

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образова-  
ния**

**«ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ЛОГОПЕДА  
В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ  
С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ»**

**Выпускная квалификационная работа**

обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефекто-  
логическое) образование, магистерская программа Комплексное сопровож-  
дение образования лиц с нарушениями речи  
заочной формы обучения, группы 02021558  
Гевондян Христины Васильевны

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Российская Е.Н.

Рецензент начальник отдела  
психолого-педагогического  
сопровождения и  
здоровьесбережения МБУ  
«Научно-методический  
информационный центр»  
г. Белгорода,  
кандидат педагогических наук  
Возняк И.В.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	<b>3</b>
<b>Глава 1. Теоретико-методологические основы взаимодействия специалистов в процессе реализации программ коррекционной работы с обучающимися с общим недоразвитием речи</b> .....	<b>8</b>
1.1. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с общим недоразвитием речи .....	<b>8</b>
1.2. Реализация программ коррекционной работы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи .....	<b>21</b>
1.3. Взаимодействие учителя начальных классов и учителя-логопеда в общеобразовательной организации при обучении детей с общим недоразвитием речи: организационный и содержательный аспекты .....	<b>31</b>
<b>Глава 2. Практика взаимодействия учителя начальных классов и логопеда в процессе реализации программы коррекционной работы с обучающимися с общим недоразвитием речи.</b> .....	<b>52</b>
2.1. Анализ традиционных форм взаимодействия учителя начальных классов и логопеда в работе с обучающимися с общим недоразвитием речи, сложившихся в практике общеобразовательных организаций .....	<b>52</b>
2.2. Программа взаимодействия учителя начальных классов и логопеда в процессе обучения и психолого-медико-педагогического сопровождения с обучающимися с общим недоразвитием речи .....	<b>69</b>
2.3. Анализ результатов исследования речевого развития у обучающихся с общим недоразвитием речи .....	<b>82</b>
<b>Заключение</b> .....	<b>87</b>
<b>Список использованной литературы</b> .....	<b>89</b>
<b>Приложения</b> .....	<b>101</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Изменилось представление государства и общества о детях с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет право получить образование, исходя из его индивидуальных потребностей и возможностей развития. В новых социально-экономических условиях нашего общества остро и актуально встал вопрос о приоритетном значении обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, их социализации и развитии. Об этом свидетельствует ряд нормативных документов министерства образования Российской Федерации. С 1 сентября 2016 года вступил в силу Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». В соответствии с ним, **актуальность исследования**, в том, что современная общеобразовательная школа ставит перед логопедом серьезные коррекционно-педагогические задачи. Одной из таких задач, является взаимодействие логопеда и учителя начальных классов, которое поможет обучающимся в дальнейшем адаптироваться в социуме. Исходя из этого, взаимодействие учителя начальных классов и педагогического коллектива, в том числе учителя-логопеда, является особо актуальной проблемой, в решении которой, на наш взгляд, должны быть чрезвычайно заинтересованы все участники образовательного процесса.

**Степень разработанности проблемы.** В науке проблематикой коррекции общего недоразвития речи занимались отечественные ученые (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.И. Жаренкова, В.П. Глухов, А.М. Бородич, А.Н. Гвоздев, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, Н. В. Нищева, Т.А. Ткаченко, Л.И. Ефименкова, Н.Е. Ильякова).

Что касается взаимодействия специалистов в сопровождении младших школьников с общим недоразвитием речи многие авторы (М.И. Лукьянова,

В.А. Маликова, В.М. Минияров, Т.И. Чиркова и др.) утверждают, что в сложившейся практике профессиональных взаимоотношений методологические основы такого взаимодействия не разработаны или освещены фрагментарно, и культура такого взаимодействия находится пока на низком уровне.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на сегодняшний день, тема разработки системы организации и содержания взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда для учащихся с общим недоразвитием речи недостаточно разработана как в нормативном, так в научно-методическом аспектах.

Изучение научной литературы и педагогической практики позволило заключить, что разработка системы организации и содержания взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда в процессе реализации программы коррекционной работы для учащихся с общим недоразвитием речи должна быть сопряжена с речевым развитием обучающихся первых классов, с различной степенью выраженности общего недоразвития речи и особыми образовательными потребностями.

**Цель исследования:** формировать речевое развитие учащихся первых классов на основе разработки системы организации и содержания взаимодействия учителя начальных классов и логопеда в процессе реализации программы коррекционной работы.

**Проблема исследования:** недостаточно разработана система организации и содержания взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда в процессе реализации программы коррекционной работы.

**Объект исследования:** процесс формирования речевого развития учащихся с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования:** система организации и содержания взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда.

**Гипотеза исследования:** формирование речевого развития учащихся первых классов на основе разработки системы организации и содержания

взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда в процессе обучения и психолого-медико-педагогического сопровождения, будет эффективно, если:

- 1) знать психолого-педагогические характеристики обучающихся с общим недоразвитием речи;
- 2) разработать схему организации взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда для обучающихся с общим недоразвитием речи;
- 3) описать содержание основных форм работы при взаимодействии учителя начальных классов и учителя-логопеда с обучающимися с общим недоразвитием речи.

Поставленная цель обусловила решение следующих **задач исследования:**

- 1) провести теоретический анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования;
- 2) обосновать реализацию программ коррекционной работы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи;
- 3) проанализировать традиционные формы взаимодействия учителя начальных классов и логопеда в работе с обучающимися с общим недоразвитием речи, сложившихся в практике общеобразовательных организаций;
- 4) изучить состояние речевого развития обучающихся с общим недоразвитием речи;
- 5) разработать систему организации и содержание взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда с обучающимися с общим недоразвитием речи;
- 6) проанализировать текущее состояние материально-технических и кадровых условий общеобразовательной школы;
- 7) провести анализ результатов исследования речевого развития у обучающихся с общим недоразвитием речи.

**Научная новизна и теоретическая значимость** исследования заключается в том, что теоретически обосновано взаимодействие учителя началь-

ных классов и логопеда в процессе реализации программы коррекционной работы.

**Практическая значимость исследования** состоит в разработке системы организации и содержание взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда для обучающихся с общим недоразвитием речи.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

- теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы;
- сравнение и анализ состояния взаимодействия учителя начальных классов и логопеда;
- изучение передового педагогического опыта.
- констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.
- методики исследования: диагностика устной речи младших школьников Т.А. Фотековой (2000); диагностика письменной речи младших школьников Т.А. Фотековой (2001).

**База исследования:** «МБОУ СОШ г. Бирюча» Красногвардейского района Белгородской области.

**Этапы исследования.** Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе (2015-2016г.) осуществлялся теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы с целью изучения проблемы исследования; определялись объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и методология исследования; проводился констатирующий эксперимент с целью изучения контингента младших школьников с общим недоразвитием речи.

На втором этапе (2016-2017г.) разрабатывалась программа экспериментального исследования, проводился формирующий эксперимент. Экспериментальная работа сопровождалась проверкой гипотезы исследования, уточнением теоретических выводов и положений.

На третьем этапе (2017-2018г.) осуществлялась обработка, анализ, систематизация и обобщение результатов экспериментальной работы; формулирование выводов, оформление диссертационного исследования.

**Апробация результатов исследования:** осуществлялась через публикации работ по теме исследования в научных статьях в сборниках материалов конференции:

Всероссийская научно-практическая конференция студентов «Актуальные проблемы общего (дошкольного и начального) и специального образования: теория и практика – 2016» статья на тему: «Взаимодействие учителя начальных классов с учителем-логопедом в работе с младшими школьниками, имеющими общее недоразвитие речи».

Международная научно-практическая конференция «ADVANCED SCIENCE», состоявшейся 17 января 2018 г. в г. Пенза. Статья на тему: «К проблеме взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов с обучающимися с общим недоразвитием речи».

**Структура магистерской диссертации** состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы, приложения.

## **Глава 1. Теоретико-методологические основы взаимодействия специалистов в процессе реализации программы коррекционной работы с обучающимися с общим недоразвитием речи**

### **1.1 Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с общим недоразвитием речи**

Взаимодействие учителя начальных классов и логопеда в процессе реализации программ коррекционной работы с обучающимися с общим недоразвитием речи рассматривается как в теории, так и в практике логопедии достаточно давно, однако в связи с введением ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ данная проблема приобрела новое звучание. Это связано, прежде всего, с тем, что категория детей, нуждающихся в логопедическом сопровождении, становится намного масштабнее, т.к. речевое недоразвитие как следствие иного первичного дефекта (интеллектуального, сенсорного, опорно-двигательного, эмоционально-волевого), часто осложненное симптоматикой органически обусловленной речевой патологии (дизартрией, алалией, заиканием и т.п.), системно проявляется у всех обучающихся указанных категорий и требует включения в коррекционно-развивающую область логопедической составляющей (71, 21-31).

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), речекоммуникативное развитие которых характеризуют «глубокие нарушения различных сторон речи, ограничивающих возможности пользования языковыми средствами общения и обобщения, вызывающие специфические отклонения со стороны других высших психических функций (внимания, памяти, воображения, вербально-логического мышления), отрицательно влияющие на эмоционально-волевою и личностную сферу, что, в целом, осложняет картину речевого нарушения ребенка», является в настоящее время самой распространенной категорией детей (78, 283).

Общее недоразвитие речи как форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне речи у детей с нормальным слухом и первич-



но сохранным интеллектом, были определены Р.Е. Левиной (47). Общее недоразвитие речи, по мнению Л.Ф. Спириной (77, 106), проявляется в нарушении как звуковой, так и смысловой стороны: «Обычно... отмечаются грубые дефекты произношения, нарушения слоговой структуры, ограниченность словаря и аграмматизмы». Характеризуя детей с общим недоразвитием речи, Л.Ф. Спиринова указывает (77), что кроме нарушения звукопроизношения у этих детей ограничен и неустойчив речевой багаж, беден словарный запас, а выражение мысли лексико-грамматическими средствами языка несовершенно.

Таким образом, при общем недоразвитии речи (ОНР) речь страдает как целостная функциональная система, нарушаются все компоненты ее предметного содержания: фонетико-фонематическая сторона, сложная слоговая структура, лексика, грамматический строй, связная речь.

Очевидно, что психолого-педагогической литературе отклонения в формировании речи рассматриваются как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы (15).

По клиническому составу категория детей с ОНР подразделяется на три группы:

1) неосложненные формы ОНР (у детей с минимальной мозговой дисфункцией: недостаточной регуляцией мышечного тонуса, моторных дифференцировок, незрелостью эмоционально-волевой сферы и т. д.);

2) осложненные формы ОНР (у детей с неврологическими и психопатическими синдромами: церебрастеническим, гипертензионно-гидроцефалическим, судорожным, гипердинамическим и др.);

3) грубое недоразвитие речи (у детей с органическими поражениями речевых отделов головного мозга, например, при моторной алалии) (52).

У всех детей с общим недоразвитием речи всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя (87).

По степени тяжести проявления дефекта условно выделяют четыре уровня развития речи. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой. (87). Характеристика уровней речевого развития, представлена в приложение 1. Анализ таблицы показывает, что речевое развитие может быть выражено в разной степени: от полной невозможности соединять слова во фразы или от произношения вместо слов отдельных звукоподражательных комплексов (му-му, ав, ту-ту) до развернутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического несовершенства.

Как считает Г.Ф. Сергеева, у всех детей с общим недоразвитием речи отмечаются нарушения фонематического восприятия, причем наблюдается несомненная связь речеслухового и речедвигательного анализаторов. При этом не всегда наблюдается прямая зависимость между нарушением произношения звуков и нарушением их восприятия. Так, в ряде случаев наблюдается различие на слух тех фонем, которые не противопоставлены в произношении, в других же случаях не различаются и те фонемы, которые дифференцируются в произношении. Тем не менее, здесь наблюдается определенная пропорциональность: чем большее количество звуков дифференцируется в произношении, тем успешнее происходит различение фонем на слух. И чем меньше имеется «опор» в произношении, тем хуже условия для формирования фонематических образов. Развитие же самого фонематического слуха находится в прямой связи с развитием всех сторон речи, что, в свою очередь, обусловлено общим развитием ребенка (74, 21-25).

По данным Т.А. Фотековой, обучающиеся с общим недоразвитием речи на протяжении всего обучения демонстрируют выраженное и стойкое отставание от нормы практически по всем вербальным характеристикам. Низкий уровень сформированности вербальных функций у первоклассников с

общим недоразвитием речи проявляется в характеристиках слухоречевой памяти, моторной реализации высказывания (в первую очередь звукопроизношения), способности к номинации и сформированности навыков письма и чтения (90).

Рассматривая категорию обучающихся в общеобразовательных организациях, реализующих АООП для детей с ТНР (вариант 5.1. и 5.2.), необходимо отметить, что это, прежде всего, дети с общим недоразвитием речи, имеющие II и III уровень речевого развития.

Обучающиеся с ОНР, имеющие II уровень речевого развития, не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Доступная фраза представлена лепетными элементами, которые последовательно воспроизводят обозначаемую детьми ситуацию с привлечением поясняющих жестов, и вне конкретной ситуации непонятна. Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью, диффузностью произношения звуков вследствие неустойчивой артикуляции и низких возможностей их слухового распознавания. Задача выделения отдельных звуков в мотивационном и познавательном отношении непонятна учащимся и невыполнима. Отличительной чертой речевого развития обучающихся с ОНР этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова (15).

Обучающиеся с ОНР, находящиеся на III уровне речевого развития (по Р.Е. Левиной), характеризуются возросшей речевой активностью, наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Произношение детей характеризуется недифференцированным произнесением звуков (особенно сложных по артикуляции, позднего онтогенеза) (48, 6-19).

Четвертый уровень речевого развития характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматики. На первый взгляд, ошибки кажутся несущественными, но они сказываются при обучении ребенка письму

и чтению. Степень усвоения учебного материала находится на низком уровне, он воспринимается и усваивается слабо (88).

Таким образом, установлена значимость достаточного уровня развития лексической стороны речи для формирования предпосылок успешного обучения в школе.

Нарушения формирования лексики, по мнению Н.С. Жуковой, у детей с ОНР проявляется в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объёма активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря (35).

У детей с общим недоразвитием речи нарушены задатки к развитию языковой способности. Нарушение функционирования языковой способности у детей с ОНР, как указывает Н. В. Микляева (53, 56-64), проявляется в виде:

- пониженной речевой активности (Б. М. Гриншпун (24), Г. И. Жаренкова (32), Н. С. Жукова (34), Р. Е. Левина (49) и др.);

- пониженного внимания к речевому окружению и недостаточно активной наблюдательности (Т. Г. Визель (12), Ж. М. Глозман (22), Р. Е. Левина (50) и др.);

- замедленной выработки и патологической инертности речевых стереотипов, плохой переключаемости или, напротив, быстром угасании возникших следов в памяти (Г. В. Гуровец (26), В. И. Лубовский (51), Н. Н. Трауготт (81) и др.);

- как следствие, возникают трудности актуализации даже хорошо знакомых слов (Н. С. Жукова (34), Е. М. Мастюкова (52), Т. Б. Филичева(88), не осуществляется перенос усвоенной грамматической формы на другие слова (О. Е. Грибова (23), Б. М. Гриншпун (24), Н. Н. Трауготт (81) и др.);

- в вербальной беспомощности в новых ситуациях и хаотичных действиях при решении вербальных задач (Т. Д. Барменкова (3), Н. С. Жукова (35), Н. Н. Трауготт (81)).

По мнению О.Н. Усановой, общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер, что определяется связью речевой патологии с другими сторонами психического развития и обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями (83).

В.А. Калягин отмечает, что особую роль в психическом развитии обучающихся, младшего школьного возраста с ОНР играет внимание, которое с одной стороны, обслуживает процесс рождения речи, а с другой – речь является средством направления внимания и контроля (40).

По мнению О.Н. Усановой, стабильность темпа деятельности у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи имеет тенденцию к снижению в процессе работы. Распределение внимания между речью и практическим действием для детей с патологией речи оказывается трудной, практически невыполнимой задачей. При этом у них преобладают речевые реакции уточняющего и констатирующего характера, в то время как у детей с нормальным речевым развитием наблюдаются сложные реакции сопровождающего характера и реакции, не относящиеся к действию, выполняемому в данный момент (83).

Т.Б. Филичева (88), Г.А. Чиркина (91), характеризуя особенности интеллектуальной сферы детей с ОНР, отмечают, что обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети, однако отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, что является следствием неполноценной речевой деятельности.

Несомненно, нарушение произвольного внимания у детей с речевой патологией, которое отмечается Р.А. Беловой-Давид (5), является проявлением

дисгармоничного и асинхронного характера всего психического развития данной категории детей. Одни авторы рассматривают несформированность произвольного внимания у детей в русле изучения отдельных аспектов психической деятельности детей. Например, Р.Е. Левина (47) отмечает нарушение произвольного внимания у выделяемых ею в зависимости от недостаточности тех или иных форм деятельности трех групп детей с нарушенным речевым развитием.

