.

В процессе логопедической работы формируется поверхностная и глубинно-семантическая структура предложения. Как правило, поверхностная структура оказывается сформированной у обучающихся с задержкой психического развития к переходу на этап основного общего образования. Логопедическая работа по ее формированию в дошкольном и младшем школьном возрасте учитывает последовательность овладения различными типами предложения в онтогенезе и проводится в следующем порядке.

1. Двусоставные предложения (подлежащее – сказуемое), включающие существительное + глагол 3-го лица настоящего времени (*Дерево растет*).
2. Другие двусоставные предложения (*Это дом; Дом большой*).

Формирование глубинной структуры высказываний происходит в следующей последовательности:

- 1) субъект – предикат (*Кошка лежит*),
- 2) субъект – предикат – объект (*Девочка рвет цветы*),
- 3) субъект – предикат – локатив (*На столе стоит ваза*),
- 4) субъект – предикат – объект – объект (*Девочка гладит платье утюгом; Дедушка дает коньки внуку*) и др.

В процессе логопедической работы по формированию структуры предложения большое значение имеет использование картинок. С целью развития представлений о глубинно-семантической структуре предложения необходимо работать над смысловым содержанием ситуации, изображенной на картинке. Обучающихся учат выделять субъект действия (по вопросу *кто это? что это?*), объект действия и отношения между ними. Важно научить строить предикативное высказывание, т. е., прежде всего, определять отношения между изображенными на картинке предметами. В этом плане полезно задание составить предложение с помощью слов, обозначающих предметы. Такое задание способствует актуализации предикатов. Затем задания усложняются. Логопед предлагает прочитать слова (назвать картинки с изображением предметов) в определенной последовательности, а обучающиеся придумывают предложение. Задание усложняется тем, что слова даны в беспорядке.

Предложения изучаются в следующей последовательности: простые нераспространенные предложения; простые, распространенные второстепенными членами предложения; двусоставные и односоставные предложения; простые предложения, осложненные однородными членами, вводными и вставными конструкциями, обращениями, обособленными членами предложения; сложносочиненные предложения; место придаточного определительного в сложноподчиненном предложении; построение сложноподчиненного предложения с придаточным изъяснительным, присоединенным к главной части союзом «чтобы», союзными словами «какой», «который»; бессоюзные предложения; предложения с разными видами связи.

Для развития языкового анализа и синтеза на уровне предложения рекомендуем следующие упражнения.

1. Определение последовательности слов в предложении. Например, назвать первое (второе и т. д.) слово в предложении.
2. Определение количества слов в предложении. Работа начинается с составления предложений по сюжетной картинке с дальнейшим определением количества слов. Затем проводится работа с текстовым материалом.
3. Составление предложений, состоящих из определенного количества слов. Например, составить предложение, состоящее из трех, четырех (и т. д.) слов.
4. Работа над распространением предложений проводится в следующей последовательности: а) подлежащее – сказуемое – прямое дополнение; б) подлежащее – сказуемое – прямое дополнение – косвенное дополнение (дательный падеж существительного); в) подлежащее – сказуемое – прямое дополнение – косвенное дополнение (творительный падеж со значе-

нием орудия действия); г) подлежащее – сказуемое – обстоятельство места (предложно-падежная конструкция); д) подлежащее – сказуемое – обстоятельство места, времени, образа действия, выраженное наречием. Чрезвычайно полезной является работа по распространению предложения с помощью слов, обозначающих признаки предмета. Для распространения предложений следует давать обучающимся слова для справок.

При этом важным требованием является соответствие речевого материала требованиям адаптированной основной общеобразовательной программы для каждого года обучения.

Еще одним вариантом работы над распространением предложения является распространение по вопросам *где? как? когда?* и др. Начинается с работы с сюжетными картинками, а затем усложняется за счет работы с текстом. Приведем пример:

- Что нарисовано на картине? (Прочитай предложение: «Дворник подметает листья»);
- Когда дворник подметает листья? (Ученик составляет предложение: «Осенью дворник подметает листья»);
- Где дворник подметает листья? («Осенью возле дома дворник подметает листья»);
- Как дворник подметает листья? («Осенью возле дома дворник быстро подметает листья»);
- распространение предложений однородными членами.

5. Составление предложения из слов, данных в произвольном порядке, вначале в правильной грамматической форме, затем в начальной форме.

Например, с опорой на наглядность: *гуляет, дворе, с, Петя, во, собакой* – «Петя гуляет с собакой во дворе»; без опоры на наглядность: *дымок, идет, трубы, из* – «Из трубы идет дымок», *орехи, в, белка, прячет, дупло* – «Белка прячет орехи в дупло».

6. Упражнения на выделение грамматической основы простого двусоставного предложения, определение главных членов предложения на слух, определение связи слов в предложении по вопросам. Составление схем предложений, схематичное изображение связей слов в предложении. Составление схем предложений с однородными членами.

7. Упражнения на определение главных и второстепенных членов предложения, установление связи слов в предложении. Составление схем предложений, схематичное изображение связей слов в предложении с использованием общепринятых условных обозначений.

8. Упражнения на дифференцировку и группировку нераспространенных и распространенных предложений. Например, выписать только распространенные предложения, выписать в два столбика распространенные и нераспространенные предложения.

В ходе работы по развитию языкового анализа и синтеза целесообразно формировать у обучающихся навыки работы со схемами. Необходимо научить их со-

относить определенную языковую единицу (предложение, слово, слог, звук) с соответствующим графическим знаком. Как правило, целое предложение изображается одной сплошной линией с обозначением заглавной буквы в начале предложения вертикальной линией и точкой в конце предложения. Слово обозначается прямой короткой линией либо прямоугольником. При этом первое слово в предложении и слово, обозначающее имя собственное, – прямая линия или прямоугольник с вертикальной линией, обозначающей заглавную букву [17, 18].

Рекомендуются следующие виды заданий с использованием графической схемы:

- 1) составление схем предложений;
- 2) подбор предложений к данной графической схеме;
- 3) запись предложений под соответствующей схемой;
- 4) самостоятельное придумывание предложений по данной графической схеме;
- 5) составление обобщенного представления о значении предложений, соответствующих одной графической схеме;
- 6) составление аналогичных предложений;
- 7) графические диктанты: схематическая запись предложений с обозначением главных членов.

Для примера на рис. 3 представим несколько схем предложений, которые целесообразно использовать при проведении логопедических занятий с обучающимися.



Рис. 3. Варианты графических схем предложений

Следующим этапом работы над предложением является практическое определение грамматических признаков предложения в соответствии с теми определениями понятий, которые даны в учебнике русского языка. Такие упражнения готовят обучающихся к пониманию отличий предложения от словосочетания, формируют умение сравнивать слово, словосочетание, предложение: называть их сходство и отличительные особенности. При выполнении практических заданий обучающимся предлагается распределить на два столбика словосочетания и предложения, составить предложения с использованием словосочетаний.

Перечисленные выше упражнения на развитие языкового анализа на уровне предложения позволяют уточнить знания обучающихся о предложении; дифференцировать понятия «предложение» и «слово»; развивают умение устанавливать грамматическую и смысловую связь между словами в предложении.

Так же как и в работе над предложением, на этапе работы с текстом важную роль имеет наглядный материал. Серии картинок и сюжетные картинки позволяют соотносить предложение с изображением того, о чем в нем говорится, т. е. определять смысловое наполнение предложения и обозначать его границы с помощью знаков препинания, выстраивать последовательность предложений в тексте.

Языковой анализ на уровне текста предполагает следующие упражнения:

- определение границ предложения: задания на выделение предложений из текста (сначала с опорой на сюжетную картинку или на серию картинок, а затем без опоры), работа с деформированным текстом;
- деление текста на предложения;
- определение количества предложений в тексте;
- выделение предложения из текста;
- списывание текста с расстановкой знаков препинания;
- выделение предложения из потока речи;
- определение границы предложения на слух, при чтении;
- выбор знака препинания в зависимости от типа предложения;
- определение границы предложения по интонационной законченности на слух;
- чтение текста с расстановкой пауз (с опорой на знаки препинания);
- выразительное чтение и произношение предложений, с интонацией, соответствующей знаку препинания;
- задание на нахождение и исправление ошибок;
- составление связного текста из деформированных распространенных и нераспространенных предложений;
- определение понятия текста, основные признаки текста (членимость, смысловая цельность, связность, завершенность).