Данные экспериментальных исследований Т.Д. Барменковой свидетельствуют о том, что дети с ОНР в младшем школьном возрасте по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Автор выделяет четыре группы детей с ОНР по степени сформированности логических операций. Дети, вошедшие в первую группу, имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательная активность, интерес к заданию высоки, целенаправленная деятельность детей устойчива и планомерна (3). Автором также отмечено, что уровень сформированности логических операций детей, вошедших во вторую группу, ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приема словесной инструкции, демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность удержать словесный ряд (3).

По мнению Т.Н. Волковской, как показывает практика, с каждым годом нарушения речи утяжеляются и носят все более сложный и полиморфный характер, наряду с отставанием в речевом развитии, у таких детей наблюдаются различные психологические наслоения: отклонения в психическом, эмоционально-волевом и социальном развитии. Автором отмечается, что компенсация развития таких детей невозможна только средствами логопедии, т.к. им требуется комплексное психолого-педагогическое сопровождение, основанное на интегративном участии разных специалистов (16,17,19,20).

По мнению Е.Е. Кузнецовой, у обучающихся с ОНР, как правило, замедленно развиваются память, внимание, артикуляционная и пальчиковая моторика, а также логическое мышление и другие процессы. Нарушение внимания и памяти проявляется у таких детей в следующем: они трудно восстанавливают порядок предметов или картинок после их перестановки, не замечают неточности в рисунках-шутках, не всегда выделяют предметы, геометрические фигуры или слова по заданному признаку. Например, не могут показать на листке только квадраты или только красные фигурки. Важно заметить, что нарушения внимания и памяти в большей степени затрагивают произвольную деятельность, а сосредоточение и запоминание на произвольном уровне происходит значительно лучше (45, 188-191).

В.Н. Еремина считает, что у обучающихся младшего школьного возраста с ОНР, часто страдает эмоционально – волевая сфера: дети осознают свои нарушения, поэтому у них появляется негативное отношение к речевому общению, иногда наблюдаются аффективные реакции на непонимание словесных инструкций или невозможность высказать свои пожелания (29).

В исследовании С.В. Лауткина выделены два основных типа трудностей у детей с ОНР в процессе развития познавательной деятельности:

- трудности усвоения символической функции и использование знаков для замещения реальных предметов,
- трудности удержания в памяти и актуализации образов представлений в процессе решения познавательных задач (46, 55-56).

У детей с ОНР не наблюдается инертности психических процессов в отличие от умственно отсталых детей, они способны к переносу освоенных способов умственных действий на другие, аналогичные задания. Эти дети нуждаются в меньшей помощи при формировании обобщенных способов действий, если они не требуют речевого ответа.

Н.М. Трофимова отмечает, что у детей с ОНР отмечаются более дифференцированные реакции, критично относятся к своей речевой недостаточности и во многих заданиях сознательно стараются избегать речевого ответа,

их деятельность носит более целенаправленный и контролируемый характер, дети проявляют достаточную заинтересованность и сообразительность при выполнении заданий (82).

У детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи имеет место нарушения письменной речи, так для чтения характерны нарушения его выразительности, отсутствие необходимых пауз, определенных знаками препинания, несоблюдение пауз в конце предложения, отрывистое или слитное прочтение, по мнению И.Н. Садовниковой (73). Позднее к ним присоединяются трудности использования вопросительных и восклицательных интонаций, а в некоторых случаях, при отсутствии пауз на точки – интонации конца повествовательного предложения, неправильное логическое ударение или его отсутствие (30). По мнению Л.Н. Ефименковой, у обучающихся с общим недоразвитием речи, III уровень речевого развития, вплоть до 4 класса «не формируется отношения к тексту, как к единому смысловому целому» (31, 178).

Так же, по мнению И.Н. Садовниковой, у детей с общим недоразвитием речи наблюдается не контекстное восприятие фразы, сущность которого заключается в том, что дети при чтении воспринимают слова во фразе изолировано. Они не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовку к их восприятию, не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости, что приводит к угадывающему чтению (73).

При общем недоразвитии речи наблюдаются отклонения в структуре и функциях мозга, характерны аномалии латерализации, более редкое, чем в норме, левополушарное доминирование и несформированность межполушарного взаимодействия. Детям присущи дисфункции и правого и левого полушарий мозга: в той или иной мере наблюдается недостаточность многих высших психических функций. Категория детей с общим недоразвитием речи



полиморфна, варьирует как структура дефекта, так и степень выраженности дефицита вербальных и невербальных функций (60).

Детям с общим недоразвитием речи наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. Так, у значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет выполнение движений по словесной и особенно многоступенчатой инструкциям (28). Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, им трудны такие движения, как перекачивания мяча с руки на руку, передачи его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Типичным является и недостаточный самоконтроль при выполнении задания (87).

Взаимосвязь речевой патологии и всех сторон психического развития детей с общим недоразвитием речи, по мнению Р.Е. Левиной, обуславливает и особенности их мышления. Дети, имеющие развёрнутую речь с элементами фонетического и лексическо-грамматического недоразвития (III уровень развития речи), обладают уже расчленённым восприятием звукового состава слова и способностью воспринимать и воспроизводить слоговые ряды, образующие слова и предложения (50).

О.В. Колповская отмечает, что детям с данным уровнем развития речи оказываются доступными не только устные упражнения, подготавливающие к усвоению грамоты, но и полный звукобуквенный анализ слова. Основные затруднения в ходе этой деятельности связаны с ещё имеющимся смешением фонем, которые касаются преимущественно звуков, принадлежащих к род-

ственным группам. Свистящие смешиваются с шипящими, звонкие с глухими, звук [р] со звуком [л] (43, 166-190).

Отечественными исследователями (Р.Е. Левина (49), Г.А. Каше(42), Л.Ф. Спирина (76), Г.В. Чиркина (92), А.В. Ястребова (96) и др.) была установлена зависимость между состоянием речевого развития ребенка и возможностью усвоения им школьных знаний. Выявлено, что треть детей с нарушениями речи являются неуспевающими или слабоуспевающими по родному языку, кроме того, дети с речевыми нарушениями оказываются в числе стойко неуспевающих по математике и испытывают затруднения в процессе обучения в целом. Е.А. Савина считает, что формирование полноценной учебной деятельности возможно лишь при достаточно высоком уровне развития речи, который предполагает определенную степень сформированности языковых средств (произношение и различение звуков, развитие лексико-грамматического компонента речи), а также умений и навыков свободно и адекватно пользоваться этими средствами в целях общения (72).

В отечественной логопедической науке совершенно отчетливо доказана взаимозависимость нарушений речевой и учебной деятельности, что в итоге усиливает негативные проявления общего недоразвития речи у детей, в частности усугубляет стойкие трудности при усвоении содержания образовательной программы на уровне начального и основного общего образования в большей степени по таким учебным предметам, как русский язык, литературное чтение, а также при овладении навыками самостоятельной письменной речи (71, 21-22).

Т.В. Волосовец считает, что для обучающихся с ОНР III уровень речевого развития, характерны перестановки слогов, букв, пропуски и другие нарушения структуры слова, а также затруднения в членении предложения на слова. Если у нормально говорящих детей такие ошибки носят единичный характер, то у детей с общим недоразвитием речи они встречаются значительно чаще и сочетаются с другими недостатками письма. Эти наблюдения ещё раз подтверждают связь между нарушениями письма и недоразвитием

речи, недоразвитием симультанных и сукцессивных процессов у детей данной группы. Определение готовности ребёнка к усвоению грамоты, которая складывается в процессе формирования устной речи задолго до систематического обучения письму, раскрыто в работах многих авторов (20).

По мнению Ю.Е. Вятлевой, письменно-речевая деятельность обучающихся с общим недоразвитием речи по отношению к ее устным формам является сложным коммуникативным процессом, требующим организации и обеспечения особых условий его формирования, развития и реализации. Формирование и развитие коммуникативных качеств личности происходит, прежде всего, в школьные годы. В первые два года обучения в школе, осваивая и совершенствуя технику письма, изучая грамматику и правописание, учащиеся активно готовятся к овладению самостоятельной грамотной письменной речью - сложному элементу письменно-речевой деятельности, которая, в свою очередь, способствует реализации различных коммуникативно-речевых и социальных задач (21, 25-27).

О.И. Азова отмечает, что у обучающихся с ОНР большие сложности возникают при овладении морфологическим анализом слов и при подборе проверочных слов. Таким образом, нарушение морфологического принципа письма встречается у младших школьников с бедным словарным запасом и нарушениями формирования грамматических категорий языка. При овладении письменной речью такие нарушения приводят к дизорфографии (1) .

Л.А. Бобылева считает, что учащиеся с общим недоразвитием речи с большим трудом усваивают такие разделы программы, как правописание звонких и глухих согласных, безударных гласных и т. д., которые проходятся в будущем, так как у них с большим трудом формируется морфологический анализ слова (8).

У детей с недоразвитием речи, как отмечает О.Е. Грибова, происходит смещение целей коммуникации, что проявляется в неумении обращаться с просьбами (инициальная цель диалога – обращение за помощью заменяется общей целью – сообщением о потребности), в игнорировании собеседника

(им важно не рассказать, а высказаться), в неготовности считать себя участниками коммуникативной ситуации до тех пор, пока каждый не получит прямого указания, в распаде диалога и его превращении в формализованную вопросно-ответную «беседу», в преобладании активности одного из партнеров по общению (23).

По мнению Т.Б. Филичевой, дети с общим недоразвитием речи имеют характерные черты: замкнутость, резкость, застенчивость, зажатость, скованность, безразличие, повышенная чувствительность, эмоциональная возбудимость, агрессивность. Для таких детей свойственна постоянная, часто беспричинная смена настроения. Из-за своего речевого нарушения дети не принимают себя такими какие они есть, они не могут быть уверенны в себе и своих возможностях; иногда такие дети могут испытывать ненависть к людям, которые их окружают. У таких детей часто имеются нарушения в поведении. Данные специфические особенности детей с общим недоразвитием речи значительно затрудняют их адаптацию в социуме и возможность установления ими коммуникации, как со своими сверстниками, так и со взрослыми людьми (88). У детей с общим недоразвитием речи самые большие трудности возникают в организации речевого поведения и отрицательно сказываются на общении с окружающими сверстниками (детьми) и взрослыми людьми. По мнению Н.В. Бахтеевой, именно вследствие этого у детей с общим недоразвитием речи возникают серьезные проблемы использования речи как средства общения (4, 86-91).

Как считает Т.В. Волосовец, обратимые формы общего недоразвития речи могут возникнуть на фоне отрицательного социально-психологического влияния: депривация в период интенсивного формирования речи, недостаток речевой мотивации со стороны окружающих, конфликтные взаимоотношения в семье, неправильные методы воспитания (20).

Анализ литературы по теме исследования показал, что дети с общим недоразвитием речи по своей психолого-педагогической характеристике – это неоднородный контингент обучающихся, как в условиях специального

образования, так и инклюзивно осваивающих уровень начального общего образования. Кроме специфической структуры речевой патологии у данной категории детей имеет место проявления особенностей психической сферы (недостаточная сформированность мыслительных операций, словесно-логического мышления, произвольного восприятия и внимания, ограниченность познавательной деятельности и сложности запоминания), формирования деятельности и личности в целом, трудности в коммуникации со сверстниками и взрослыми, что находит отражение на их социальной адаптации. Также в теории и практике логопедии отчетливо доказана взаимозависимость недоразвития речи и формирования учебной деятельности, что усугубляет проявления речевого дефекта с одной стороны, а с другой – системно влияет на усвоение базового содержания всех предметных областей, в частности – родным языком.

## **1.2. Реализация программ коррекционной работы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи**

Значительная часть детей с нарушениями речи получает дошкольное, начальное, основное и среднее общее образование в общеобразовательных организациях с параллельным логопедическим сопровождением. В этих случаях им обеспечивается полная инклюзия (обучение на общих основаниях и устранение речевого нарушения); обучение по частично адаптированной программе при постоянной помощи логопеда и консультировании педагога класса с целью минимизации проявлений общего недоразвития речи, дислексии, дизорфографии (92).

Целью обучения в образовательной организации для детей с тяжелыми нарушениями речи является формирование у учащихся речи как средства общения (коммуникации) и орудия познавательной деятельности и на этой

основе изучение русского языка как учебного предмета. В результате активного коррекционного воздействия происходит практическое овладение речью и создание необходимых условий и предпосылок для усвоения учебной программы по русскому языку, формирования готовности к овладению школьными знаниями, умениями и навыками.

По мнению О.М. Ильиной, эффективная реализация включения особого ребенка, а в частности ребенка с общим недоразвитием речи, в среду образовательной организации представляется практически невозможной без специализированного психолого-педагогического сопровождения, как инклюзивного процесса, так и его отдельных структурных компонентов (40). Однако с учетом современных реалий образования детей «приоритетной становится задача прогнозирования академической успешности при усвоении основной образовательной программы и выбора индивидуальных условий обучения и коррекции для всех категорий учащихся с различной выраженностью речевых нарушений (38).

Г.М. Комлева, считает, что инклюзивное образование предполагает всеобщую доступность образования, сопряженную с широкой интеграцией в образовательную систему всех категорий учащихся с учетом их образовательных нужд и потребностей (44).

В процесс обучения включается вариативность образовательных программ и выбор темпа, а также объема обучения для детей, имеющих различные уровни способности усвоения материала (33,79-83).

Одной из основных задач АООП является обеспечение вариативности и разнообразия содержания и организационных форм получения образования обучающимися с учётом их образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья, типологических и индивидуальных особенностей (69).

Вариант 5.1 АООП для обучающихся с ТНР предполагает, что ребенок с фонетико-фонематическим или фонетическим недоразвитием речи (дислалией; легкой степенью выраженности дизартрии, заиканием; ринолалией) или с общим недоразвитием речи (III - IV уровень речевого развития раз-

личного генеза), включая минимальные дизартрические расстройства, ринолалию и т.п.), у которых имеются нарушения всех компонентов языка, при нарушениях чтения и письма может получить образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию сверстников с нормальным речевым развитием, находясь в их среде и в те же сроки (4 года) обучения (69).

Очевидно, что данный вариант традиционно сложился в российской образовательной системе и был апробирован временем задолго до введения ФГОС (ранее реализовывался в формате логопедического пункта общеобразовательных школ) обеспечивает реализацию АООП в формате инклюзивного образования.

Вариант 5.2. АООП обучающихся с ТНР предполагает, что ребенок, имеющий логопедическое заключение ОНР, II и III уровень речевого развития (по Р.Е. Левиной), при алалии, афазии, дизартрии, ринолалии, имеющий заикание, нарушения чтения и письма, или не имеющий общего недоразвития речи при тяжелой степени выраженности заикания получает образование, соответствующее по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих нарушений речевого развития, но в более пролонгированные календарные сроки (5 лет), находясь в среде сверстников с речевыми нарушениями и сходными образовательными потребностями. При реализации этого варианта АООП выбор продолжительности обучения остается за образовательной организацией, исходя из возможностей региона к подготовке детей с ТНР к обучению в школе (69). Очевидно, что вариант 5.2 предназначен для обучающихся с ТНР, для преодоления речевых расстройств которых требуются особые педагогические условия, специальное систематическое целенаправленное коррекционное воздействие, в том числе и логопедическое. Традиционно реализация данного варианта АООП, в зависимости от уровня речевого развития обучающихся с ТНР, в образовательной организации осуществляется в двух отделениях, что представлено нами наглядно в таблице 1.1.

Анализ АООП НОО для обучающихся с ТНР показал, что так же предусматривается создание индивидуальных учебных планов с учетом особых образовательных потребностей групп или отдельных обучающихся с ТНР: для обучающихся с I уровнем речевого развития (по Р.Е. Левиной), характеризующихся «отсутствием общеупотребительной речи», имеющих выраженный дефицит сенсорного, языкового развития, ярко выраженные коммуникативные барьеры, препятствующие установлению речевого взаимодействия с окружающими. Основной целью формирования жизненной компетенции этих обучающихся является вовлечение их в речевое и социальное взаимодействие с родителями и сверстниками через интенсивное развитие форм и способов невербальной и доступной вербальной коммуникации.



Таблица 1.1

## Дифференцированная реализация АООП для обучающихся с ОВЗ (вариант 5.2.)

отделение	контингент обучающихся	специфика АООП в части реализации программ коррекционной (логопедической работы) работы
I	с алалией, афазией, ринолалией, дизартрией и заиканием, имеющих общее недоразвитие речи и нарушения чтения и письма, препятствующие обучению в общеобразовательных организациях	<p>1. Коррекционный курс «Произношение».</p> <p>Начиная с I (I дополнительного) класса, на уроках произношения формируется правильное восприятие и произношение звуков, осуществляется усвоение звуковой структуры слова и развитие первоначального навыка звукового анализа, создается основа для овладения грамотой, грамматикой, правописанием и чтением, профилактика дисграфии, дислексии, дизорфографии.</p> <p>2. Коррекционный курс «Логопедическая ритмика».</p> <p>Развитие, воспитание и коррекция неречевых процессов (развитие слухового восприятия, регуляция мышечного тонуса, развитие движений, развитие чувства музыкального размера (метра), развитие чувства музыкального темпа).</p> <p>Развитие речи и коррекция речевых нарушений (развитие дыхания и голоса, развитие фонематического восприятия, развитие темпа и ритма речи, развитие просодической стороны речи).</p> <p>3. Коррекционный курс «Развитие речи».</p> <p>В I (I дополнительном) классе обучающиеся учатся отвечать на вопросы учителя, составлять короткие рассказы по серии сюжетных картинок. Под руководством учителя пересказывают небольшие тексты, составляют несколько предложений, объединенных одной темой (по картинке или серии картинок), высказываются по личным наблюдениям и впечатлениям.</p> <p>В I (I дополнительном) классе основой для развития речи является «школьная» и «бытовая» тематика. Примерная тематика для развития речи: - I дополнительный класс: «Наш класс, наша школа», «Осень», «Наш город (село)», «Зима», «Моя семья. Наш дом», «Весна», «Лето».</p>
II	с тяжелой степенью выраженности заикания при нормальном развитии речи	<p>1. Коррекционный курс «Произношение».</p> <p>Основными линиями обучения по курсу «Произношение» являются: формирование произношения звуков с учетом системной связи между фонемами русского языка, их артикуляторной и акустической сложности и характера дефекта; освоение слогов разных типов и слов разной слоговой структуры; формирование навыков четкого, плавного, правильного произношения пред-</p>

		<p>ложений, состоящих из трех-пятисложных слов, различных типов слогов: открытых, закрытых, со стечением согласных ( со II класса), трех-пятисложных слов, различных типов слогов: открытых, закрытых, со стечением согласных.</p> <p>2. Коррекционный курс «Логопедическая ритмика».</p> <p>Развитие, воспитание и коррекция неречевых процессов (развитие слухового восприятия, регуляция мышечного тонуса, развитие движений, развитие чувства музыкального размера (метра), развитие чувства музыкального темпа).</p> <p>Развитие речи и коррекция речевых нарушений (развитие дыхания и голоса, развитие фонематического восприятия, развитие темпа и ритма речи. развитие просодической стороны речи).</p> <p>3. Коррекционный курс «Развитие речи».</p> <p>Во II классе обучающиеся дают краткие и распространенные ответы на вопросы, составляют диалоги по заданной ситуации. Знакомятся со структурой текста (начало, основная часть, концовка), озаглавливают небольшие тексты и их части. Работают над изложением.</p> <p>В III и IV классах продолжается работа по формированию умений развертывать смысловую программу высказывания, точно использовать лексико-грамматические и выразительные средства его оформления.</p> <p>Формируются умения в работе с письменными изложениями и сочинениями. класс: «Наш класс, наша школа», «Осень», «Наш город (село)», «Зима», «Моя семья. Наш дом», «Весна», «Родная страна», «Лето».</p> <p>- II класс: «Окружающая природа», «Вспомним лето», «Осень», «Зима», «Весна», «Скоро лето».</p> <p>- III класс: «Космос и Земля», «Земля и другие небесные тела», «Воздух», «Земля», «Вода», «Формы поверхности», «Наш край», «Человек и общество», «Устное народное творчество».</p> <p>- IV класс: «Единство человека и природы», «Организм человека, охрана его здоровья», «Восприятие окружающего мира», «Человек и история», «Российская история», «Древняя Русь», «Московское царство», «Российская империя», «Российское государство», «Как мы понимаем друг друга».</p>
--	--	--

Индивидуальный учебный план разрабатывается самостоятельно организацией на основе АООП НОО с учетом особенностей развития и возможностей групп или отдельных обучающихся с ТНР. Основанием для создания индивидуального учебного плана является заключение консилиума на основе углубленного психолого-медико-педагогического обследования. В этом случае обучающийся может получить образование, уровень которого определяется его индивидуальными возможностями, и основное содержание образования составляют формирование практических навыков, необходимых в типичных социальных и бытовых ситуациях, формирование предпосылок к освоению АООП НОО обучающимися с ТНР, овладение навыками разговорно-обиходной речи (69).

Адаптация АООП НОО предполагает введение четко ориентированных на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР коррекционных мероприятий и требований к результатам освоения обучающимися программы коррекционной работы. Обязательными условиями реализации АООП НОО обучающихся с ТНР являются логопедическое сопровождение обучающихся, согласованная работа учителя-логопеда с учителем начальных классов с учетом особых образовательных потребностей обучающихся (69).

Реализация программ логопедического сопровождения осуществляется в рамках коррекционно-развивающей области, которая является обязательной частью внеурочной деятельности. Для того, чтобы удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся с ТНР в программу коррекционной работы включается индивидуально ориентированное логопедическое воздействие, направлениями которого, в зависимости от структуры и степени выраженности нарушения выступает работа по:

- преодолению нарушений фонетического компонента речевой функциональной системы, фонологического дефицита;
- совершенствованию лексико-грамматического строя речи, связной речи;

- профилактике и коррекции нарушений чтения и письма;
- развитию коммуникативных навыков (69).

Программа коррекционной работы может предусматривать вариативные формы специального сопровождения обучающихся с ТНР. Варьироваться могут содержание, организационные формы работы, степень участия специалистов сопровождения, что способствует реализации и развитию больших потенциальных возможностей обучающихся с ТНР и удовлетворению их особых образовательных потребностей.

Коррекционная работа осуществляется в ходе всего образовательного процесса, при изучении предметов учебного плана и на логопедических занятиях, в процессе осуществления коррекции нарушений устной речи, профилактики и коррекции нарушений чтения и письма, препятствующих полноценному усвоению программы по всем предметным областям, работа по формированию полноценной речемыслительной деятельности и др. (69).

Целью программы коррекционной работы в соответствии с Вариантом 5.2 и требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ выступает создание системы комплексной помощи обучающимся с ТНР в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования, коррекция недостатков в физическом и (или) психическом и речевом развитии обучающихся, их социальная адаптация (69).

Программа коррекционной работы обеспечивается в ходе выявления особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР, обусловленных недостаткам в их речевом развитии; осуществления индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи обучающимся с ТНР с учетом психофизического и речевого развития и индивидуальных возможностей обучающихся (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии); возможности освоения обучающимися с ТНР адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательной организации(69).

Задачи реализации программы коррекционной работы состоят в:

- своевременное выявление обучающихся с трудностями адаптации в образовательно-воспитательном процессе;

- определение особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР, обусловленных уровнем их речевого развития и механизмом речевой патологии;

- повышение возможностей обучающихся с ТНР в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования и интегрировании в образовательный процесс с учетом степени выраженности и механизма речевого недоразвития;

- создание и реализация условий, нормализующих анализаторную, аналитико-синтетическую и регуляторную деятельность на основе координации педагогических, психологических и медицинских средств воздействия в процессе комплексной психолого-медико-педагогической коррекции;

- оказание родителям (законным представителям) обучающихся с ТНР консультативной и методической помощи по медицинским, социальным, психологическим, правовым и другим вопросам (69).

На наш взгляд, важно охарактеризовать механизмы реализации программы коррекционной работы. Они заключаются в том, что следует оптимально выстраивать взаимодействие специалистов образовательной организации, обеспечивающее комплексное, системное сопровождение образовательного процесса, и социальное партнерство, предполагающее профессиональное взаимодействие образовательной организации с внешними ресурсами (организациями различных ведомств, другими институтами общества) (69).

В оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательной организации входит:

- многоаспектный анализ личностного, познавательного, речевого развития обучающегося с ТНР;

- комплексный подход к диагностике, определению и решению проблем обучающегося с ТНР, к предоставлению ему квалифицированной по-

мощи с учетом уровня речевого развития, механизма речевой патологии, структуры речевого дефекта;

- разработку индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с ТНР.

Результаты освоения программы коррекционной работы определяются уровнем речевого развития (по Р.Е. Левиной), механизмом и видом речевой патологии (анартрия, дизартрия, алалия, афазия, ринология, заикание, дисграфия, дислексия), структурой речевого дефекта обучающихся с ТНР (в соответствии с ФГОС обучающихся с ОВЗ) (69).

При достижении результатов программы коррекционной работы Вариант 5.2, в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, руководствуются следующими ориентирами:

- сформированность общефункциональных механизмов речи;
- сформированность фонетического компонента языковой способности в соответствии с онтогенетическими закономерностями его становления;
- совершенствование лексического, морфологического (включая словообразовательный), синтаксического, семантического компонентов языковой способности;
- овладение арсеналом языковых единиц различных уровней, усвоение правил их использования в речевой деятельности;
- сформированность интереса к языковым явлениям; совершенствование «чувства языка» как механизма контроля языковой правильности, функционирующим на базе языкового сознания, которое обеспечивает овладение практикой речевого общения; сформированность предпосылок мета-языковой деятельности, обеспечивающих выбор определенных языковых единиц и построение их по определенным правилам;
- сформированность коммуникативных навыков;

- сформированность психофизиологического, психологического и языкового уровней, обеспечивающих овладение чтением и письмом; владение письменной формой коммуникации (техническими и смысловыми компонентами чтения и письма);
- совершенствование текстовой деятельности как результата речемыслительной деятельности, где язык, речь, мыслительные процессы взаимодействуют между собой и образуют единое целое.

Таким образом, для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, как в условиях инклюзивного обучения, так и в отдельной образовательной организации (специальное образование), проектируются программы коррекционной работы в рамках внеурочной деятельности, в том числе и направленные на устранение (профилактики) нарушений устной речи, чтения и письма, реализация которых требует комплексного подхода.

### **1.3 Взаимодействие учителя начальных классов и учителя-логопеда в общеобразовательной организации при обучении детей с общим недоразвитием речи**

Реализацию комплексного подхода в разработке программ коррекционной работы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи можно осуществить в общеобразовательной организации только в условиях взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда.

Взаимодействие в научной литературе способ организации совместной деятельности С.И. Ожегов в «Словаре русского языка» определяет значение слова «взаимодействие» следующим образом:

- 1) взаимная связь явлений;
- 2) взаимная поддержка, что отражает, на наш взгляд, взаимопроникновение специалистов в сопровождении младших школьников с общим недоразвитием речи (63).

А.Д. Вильшанская под взаимодействием специалистов предполагает совместную деятельность по сопровождению субъекта образовательного процесса (ребенка, группы, класса), направленную на решение задач развития, обучения, воспитания и социализации детей и подростков и обеспечивает комплексный подход в решении проблем ребенка (13). А.С. Сиденко отмечает, что «... межпрофессиональное сотрудничество, направленное на выработку и реализацию единой стратегии развития ребенка с ОВЗ, организацию помощи его семье» (75, 54).

Междисциплинарный подход, обеспечивающий удовлетворение особых образовательных потребностей, реализуется также через сетевое взаимодействие, под которым понимается система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ-технологий (86).

Сетевое взаимодействие позволяет:

- 1) распределять ресурсы при общей задаче деятельности;
- 2) опираться на инициативу каждого конкретного участника;
- 3) осуществлять прямой контакт участников друг с другом;
- 4) выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели;
- 5) использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника (86).

Чаще всего сетевое взаимодействие распространяется на внешние связи образовательной организации с дефицитными фрагментами комплексного сопровождения ребенка с ТНР.

Взаимодействие специалистов осуществляется в рамках медицинского, психолого-педагогического и социального сопровождения, которое включает:



- 1) психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;
- 2) коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся;
- 3) комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий;
- 4) помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации (85).

Как считает В.В. Тараканова, взаимодействие специалистов общеобразовательной организации повышает качество образования и сохраняет физическое и психологическое здоровье обучающихся, их полноценное развитие и подготовки к дальнейшей профессиональной деятельности (80).

Психолого-педагогическое взаимодействие рассматривается как способ реализации совместной деятельности, который требует разделения и кооперации функций, а потому – взаимного согласования и координации индивидуальных действий (61).

Н.А. Назарова считает, что специалисты образовательной организации в своем взаимодействии должны руководствоваться следующими психолого-педагогическими условиями. Результаты теоретического анализа работы Н.А. Назаровой (58), сведены в таблице 1.2.

## Психолого-педагогические условия взаимодействия

<b>Условия Взаимодействия</b>	<b>Содержание условий</b>
Дифференциро- ванные условия	Оптимальный режим учебных нагрузок.
Психолого- педагогические условия	Коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса; учёт индивидуальных особенностей ребёнка; соблюдение комфортного психоэмоционального режима; использование современных педагогических технологий, в том числе информационных, компьютерных для оптимизации образовательного процесса, повышения его эффективности, доступности.
Специализиро- ванные Условия	Выдвижение комплекса специальных задач обучения, ориентированных на особые образовательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья; введение в содержание обучения специальных разделов, направленных на решение задач развития ребёнка, отсутствующих в содержании образования нормально развивающегося сверстника; использование специальных методов, приёмов, средств обучения, специализированных образовательных и коррекционных программ, ориентированных на особые образовательные потребности детей; дифференцированное и индивидуализированное обучение с учётом специфики нарушения здоровья ребёнка; комплексное воздействие на учащегося, осуществляемое психологом на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях.
Здоровьесбере- гающие условия	Оздоровительный и охранительный режим, укрепление физического и психического здоровья, профилактика физических, умственных и психологических перегрузок учащихся, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм.

Так же, по мнению Н.А. Назаровой, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, независимо от степени выраженности нарушений их развития, вместе с нормально развивающимися обучающимися, участвуют в воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятиях (58).

Условно организационно-содержательное взаимодействие специалистов в работе с обучающимися с ОНР в рамках освоения общеобразовательной программы начального общего образования можно подразделить на две группы: обучение в рамках предметных областей и коррекционно-развивающий компонент (специалисты сопровождения).

Основные формы сотрудничества, по мнению Т.А. Гриц, являются:

- консультации, которые посвящаются анализу учебных проблем, разработке программ и выбору средств реализации программ комплексного индивидуального сопровождения каждого ученика, имеющего речевые нарушения;

- индивидуальные беседы и консультации, проводимые в рабочем порядке;

- тематические консультации;

- круглые столы и семинары для педагогов;

- взаимное посещение занятий и уроков (25, 12-15).

С.Л. Ягилева при эффективном взаимодействии учителя начальных классов и логопеда следует соблюдать следующие рекомендации:

- не употреблять сложные специфические, малопонятные термины;

- обсуждать не причины проблемы (нарушение, недоразвитие какой-нибудь речевой функции у ребенка), а сами учебные проблемы, их конкретные проявления;

- максимально уточнить, в чем состоят учебные проблемы ребенка;

- при выборе путей решения проблем и их анализе опираться, прежде всего, на мнение учителя, даже если логопед с ним в чем-то не согласен (95).

По мнению Е.В. Балан, совместная реализация деятельности учителя начальных классов и учителя - логопеда состоит в следующих направлениях коррекционно-педагогической работы с обучающимися, имеющими общее недоразвитие речи. Анализ работы Е.В. Балан (2), представлен в таблице 1.3.

Таблица 1.3

## Направления коррекционно-педагогической работы учителя начальных классов и учителя-логопеда

Этапы работы	Направления коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда	Направления коррекционно-педагогической работы учителя начальных классов
1. Диагностический этап	Проводит полное обследование состояния речи первоклассников, имеющих речевые нарушения, и знакомит учителя с его результатами.	Знакомит логопеда с учебной программой и стандартом начального образования.
	Приступает к планированию коррекционной работы, учитывая программные требования по русскому языку, чтению и другим предметам, последовательность и время изучения тех или иных тем.	Сообщает о применяемых методах, приемах и технологиях обучения.
2. Содержательный этап	Участствует в работе методических объединений учителей начальных классов	-
	Проводит консультации для учителей начальных классов	-
	Совместно учителем начальных классов и логопедом уточняются созданные в процессе обучения предпосылки овладения грамотой. Проводится работа по развитию мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, сопоставление). Проводится работа по развитию свойств внимания и памяти. Проводятся мероприятия по коррекции почерка (с возможным использованием адаптированных для возраста упражнений, направленных на развитие мелкой моторики).	
	Периодически информирует учителя начальных классов о специфике и содержании коррекционной работы с детьми, зачисленными на занятия.	Сообщает информацию об успеваемости учащихся.
3. Коррекционный этап	Показывает учителю начальных классов логопедические приемы, которые отрабатываются на логопедических занятиях.	При помощи логопеда осуществляет контроль над правильной речью детей, участвует в воспитании у них самоконтроля.
	Для своевременного предупреждения, выявления нарушений письма, проводит анализ письменных работ детей и обращает внимание учителя начальных классов на ошибки, обусловленные речевыми отклонениями, которые следует отличать от простых грамматических ошибок.	Помогает ребенку в оформлении ответа на уроках и в организации речевого общения школьника со сверстниками.
	Ведет индивидуальные и тематические консультации для педагогов по вопросам развития и коррекции устной и письменной речи учащихся.	-

Взаимосвязь в работе логопедов и учителей начальных классов осуществляется также на совместных методических объединениях, совещаниях, где решаются разнообразные организационные вопросы, изучается передовой опыт (2).

Особое значение в коррекционно-педагогической работе с обучающимися, имеющими общее недоразвитие речи, имеет психолого-педагогическое сопровождение и оказания психолого-педагогической помощи, поэтому учитель-логопед взаимодействует и с педагогом-психологом.