2. Развитие языкового анализа и синтеза на уровне слога и слова должно быть направлено на формирование умений:

- производить количественный и позиционный анализ;
- обозначать мягкость согласных на письме;
- производить фонетический разбор слова;
- составлять слова из слогов, делить слова на слоги;
- правильно переносить слова;
- выделять ударный гласный звук и гласный слог;
- подбирать однокоренные слова разных частей речи с целью правильного написания слов с безударной гласной, звонкой, глухой или непроизносимой согласной в корне.

Коррелируя с содержанием программы по русскому языку, навыки языкового анализа и синтеза на уровне слога и слова находят свое применение при изучении следующих тем.

1. Звуки и буквы. Гласные и согласные звуки.
2. Слогообразующая роль гласных. Типы слогов.
3. Слоговой анализ и синтез слов различной слоговой структуры. Правила переноса слов.
4. Ударение. Смысло- и форморазличительная роль ударения.
5. Ударение. Ударные и безударные слоги в слове. Схемы слогоритмической структуры слова.
6. Ударные и безударные гласные в слове. Правописание слов с проверяемыми и непроверяемыми безударными гласными в корне слова.

С целью формирования у обучающихся с задержкой психического развития представлений о слогообразующей роли гласных на логопедических занятиях применяются упражнения в слоговом анализе и синтезе слов:

- определение количества слогов по количеству гласных в слове;
- определение их последовательности;
- дифференциация различных типов слогов;
- придумывание слов с определенным количеством слогов;
- составление слов из слогов, данных в беспорядке;
- образование новых слов путем добавления («наращивания») звуков и слогов к данному слову;
- перестановка слогов в слове для получения нового слова;
- распределение картинок в соответствии с количеством слогов в слове;
- добавление недостающих слогов в словах;
- составление слова из двух;
- образование новых слов путем замены в слове звука каким-либо другим звуком;
- образование из звуков данного слова возможно большего количества новых слов;
- упражнения на перенос слов с учетом правил переноса, отработка правил переноса слов;
- определение слов, которые переносить нельзя;
- упражнения на дифференциацию ударных и безударных гласных звуков в слове;
- интонационное выделение ударного гласного на фоне слова в словах различной звукослоговой структуры;
- расстановка ударений в словах;
- узнавание слов по слоговому и интонационно-ритмическому рисунку;
- определение ударных слогов;
- упражнения на правописание слов с проверяемыми безударными гласными в корне слова;
- отработка способов проверки безударных гласных в корне слова путем подбора родственных слов и путем изменения формы слова;

- составление и отработка алгоритма проверки безударной гласной в корне слова;
- различение слов с проверяемыми безударными гласными и с непроверяемыми безударными гласными в корне слова;
- упражнения на подбор проверочных слов и объяснение написаний;
- для обучения правописанию слов с непроверяемыми орфограммами используется многократная запись слова в различных грамматических формах связной речи; составление таблиц – настенных словарей из слов с непроверяемыми орфограммами; подбор однокоренных слов (вагон – вагончик, номер – номерок – номерной), этимологический анализ слов [17, 18].

3. Сформированность сложных форм фонематического анализа обеспечивает обучающимся умение подбирать однокоренные слова разных частей речи с целью правильного написания слов со звонкой, глухой или непроизносимой согласной в корне. Коррелируя с содержанием программы по русскому языку, навыки фонематического анализа находят свое применение при изучении следующих тем.

1. Гласные I и II ряда. Йотированные гласные.
2. Твердые и мягкие согласные. Обозначение мягкости согласных на письме.
3. Разделительный Ъ и Ь – показатель мягкости согласных.
4. Разделительный Ъ и разделительный Ь.
5. Звонкие и глухие согласные. Правописание парных звонких и глухих согласных в корне слова.
6. Непроизносимые согласные в корне слова.

Упражнения на развитие фонематического анализа:

1. Внимательно послушать последовательно произнесенные учителем-логопедом слова и назвать сначала гласные, а затем согласные звуки, входящие в эти слова, объяснить свой выбор.
2. Определить принадлежность согласных к звонким или глухим звукам в произнесенных учителем-логопедом словах по вопросам: «Какие в этом слове согласные глухие?», «Какие звонкие?».
3. Назвать способы обозначения мягкости согласных на письме, привести примеры, также примеры тех согласных, которые являются всегда твердыми или всегда мягкими согласными звуками.

Следующим этапом является формирование дифференциации звуков, которое проводится с опорой на различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный. Использование тех или иных анализаторов определяется характером нарушения дифференцировок. Поэтому работу по дифференциации смешиваемых звуков необходимо начинать с опоры на более сохранное зрительное восприятие, тактильные и кинестетические ощущения, получаемые от органов артикуляции во время произношения звуков. Использование кинестезии при дифференциации звуков довольно часто требует предварительной работы по уточнению и развитию кинестетических ощущений с опорой на зрительные и тактильные ощущения. Способность кинестетического различия отрабатывается в упражнениях по определению положения различных речевых органов (губ, языка, голосовых складок) во время произношения звуков речи. На втором этапе

проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков проводится в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука, но в силу того, что основная цель этого этапа – различение звуков, речевой материал должен включать слова со смешиваемыми звуками.

4. Работа по развитию фонематического восприятия (дифференциации фонем: свистящих-шипящих, аффрикат) проводится в следующей последовательности: дифференциация изолированных звуков, в слогах, в словах, в предложениях и текстах. С этой целью для выполнения обучающимся могут быть предложены следующие задания:

- определить звуки по беззвучной артикуляции;
- поднять соответствующую букву после произнесения слогов со звуками;
- определить артикуляцию произнесенного учителем-логопедом звука, при этом с целью исключения опоры на зрительное восприятие нижняя часть лица закрывается;
- чтение слов, запись слов под диктовку;
- придумать слоги с заданными звуками;
- преобразовать слоги, заменяя один смешиваемый звук другим;
- диктанты слогов со смешиваемыми звуками;
- вставить в слова в предложении пропущенные буквы;
- выборочный диктант: выбрать из предложения и записать слова с дифференцируемыми звуками в два столбика;
- составить рассказ по серии сюжетных картинок с использованием слов, включающих дифференцируемые звуки;
- вставить в текст пропущенные буквы, обозначающие дифференцируемые звуки.

Дифференциация звонких и глухих согласных

Дифференциация звонких и глухих согласных на логопедических занятиях формирует основу для полноценного освоения правил правописания парных звонких и глухих согласных в корне слова. Для этого применяются упражнения на уточнение акустических признаков звонких и глухих согласных, их дифференциацию в устной и письменной речи, на подбор слов с парными согласными, дифференциация звонких и глухих согласных; уточнение представлений, составление и отработка алгоритмов проверки написания парных согласных в корне слова; упражнения на подбор проверочных слов.

Дифференциация твердых и мягких согласных

Распространенными ошибками являются замены твердых и мягких звуков при чтении и неправильное обозначение мягкости согласных на письме. Обучающиеся с задержкой психического развития испытывают затруднения при выполнении фонетического анализа слова. Для преодоления указанных ошибок чтения и письма проводится следующая работа:

- а) слуховая и произносительная дифференциация твердых и мягких согласных в словах;

- б) уточнение двужначности многих букв, обозначающих согласные звуки, так как одна и та же буква предполагает двойное звучание, твердое и мягкое, в зависимости от последующей буквы;
- в) усвоение в процессе чтения того, что перед буквами *е, ё, ю, я* и согласные мягкие;
- г) чтение с ориентировкой на последующую букву, особенно в прямых открытых слогах;
- д) обозначение мягкости согласных на письме с помощью мягкого знака;
- е) обозначение мягкости согласных на письме с помощью йотированных гласных букв *е, ё, я, ю*, а также *и*.