В.Н. Еремина, считает, что у обучающихся нарушается эмоционально-волевая сфера: дети осознают свои нарушения, поэтому у них появляется негативное отношение к речевому общению, иногда наблюдаются аффективные реакции на непонимание словесных инструкций или невозможность высказать свои пожелания (29, 68-72).

Нельзя не отметить, ещё одну особенность обучающихся, имеющих общее недоразвитие речи, а именно, нарушение общей моторики. Большая часть обучающихся младшего школьного возраста имеют нарушения координации, выглядят моторно-неловкими при ходьбе, беге, движениях под музыку. Основные двигательные умения и навыки сформированы недостаточно, движения ритмично не организованы, повышена двигательная истощаемость, снижена двигательная память и внимание.

Это позволяет сделать вывод о том, что немало важно взаимодействие учителя физической культуры и учителя-логопеда с обучающимися с ОНР. В коррекции не только психомоторного, но речевого, эмоционального и общего психического развития.

С.А. Исаева отмечает, что для всех обучающихся с общим недоразвитием речи особенно, очень важны физминутки во время урока. Во время физкультминуток выполняются упражнения для снятия общего или локального утомления, корректирующие осанку (такие упражнения значимы для ринолаликов), для кистей рук, для профилактики плоскостопия, гимнастика для

глаз, дыхательная гимнастика, массаж ушных раковин. Не менее важны подвижные перемены, утренняя гимнастика, спортивный час (39).

Итак, резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что совершенствование речевых возможностей, а также двигательных и психических функций у школьников с общим недоразвитием речи, возможно путём использования разнообразных лечебных физических упражнений, влияющих на весь организм школьника.

По мнению Е.А. Бугрименко, для обучающихся с общим недоразвитием речи данная проблема, в связи с тем, что их развитие отличается от понятия «норма», особенно актуально.

Общение детей с ОНР друг с другом отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Школьники не умеют ориентироваться в ситуации общения, часто выражают негативизм по отношению к партнерам по учебной деятельности (10).

Таким образом, данный компонент предполагает работу социального педагога по развитию у детей потребности в общении с другими, умения подчиняться интересам и обычаям школьного коллектива, способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

Как считает Г.И. Капчеля основными направлениями коррекционно-педагогической работы социального педагога являются:

- 1) формирование социального доверия дошкольников друг к другу;
- 2) развитие социальных эмоций;
- 3) формирование умения отстаивать собственную позицию в процессе общения;
- 4) развитие коммуникативных умений и навыков (41).

По мнению Е.В. Ежовкиной, взаимодействие специалистов общеобразовательной организации таково, что весь коллектив участвует в создании специальных условий обучения для благоприятного развития обучающихся. Работая в команде, каждый ее член выполняет четко определенные цели и задачи в области своей предметной деятельности (27).

Ко второй группе отнесём организацию и содержание взаимодействия специалистов сопровождения в процессе обучения учащихся с ОНР.

Психолого-педагогическое сопровождение, в соответствии с подходом М.Р. Битяновой, определяется как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия, разрабатывается содержание, методы и способы образовательного процесса для успешного обучения и психологического развития ребенка с учетом его личностных потребностей (7).

Для начала создается группа психолого-педагогического сопровождения, в состав которой входят: представитель администрации, ответственный за обеспечение инклюзивных процессов в общеобразовательном учреждении; педагоги (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учителя, тьюторы, работающие с учащимися с ОВЗ) и иные работники образовательного учреждения, а также специалисты курирующих служб. Деятельность группы сопровождения направлена, в первую очередь на изучение особенностей развития каждого конкретного учащегося, его особых образовательных потребностей, составление индивидуальной образовательной программы, разработку индивидуальной программы сопровождения, которая фиксируется в индивидуальной карте психолого-педагогического сопровождения развития учащегося (38, 194-198).

Специалисты образовательной организации знакомятся с ним и его семьей (законными представителями), проводят психолого-педагогическое обследование с целью последующей разработки специальной индивидуальной программы развития и создания оптимальных условий ее реализации (65).

В процессе психолого-педагогического обследования ребенка участвуют все специалисты, которые составляют и реализуют специальную индивидуальную программу развития, например: учитель класса, учитель музыки, физкультуры, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог и др. Результаты обследования отражаются в протоколах консилиума образова-

тельной организации и обсуждаются командой специалистов при участии родителей (законных представителей) ребенка(65).

Анализ опыта работы специалистов Белгородского региона по вопросам взаимодействия специалистов общеобразовательной организации представлен на рисунке 1.1.

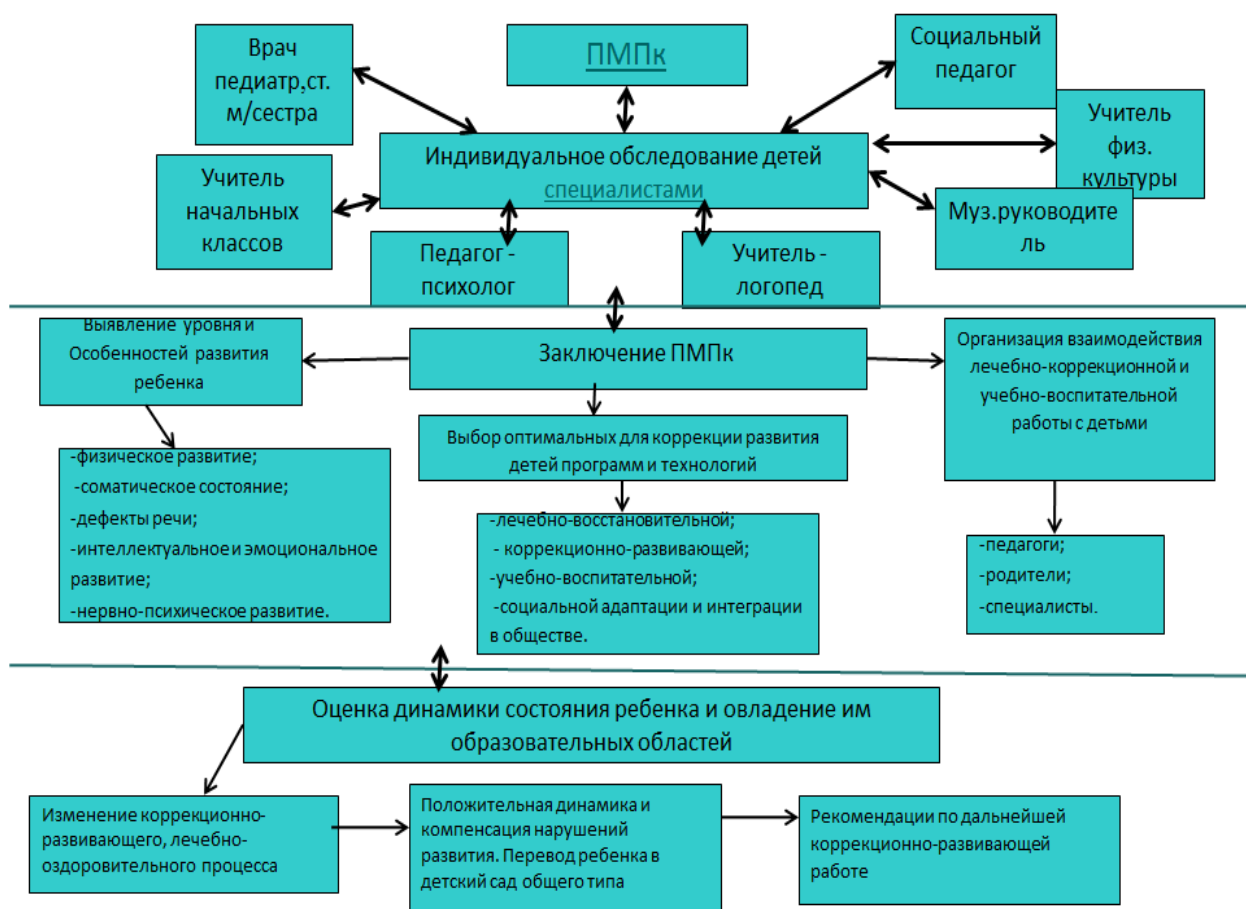


Рис. 1.1. Взаимодействие специалистов общеобразовательной школы

И.А. Зимняя отмечает, что взаимодействие может быть непосредственным, опосредованным, внешне предъявленным или выраженным во внутренних отношениях. Психолого-педагогические основы взаимодействия нами рассматриваются как взаимодействие различных субъектов образовательного



процесса, определяемое решением педагогических задач и имеющее особую психологическую и социально-психологическую регуляцию (37).

По мнению И.Ю. Мусатовой, одним из основных механизмов реализации коррекционной работы является оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательного учреждения, обеспечивающее системное сопровождение детей с общим недоразвитием речи специалистами различного профиля в образовательном процессе (57).

Одним из основных механизмов реализации коррекционной работы является оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательного учреждения, обеспечивающее системное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья специалистами различного профиля в образовательном процессе. Организационно-управленческой формой сопровождения является психолого-медико-педагогический консилиум учреждения (ПМПк), который решает задачу взаимодействия специалистов. В службу сопровождения входят специалисты: учитель-логопед, педагог-психолог, медицинские работники. В соответствии со сложившейся практикой ребенок с особенностями в развитии проходит процедуру ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия), где специалисты разрабатывают для него индивидуальный образовательный маршрут, определяют условия, необходимые для успешной адаптации и развития, в том числе и направления психолого-педагогического сопровождения, которые в соответствии с «ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ» становятся обязательными к исполнению в общеобразовательных учреждениях (84).

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, о том, что весь педагогический коллектив участвует в создании условий для благоприятного развития обучающихся с ОНР. Направлениями деятельности педагога-психолога являются – диагностика, консультирование, коррекция, развитие, профилактика и просвещение, а также разработка, оформление рекомендаций другим специалистам по организации работы с ребенком с учетом данных диагностики. Учитель-логопед проводит занятия по коррекции и развитию

речи, разрабатывает рекомендации по использованию логопедических приемов в работе с детьми, имеющими ОВЗ. Социальный педагог изучает условия жизни и семейное воспитание. Инструктор по физической культуре проводит занятия по развитию общей моторики, координации движения, укреплению здоровья детей: формирование правильной осанки, физическое развитие, совершенствование психомоторных способностей. Музыкальный руководитель и педагоги дополнительного образования реализуют программы дополнительного образования с элементами музейной, музыкальной, танцевальной, креативной, театральной терапии с учетом рекомендаций педагога-психолога и обязательным представлением для психологического анализа продуктов детского творчества как проективного материала.

Так же, эффективной работой с обучающимися с ОНР, является оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательного учреждения, обеспечивающее системное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья специалистами различного профиля в образовательном процессе. Организационно-управленческой формой сопровождения является психолого-медико-педагогический консилиум учреждения (ПМПк), который решает задачу взаимодействия специалистов. В службу сопровождения входят специалисты: учитель-логопед, педагог-психолог, медицинские работники.

В условиях реализации практики инклюзивного и интегрированного образования осуществлять взаимодействие специалистов общеобразовательного учреждения.

Как отмечает Е.Н. Российская, Л.А. Гаранина, в условиях реализации практики инклюзивного и интегрированного образования отчетливо обозначается проблема конвергенции образовательных маршрутов детей с речевыми нарушениями и нормативным развитием, обеспечивающая схождение и сближение обучающихся в образовательном пространстве, расширение их социальных контактов и вербальной коммуникации. Инклюзивное образование, основанное на идее включения детей с ОВЗ и/или инвалидностью в мас-

совое образовательное пространство, предусматривает доступное для всех качественное обучение, воспитание, развитие и удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, в том числе развитие жизненных компетенций детей (71, 21-31).

Вариант 5.2 специального стандарта (также цензовый) рекомендуется для детей с выраженными нарушениями речи, для преодоления которых требуются особые педагогические условия, специальное систематическое коррекционное воздействие (68).

ФГОС НОО указывает на обязательный учёт, как логопедом, так и учителем начальных классов индивидуальных возрастных, психологических, физиологических особенностей детей, на необходимость создания системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и специальных условий для их обучения и воспитания. Повышенная уязвимость детей данной категории детерминирует необходимость организации совместной специальной коррекционной помощи, психологической и социальной компенсации трудностей развития (84).

Результаты анализа взаимодействия учителя начальных классов и логопеда в рамках ФГОС НОО сведены в таблице 1.3.

Таблица 1.4

## Взаимодействие учителя начальных классов и логопеда в рамках ФГОС НОО

Направление работы с обучающимися с ОНР	Содержание работы учителя начальных классов	Содержание работы учителя-логопеда
1. Диагностическая работа	Одновременно проходит диагностика подготовленности детей к обучению в школе.	Логопед обследует состояние всех зачисленных и выявляет детей с речевыми нарушениями.
	Такое своевременное включение детей в совместную работу учителя и логопеда даёт возможность уже к 1 сентября выявить группу, требующую специализированных занятий с логопедом, а так же особого подхода учителя.	
	Учитель начальных классов знакомит логопеда с учебной программой, с программными требованиями по русскому языку, литературному чтению, обучению грамоте. Также учитель знакомит логопеда с применяемыми им технологиями, методами и приёмами.	В процессе работы с выявленной категорией учащихся логопед знакомит учителя с результатами полного обследования состояния речи первоклассников, а так же динамикой её развития. Затем логопед приступает к планированию коррекционной работы.
Работа логопеда имеет преемственные связи с учебной программой в данном классе.		
2. Коррекционная работа	Информирует учителя логопеда об успеваемости обучающихся (в течение учебного года). Помогает обучающимся в автоматизации поставленных звуков. Для этого при чтении текстов или заучивании стихов он напоминает ребёнку, какие звуки нужно произносить правильно. Учитель с помощью логопеда осуществляет контроль над правильной речью детей, участвует в воспитании у них самоконтроля. Кроме того, он помогает ребёнку в оформлении ответа на уроках и в организации речевого общения школьника со сверстниками. Это особенно важно для заикающихся детей, имеющих проблемы с коммуникацией, для детей со сложными речевыми нарушениями, билингвизмом.	Логопед приступает к занятиям, длительность и содержание которых определяется речевым нарушением. На логопедических занятиях школьники приобретают новые речевые навыки и умения, которые затем совершенствуются в ходе учебного процесса. Логопед периодически информирует учителя о специфике и содержании коррекционной работы с детьми, зачисленными на занятия. Программа обучения в начальных классах насыщена, её усвоение детьми, имеющими отклонения в речевом развитии, затруднено. Поэтому логопед не даёт заданий сверх программного материала, не перегружает первоклассников дополнительной информацией.

	<p>На уроках русского языка учитель включает упражнения по развитию фонематического восприятия. Учитель, как и логопед, тоже учит различать гласные и согласные, твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные звуки; учит соотносить звуки и буквы; производить звукобуквенный анализ.</p>	
	<p>В это время взаимосвязь логопеда и учителя становится ещё более тесной.</p>	
3. Консультативная работа	<p>Получает консультации от логопеда о разграничении специфических и грамматических ошибок.</p>	<p>Для своевременного предупреждения и выявления нарушений письма учитель периодически консультируется с логопедом, анализирует письменные работы детей с целью поиска ошибок, обусловленных речевыми отклонениями, которые следует отличать от простых грамматических ошибок.</p>
<p>Проводятся совместные родительские собрания, участие логопеда в работе методических объединений учителей начальных классов, консультации логопеда для учителей.</p>		
4. Работа по оценке результативности	<p>Задачи:          1) подведение итогов;          2) проведение анализа коррекционной и учебно-воспитательной работы;          3) определение перспективы дальнейшей деятельности.          Результатом взаимодействия учителя и логопеда становится повышение успеваемости и качества знаний у обучающихся с ОНР.</p>	

По мнению О.А. Бондарчук, механизмом реализации требований ФГОС является выполнение программы коррекционной работы, в составлении которой принимают участие учитель начальных классов, учитель-логопед, педагог-психолог. При разработке программы коррекционной работы может быть использован модульный принцип и подпрограммы (подпрограмма логокоррекционной работы, подпрограмма психокоррекционной работы и др.) Подпрограмма может содержать модули рабочих коррекционно-развивающих программ: коррекция нарушений письма (2-4 классы), предупреждение нарушений чтения (1класс). Количество модулей и подпрограмм, их содержание определяется качественным составом детей, нуждающихся в специализированной помощи (9).

Проанализировав работы В.С. Буниной, мы пришли к выводу, что сотрудничество между логопедом и учителем состоится в том случае, если логопед проводит просветительскую работу, участвует в педагогических советах и подробно рассказывает о видах речевых нарушений, которые встречаются у школьников, дает представления о том, каким образом эти речевые нарушения влияют на усвоение учебных программ не только по русскому языку и чтению, но и по остальным предметам. Познакомившись ближе целями и задачами логопедической работы в школе, участниками образовательного процесса начинают объективно и заинтересованно относиться к работе логопеда (11, 10-12).

По мнению Г.Ф. Поповой, чтобы работа учителя начальных классов стала более эффективной, целесообразно организовать совместную работу с логопедом. Она предлагает проводить совместные уроки и логопедические занятия, консультативную деятельность, вырабатывать единые требования к речи обучающихся и осуществлять контроль правильности речи. Особую роль, она уделяет совместной работы над выразительностью речи на уроках чтения. Выразительность является одним из важнейших качеств хорошего чтения. Выразительное чтение предполагает выработку у учащихся определенных навыков, связанных с произносительной культурой речи. Это тон,

сила и тембр голоса, ритм, темп речи, логическое ударение (67, 139-141). Результаты теоретического анализа работы Г.Ф. Поповой (67, 139-141) показаны на рис 1.2.

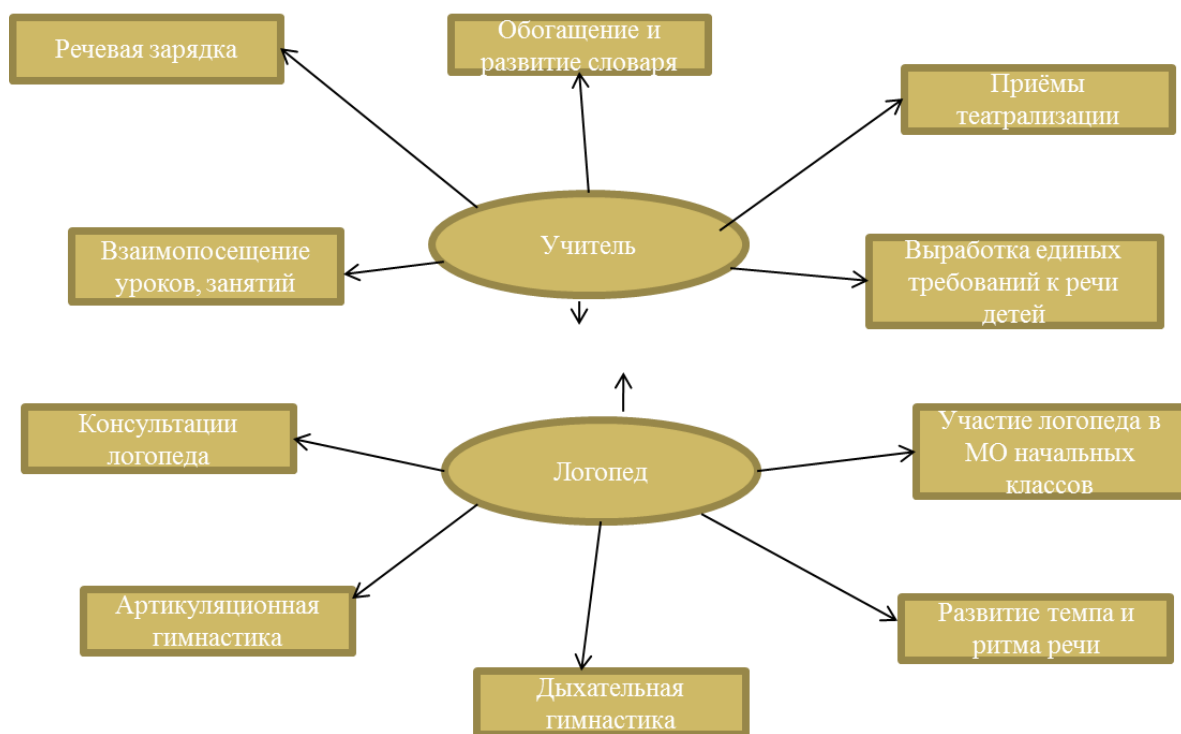


Рис 1.2 Схема взаимодействия учителя начальных классов и логопеда

Г.И. Капчеля считает, что одним из важнейших условий коррекционной работы является выработка единства требований к ученику со стороны учителя начальных классов и логопеда. Знание того, что на своих занятиях логопед очень специфично оценивает работу учащихся поможет учителю избежать недоразумений (41).

По мнению С.Л. Яшлевой, «взаимосвязь учителя-логопеда и учителя начальных классов становится более тесной. Учителю-логопеду необходимо информировать учителя начальных классов о специфике и содержании коррекционной работы с детьми, зачисленными на занятия, и одновременно получать информацию об их успеваемости в течение учебного года» (98, 34-40).

Л.В. Фомина особую роль отводит работе с учителями первых классов и учителя-логопеда. При зачислении обучающихся с общеобразовательное учреждение, содержание взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда, должно происходить с в соответствии с таблицей 1.5 (89).

Таблица 1.5

**Содержание взаимодействия учителя начальных классов и логопеда  
с обучающимися первых классов**

План работы с обучающимися первых классов	Совместная работа учителя и логопеда
1. Обследование обучающихся при зачислении в школу	Совместное обсуждение результатов первичного обследования речи первоклассников и результатов последующего, вторичного углубленного обследования, на основании этого распределяются дети по группам и согласовывается расписание уроков;
2. Консультирование	Планируется консультация на тему «Период адаптации у первоклассников и сложность адаптационного периода у детей с нарушениями речи». По ходу консультации учителю даются рекомендации о том, как правильно вести себя по отношению к детям с речевыми нарушениями, как сделать так, чтобы период адаптации прошел менее болезненно для ребенка; Консультация на тему «Логопедические приемы в работе учителя в добукварный период»; взаимопосещение уроков; индивидуальное консультирование учителя по вопросам, которые возникают по ходу работы

Как считает И.П. Передела, для эффективной работы учителя начальных классов и логопеда, следует ознакомить учителя начальных классов с некоторыми специальными методическими приёмами, которые позволят учителю не только эффективно закреплять материал, пройденный логопедом, но и грамотно координировать с ним решение образовательных задач (64, 97-100).

Анализ работы логопедической службы МКОУ «Залининская СОШ» позволило выделить эффективные индивидуально-групповые формы взаимодействия учителя начальных классов и логопеда:

1) знакомство педагогов с результатами речевого обследования, со списком обучающихся, принятых на занятия и взятых на учет,



- 2) заполнение индивидуальных карт учета динамики развития,
- 3) взаимопосещение учебных и логопедических занятий и уроков,
- 4) составление рекомендаций по использованию коррекционных методов и приемов для развития связной устной речи обучающихся.

Так же, по мнению М.С. Овечкиной наряду с традиционными формами взаимодействия в ходе инновационного движения в образовании появились новые формы взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов:

- 1) проведение интегрированных уроков,
- 2) участие в организации и проведении недели начальной школы;
- 3) недели детской и юношеской книги (62).

Л.В. Нашахева считает, что на уроках учителя должны проводить комплексы дыхательных и артикуляционных упражнений, предложенных логопедом. На логопедических занятиях, она предлагает в структуру занятий включать лексические темы, которые дети изучают с учителем начальных классов. Учителя, в свою очередь, закрепляют отработанные на логопедических занятиях навыки по коррекции устной и письменной речи. Учитель с помощью логопеда осуществляет контроль за правильной речью детей, участвует в формировании у них самоконтроля. Кроме того, он помогает ребенку формулировать ответы на уроках и организует речевое общение школьника со сверстниками. Это особенно важно для заикающихся, у которых остро стоит проблема коммуникации, а также для детей с общим недоразвитием (59).

По мнению О.В. Сульдиной, взаимодействие в работе учителя-логопеда и учителя начальных классов предполагает такой подход, при котором работа учителя становится дефектологически более квалифицированной, а осваиваемые им некоторые логопедические приемы облегчают прохождение программного материала (79).

Резюмируя вышеописанное, можно утверждать, для того чтобы осуществить коррекцию речевых нарушений, имеющих у обучающихся, необ-

ходимо тесное взаимодействие в работе двух педагогов – учителя начальных классов и учителя-логопеда. Их тесное сотрудничество поможет логопеду и учителю начальных классов общеобразовательного учреждения, с одной стороны, более четко представить трудности, возникающие у обучающихся, имеющих речевые нарушения, в процессе обучения в школе, а с другой – наиболее целесообразно и целенаправленно построить свою работу, чтобы предупредить эти трудности и свести до минимума.

### **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ:**

Теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи по своей психолого-педагогической характеристике являются неоднородным контингентом обучающихся, как в условиях специального образования, так и при инклюзивном освоении уровня начального общего образования.

Кроме специфической структуры речевой патологии у данной категории детей имеет место проявления особенностей психической сферы (недостаточная сформированность мыслительных операций, словесно-логического мышления, произвольного восприятия и внимания, ограниченность познавательной деятельности и сложности запоминания), формирования деятельности и личности в целом, трудности в коммуникации со сверстниками и взрослыми, что находит отражение на их социальной адаптации. Также в теории и практике логопедии отчетливо доказана взаимозависимость недоразвития речи и формирования учебной деятельности, что усугубляет проявления речевого дефекта с одной стороны, а с другой – системно влияет на усвоение базового содержания всех предметных областей, в частности – родным языком.

Для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, как в условиях инклюзивного обучения, так и в отдельной образовательной организации (специальное образование), проектируются программы коррекционной работы в

рамках внеурочной деятельности, в том числе и направленные на устранение (профилактики) нарушений устной речи, чтения и письма, реализация которых требует комплексного подхода.

Можно утверждать, для того чтобы осуществить коррекцию речевой патологии и нормализацию рече-коммуникативных функций, необходимо консолидация усилий в работе учителя начальных классов и учителя-логопеда.

Полученные в данной части исследования теоретические результаты рассматриваются нами как основополагающие для реализации и проведения экспериментальной работы по проектированию системы взаимодействия учителя начальных классов с учителем-логопедом в процессе реализации программ коррекционной работы.

## **Глава 2. Практика взаимодействия учителя начальных классов и логопеда в процессе реализации программы коррекционной работы с обучающимися с общим недоразвитием речи**

### **2.1. Анализ традиционных форм взаимодействия учителя начальных классов и логопеда в работе с обучающимися с общим недоразвитием речи, сложившихся в практике общеобразовательных организаций**

Современное образование вступает в новую фазу развития в условиях открытой образовательной системы.

Изменения, связанные с тем, что из «объекта» образовательного процесса ребенок становится «субъектом», требуют создания и развития в образовательной организации образовательной среды как системы внутреннего, а возможно, и внешнего взаимодействия специалистов, реализующих основные образовательные программы (в отношении обучающихся со статусом ОВЗ - адаптированные) и программы коррекционной работы. Создание такой образовательной среды рассматривается в основном как достаточно сложная техническая задача, позволяющая модернизировать содержательную основу системы образования.

Сформулируем типологические признаки образовательной среды, взяв за основу признаки, приведенные Г.Ю. Беляевым (4):

1. Образовательная среда любого уровня является сложносоставным объектом системной природы.
2. Целостность образовательной среды является синонимом достижения системного эффекта, под которым понимается реализация комплексной цели обучения и воспитания на уровне непрерывного образования.
3. Образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру, и наоборот.

4. Образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразие типов локальных сред различных, порой взаимоисключающих качеств.

5. В оценочно-целевом планировании образовательные среды дают суммарный воспитательный эффект как положительных, так и негативных характеристик, причем вектор ценностных ориентаций заказывается с целевыми установками общего содержания образовательного процесса.

6. Образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания.

7. Образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социальных, пространственно-предметных и психолого-дидактических компонент, образующих систему координат ведущих условий, влияний и тенденций педагогических целеполаганий.

8. Образовательная среда образует субстрат индивидуализированной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни.

Исследователи отмечают, среда образовательной организации формируется:

- педагогическим работником (он определяет содержание образовательной деятельности, выбор средств и методов обучения, стиль общения и т.д.);
- педагогическим коллективом образовательной организации (определяется общие требования к обучающимся, сохраняемые традиции образовательной организации, форму взаимоотношений и пр.);
- государством как общественным институтом (определяется материальное обеспечение образования в целом, социальный заказ на формирование той или иной системы знаний и взглядов) (4).

Таким образом, образовательная среда, обеспечивающая на современном этапе процессе реализацию образовательных программ, в том числе и коррекционной работы с обучающимися с общим недоразвитием речи – это педагогическая система нового уровня.

В рамках нашей магистерской диссертации мы попытаемся проанализировать существующий опыт взаимодействия учителя начальных классов и логопеда в реализации программ коррекционной работы.

В силу специфичности объекта нашего исследования, мы посчитали возможным организовать констатирующий эксперимент. В выборе данного метода исследования мы исходили из понимания термина «констатирующий эксперимент» как одного из основных видов эксперимента, целью которого является не только и не столько измерение одной или нескольких независимых переменных, а определение и фиксация их влияния на зависимые переменные [<http://academy.odoport.ru>].

Анализ литературы и представление о разнообразии форм взаимодействия специалистов при реализации программ коррекционной работы в образовательной организации позволили нам организовать констатирующий эксперимент, который включал:

- 1) анализ контингента обучающихся с ТНР;
- 2) измерение и анализ готовности педагогических работников к реализации задач профессиональной деятельности в во взаимодействии в образовательной среде при реализации программ коррекционной работы.
- 3) текущее состояние материально-технических и кадровых условий общеобразовательной организации.
- 4) основные условия реализации программ коррекционной работы, основанной на взаимодействии специалистов при обучении и сопровождения обучающихся с ОНР.

С целью изучения контингента обучающихся с ОНР нами на базе МБДОУ «СОШ г. Бирюча» был организован и проведен констатирующий этап экспериментальной работы. В нем приняло участие 24 обучающихся, первых классов, имеющие по заключению «ОНР, III уровень речевого развития, трудности в овладении чтением и письмом».

Задачи констатирующего этапа:

1) изучить речевые карты обучающихся с общим недоразвитием речи, составив речевой развернутый статус на каждого обучающегося с общим недоразвитием речи;

2) изучить состояние речевого развития обучающихся с ОНР;

На первом этапе, мы изучили речевые карты обучающихся с общим недоразвитием речи и составили речевой развернутый статус (Приложение 2).

Логопедическое обследование состояния речевого развития у обучающихся с ОНР первых классов, проводилось по методике «Тестовая методика диагностики речевого развития младших школьников» Т.А. Фотековой (2000). Параметрами обследования являлись:

- сенсомоторный уровень речи (фонематическое восприятие, состояние артикуляционной моторики, звукопроизношение, звукослововая структура слова);
- грамматический строй речи;
- уровень развития словаря и словообразовательных процессов;
- связная речь.

Оценка обследования сенсомоторного уровня речи у обучающихся вторых классов, представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

#### Оценивание сенсомоторного уровня речи

Ф.И. обучающихся	Фонематическое восприятие	Артикуляционная моторика	Звукопроизношение	Сформированность звукослововой структуры
1.Арте́м М.	8	6	8	6
2. Кири́лл Б.	9	6	9	6
3.Светла́на С.	8	6	8	6
4.Паве́л В.	9	6	9	6
5.Ма́рина В.	9	6	9	6
6. Дми́трий Е.	9	6	9	6
7. Я́рослав Т.	8	6	8	6
8. Ива́н Ж.	8	7	8	7
9.Арте́м З.	8	7	8	7

10.Ярослав А.	8	7	8	7
11.Савелий И	8	7	8	7
12.Артур К.	8	6	8	6
13.Диана К.	9	7	9	7
14.Софья Л.	9	6	9	6
15. Дарина Н.	9	6	9	6
16.Мария Ф.	8	7	8	7
17.Арсений В	8	6	8	6
18.Матвей М.	8	6	8	6
19.Юлия Ж.	8	7	8	7
20.Татьяна В.	8	7	8	7
21.Олег З.	9	6	9	6
22. Ульяна И.	8	6	8	6
23.Федор И.	8	6	8	6
24.Матвей П.	8	6	8	6

В ходе выполнения заданий по оцениванию сенсомоторного уровня речи, было выявлено, что во время оценки состояния фонематического восприятия, обучающиеся испытывали трудности в правильном воспроизведении в темпе предъявления:

– у 16 обучающихся, первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому («ба - па - ба - па», «са - за- са- за», «жа – ща – жа – ща»);

– у остальных обучающихся наблюдалось неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками («ма – на – ма → ма – ма – на», «за – са – за → са – за – са», «ша – са – ша → са – ша»).

В ходе исследование артикуляционной моторики, обучающиеся выполняли задание замедленно и напряженно или выполняли только после показа учителя. Шестнадцать обучающихся, длительно искали позу выполнения, наблюдался неполный объем движений, или отклонения в конфигурации. Обследование звукопроизношение показало, что 8 обучающихся, при повторении слов, один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам («сябака», «шабака», «сюба» - шуба). Остальные обучающиеся, искажали или заменяли во всех речевых ситуациях только один



звук группы («йампа» - лампа, «иаак» – лак, «чапля» - цапля, «тапля» - цапля).

Исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова показал у 8 обучающихся, замедленное, напряженное или послоговое воспроизведение, но без нарушения структуры. У остальных детей, искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски, перестановки, искажения звуков и слогов внутри слова), (милиционер – «милиницнер», аквариум – «акарий», термометр – «темомей»).

Оценка обследования грамматического строя речи, представлена в таблице 2.2.