5. Логопедическая работа по дифференциации на слух и в произношении осуществляется в следующей последовательности: дифференциация изолированных твердых и мягких звуков, сравнение слухопроизносительных характеристик в слогах, словах, предложениях и текстах. Для этого применяются следующие упражнения:

- распределить слова на две группы;
- подобрать слова на твердый звук;
- подобрать слова, которые начинаются с мягкого звука;
- заменить в предлагаемых на слух словах твердый согласный мягким согласным. Сравнить по значению и звучанию пары слов;
- добавить слог с твердым или мягким звуком;
- придумать предложения со словами-квазиомонимами.

На начальном этапе формирования умения обозначать мягкость согласного звука с помощью мягкого знака используются слова-квазиомонимы: угол – уголь, шест – шесть, ел – ель, брат – брать, жар – жарь, опят – опять, стал – сталь, цел – цель, вес – весь, дал – даль, жест – жесь, удар – ударь, банка – банька, галка – галька, полка – полька, колко – Колька.

Вначале сравниваются слова с конечным мягким знаком. Затем включаются слова, в которых дифференцируемые твердые и мягкие согласные звуки находятся в середине слова. Учитель-логопед применяет упражнения на нахождение ошибок в словах, запись слов по картинкам, нахождение пар слов в предложениях, письмо под диктовку.

Параллельно с дифференциацией твердых и мягких согласных на слух проводится работа по закреплению навыка чтения прямого открытого слога с ориентировкой на последующую гласную букву. Вначале закрепляется правило. После мягких согласных пишутся гласные *е, ё, ю, я, и*. Поэтому, чтобы правильно прочитать согласную, надо сначала посмотреть, какая гласная идет после согласного. Для этого обучающимся предлагаются следующие задания:

- подбор пар слогов с твердыми и мягкими согласными;
- письмо под диктовку слов и предложений с твердыми и мягкими согласными;
- чтение слоговых таблиц, чтение слов с твердыми и мягкими согласными звуками с ориентировкой на последующую букву;

- чтение предложений, включающих слова с твердыми и мягкими согласными звуками с ориентировкой на последующую гласную;
- дифференциация твердых и мягких согласных;
- упражнения в определении способов обозначения на письме мягкости согласных звуков;
- упражнения на соотношение произношения слова и его написания для дифференциации мягкого знака, обозначающего мягкость предыдущего согласного, и разделительного мягкого знака;
- упражнения на образование существительных множественного числа, притяжательных прилагательных;
- упражнения на образование слов при помощи приставок;
- различение произношения слов с мягким и твердым знаком.

Содержание логопедической работы

по коррекции лексико-грамматического строя речи

Коррекция нарушений лексико-грамматического строя речи у обучающихся с задержкой психического развития основной школы предусматривает проведение работы по трем направлениям.

1. Совершенствование навыков словообразования.
2. Совершенствование навыков словоизменения.
3. Слово.

Планируемыми результатами коррекционной работы по совершенствованию навыков словообразования являются умения:

- задавать вопросы к словам в предложении, устанавливать связь между словами в предложении;
- строить и употреблять предложно-падежные конструкции;
- разбирать по составу доступные слова;
- выделять два корня в сложных словах.

Коррелируя с тематикой уроков русского языка, в программу логопедических занятий должны быть включены следующие темы.

1. Состав слова. Корень.
2. Однокоренные слова.
3. Сложные слова.
4. Образование слов с помощью суффиксов. Смысловая нагрузка суффиксов.
5. Образование слов с помощью приставок. Смысловая нагрузка приставок. Безударные гласные в приставках.
6. Предлоги и приставки.

Словообразовательная система русского языка отличается исключительным богатством и разнообразием. В русском языке насчитывается огромное количество морфем, которые послужили строительным материалом для уже образованных и являются им для вновь создающихся слов. Каждая из словообразовательных морфем привносит в лексическое значение производящего (= мотивирующего) слова новые оттенки смысла, участвуя тем самым в формировании лексического значения нового слова. Количественный состав морфем, развитая синонимика значимых частей слова, разнообразие способов образования слов в конечном

счете определяют лексическое богатство русского языка, безграничные его возможности для словотворчества, языкового новаторства.

Особое место при изучении морфемики и словообразования на уровне основного общего образования отводится морфемному и словообразовательному разбору как методу обучения и соответственно виду упражнений. Разбор как метод обучения служит методическим средством развития дедуктивного мышления обучающихся, если актуализируется метод сравнения и соответственно прием сопоставления.

Под методом сравнения/сопоставления понимается такой способ передачи знаний и умений, при котором познавательная деятельность осуществляется на основе сравнения и сопоставления известных языковых фактов с неизвестными, а также близкими по своим формам или смысловым признакам. Например, для правильного выделения морфем в конкретном слове необходимо сравнить однокоренные и одноструктурные слова.

Упражнения для выявления словообразовательной семантики, для формирования умения определять значения слов и морфем:

- выделение морфемы с определенным словообразовательным значением;
- объяснение лексического значения слова по образцу;
- сравнение предложенных толкований слов и выбор необходимого;
- определение значения морфем;
- подбор слов с заданной семантикой;
- определение общего значения слов одной словообразовательной модели.

Упражнения для изучения морфемного состава слов, для формирования умений и навыков разбора слова по составу:

- распределение слов по общности корня;
- распределение слов по общности суффикса или приставки;
- сравнение морфемного состава слов;
- подбор слов определенного морфемного состава;
- рассуждение по образцу;
- подбор слов с данными морфемами по орфографическому словарю;
- определение строения основы;
- выявление чередований в различных морфемах.

Упражнения для изучения способов образования слов, для формирования умений и навыков словообразовательного разбора слова:

- восстановление пропущенного слова в ряду однокоренных слов;
- определение способа образования слова путем рассуждения по образцу;
- группировка слов по общности способа образования [55].

Ниже приведены некоторые примеры упражнений.

КОРЕНЬ. Найти в тексте родственные слова. Сгруппировать их в соответствии со значением корня. Назвать два признака родственных слов (одинаковый корень и общее значение). Упражнения на подбор родственных слов. Упражнения на отработку единообразного написания корня в родственных словах. Упражнения на развитие умения проводить дифференциацию разных «гнезд» родственных слов. Подбор слов с корнями-омонимами (гора – горе).

СУФФИКС. Для уточнения знаний обучающихся о суффиксе как о части слова и его роли в речи учитель-логопед подбирает упражнения на словообразование при помощи суффиксов на основе названий детенышей животных, профессий и т. д. Кроме того, отрабатываются навыки правописания гласных в суффиксах с уменьшительно-ласкательным значением (-ек-, -ик-, -очк-, -еньк-).

Например, найти пропущенные гласные на основании анализа состава слова.

| | | | |
|-------------------|----------------------------------|--------------------|-------------------------------------|
| -и [^] н | -и [^] н-к [^] | -е [^] нк | . . е [^] н-к [^] |
| | | | |

Найти пропущенные гласные по форме слова в родительном падеже: **и** сохранится, а **е** выпадет.

| | | |
|--|-------------------------------|---|
| . . и [^] к -ни [^] к -чи [^] к | . . и [^] к [а] (Р.) | -е [^] к -к [^] [а] (Р.) |
| | | |

Слова: велич_на, стол_к, отмет_на, завал_нка, калач_к, росто^ч_к, пес_нка, ключ_к, ударн_к, протал_нка, громад_на, веноч_к, ореш_к, глото^ч_к, сарайч_к, виш_нка, питомн_к, изюм_нка, порож_к, замоч_к, неж_нка, череш_нка, черкеш_нка, окра_на, венч_к, стульч_к, солом_на, кувшинч_к, диков_нка, паш_нка, глуб_на, клубоч_к [3].