Таблица 2.2

## Оценивание грамматического строя речи

Ф.И. обучающихся	Повторение предложений	Верификация предложений	Составление предложений из слов	Добавление предлогов в предложение
1.Арте́м М.	6	4	5	5
2. Кири́лл Б.	7	3	6	5
3.Светла́на С.	6	4	5	5
4.Паве́л В.	7	4	5	6
5.Ма́рина В.	6	4	5	5
6. Дми́трий Е.	7	5	6	6
7. Я́рослав Т.	6	4	6	6
8. Ива́н Ж.	7	4	6	6
9.Арте́м З.	7	5	5	5
10.Я́рослав А.	7	5	6	5
11.Саве́лий И	7	4	5	5
12.А́рту́р К.	6	4	5	6
13.Ди́ана К.	7	4	6	5
14.Со́фья Л.	6	3	5	5
15. Да́рина Н.	7	4	5	5
16.Ма́рия Ф.	7	4	5	6
17.А́рсений В	6	4	6	5
18.Ма́твей М.	6	3	5	5
19.Ю́лия Ж.	8	5	5	5
20.Та́тьяна В.	7	4	6	6
21.Оле́г З.	6	4	6	5
22. У́льяна И.	8	5	5	5
23.Фе́дор И.	6	3	5	5
24.Ма́твей П.	6	3	5	5

В ходе выполнения заданий по оцениванию грамматического строя речи, было выявлено, что учащиеся затруднялись повторить предложение за учителем, наблюдался пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения (в саду было много красных яблок – «в саду много яблок», дети катали из снега комки и делали снежную бабу «дети катали снег и делали снежную бабу»). Одиннадцать обучающихся, пропускали части предложения, искажали смысл и структуру предложения, предложения были не закончены (на зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади – «на лугу были лошади», Петя сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно – «Петя пошел на улицу гулять и замерз»).

В ходе задания на верификацию предложений, обучающиеся выявляли ошибки с незначительными неточностями (пропуск, перестановки, замены слов), (у Нины большая яблоко – «у Нины большая груша», хорошо спится медведь под снегом – «хорошо спит медведь»).

При выполнении задания «составление предложений из слов в начальной форме», был нарушен порядок слов, наблюдались пропуски, привнесения или замены слов (сидеть, синичка, на, ветка – «на ветке синичка сидела»; рисовать, карандаш, девочка – «девочка рисовала куклу»; Миша, дать, собака, большая, кость – «Миша дал собачке мясо и кость»).

Предлагая обучающимся задание «добавление предлогов в предложение», мы использовали два вида помощи учащимся:

- стимулирующая («неверно, подумай еще»);
- в виде вопроса к пропущенному предлогу (наливает чай куда?)

В ходе выполнения задания учащиеся смогли дать правильный ответ только после стимулирующей помощи или после помощи второго вида.

Оценка обследования словаря и навыков словообразования представлена в таблице 2.3.

## Оценивание словаря и навыков словообразования

Ф.И. обучаю-щихся	Навыки словообра-зования	Образование относительных прилагательных от существи-тельных	Образование ко-личественных прилагательных от существительных	Образование при-тяжательных прилагательных от существитель-ных
1.Артем М.	7,5	7,5	5	5
2. Кирилл Б.	7,5	7,5	5	5
3.Светлана С.	7,25	7,25	4,25	4,25
4.Павел В.	7,25	7,25	4,25	4,25
5.Марина В.	7,5	7,5	5	5
6. Дмитрий Е.	7,5	7,5	5	5
7. Ярослав Т.	7,25	7,25	4,25	4,25
8. Иван Ж.	7,25	7,25	4,25	4,25
9.Артем З.	7,25	7,25	4,25	4,25
10.Ярослав А.	7,5	7,5	5	5
11.Савелий И	7,5	7,5	5	5
12.Артур К.	7,5	7,5	5	5
13.Диана К.	7,25	7,25	4,25	4,25
14.Софья Л.	7,25	7,25	4,25	4,25
15. Дарина Н.	7,25	7,25	4,25	4,25
16.Мария Ф.	7,25	7,25	4,25	4,25
17.Арсений В	7,25	7,25	4,25	4,25
18.Матвей М.	7,25	7,25	4,25	4,25
19.Юлия Ж.	7,25	7,25	4,25	4,25
20.Татьяна В.	7,5	7,5	5	5
21.Олег З.	7,5	7,5	5	5
22. Ульяна И.	7,25	7,25	4,25	4,25
23.Федор И.	7,25	7,25	4,25	4,25
24.Матвей П.	7,25	7,25	4,25	4,25

В ходе выполнения заданий по исследованию словаря и навыков словообразования выявлено, что учащиеся затруднялись в назывании детенышей животных (у козы – «козлёнки»; у лисы – «лисички»; у коровы – «коровята»). Выполняя образование существительных в уменьшительной форме, наблюдались ошибки (стол- «стульчик», снег – «снежный»). Выполняя образование прилагательных от существительных наблюдалась самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи и неверно образованная форма (волка за жадность - «называют скрытным», зайца за трусость – «слабым»).

Оценка обследования связной речи представлена в таблице 2.4

Таблица 2.4

## Оценивание связной речи

Ф.И. обучающихся	Смысловая целостность	Лексико-грамматическое оформление	Самостоятельность выполнения
1. Артем М.	2,5	2,5	2,5
2. Кирилл Б.	5	5	5
3. Светлана С.	5	2,5	2,5
4. Павел В.	2,5	2,5	2,5
5. Марина В.	5	5	5
6. Дмитрий Е.	5	5	5
7. Ярослав Т.	2,5	2,5	5
8. Иван Ж.	5	5	5
9. Артем З.	2,5	2,5	2,5
10. Ярослав А.	2,5	2,5	2,5
11. Савелий И.	2,5	2,5	2,5
12. Артур К.	5	5	5
13. Диана К.	2,5	5	5
14. Софья Л.	2,5	2,5	2,5
15. Дарина Н.	2,5	2,5	2,5
16. Мария Ф.	5	5	2,5
17. Арсений В.	2,5	2,5	2,5
18. Матвей М.	2,5	2,5	2,5
19. Юлия Ж.	2,5	5	5
20. Татьяна В.	5	5	2,5
21. Олег З.	5	2,5	2,5
22. Ульяна И.	2,5	2,5	2,5
23. Федор И.	2,5	2,5	2,5
24. Матвей П.	2,5	2,5	2,5

В ходе выполнения заданий по оцениванию связной речи были допущены ошибки в составлении рассказа по серии сюжетных картинок. Выполняя упражнение на смысловую целостность высказывания, было допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев, при выполнении задания на лексико-грамматическое оформление высказывания рассказа были составлены без аграмматизма, но наблюдалась стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное их упо-

требление. Задание раскладывания картинок и составление рассказа обучающиеся выполняли по наводящим вопросам.

После проведенной методики речевого развития у обучающихся первых классов, мы посчитали процентное выражение качества выполнения методики и соотнесли результаты с одним из четырех выделенных уровней успешности.

IV уровень - 100-80%;

III уровень - 79,9-65%;

II уровень - 64,9-45%;

I уровень - 44,95% и ниже.

Результаты исследования после проведенной методики речевого развития у обучающихся первых классов, представлены в таблице 2.5.

Таблица 2.5

Результаты обследования речевого развития

Ф.И. обучающихся	Процентное соотношение	Уровень успешности
1.Артем М.	69,1%	III уровень
2. Кирилл Б.	62,5%	II уровень
3.Светлана С.	60,5%	II уровень
4.Павел В.	69,8%	III уровень
5.Марина В.	70,2%	III уровень
6. Дмитрий Е.	62,2%	II уровень
7. Ярослав Т.	60,1%	II уровень
8. Иван Ж.	60,7%	II уровень
9.Артем З.	69,5%	III уровень
10.Ярослав А.	60,1%	II уровень
11.Савелий И	60,4%	II уровень
12.Артур К.	63,2%	II уровень
13.Диана К.	60,1%	II уровень
14.Софья Л.	62,4%	II уровень
15. Дарина Н.	60,9%	II уровень
16.Мария Ф.	60,4%	II уровень
17.Арсений В	69,7%	III уровень
18.Матвей М.	69,3%	III уровень
19.Юлия Ж.	60,2%	II уровень
20.Татьяна В.	60,8%	II уровень
21.Олег З.	70,1%	III уровень
22. Ульяна И.	60,9%	II уровень
23.Федор И.	60,5%	II уровень
24.Матвей П.	60,4%	II уровень

Обследование позволило выявить, что у 70,9% (II уровень успешности) испытуемых грубые нарушения фонематического восприятия, артикуляционной моторики, звукопроизношения, слоговой структуры слова, навыков языкового анализа, грамматического строя речи; низкий уровень развития словаря и словообразовательных процессов; недостаточное понимание логико-грамматических отношений; невыразительную связную речь с ограниченным составом лексики, стереотипными синтаксическими конструкциями и большим количеством ошибок разнопланового характера. У оставшихся 29.1% (III уровень успешности) обследуемых были выявлены минимальные отклонения от нормы по всем параметрам обследования.

Логопедическое обследование состояния письменной речи у обучающихся первых классов, проводилось по методике Т.А. Фотековой и Ахутиной Т.В. (2001) (Приложение 3). Параметрами обследования делятся на три серии: в первой серии изучаются навыки языкового анализа, во второй серии изучается, непосредственно, письменная речь. В третьей серии - проводится оценка навыков чтения.

Результаты обследования навыков письменной речи у обучающихся первых классов, представлены в таблице 2.6.

Таблица 2.6

Результаты обследования навыков письменной речи у обучающихся  
первых классов

Ф.И. обучающихся	Навыки языкового анализа	Письменная речь	Навыки чтения
1. Артем М.	14,9	19,9	22,4
2. Кирилл Б.	14,9	19,8	22,1
3. Светлана С.	14,9	19,9	21,0
4. Павел В.	14,8	19,0	21,4
5. Марина В.	14,9	18,8	22,7
6. Дмитрий Е.	15,0	18,7	22,4
7. Ярослав Т.	14,6	18,6	22,8
8. Иван Ж.	14,4	19,0	22,1
9. Артем З.	14,6	19,5	21,1
10. Ярослав А.	14,6	19,8	21,7

11.Савелий И	14,7	19,7	21,4
12.Аргур К.	14,6	19,8	21,4
13.Диана К.	14,7	19,8	21,6
14.Софья Л.	14,8	19,7	21,5
15. Дарина Н.	14,6	19,8	22,8
16.Мария Ф.	14,6	19,7	21,7
17.Арсений В	14,8	19,5	22,9
18.Матвей М.	14,9	19,7	22,7
19.Юлия Ж.	14,5	19,7	22,7
20.Татьяна В.	14,6	19,8	21,7
21.Олег З.	14,7	18,7	22,5
22. Ульяна И.	14,7	19,4	22,4
23.Федор И.	14,6	19,8	22,9
24.Матвей П.	14,9	19,5	22,9

Результаты этой части методики способствовали выявлению: ошибок дисграфического характера (зеркальность, смешение букв по фонетическому сходству) (38% ЭГ1 и 31%ЭГ2); средней скорости чтения, от 8 до 14 слов в минуту и низкой скорости чтения 7 и менее слов в минуту (42% ЭГ1 и 41% ЭГ2).

После проведения методики, мы сравнили полученные баллы по результатам обследования навыков письменной речи у обучающихся первых классов, со средними баллами заданий методики, представленной в таблице 2.7

Таблица 2.7

## Средние баллы за выполнение основных заданий методики

Показатели	Норма	ОНР
Языковой анализ	19,6	14,2
Письмо	35,0	15,0
Чтение	40,0	19,9

На втором этапе констатирующего эксперимента, мы провели анкетирование для учителей начальных классов, с целью изучения готовности к взаимодействию.

В ходе исследования, было проведено анкетирование педагогических работников с целью определения их готовности к работе во взаимодействии с учителем-логопедом.

Анкетированием было охвачено 9 педагогических работников МБДОУ «СОШ г. Бирюча» (Приложение 4).

Одним из важных выводов анкетирования стало то, что 100% опрошенных открыты для взаимодействия с учителями начальных классов, к повышению своей квалификации в этой сфере своей профессиональной деятельности.

В основном педагогические работники считают себя подготовленными к работе детьми с ОНР.

При ответе на первый вопрос «Какие, по вашему мнению, обучающиеся, нуждаются в помощи логопеда?» 4 учителя (48%) указали, что в помощи логопеда нуждаются дети, которые «не выговаривают некоторые звуки»; 5 учителей (52%) добавили к этому ошибки чтения и письма, и только 2 учителя (20%) отметили нарушения фонематического слуха, причем указали, что при этом у детей должны быть нормальными интеллект, зрение и слух.

При ответе на второй вопрос «Сотрудничаете ли Вы с логопедом, в работе с учащимися, имеющими речевое недоразвитие? Кто является инициатором в Вашем взаимодействии?» все учителя были единодушны. 9 человек (100%) ответили, что инициаторам взаимодействия являются оба учителя, но взаимодействие происходит не так часто, как хотелось бы.

Разнообразными были ответы на третий вопрос «Какие из перечисленных форм взаимодействия с учителем-логопедом, Вы используете в своей работе:

- 1) участие в работе ПМПк школы;
- 2) совместное проведение круглых столов по вопросам диагностики нарушений письма и планирования индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) учащегося;
- 3) интегрированные уроки учителя и логопеда;
- 4) консультации;
- 5) участие в педсоветах;



- б) совместное проведение родительских собраний;
- 7) открытые занятия учителя-логопеда;
- 8) участие учителя-логопеда в методических объединениях учителей начальных классов;
- 9) разработка совместного плана действий по устранению учебной проблемы»:
  - участие в работе ПМПк школы – 9чел.(100%);
  - участие в педсоветах – 9чел.( 100%);
  - консультации – 3 чел.(61%);
  - интегрированные уроки учителя и логопеда – 1чел.(28%);
  - совместное проведение родительских собраний – 2 чел.(22%);
  - участие учителя-логопеда в методических объединениях учителей начальных классов – 1 чел.(19%).

На четвертый вопрос 7 «Проводите ли Вы совместно с логопедом консультации для родителей? Если да, то, на какие темы?» (77%) учителей начальных классов, ответили отрицательно, 2 (22%) учителя проводили совместно с учителем-логопедом, консультации для родителей на тему: «Преодоление нарушений письменной речи у учащихся начальных классов».

На пятый вопрос «Оцените результативность вашего взаимодействия с обучающимися» учителя начальных классов ответили следующее: 9 (100%) были единодушны в том, что нет целостной программы взаимодействия, сотрудничество в малом объеме не приносит желаемого результата. Им не хватает знаний, нужна помощь специалиста.

Таким образом, мы исследовали уровень речевого развития обучающихся первых классов с ОНР и провели анкетирование для учителей начальных классов, с целью изучения готовности к взаимодействию. Как показало исследование, категория учащихся первых классов в общеобразовательной школе неоднородна и включает обучающихся, имеющих ОНР (III уровень речевого развития) или НВОНР. Эти нарушения влияют на усвоение программного материала, снижение мотивации к обучению, возникновению

психологического дискомфорта, замедляет процесс формирования новообразований, свидетельствующих о готовности учащихся для перехода на следующую ступень развития. Результаты анкетирования, на наш взгляд, имеют следующее практическое значение. Учителя начальных классов не владеют в полной мере необходимыми знаниями, для помощи обучающимся с ОНР. Кроме того, в школе мало мероприятий по взаимодействию учителя начальных классов и учителя-логопеда. Таким образом, наша задача – разработать программу взаимодействия учителя начальных классов и логопеда в процессе обучения и психолого-медико-педагогического сопровождения с обучающимися с общим недоразвитием речи.

Анализ полученных результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что среди необходимых условий для формирования речевого развития обучающихся с ОНР важными являются:

- 1) своевременное обследование и выявление обучающихся с ОНР;
- 2) обеспечение школы кадровыми, материально-техническими, а также финансовыми условиями;
- 3) системное воздействие, направленное на формирование высокого речевого развития у обучающихся с ОНР, основанное на тесном профессиональном взаимодействии участников образовательного процесса (учителя, педагога-психолога, учителя-логопеда) в едином коррекционно-образовательном пространстве. Но в данном взаимодействии все же ведущую роль следует отдавать учителю-логопеду, потому что именно он больше работает с обучающимися с ОНР.

Для того чтобы определить обеспечение образовательной организации кадровыми, материально-техническими, а также учебно-методическими условиями, мы проанализировали данные условия в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Проанализировав кадровые условия обеспечения АООП для обучающихся с ОНР реализующейся в условиях обучения с другими обучающимися (вариант 5.1), выявили, что учитель-логопед имеет высшее профессиональ-

ное педагогическое образование в области логопедии: по специальности «Логопедия» с получением квалификации «Учитель-логопед».

Не все педагогические работники – учитель начальных классов, учитель музыки, учитель рисования, учитель физической культуры, учитель иностранного языка, педагог-психолог, социальный педагог, педагог дополнительного образования – наряду со средним или высшим профессиональным педагогическим образованием по соответствующему занимаемой должности направлению (профилю, квалификации) подготовки имеют удостоверение о повышении квалификации в области инклюзивного образования установленного образца.

Так же, не все, руководящие работники (административный персонал) – наряду со средним или высшим профессиональным педагогическим образованием имеют удостоверение о повышении квалификации в области инклюзивного образования установленного образца.

Как показал анализ материально-технической структуры, при реализации образовательных программ с применением исключительно дистанционных образовательных технологий в организации, созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся.

Материально-техническая база реализации соответствует требованиям, предъявляемым к помещениям логопедических кабинетов кабинетам психологов.

Организация временного режима обучения: временной режим образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (учебный год, учебная неделя, день) устанавливается в соответствии с законодательно закрепленными нормами (Федеральный закон «Об образовании в Российской

Федерации», СанПиН, приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и др.), а также локальными актами образовательной организации.

Обучение детей с общим недоразвитием речи организуется в первую смену. Продолжительность урока: I класс от 35 минут до 45 минут; 2-4 классы от 40 минут до 45 минут. В середине каждого урока проводится физкультурная минутка (проводимые физкультурные минутки направлены на снятие общего мышечного напряжения и коррекцию осанки обучающихся, кроме того включаются обязательные упражнения для снятия зрительного напряжения и активизации зрительной системы). В режиме образовательной организации предусмотрено проведение прогулки (1 час) на свежем воздухе во второй половине дня. Во второй половине дня согласно режима образовательной организации проводятся занятия в рамках дополнительного образования, логопедические занятия по коррекции нарушений устной речи, коррекции/профилактике нарушений письма и чтения.

Организация учебного места обучающихся: каждый класс оборудован партами, регулируемые в соответствии с ростом учащихся. Номер парты подбирается тщательно, в соответствии с ростом ученика, что обеспечивает возможность поддерживать правильную позу. Каждый учитель должен иметь возможность проводить уроки в соответствии с современными требованиями информатизации образовательной организации, используя видео- и аудио технику.

Анализ содержания коррекционно-развивающей области обеспечивается видеопроекционным оборудованием, индивидуальными логопедическими зондами, зеркалами, лингводидактическими комплектами, специальным дидактическим материалом для развития дыхания, голоса, мелкой моторики, коррекции/компенсации дефектов звукопроизношения, нарушений лексико-грамматического строя речи, связной речи, профилактики и коррекции нарушений чтения и письма, специальными компьютерными программами по диагностике и коррекции нарушений речи.

Финансирование коррекционно-развивающей области осуществляется в объеме, предусмотренном действующим законодательством.

Таким образом, анализ контингента обучающихся, сложившегося отношения педагогических работников и их готовности к работе в поле специального и (или) инклюзивного образования, а также условий реализации программ коррекционной работы позволяет сделать вывод о том, что основными механизмами достижения максимальной доступности и индивидуализации образования для детей с ТНР являются: проектирование образовательного процесса в каждой образовательной организации и проектирование адаптированных образовательных программ в условиях тесного взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов.

## **2.2 Программа взаимодействия учителя начальных классов и логопеда в процессе обучения и психолого-медико-педагогического сопровождения с обучающимися с общим недоразвитием речи**

Цель формирующего этапа эксперимента состояла в формировании речевого развития обучающихся первых классов на основе разработки организации и содержания взаимодействия учителя начальных классов и логопеда в процессе обучения и психолого-медико-педагогического сопровождения.

Цель определила задачи формирующего этапа эксперимента:

1. Разработать систему организации взаимодействия учителя начальных классов и логопеда;
2. Опираясь на систему, описать формы и содержание взаимодействия учителя начальных классов и логопеда;

На первом этапе формирующего эксперимента, мы разработали систему организации взаимодействия учителя начальных классов и логопеда, представленную на рис. 2.1.

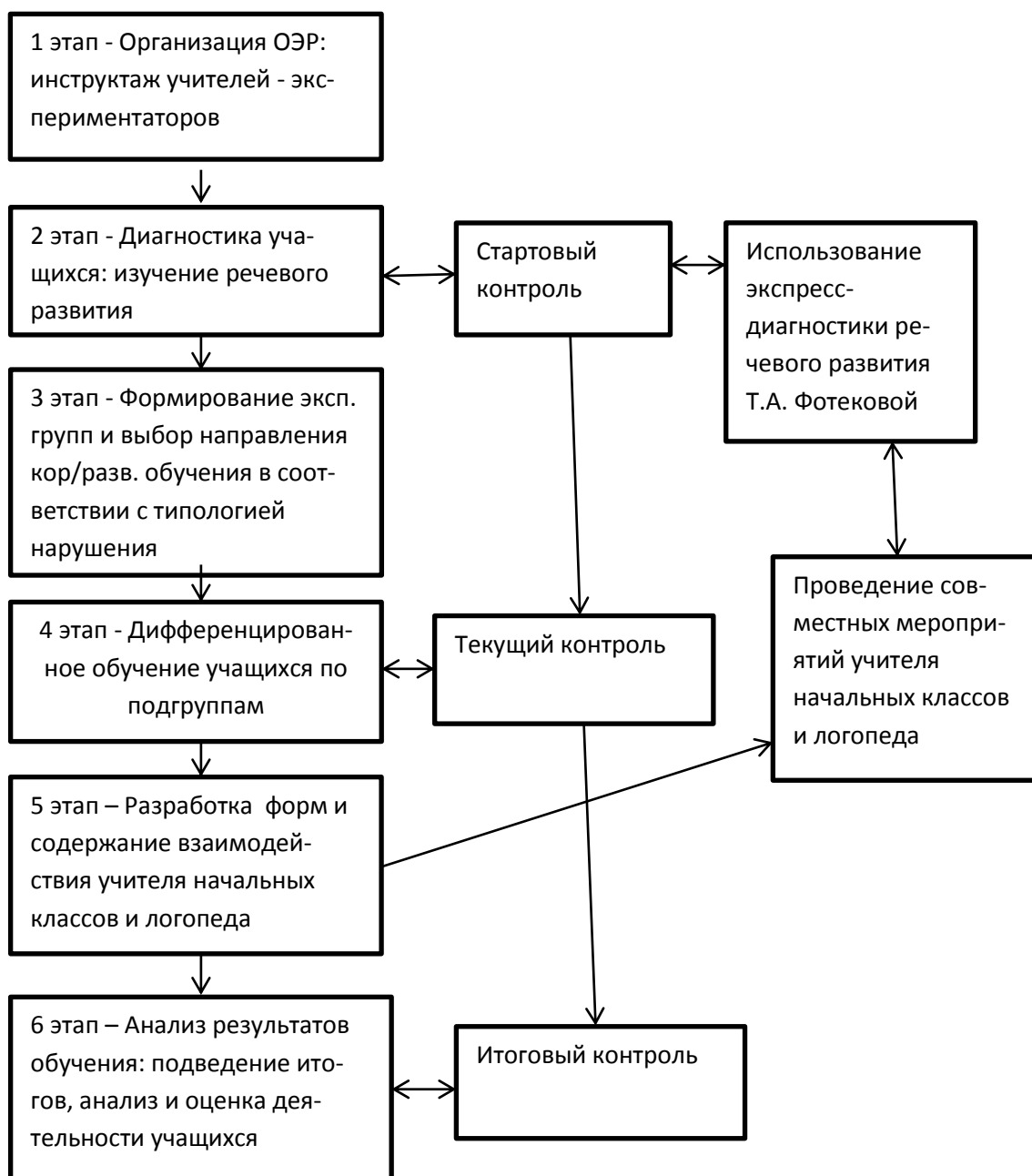


Рис. 2.1 Система организации взаимодействия учителя начальных классов и логопеда

В соответствии с данной целью и на основе принципов системности, комплексности, деятельностного и дифференцированного подходов, разработан алгоритм коррекционно-аналитической работы учителя-логопеда и учителя начальных классов (рис. 2.1).

На первом этапе производилась организация опытно-экспериментальной работы в условиях общеобразовательной школы, которая

заклучалась в инструктаже учителей-экспериментаторов о проведении обследования, обучения, коррекции, развития и анализа деятельности учащихся на всех этапах эксперимента.

На втором этапе осуществлялась диагностика состояния речевого развития учащихся, с целью формирования групп для прохождения дифференцированного обучения.

На третьем этапе по результатам первичной диагностики 24 учащихся были распределены на 2-е экспериментальные группы, в соответствии с типологией сочетанных нарушений речевой деятельности: первую экспериментальную группу составили 17 чел., вторую группу - 7 чел.

На четвертом этапе обучение учащихся осуществлялось дифференцированно, с учетом типологических особенностей нарушения их речевой деятельности.

На пятом этапе мы разработали основные формы и содержание взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда.

1. Выступление учителя-логопеда на педагогическом совете. В начале учебного года и учитель начальных классов, и логопед, принимают участие в педагогическом совете общеобразовательной школы. Целесообразно, познакомиться учителей, с определением и характеристикой обучающихся с ОНР. С этой целью, мы предлагаем подготовить сообщение на тему: «Определение и характеристика ОНР, у детей младшего школьного возраста». Цель сообщения учителя-логопеда – повышение знаний учителей об обучающихся с ОНР, нуждающихся в совместной помощи учителя начальных классов и учителя-логопеда.

Кроме теоретических знаний учитель-логопед, информирует учителя начальных классов, о том, как организуется работа на школьном логопедическом пункте. Учителя начальных классов должны знать, что коррекция нарушений письменной речи ведется в группах, а также о том, по каким признакам происходит деление на группы. Так же, стоит напомнить о том, что «ответственность за обязательное посещение обучающимися занятий в

логопедическом пункте несут учитель-логопед, родители, классный руководитель и руководитель общеобразовательного учреждения» (Инструктивное письмо Министерства образования РФ от 14.12.2000 г. №2 «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения») (55).

Это сообщение логопеда не только информирует учителя начальных классов об обучающихся с ОНР, но и укрепить связку «логопед-учитель-родитель», так как эти сведения учителя начальных классов доводят до сведения родителей.

2. Совместное проведение родительских собраний. Взаимодействие учителя-логопеда с учителем начальных классов нельзя рассматривать отдельно от взаимодействия с родителями обучающихся с ОНР. Сотрудничество логопеда и учителя начальных классов с родителями призвано сделать коррекционную работу более эффективной, а также устранить непонимание, которое часто возникает между учителем начальных классов и родителями при работе с ребенком, имеющим нарушения письменной речи.

Поэтому, мы предлагаем, систематически выступать на родительских собраниях, особенно у первоклассников.

Цель посещения родительских собраний – познакомиться с родителями детей, поступивших в школу, а также кратко сообщить о нарушениях речи обучающихся с ОНР и способах профилактики и коррекции.

Так как, нарушение чтения и письма (дислексия и дисграфия) являются самыми распространенными формами речевой патологии у младших школьников, с общим недоразвитием речи, мы предлагаем, с целью профилактики провести совместное родительское собрание логопеда и учителя начальных классов на тему: «Профилактика нарушений письменной речи у учащихся первых классов».

Кроме того, учитель-логопед, по просьбе учителя начальных классов, в течение учебного года может выступать на родительских собраниях с сообщениями по темам, интересующим родителей.



3. Консультации учителя начальных классов для учителя-логопеда. Взаимодействие учителя-логопеда и учителя начальных классов не будет полным, если учитель-логопед, не познакомится с имеющими школьными программами по русскому языку и литературному чтению. С этой целью учитель начальных классов проводит консультацию для учителя-логопеда, знакомя его с действующими в школе программами. Для более подробного знакомства с программами, мы предлагаем, провести консультацию на тему: «Сравнительная характеристика УМК «Школа XXI века» Н.Ф. Виноградовой и УМК «Школа России» В. Г. Горецкого «Азбука»», которая представлена в таблице 2.8.

## Сравнительная характеристика УМК по русскому языку для обучающихся первых классов

УМК «Школа XXI века» Н.Ф.Виноградовой	УМК «Школа России» В. Г. Горецкого «Азбука»
<p>1. Добукварный период. Этот период характеризуется тем, что понятию «предложение» уделяется меньше времени, схема предложения не составляется, предложение практически сразу делится на слова, схема предложения составляется позже.</p> <p>2. Понятие «слог-слияние» отсутствует. При выполнении звуко-буквенного анализа каждый звук обозначается квадратом-фишкой определенного цвета:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- на начальных этапах – каждый звук-желтая фишка;</li> <li>- по мере изучения гласных и согласных звуков обозначения вводятся аналогично традиционной программе за исключением слияния: <ul style="list-style-type: none"> <li>-красная фишка – гласный звук,</li> <li>-синяя фишка – согласный твердый звук,</li> <li>-зеленая фишка – согласный мягкий звук.</li> </ul> </li> </ul> <p>3. Букварный период длится 16 недель, порядок изучения букв следующий:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- гласные буквы парами (<i>а-я, о-ё, у-ю, э-е, ы-и</i>),</li> <li>- сонорные звуки (<i>м,н,р,л,й</i>),</li> <li>- парные звонкие и глухие согласные (<i>г-к, с-з, т-д, б-п, в-ф, ж-ш</i>),</li> <li>- шипящие и аффрикаты (<i>ч, щ, х, ц</i>),</li> <li>- <i>ь, ъ</i>. Название буквы на первых этапах обучения грамоте дается в ознакомительном плане.</li> </ul> <p>4. В течение первого полугодия письменные буквы не изучаются, дети пишут печатными буквами.</p>	<p>1. Добукварный период. Во время добукварного периода речь делится на предложения, предложения - на слова, слова на слоги, затем проводится звуковой анализ каждого слога. Все сопровождается схемами.</p> <div data-bbox="1093 459 1585 1008" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Графические обозначения:</p> <p>□ — схема предложения</p> <p>□ — схема слова</p> <p>□ — схема звука</p> <p>□ □ □ □ — схема предложения из четырёх слов</p> <p>□ — количество слогов в слове</p> <p>□ — знак ударения в слове</p> <p>■ — гласный звук</p> <p>■ — согласный мягкий звук</p> <p>■ — согласный твердый звук</p> <p>■ ■ — слог-слияние (согласный + гласный)</p> <p>■ — место изучаемого звука в схеме</p> </div> <p>2. При составлении схем, сопровождающих звуко-буквенный анализ и при обучении чтению существуют понятие «слог-слияние» (ло, на, ру и т.д.) и схема, его обозначающая см. рис. выше.</p> <p>3. Букварный период длится 14 недель, порядок изучения букв следующий:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- гласные <i>а, о, и, у, ы,</i></li> <li>- частоупотребляемые согласные <i>н,т,к,с,л,р,в,</i></li> <li>- гласные второго ряда <i>е,я,ё,ю</i> и гласная <i>э</i> вместе с оставшимися согласными буквами, <i>ь</i> и <i>ъ</i> знаками.</li> </ul> <p>Дается название буквы («эн», «ша», «ка» и т.д.).</p> <p>4. Письменные буквы изучаются сразу, параллельно с изучением печатных букв.</p>

Изучив сравнительную характеристику, учитель-логопед будет применять эти особенности в процессе коррекционной работы с обучающимися с ОНР. С этой же целью логопед, со своей стороны, выступает на методических объединениях учителей, предлагая обсудить разные вопросы.

4. Участие учителя-логопеда в методических объединениях учителей начальных классов.

Мы знаем, что обучение письменной речи – один из самых трудных этапов обучения в школе. Он же одновременно является и важнейшим этапом, на котором закладывается сама возможность дальнейшего обучения. Поэтому, очень важно научить учителя начальных классов, отличать специфические ошибки и орфографические ошибки, следует обратить внимание учителя начальных классов на то, что ошибки специфического характера не должны засчитываться при оценке письменной работы учащегося. Мы предлагаем, на методических объединениях, рассказывать учителям начальных классов о разграничении специфических и орфографических ошибок.

5. Интегрированные уроки учителя и логопеда. В рамках организационного раздела коррекционной программы, мы предлагаем, совместно с учителем начальных классов проводит интегрированные занятия 1 раз в четверть.

Данные занятия могут иметь следующую структуру:

- 1) постепенное увеличение уровня сложности заданий;
- 2) тематическая направленность предлагаемых заданий;
- 3) постановка цели и задач занятия;
- 4) рефлексия проделанной работы (4, 37).

Нужно отметить, что интегрированные занятия имеют структуру, предполагающую смену различных видов деятельности (опрос по цепочке, проговаривание хором вслух, выполнение упражнений по образцу, толкование слов, работа по карточкам и т.д.).

Занятия могут проводиться со сменой положения тела, например: стоя, сидя, в движении, лежа на ковре, в произвольно выбранной позе. Темп заня-

тия меняется с учетом индивидуальной работоспособности учащихся. Формы выполнения заданий: индивидуально, парами, группой. Деятельность учащихся оценивается с использованием шкал самооценки: активность, интерес, правильность, аккуратность, старательность и др. Учащиеся привлекаются к взаимной оценке результата совместной работы, ее качества, объема, применения навыков самоконтроля.

Предлагаем примерные темы занятий, представленные в таблице 2.9, которые могут включить в свое календарно-тематическое планирование, как логопед, так и учитель начальных классов.

Таблица 2.9

Тематическое планирование проведенных занятий логопеда и учителя начальных классов

Тема	Направления	Количество часов	Срок проведения
«Путешествие в сказочный лес»	Звуки и буквы	1	октябрь
«Волшебная страна звуков и букв»	Дифференциация звуков и букв	1	декабрь
«Прогулка в мир сравнений»	Лексика, грамматика, связная речь	1	Март
«Мир знаний»	Лексика, грамматика, связная речь	1	Май

Совместное занятие учителя начальных классов и учителя-логопеда на тему «Волшебная страна гласных звуков» (Приложение 6).