ПРИСТАВКА. Проводятся упражнения на уточнение знаний обучающихся о приставке как о части слова и ее роли в речи. Учитель-логопед применяет упражнения на формирование навыка словообразования при помощи приставок; развитие умения находить и выделять приставки в словах; развитие умения различать смысловую нагрузку приставок; правописание безударных гласных в приставках; разбор слова по составу.

В качестве примера можно привести следующие упражнения.

1. Из приведенных основ выбрать те, которые можно присоединить к данной приставке, записать получившиеся слова.

- раз-** -ступиться, -жигать, -царапать
- бес-** -жизненный, -сердечный, -шабашный
- из-** -бороздить, -хитриться, -сечь
- вос-** -дать, -парить, -гордиться
- с-** -бивать, -гибать, -садить
- низ-** -падать, -ходить, -провергать

2. Определить, от каких из данных существительных с предлогом можно образовать прилагательные с приставкой *бес-*, записать их.

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1. без перспективы | 19. без детей |
| 2. без билета | 20. без приюта |
| 3. без доказательств | 21. без церемоний |
| 4. без конца | 22. без дома |
| 5. без цены | 23. без берегов |
| 6. без дохода | 24. без контроля |
| 7. без примера | 25. без причины |
| 8. без чувств | 26. без шума |
| 9. без границ | 27. без жалости |
| 10. без паспорта | 28. без памяти |
| 11. без числа | 29. без глаз |
| 12. без платы | 30. без цвета |
| 13. без жизни | 31. без головы |
| 14. без края | 32. без формы |
| 15. без пристрастия | 33. без боязни |
| 16. без хитрости | 34. без порядка |
| 17. без греха | 35. без крыльев |
| 18. без корысти | 36. без человечности |

3. Вставить в слово пропущенную букву, выделить приставку. Объяснить правописание корня.

- $\boxed{\begin{array}{c} \overline{3} \\ \text{в} \\ \text{с} \end{array}}$ в_горье, в_кользь, в_бучка, в_ползать, в_хо-
жесть
- $\boxed{\begin{array}{c} \overline{3} \\ \text{бе} \\ \text{с} \end{array}}$ бе_божный, бе_хвостый, бе_цельный, бе_ды-
ханый, бе_козырка, бе_проволочный, бе_гра-
мотный, бе_дарный, бе_шумный, бе_прогляд-
ный
- $\boxed{\begin{array}{c} \overline{3} \\ \text{во} \\ \text{с} \end{array}}$ во_жаждать, во_нища, во_хождение, во_даяние,
во_желать, во_ковой, во_требовать, во_гореть-
ся, во_держаться, во_шествие
- $\boxed{\begin{array}{c} \overline{3} \\ \text{и} \\ \text{с} \end{array}}$ и_бороздить, и_городь, и_купить, и_подтиш-
ка, и_жога, и_бавитель, и_подлобья, и_гиб,
и_кромётный, и_худать
- $\boxed{\begin{array}{c} \overline{3} \\ \text{ни} \\ \text{с} \end{array}}$ ни_провергать, ни_вергаться, ни_ший, ни_хо-
дящий, ни_корослый
- $\boxed{\begin{array}{c} \overline{3} \\ \text{обе} \\ \text{с} \end{array}}$ обе_движенный, обе_кураженный, обе_дене-
жить, обе_болить, обе_долить, обе_печить,
обе_покоенный
- $\boxed{\begin{array}{c} \overline{3} \\ \text{ра} \\ \text{с} \end{array}}$ ра_жалобить, ра_глашать, ра_кисший, ра_до-
быть, ра_носола, ра_познать, ра_брод, ра_трё-
па, ра_чётливый
- $\boxed{\begin{array}{c} \overline{1} \\ \text{с} \end{array}}$ _близить, _дание, _брызнуть, _дешний, _брод,
_грабастать, _дрейфить, _жульничать, _дравый

4. Из каждой группы слов с определенным значением приставки уберите лишнее. Условные обозначения: «+» – присоединение, приближение, прибавление; «около» – нахождение вблизи; «меньше» – неполнота действия; «=пере» – сходство с приставкой *пере-*; «больше» – высшая степень качества или действия [2].

| при- | | |
|-----------|-------------|------------|
| + | около | < |
| привесок | Прикарпатье | присолить |
| прививка | пристройка | приложить |
| приданое | присказка | приподнять |
| причуда | приволье | прикупить |
| призывник | приморье | призанять |

| пре- | |
|---------------|---------------|
| =пере | > |
| предание | превышение |
| превращение | пресечение |
| превосходство | пресыщение |
| преподнесение | преувеличение |
| преодоление | премудрость |

ЧАСТИ СЛОВА. Найти слова, имеющие приставки, суффиксы и т. п. Обозначить условными знаками части слова. Подобрать слова с такими же суффиксами (приставками). Сгруппировать слова по наличию в них разных приставок (суффиксов). Определить, от какого слова и с помощью чего образовано данное слово. Составить цепочку однокоренных слов. Определить способ образования слова.

Образовать слова: а) приставочным способом; б) суффиксальным способом; в) приставочно-суффиксальным способом; г) способом сложения.

Найти слова, которые образованы суффиксальным, приставочным и приставочно-суффиксальным способами словообразования. Указать, от каких слов они образованы.

Выписать из предложения (текста): а) слова, не имеющие окончания; б) слова с нулевым окончанием; в) слова с формально выраженным окончанием, определить грамматическое значение окончаний.

К частным методам изучения морфемки и словообразования относят конструирование. Конструирование (= моделирование) – метод обучения и вид упражнений по составлению схем-моделей слов/словоформ и, наоборот, по подбору примеров, соответствующих определенной структурной схеме слова. Например, подберите и запишите слова, морфемный состав которых соответствовал бы следующим моделям: 1) приставка + корень + окончание; 2) корень + суффикс + суффикс + окончание; 3) приставка + приставка + корень + суффикс + суффикс + окончание; 4) приставка + корень + суффикс + окончание + постфикс. Графический диктант на основе «морфемной модели» и «словообразовательной модели». В графическом диктанте ученики составляют схемы-модели данных слов, используя принятые в школе условные графические обозначения. В выборочном графическом диктанте необходимо выписывать слова, соответствующие определенной схеме-модели.

Основным средством закрепления языковых знаний и умений являются аспектные упражнения. К аспектным упражнениям по морфемике и словообразованию относим:

- упражнения морфемно-грамматические. Их сутью является выделение окончаний указанных пар слов в тексте и определение грамматического значения этих морфем;

- упражнения морфемно-лексико-орфографические. В соответствии с особенностью этого типа упражнений учащимся нужно не только списать текст и выделить морфемы, в которых пропущены орфограммы, но и найти, например, омонимичные морфемы, определить их значение – лексическое и/или грамматическое. Или обучающимся предлагается найти слова в тексте, например, с чередующимися гласными в корне, вставить орфограмму в приставке, выделить ее графически, указать лексическое значение и т. д.;
- упражнения морфемно-орфографические. В рамках данного типа упражнений необходимо выписать однокоренные слова из текста, обозначить в них корень и объяснить чередующиеся согласные в корне. Такого же рода задания можно предложить, например, и с выбором слов из текста с приставками на *з* и *с*, *пре-* и *при-*, суффиксами *-чик-* и *-щик-*, *-оньк-* и *-еньк-* и т. д.;
- упражнения морфемно-словообразовательные. К примеру, таковыми являются упражнения с заданием найти слова с непроемной основой, образовать от них однокоренные слова и выделить в образованных словах морфемы;
- упражнения морфемно-лексические. К ним относятся, например, упражнения, предлагающие выделить корни в группе слов, сгруппировать эти слова по значению корня;
- упражнения морфемно-стилистические, морфемно-стилистико-словообразовательные. Примером подобного типа упражнений может послужить следующее: определить принадлежность текста к функциональному стилю, проанализировать морфемный состав указанных слов;
- упражнения словообразовательные. К упражнениям данного типа можно отнести определение способа образования слов на уровне пары или цепочки однокоренных слов [55].

СЛОЖНЫЕ СЛОВА. М. Г. Бройде предлагает следующие упражнения на формирование навыков правописания сложных слов. Изложенный ниже материал также может быть использован учителями-логопедами для развития умения находить и выделять два корня в сложных словах.

Сгруппировать существительные по способу образования.

| | | |
|---|---|------------------------|
| С | } | Без соед. гласн. |
| Л | | |
| И | | |
| Т | | |
| Н | | |
| О | | |

1. С соединительными гласными *о* или *е*.
2. В первой части сокращённое слово.
3. В первой части глагол на *-и*.
4. В первой части целое слово в нач. ф.
5. В первой части числительное в Р.

Восьм_гранник, брон_носец, врем_препровождение, верт_хвостка, сем_доля, девят_летка, мир_воззрение, душ_губ, скоп_дом, врем_исчисление, сем_борье, земл_делие, агит?бригада, четверть?финал, гром_отвод, кож?галантерея, межд_царствие, бомб_убежище, оч_видец, пят_тонка, камен_тес, погран?застава, труд_день, сорв_голова, солнц_пек, конц?лагерь, кра_ведение, жил?отдел, держ_морда, вод_лечебница, спорт?игра.

Распределить существительные по двум группам: 1) со слитным написанием и 2) с написанием через дефис.

(Бое)готовность, (диет)магазин, (бал)маскарад, (строй)детали, (диван)кровать, (житье)бытье, (сено)косилка, (жар)птица, (топливо)снабжение, (палочка)выручалочка, (семя)ножка, (чудо)печка, (снего)транспортёр, (сухо)фрукты, (шапка)невидимка, (хлеб)соль, (трое)борьба, (сверх)прибыль, (трын)трава, (травушка)муравушка, (ред)коллегия, (пром)товары, (хлопок)сырец, (пило)материалы, (пила)рыба, (носо)глотка, (платье)халат, (конь)качалка, (лже)свидетель.

Разделить прилагательные на две группы по способу образования и написания: 1) на основе словосочетания – слитно; 2) соединение двух равноправных слов (признаков, разнообразно характеризующих предмет, или цветов и их оттенков) – через дефис.

(Взлетно)посадочный, (боле)утоляющий, (бутыло)мочный, (весенне)летний, (газетно)журнальный, (восьми)десятилетний, (второ)очередной, (инженерно)строительный, (вредо)носный, (горно)добывающий, (золотисто)желтый, (густо)волосый, (кисло)сладкий, (дика)растущий, (древне)греческий, (отчетно)выборный, (живо)родящий, (звонко)заливистый, (жаро)понижающий, (зелено)серый, (жизне)деятельный, (железно)дорожный, (плодово)ягодный, (сборно)разборный, (западно)европейский, (заразно)больной, (счетно)вычислительный, (сердечно)сосудистый, (фруктово)ягодный, (сине)(бело)красный, (фиолетово)красный, (ранне)весенний, (свето)непроницаемый, (тревожно)грустный, (фабрично)заводской, (полутора)годовалый, (первобытно)общинный.

Ориентируясь на контекст (приведенный или домысленный), выбрать написание взятых в скобки наречий с последующим словом: 1) слитно, если произошло слияние наречия с прилагательным (причастием) в сложное слово-понятие, обозначающее новый, специфический признак предмета; 2) отдельно, если наречие лишь обозначает образ действия, меру, степень самостоятельно употребленного признака.

I. Отдел (быстро)сохнувших красок и лаков – (быстро)падающий самолет; в добавление к (выше)изложенному – тезис, (выше)изложенный и (ниже)опровергаемый; не пожалел денег на (дорого)стоящие на рынке фрукты – завезена (дорого)стоящая техника; пожар, возникший на (легко)воспламеняющихся торфяниках – быть осторожным с (легко)воспламеняющимися веществами; (много)говорящий взгляд – (много)говорящий лишнего ребенок; район с (резко)меняющимся климатом – за его (резко)меняющимся настроением трудно уследить.

II. (Слабо)ветвистый, (общественно)опасный, (исчерпывающе)полный, (социально)сознательный, (трудно)растворимый, (жизненно)важный, (тяжело)раненный, (намеренно)резкий, (празднично)оживленный, (ясно)видящий прорицатель, (редко)населенный, (научно)обоснованный, (чисто)шерстяной, (цельно)кроеный, (практически)полезный, (принципиально)новый, (мелко)молотый, (скоро)портящийся, (рабски)покорный, (подлинно)верный, (подозрительно)ласковый, (строго)логический, (ясно)выраженный.

Определить одинаково или по-разному пишутся слова в паре: (военно)обязанный – (военно)воздушный, (густо)черный – (густо)волосый, себ_стоимость – себ_любие, (черно)бурка – (черно)бурый, девяност_летний – сорок_летний,

(желто)ротый – (желто)красный, (высоко)поставленное лицо – (высоко)поставленная ваза, (зелено)серый – (зелено)глазый, (бело)снежный – (снежно)белый, (ракета)носитель вышла на орбиту – (ракето)носитель иногда называют (ракето)носцем, (поперечно)горизонтальный – (поперечно)полосатый, (физкульт)минутка – (физкульт)привет, (розово)щекий – (розово)желтый, (выше)стоящая организация – (выше)стоящий дом, (культурно)массовый – (культ)массовый, (мясо)консервный – (мясо)молочный, (лимонно)кислый – (лимонно)желтый, (народно)поэтический – (народно)хозяйственный, (суконно)ткацкий – (суконно)бумажный, (высоко)образованный – (высоко)оплачиваемый.

Определить одинаково или по-разному пишутся слова в паре [13]:

| | |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| (полу)автомат – (полу)автоматический | (пол)Москвы – (пол)города |
| (полу)ночный – (пол)ночь | (пол)неба – (пол)земли |
| (пол)нощный – (пол)ночный | (пол)оборота – (полу)оборот |
| (пол)третьего – (пол)одиннадцатого | (пол)слова – (полу)слово |
| (пол)имения – (пол)поместья | (пол)суток – (полу)суточный |
| (пол)Азии – (пол)Европы | (пол)круга – (полу)круглый |
| (пол)арбуза – (пол)дыни | (пол)столовой ложки – (пол)чашки |
| (пол)дневный – (полу)денный | (пол)второго – (пол)второго класса |
| (пол)ботинка – (полу)ботинки | (полу)этаж – (полу)подвал |
| (пол)линии – (полу)прямая | (полу)шутя – (полу)серьезно |
| (пол)лимона – (пол)апельсина | (полу)островной – (пол)острова |
| (пол)литровый – (пол)литровка | (полу)пустыня – (пол)пустыни |
| (пол)листа – (полу)лист | (пол)века – (полу)вековой |
| (пол)миллиона – (полу)миллионный | (полу)сумасшедший – |
| (пол)мира – (пол)земного шара | (полу)помешанный – (пол)_умный |

Следующим направлением в работе над лексико-грамматическим строем речи является развитие навыков словоизменения. Планируемыми результатами коррекционной работы по их совершенствованию являются умения:

- образовывать имена существительные и имена прилагательные с помощью суффиксов и приставок, глаголы с помощью приставок;
- определять род, число, падеж имен существительных и имен прилагательных;
- определять число и время глаголов;
- согласовывать имена существительные и прилагательные;
- различать глаголы прошедшего времени по родам;
- различать конкретно-пространственные значения предлогов, уметь правильно употреблять их в устной и письменной речи; дифференцировать их от приставок, писать отдельно предлоги со словами;
- пользоваться различными схемами предлогов;
- распознавать главное и зависимое слово в словосочетании.

Коррелируя с тематикой уроков русского языка, в программу логопедических занятий необходимо включить следующие темы.

1. Имя существительное. Грамматическое и лексическое значение. Изменение существительных по числам и родам.
2. Предложно-падежные конструкции имен существительных.

3. Имя прилагательное. Грамматическое и лексическое значение. Изменение прилагательных по числам и родам.
4. Предложно-падежные конструкции имен прилагательных.
5. Глагол. Грамматическое и лексическое значение. Изменение глаголов по числам и временам.
6. Глагол. Согласование существительных и глаголов в роде и числе.
7. Глаголы совершенного и несовершенного вида.
8. Дифференциация частей речи.

При изучении темы «Имя существительное» обучающимися уточняется грамматическое и лексическое значение имен существительных. Проводятся упражнения на развитие умения определять род и число имен существительных; изменение имен существительных по числам; развитие умения определять существительные, употребляемые только в единственном или только во множественном числе; уточнение правила постановки Ъ после шипящих у имен существительных).

При изучении предложно-падежных конструкций имен существительных уточняются знания обучающихся по теме «Склонение имен существительных». Проводятся упражнения на развитие умения определять род, число и склонение существительных; уточнение правила правописания окончаний существительных в косвенных падежах; формирование навыка правописания безударных окончаний существительных 1, 2 и 3-го склонения.

При определении этапов работы над предложно-падежными конструкциями учитывается последовательность их усвоения в онтогенезе. В связи с этим сначала отрабатываются предлоги *в, на, под* с ярко выраженным конкретным значением, а позднее – предлоги *над, из, около, за, перед, между, по* и др. При этом необходимо учитывать, что с предлогами употребляются следующие падежные формы: 1) родительный падеж с предлогом *у*, обозначающий местонахождение, с предлогом *с, из, до* со значением направления действия (лежит у забора, берет с парты, из портфеля), 2) дательный падеж с предлогом *по* (значение местонахождения), с предлогом *к* (значение направления действия). Например: плывет по реке, идет к дому; 3) винительный падеж с предлогами *в, на, за, под* (значение направления действия). Например: ставит на стол, кладет на стол, под стол, за стол), 4) творительный падеж с предлогами *за, над, под, перед* (значение местонахождения), обозначающий часть пространства, в пределах которого совершается действие. Например: лежит за книгой, перед книгой, 5) предложный падеж с предлогами *в, на*, обозначающий местонахождение предмета (лежит на столе).

Предложно-падежные конструкции обозначают как местонахождение предмета, место действия, так и направление. Один и тот же предлог, употребляющийся в различных предложно-падежных конструкциях, имеет различные значения. Например, предлог *в* с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом – местонахождение (кладет в стол, но лежит в столе).

Исходя из этого, при проведении логопедической работы необходимо уточнять и дифференцировать различные значения одного и того же предлога. Так,

сначала нужно уточнить понимание и употребление предлога *в* со значением местонахождения (где?), а затем – тот же предлог, но со значением направления действия (куда?).

В большинстве случаев нарушение понимания и употребления предложных конструкций проявляется в неправильном использовании не только предлогов, но и падежных окончаний. В связи с этим проводится работа как над усвоением значения предлогов, так и над правильным оформлением флексий в предложных конструкциях. Первоначально предлог отрабатывается с существительными только одного склонения, постепенно включаются существительные других склонений. Так, например, предлог *в* со значением направления действия (винительный падеж) сначала используется с существительными 2-го склонения, затем 3-го, имеющими нулевое окончание в этом падеже (кладет в стол, в шкаф, в ящик, в тетрадь). Впоследствии этот же предлог отрабатывается с существительными 1-го склонения (кладет в книгу, в машину, в сумку, в парту).

Употребление предложно-падежных конструкций целесообразно давать в приглагольных словосочетаниях, так как от характера глагола зависят значение предлога и падежная форма существительного. Например: лежит (где?) в портфеле; кладет (куда?) в портфель.

Особенно это важно в конструкциях, обозначающих направление действия. Употребление того или иного предлога со значением направления действия часто определяется в словосочетании характером глагольной приставки. В русском языке имеется определенное соответствие в использовании глагольных приставок и предлогов: входит в дом (*в-*, *в*), выходит из дома (*вы-*, *из*), подходит к дому (*под-*, *к*), отходит от дерева (*от-*, *от*).

В связи с этим необходимо проводить работу по уточнению соответствия в употреблении глагольной приставки и предлога. Можно использовать задания по добавлению предлога в падежной флексии существительного в словосочетаниях с глаголом: влетела ... (клетка), вылетела ... (клетка), подлетела ... (клетка), отлетела ... (клетка), залетела ... (клетка). Каждый предлог сначала отрабатывается отдельно от других предлогов. Работа над предлогом проводится в двух направлениях: над уточнением его конкретного значения и над падежной формой существительного, с которым он употребляется. Значение предлогов уточняется с помощью графических схем [17, 18].

При изучении темы «Имя прилагательное» уточняется грамматическое и лексическое значение имен прилагательных. Проводятся упражнения на развитие умения определять род и число прилагательных, на развитие умения изменять прилагательные по числам и родам.

При изучении предложно-падежных конструкций имен прилагательных проводятся упражнения на развитие умения согласовывать имена существительные и имена прилагательные в числе, роде и падеже; на правописание безударных окончаний имен прилагательных в единственном и множественном числе.

При изучении темы «Глагол» уточняется грамматическое и лексическое значение глагола. Проводятся упражнения на формирование представления об изменении глаголов по временам и числам; на развитие умения определять время и число глагола; на развитие умения изменять глаголы по числам и временам; на

развитие умения находить в тексте глаголы настоящего, прошедшего и будущего времени.

Следующим этапом развития навыков словоизменения при изучении темы «Глагол» является совершенствование навыков согласования существительных и глаголов прошедшего времени в роде и числе; развитие умения образовывать глаголы прошедшего времени; развитие навыка правописания окончаний глаголов прошедшего времени.

При изучении глаголов совершенного и несовершенного вида необходимо уточнять грамматическое и лексическое значение глаголов совершенного и несовершенного вида; проводить упражнения на дифференциацию глаголов совершенного и несовершенного вида.

Заключительным этапом является обобщение, систематизация, закрепление знаний обучающихся о частях речи. Проводятся упражнения на дифференциацию имен существительных, имен прилагательных и глаголов; на развитие умения определять, к какой части речи относится слово; на развитие умения преобразовывать слова одной части речи в другую.

Следующий тематический блок в развитии лексико-грамматического строя речи обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования «Слово».

Планируемыми результатами данной работы является сформированность у обучающихся с задержкой психического развития умений:

- объяснять значение слов;
- составлять предложения, в которых бы четко проявлялось каждое из значений многозначного слова;
- подбирать к слову антонимы, синонимы;
- находить слова-омонимы;
- объяснять переносное значение словосочетаний и предложений.

С учетом содержания образовательной программы по русскому языку рекомендуем включать в логопедические занятия следующие темы.

1. Слово и его лексическое значение. Многозначные слова.
2. Прямое и переносное значение слов.
3. Антонимы.
4. Синонимы.
5. Синонимы и антонимы.
6. Омонимы.
7. Словосочетание.
8. Словосочетание и фразеологические обороты.
9. Словосочетание и предложение.

При работе над словом и его лексическим значением уточняются знания обучающихся о лексическом значении слова, о многозначности слов. Учитель-логопед применяет упражнения на формирование представления о том, что многозначными могут быть слова, относящиеся к различным частям речи; на расширение и обогащение словарного запаса, развитие языкового чутья, памяти, связной речи.

При изучении прямого и переносного значения слов происходит уточнение знаний учащихся о прямом и переносном значении слова; развитие умения различать прямое и переносное значение слов; развитие умения находить в тексте слова с переносным значением.

При работе над антонимами происходит уточнение знаний обучающихся об антонимах; формирование умения находить в тексте слова с противоположным значением; развитие умения самостоятельно подбирать антоним к заданному слову; расширение и обогащение словарного запаса путем введения в речь антонимов.

При уточнении знаний обучающихся о синонимах необходимо применять упражнения на развитие коммуникативных навыков путем введения в речь синонимов как средства выразительности и точности речи; происходит активизация и обогащение словарного запаса учащихся, формирование умения распознавать синонимы в тексте, развитие умения отбирать синонимы из ряда слов, развитие умения самостоятельно подбирать синонимы к заданным словам. Заключительным этапом является дифференциация синонимов и антонимов; закрепление знаний о синонимах и антонимах.

При работе над омонимами учитель-логопед уточняет знания обучающихся об омонимах, применяя упражнения на формирование понимания того, что значения слов-омонимов не связаны между собой, как это наблюдается у многозначных слов; происходит дифференциация омонимов и многозначных слов, формирование понимания важности различения значений слов-омонимов, расширение и обогащение словарного запаса учащихся путем введения в речь омонимов, демонстрация на примере различных шуточных стихов и каламбуров возможности использования омонимов для обогащения речи.

Для уточнения представлений о словосочетании применяются упражнения на развитие умения устанавливать связь слов в словосочетании; на развитие умения различать словосочетание, слово и группу слов, которая не составляет словосочетания; на развитие умения составлять словосочетание из данных слов. Обучающихся учат объяснять лексическое значение фразеологических оборотов. Применяются практические упражнения на дифференциацию словосочетаний и предложений; осуществляется развитие умения различать и сравнивать предложение, словосочетание и группу слов, которая не составляет ни предложения, ни словосочетания; формирование умения составлять словосочетания и предложения; формирование умения находить в предложении словосочетания [41].

Таким образом, нами раскрыта система логопедической работы с обучающимися с задержкой психического развития на уровне основного общего образования. Коррекция нарушений устной и письменной речи у обучающихся с задержкой психического развития на основе развития и совершенствования всех сторон языковой системы позволит рассматриваемой категории детей успешно достичь метапредметных и предметных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования.

Библиографический список

1. **Бабкина Н. В.** Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития : монография / Н. В. Бабкина. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – Текст : непосредственный.
2. **Белюшина О. Н.** Об отдельных аспектах организации внутреннего мониторинга качества образования в условиях специальной (коррекционной) школы / Н. В. Белюшина, О. В. Изилиева, Л. С. Масютина. – Текст : электронный // Педагогический имидж. – 2016. – № 3 (32). – С. 124–133. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-otdelnyh-aspektah-organizatsii-vnutrennego-monitoringa-kachestva-obrazovaniya-v-usloviyah-spetsialnoy-korreksionnoy-shkoly> (дата обращения: 15.02.2020).
3. **Бройде М. Г.** Занимательные упражнения по русскому языку: 5–9-е классы / М. Г. Бройде. – URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2019/07/14/zani-matelnye_uprazhnenia_po_russkomu_yazyku_5_9_klassy.pdf (дата обращения: 15.02.2020). – Текст : электронный.
4. Возможности адаптации общеобразовательного материала для обучения детей с нарушениями интеллектуального развития: метод. рекомендации / авт.-сост.: Ю. В. Афанасьева, А. А. Еремина, Е. Н. Моргачева; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – Москва: РУДН, 2008. – 92 с. – Текст : непосредственный.
5. Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / под ред. Е. Л. Черкасовой, Е.Н. Моргачевой. – Москва: Национальный книжный центр, 2014. – 136 с. – Текст : непосредственный.
6. **Гладкая В. В.** Методика проведения коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении : учебно-методическое пособие / В. В. Гладкая. – Минск: Зорны Верасок, 2011. – 112 с. – Текст : непосредственный.
7. **Гладкая В. В.** Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении : метод. пособие для учителей-дефектологов / В. В. Гладкая. – Минск: Зорны Верасок, 2008. – 112 с. – Текст : непосредственный.
8. **Евсюкова Т. А.** Методические аспекты работы учителя с детьми с ограниченными возможностями здоровья, обучающимися в школах с низкими результатами обучения или в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях : материалы межрегионального семинара «Стратегии поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» / Т. А. Евсюкова. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017. – С. 89–92. – Текст : непосредственный.
9. **Евсюкова Т. А.** Организация учебной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / Т. А. Евсюкова. – Текст : непосредственный // ИРО-Экспресс: Инклюзивное образование: нормативно-правовое и ресурсное обеспечение образовательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017. – С. 44–50.
10. **Евсюкова Т. А.** Учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития и пути их преодоления в процессе реализации адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования / Т. А. Евсюкова. – Текст : непосредственный // Стратегия поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных

- условиях : сборник материалов межрегионального методического семинара, 16 декабря 2019 г. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2019. – С. 81–91.
11. **Ильина Г. М.** Психолого-педагогические технологии работы с детьми, имеющими задержку психического развития : учеб.-метод. пособие / Г. М. Ильина. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2011. – 135 с. – Текст : непосредственный.
 12. Информационно-аналитический отчет по результатам проведения исследования (анализа) трудностей в обучении у обучающихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий, на выборке общеобразовательных организаций, включая обобщение выявленных практик и формирование предложений по корректировке построения образовательной деятельности (предварительный). – URL: https://memo.hse.ru/published_inanm. – Дата обращения: 30.01.2020. – Текст : электронный.
 13. **Корнев А. Н.** Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург: МиМ, 1997. – 286 с. – Текст : непосредственный.
 14. **Коробейников И. А.** Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР / И. А. Коробейников, Н. В. Бабкина. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2017. – № 2. – С. 3–13.
 15. **Кузь Н. А.** Особенности изучения письма у учащихся с задержкой психического развития, обучающихся в 5–9-х классах / Н. А. Кузь. – Текст : электронный // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – С. 338–344. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-izucheniya-pisma-u-uchaschihsya-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-obuchayuschih-sya-v-5-9-h-klassah> (дата обращения: 15.02.2020).
 16. **Лалаева Р. И.** Дифференцированный подход в коррекции речевых нарушений у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / Р. И. Лалаева, В. В. Морозова, Л. М. Полякова. – Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – С. 75–79. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannyy-podhod-v-korreksii-rechevyh-narusheniy-u-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-tserebralno-organicheskogo> (дата обращения: 15.02.2020).
 17. **Лалаева Р. И.** Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 303 с. – Текст : непосредственный.
 18. **Лалаева Р. И.** Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пособие для учителя-логопеда / Р. И. Лалаева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с. – Текст : непосредственный.
 19. **Мамайчук И. И.** Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии : учебное пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – Текст : непосредственный.
 20. **Матанцева Т. Н.** Возрастные и специфические особенности личностной саморегуляции подростков с задержкой психического развития / Т. Н. Матанцева. – Текст : электронный // Вестник ВятГУ. – 2012. – № 1. – С. 162–166. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozzrastnye-i-spetsificheskie-osobennosti-lichnostnoy-samoregulyatsii-podrostkov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 17.01.2020).

21. Методические рекомендации по формированию заключений психолого-медико-педагогических комиссий о создании специальных условий при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего и среднего общего образования / ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей». – Москва, 2019. – 104 с. – URL: <http://www.xn----itbb4apbbhbdq1a.xn--p1ai/tsentralnaja-psikhologo-mediko-pedagogicheskaja-komissija-tspmpk/normativno-pravovye-dokumenty> (дата обращения: 30.01.2020).
22. **Мищенко З. И.** Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в массовых классах школы / З. И. Мищенко, Л. И. Мищенко. – Текст : электронный // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 2. – С. 46–53. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-v-massovyh-klassah-shkoly> (дата обращения: 16.01.2020).
23. **Нарзулаев С. Б.** Проблемы обучения детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательного учреждения / С. Б. Нарзулаев, Л. А. Шуклова. – Текст : электронный // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 2. – С. 39–44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-detey-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-v-usloviyah-obscheobrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 29.01.2020).
24. О направлении методических рекомендаций по организации специальных условий получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии : письмо Министерства общего и профессионального образования Свердловской области № 02-01-82/2911 [от 06.04.2016]. – URL: <http://www.центр-ресурс.рф/tsentralnaja-psikhologo-mediko-pedagogicheskaja-komissija-tspmpk/metodicheskijj-material-i-sovety-spetsialistov/> (дата обращения: 02.02.2020).
25. О направлении методических рекомендаций по подготовке заключений психолого-медико-педагогических комиссий о создании условий для проведения государственной итоговой аттестации (вместе с методическими рекомендациями о создании условий для проведения государственной итоговой аттестации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, а также лиц, обучающихся по состоянию здоровья на дому, в образовательных организациях, в том числе санаторно-курортных, в которых проводятся необходимые лечебные, реабилитационные и оздоровительные мероприятия для нуждающихся в длительном лечении) : письмо Министерства общего и профессионального образования Свердловской области № 02-01-82/423 [от 18.01.2019]. – URL: <http://www.xn----itbb4apbbhbdq1a.xn--p1ai/tsentralnaja-psikhologo-mediko-pedagogicheskaja-komissija-tspmpk/normativno-pravovye-dokumenty/> (дата обращения: 30.01.2020).
26. О федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 345 [от 28.12.2018]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_315457/ (дата обращения: 07.02.2020).
27. Об индивидуальной карте учета динамики развития ребенка : письмо Министерства общего и профессионального образования Свердловской области № 02-01-95/5293 [от 14.09.2012]. – URL: <http://minobraz.egov66.ru/article/show/id/1059> (дата обращения: 02.02.2020). – Текст : электронный.

28. Об обучении лиц, находящихся на домашнем обучении : письмо Рособрнадзора № 05-283 [от 07.08.2018]б – URL: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Rosobrnadzora-ot-07.08.2018-N-05-283/> (дата обращения: 02.02.2020). – Текст : электронный.
29. Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1082 [от 20.09.2013]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153650/ (дата обращения: 02.02.2020). – Текст : электронный.
30. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования : приказ Министерства образования и науки РФ № 1015 [от 30.08.2013]. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=184587> (дата обращения: 29.01.2020). – Текст : электронный.
31. Об утверждении Порядка организации психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных образовательных программ, развитии и социальной адаптации, в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, расположенных на территории Свердловской области : приказ Министерства общего и профессионального образования Свердловской области № 283-Д [от 25.06.2015]. – URL: <http://www.minobraz.ru/dokumenty> (дата обращения: 27.01.2020). – Текст : электронный.
32. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 189, Рособрнадзора № 1513 [от 07.11.2018]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_313211/ – Дата обращения: 30.01.2020. – Текст : электронный.
33. Об утверждении Порядка регламентации и оформления отношений государственной и муниципальной образовательной организации и родителей (законных представителей) обучающихся, нуждающихся в длительном лечении, а также детей-инвалидов в части организации обучения по основным общеобразовательным программам на дому или в медицинских организациях, находящихся на территории Свердловской области : Постановление Правительства Свердловской области № 270-ПП [от 23.04.2015]. – URL: <http://base.consultant.ru> (дата обращения: 30.01.2020). – Текст : электронный.
34. Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации : распоряжение Министерства просвещения РФ № Р-93 [от 09.09.2019]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/6f205375c5b33320e8416ddb5a5704e3/download/2269/> – Дата обращения: 17.01.2020. – Текст : электронный.
35. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Министерства труда и социальных отношений № 544н [от 18.10.2013 (ред. от 05.08.2016)]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 28.01.2020). – Текст : электронный.
36. Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осу-

- шествующих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» : Постановление Главного государственного санитарного врача РФ № 26 [от 10.07.2015]. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=184630> (дата обращения: 23.01.2020). – Текст : электронный.
37. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства образования и науки № 1897 [от 17 декабря 2010]. – URL: <http://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения: 23.01.2020). – Текст : электронный.
38. Образовательная деятельность с обучающимися с задержкой психического развития на уровне начального общего образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях : методические рекомендации / Т. А. Евсюкова, М. О. Максимова, С. В. Соловьева; под общ. ред. С. В. Соловьевой. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2019. – 187 с. – Текст : непосредственный.
39. Организационно-правовая модель деятельности органов управления образованием субъектов Российской Федерации по вопросам организации образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. – URL: <http://zhit-vmeste.ru/gosprogramma-dostupnaya-sreda/vnimaniju-subektov-rf/152771/> (дата обращения: 26.01.2020). – Текст : электронный.
40. **Поливарова З. В.** Психолого-педагогическая поддержка детей с задержкой психического развития : учеб.-метод. пособие / З. В. Поливарова. – Текст : электронный // ФЛИНТА, 2013. – С. 38. – URL: <http://znanium.com/bookread.php?book=466293> (дата обращения: 26.01.2020).
41. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. – URL: fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/ (дата обращения: 02.02.2020). – Текст : электронный.
42. Примерная штатная численность работников муниципальных общеобразовательных организаций, расположенных на территории Свердловской области, оплата труда которых финансируется за счет субвенций, предоставляемых из областного бюджета : приложение 2 к письму Министерства образования и молодежной политики Свердловской области от 10.02.2020 № 02-01-82/1373 «О направлении уточненной примерной штатной численности муниципальных дошкольных и общеобразовательных организаций Свердловской области». – URL: http://https://minobraz.egov66.ru/document/category/26#document_list (дата обращения: 20.02.2020). – Текст : электронный.
43. Проект примерной адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития. – URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1OGsQYhJHd0nag-M6YyMxO0iG84zir1xc> (дата обращения: 08.02.2020). – Текст : электронный.
44. Проект примерной адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. – URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1OGsQYhJHd0nag-M6YyMxO0iG84zir1xc> (дата обращения: 08.02.2020). – Текст : электронный.
45. Проект федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc>

- &base=LAW&n=11916&fld=134&dst=5,-162&rnd=0.9748894142465547#03676067165810537 (дата обращения: 23.01.2020). – Текст : электронный.
46. Сборник ответов на часто задаваемые вопросы по внедрению организационно-правовой модели деятельности органов управления образованием субъектов Российской Федерации по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. – URL: <http://zhit-vmeste.ru/gosprogramma-dostupnaya-sreda/normativnyue-pravovye-akty/minobrnauki-rossii/152778/> (дата обращения: 23.01.2020). – Текст : электронный.
 47. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович и др.; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск: Высш. шк., 2012. – 511 с. – Текст : непосредственный.
 48. **Соловьева С. В.** Механизмы учета рекомендаций психолого-медико-педагогических комиссий при разработке адаптированных основных общеобразовательных программ / С. В. Соловьева. – Текст : непосредственный // ИРО-Экспресс: Инклюзивное образование: нормативно-правовое и ресурсное обеспечение образовательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017. – С. 38–43.
 49. **Соловьева С. В.** Правовая регламентация инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования Российской Федерации / С. В. Соловьева. – Текст : непосредственный // Инклюзия в образовании. – 2018. – № 1 (9). – С. 17–36.
 50. **Соловьева С. В.** Разработка адаптированных основных общеобразовательных программ общего образования: требования к структуре, подходы к содержанию : методические рекомендации / С. В. Соловьева. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2018. – 72 с. – Текст : непосредственный.
 51. **Соловьева С. В.** Проектирование программы коррекционной работы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами : метод. рекомендации / С. В. Соловьева. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2013. – 186 с. – Текст : непосредственный.
 52. **Соловьева Т. А.** Проектирование результатов основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Т. А. Соловьева. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2019. – № 6. – С. 7–12.
 53. Тьюторское сопровождение учебной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации: методические рекомендации / Т. А. Евсюкова, М. О. Максимова, С. В. Соловьева; под общ. ред. С. В. Соловьевой. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2019. – 94 с. – Текст : непосредственный.
 54. Об образовании в Российской Федерации (с изменениями и дополнениями) : федеральный закон № 273-ФЗ [от 29.12.2012]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.01.2020). – Текст : электронный.
 55. **Чудаева Н. Л.** О морфемно-словообразовательных упражнениях по русскому языку для средней школы и педколледжа / Н. Л. Чудаева. – Текст : электронный // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. – 2016. – № 15. – С. 133–136. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-morfemno-slovoobrazovatelnyh-uprazhneniyah-po-russkomu-yazyku-dlya-sredney-shkoly-i-pedkolledzha> (дата обращения: 15.02.2020).