На данном занятии учителя формировались умения различать гласные и согласные звуки, правильно обозначать звуки буквами в письменной речи, развивали фонематический слух и речевое дыхание, проводилась работа над формированием связной речи.

Взаимодействие учителя-логопеда и учителя начальных классов должно проводиться в определенной системе, которую отражают описанные формы работы. От инициативности и компетентности учителя-логопеда и учителя начальных классов, зависит выбор проводимых форм работы.

### 2.3. Анализ результатов исследования речевого развития у обучающихся с общим недоразвитием речи

В течение учебного года нами была реализована программа логопедического сопровождения обучающихся с ОНР и НВОНР на основе преемственного взаимодействия учителя начальных классов и логопеда в процессе образовательного процесса.

Цель контрольного этапа эксперимента – определить эффективность разработанной системы содержания и организации взаимодействия учителя начальных классов и логопеда, путем контрольного обследования речевого развития обучающихся с ОНР и НВОНР.

Эффективность формирующего этапа эксперимента в плане разработанного содержания и организации взаимодействия учителя начальных классов и логопеда с обучающимися с ОНР и НВОНР, определялась через сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов исследования. Сравнительный анализ результатов устной речи обучающихся контрольной и экспериментальной групп представлен на рис. 2.2.

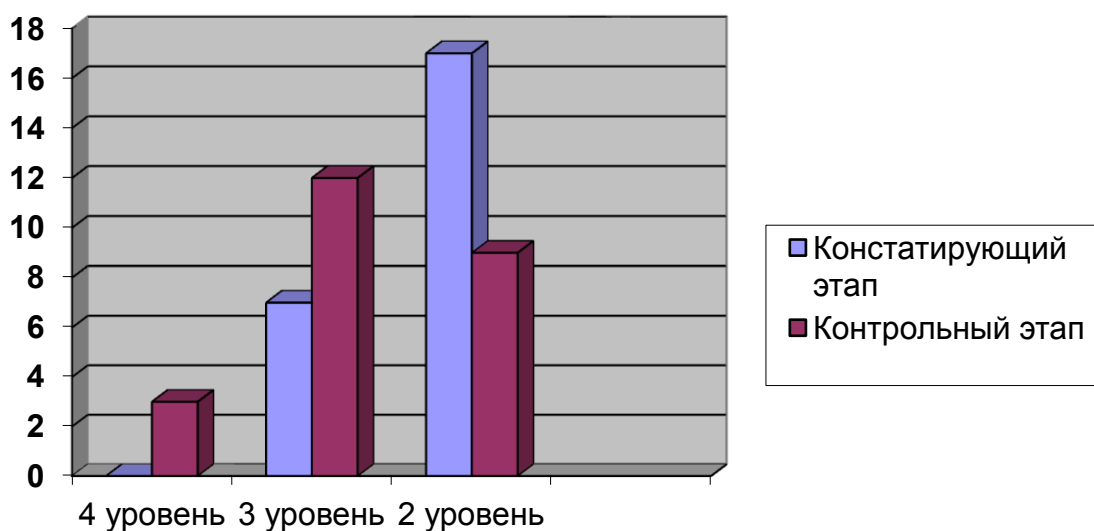


Рис. 2.2. Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов исследования речевого развития

Обучающиеся (второй уровень) улучшили показатели исследование артикуляционной моторики, уменьшилось количество неправильного произношения звуков, послоговое воспроизведение слов отсутствует, но все еще присутствуют пропуски, перестановки слов в верификации предложений.

Обучающиеся с третьим уровнем улучшили результаты артикуляционной моторики, звукопроизношения, но все же наблюдаются пропуски, замены слов, незначительные смысловые неточности.

Обучающиеся продемонстрировавшие четвертый уровень улучшили результаты артикуляционной моторики, звукопроизношения, правильно составляли предложения из слов, не предъявленных в начальной форме.

После изучения речевого развития обучающихся, мы провели методику письменной речи обучающихся на контрольном этапе.

Таблица 2.4 отражает соотношение результатов письменной речи у обучающихся первых классов, на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Таблица 2.11

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов исследования письменной речи

Ф.И. обучающихся	Навыки языкового анализа		Письменная речь		Навыки чтения	
	контрол.	констат.	кон-трол.	кон-стат.	контрол.	констат.
1. Артем М.	14,9	14,2	19,9	15,1	22,4	20,0
2. Кирилл Б.	14,9	14,2	19,8	15,2	22,1	19,8
3. Светлана С.	14,9	14,2	19,9	15,1	21,0	19,9
4. Павел В.	14,8	14,1	19,0	15,1	21,4	19,7
5. Марина В.	14,9	14,2	18,8	15,0	22,7	20,1
6. Дмитрий Е.	15,0	14,2	18,7	14,9	22,4	20,2
7. Ярослав Т.	14,6	14,1	18,6	15,0	22,8	20,0
8. Иван Ж.	14,4	14,0	19,0	15,1	22,1	20,1
9. Артем З.	14,6	14,0	19,5	15,1	21,1	20,1
10. Ярослав А.	14,6	14,0	19,8	15,2	21,7	19,9
11. Савелий И.	14,7	14,0	19,7	15,0	21,4	19,9
12. Артур К.	14,6	14,1	19,8	15,1	21,4	21,1
13. Диана К.	14,7	14,2	19,8	15,0	21,6	19,9
14. Софья Л.	14,8	13,9	19,7	14,8	21,5	20,1

15. Дарина Н.	14,6	13,1	19,8	14,8	22,8	19,1
16. Мария Ф.	14,6	14,1	19,7	14,7	21,7	19,5
17. Арсений В.	14,8	14,2	19,5	14,7	22,9	19,8
18. Матвей М.	14,9	14,2	19,7	15,0	22,7	19,4
19. Юлия Ж.	14,5	14,2	19,7	15,0	22,7	19,9
20. Татьяна В.	14,6	14,2	19,8	15,0	21,7	19,9
21. Олег З.	14,7	14,3	18,7	14,9	22,5	19,9
22. Ульяна И.	14,7	14,1	19,4	14,8	22,4	20,1
23. Федор И.	14,6	14,2	19,8	15,0	22,9	20,1
24. Матвей П.	14,9	14,2	19,5	15,0	22,9	20,2

В рамках методики изучения письменной речи, у обучающихся повысились следующие параметры обследования:

- уменьшилось количество специфических дисграфических ошибок на письме;
- отмечается положительный результат в формулировании у обучающихся собственных мыслей в процессе учебной работе;
- произношение данной группы учащихся характеризовалось большим количеством дефектных звуков, многие из которых были поставлены в ходе обучающего эксперимента.

Результаты проверки работ детей свидетельствуют о значительном снижении количества специфических ошибок, обусловленных нарушенным звукопроизношением, несформированностью фонетических процессов. Результаты обследования письма выявили, что во время выполнения письменных заданий у детей стало меньше ошибок и исправлений. Наблюдались трудности в обозначении мягкости согласных гласными второго ряда и мягким знаком. Детями допускались ошибки при выделении границ предложения.

Немаловажным результатом стало то, что в течение года, учитель начальных классов и учитель-логопед, в процессе взаимодействия, обменивались опытом, в рамках занятий проводили работу по развитию мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, сопоставление), мероприятия по профилактики письменной речи (с возможным использованием адаптированных для возраста упражнений, направленных на развитие мелкой моторики),

помогая друг другу, тем самым повышая речевое развитие обучающихся с ОНР.

Анализ результатов обучающего и контрольного экспериментов позволил доказать, что успешность обучения обучающихся с ОНР и НВОНР, зависит от разработанной системы содержания и организации взаимодействия учителя начальных классов и логопеда.

Таким образом, реализованная нами система работы, показала, что своевременное выявление имеющихся трудностей в обучении у каждого ребёнка, учёт особенностей формирования навыков чтения и письма, составляют основу для поиска дальнейшей системы взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда в эффективной работы по повышению речевого развития у обучающихся с ОНР. Процесс коррекции нарушений речевого развития у обучающихся с ОНР будет более эффективен, если коррекционную работу строить во взаимодействии с учителем начальных классов, используя предлагаемую систему содержания и организации взаимодействия.

### **ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ:**

В результате проведенного нами исследования на базе МБДОУ «СОШ г. Бирюча» был проанализирован контингент обучающихся с ОНР, обследован уровень речевого развития обучающихся с ОНР, изучена готовность педагогических работников к реализации задач профессиональной деятельности в во взаимодействии в образовательной среде при реализации программ коррекционной работы в сопровождении данного контингента детей, выделены необходимые условия формирования речевого развития у обучающихся с ОНР; проанализировано текущее состояние материально-технических и кадровых условий общеобразовательной организации; разработана система организации взаимодействия учителя начальных классов и логопеда, опираясь на которую, описаны формы и содержание взаимодействия учителя начальных классов и логопеда; определена эффективность предложенных мероприятий.



Констатирующий этап показал, что категория учащихся первых классов в общеобразовательной организации неоднородна и включает обучающихся, имеющих ОНР, III уровень речевого развития и НВОНР.

По результатам обследования речевого развития выявили, что у 70,9% (II уровень успешности) испытуемых грубые нарушения фонематического восприятия, артикуляционной моторики, звукопроизношения, слоговой структуры слова, навыков языкового анализа, грамматического строя речи; низкий уровень развития словаря и словообразовательных процессов; недостаточное понимание логико-грамматических отношений; невыразительную связную речь с ограниченным составом лексики, стереотипными синтаксическими конструкциями и большим количеством ошибок разнопланового характера. У 29,1% (III уровень успешности) обследуемых были выявлены минимальные отклонения от нормы по всем параметрам обследования. При обследовании письменной речи, выявлены у обучающихся с ОНР проявления дисграфического характера (зеркальность, смешение букв по фонетическому сходству) (38% ЭГ1 и 31% ЭГ2); среднюю скорость чтения зафиксирована – 11 слов в минуту и низкую скорость чтения 7 и менее слов в минуту (42% ЭГ1 и 41% ЭГ2).

В рамках формирующего эксперимента была организована система мероприятий, основанная на планомерном взаимодействии учителя начальных классов и логопеда в процессе реализации программ коррекционной работы.

Контрольный эксперимент подтвердил эффективность экспериментального обучения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении подведем итоги и постараемся оценить результативность проведенной нами работы. Проведенное нами теоретическое исследование позволило прийти к выводу, что проблема организации и содержание взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда в процессе реализации программы коррекционной работы, является малоизученным в педагогике и психологии.

Для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, как в условиях инклюзивного обучения, так и в отдельной образовательной организации (специальное образование), проектируются программы коррекционной работы в рамках внеурочной деятельности, в том числе и направленные на устранение (профилактики) нарушений устной речи, чтения и письма, реализация которых требует комплексного подхода.

Можно утверждать, для того чтобы осуществить коррекцию речевой патологии и нормализацию рече-коммуникативных функций, необходимо консолидация усилий в работе учителя начальных классов и учителя-логопеда.

На констатирующем этапе эксперименты, мы изучили состояние речевого развития учащихся с ОНР; проанализировали готовность педагогических работников к реализации задач профессиональной деятельности в во взаимодействии в образовательной среде при реализации программ коррекционной работы; проанализировали текущее состояние материально-технических и кадровых условий общеобразовательной школы; выделили основные условия для формирования речевого развития обучающихся с ОНР.

На формирующем этапе, мы разработали систему организации взаимодействия учителя начальных классов и логопеда и, опираясь на систему, описали формы и содержание взаимодействия учителя начальных классов и логопеда.

На контрольном этапе эксперимента мы определили эффективность разработанной системы содержания и организации взаимодействия учителя начальных классов и логопеда, путем контрольного обследования речевого развития обучающихся имеющих ОНР, III уровень речевого развития, и НВОНР.

Анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволил доказать, что формирование речевого развития у обучающихся имеющих ОНР, III уровень речевого развития, и НВОНР, зависит от разработанной системы содержания и организации взаимодействия учителя начальных классов и логопеда.

Проведенное исследование подтвердило правомерность выдвинутых в диссертации положений и выводов. Внедрение его результатов в практику работы начальной школы может способствовать повышению качества обучения школьников.

Таким образом, проведенный эксперимент, показал, что своевременное выявление имеющихся трудностей в обучении у каждого ребёнка, учёт особенностей формирования речевого развития, составляют основу для поиска дальнейшего взаимодействия учителя начальных классов и логопеда в эффективной работы по повышению письменной речи у обучающихся с ОНР.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова, О.И. Обследование младших школьников с дизорфографией [Текст] учебно-метод. пособие. Ч. 1 / Авт.-сост. О.И. Азова. / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 53 с.
2. Балан, Е.В. Взаимодействие учителя-логопеда и учителя начальных классов [Электронный ресурс] / Е.В. Балан // Инфоурок: [сайт] Режим-доступа:<https://infourok.ru/vzaimodeystvie-uchitelya-nachalnih-klassov-i-uchitelyalogopeda-394586.html>
3. Барменкова, Т. Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей с общим недоразвитием речи [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук. / Т.Д. Барменкова – М., 1996. – 17 с.
4. Бахтеева, Н.В. Программа коррекционной работы как неотъемлемая часть основной образовательной программы обучающихся с задержкой психического развитие [Текст] / Н.В. Бахтеева // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – №1. – С. 86-91.
5. Белова-Давид, Р.А. К вопросу о медико-педагогическом комплексе [Текст] / Р.А. Белова-Давид / Под ред. Р.А. Беловой-Давид, Б.М. Гриншпуна. – М.: Просвещение, 1969. – с 74.
6. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений [Текст] / Г.Ю. Беляев. – М.: ИЦКПС, 2000. – 157с.
7. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянов. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
8. Бобылёва, Л.А. Сопровождение детей с тяжелым недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Л.А. Бобылёва // Открытый урок Первое сентября : [сайт] Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/662412/>

9. Бондарчук, О.А. Логопедическая работа в школе [Текст]: пособие для учителей-логопедов, педагогов доп. образования, воспитателей и родителей / О.А. Ишимова, О.А. Бондарчук. – М.: Просвещение, 2012. – 176 с.
10. Бугрименко, Е. А. Учимся читать и писать [Текст] / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман. – М.: Знание, 1994. – 160 с.
11. Бунина, В.С. Проблема взаимодействия учителя-логопеда с участниками образовательного процесса [Текст] / В.С. Бунина // Дошкольное образование. – 2010. – № 8. – С. 10 – 12.
12. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст]: учеб.-метод.пособие / Т.Г. Визель. – М.: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 127 с.
13. Вильшанская, А.Д. Психолого-медико - педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка [Текст] / А.Д. Вильшанская, М.И. Прилуцкая, Е.М. Протченко. – М. Генезис, 2012. — 256 с.
14. Волоскова, Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Н.Н. Волоскова.– Москва, 1996. - 158 с.
15. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Дефектология»/ Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др. / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
16. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова // Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. - М. : Книголюб, 2007. - 102 с.
17. Волковская, Т.Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи [Текст]: учебно-методическое пособие / Т.Н. Волковская. - М. : Национальный книжный центр, 2011. – 144 с.

18. Волковская, Т.Н. Актуальные вопросы теории логопсихологии [Текст] / Т.Н. Волковская // Известия Южного федерального университета. - 2010. - № 1. - С. 150-159.
19. Волковская, Т.Н. Научно-исторический генезис теоретических основ логопсихологии [Текст] / Т.Н. Волковская // Известия Южного федерального университета. – 2010. - № 2. - С. 223-239.
20. Волосовец, Т.В. Преодоление ОНР у дошкольников [Текст] учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. - М.: В. Секачев, НИИ Школьных технологий. – 2008. – с. 20.
21. Вятлева, Ю.Е. К вопросу о формировании письменно-речевой деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи на уроках русского языка [Текст] / Ю.Е. Вятлева // VIII Международной научной конференции / Под общей редакцией профессора В.Н. Скворцова, Издательство: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2012.– С. 25-27.
22. Глозман, Ж.М. Практическая нейропсихология. Помощь неуспевающим школьникам [Текст] : учебное пособие / Ж. М. Глозман. – Саратов : Вузовское образование, 2013. – 288 с.
23. Грибова, О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией [Текст] / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6.
24. Гриншпун, Б.М. Логопедия [Текст] / Б.М. Гриншпун. – М., Просвещение. –1989.– 112с.
25. Гриц, Т.А. Сотрудничество логопеда и учителя начальных классов в рамках комплексного сопровождения учащихся с речевыми нарушениями в условиях общеобразовательной школы [Текст] / Т.А. Гриц // Издательский дом «Первое сентября». – 2012. – С 12-15.
26. Гуровец, Г.В. Возрастная анатомия и физиология. Основы профилактики и коррекции нарушений в развитии детей [Текст]: учебник для вузов / Г.В. Гуровец; Под ред. В.И. Селиверстов. – М.: Владос, 2013. – 431 с.

27. Ежовкина, Е.В. Взаимодействие специалистов гуманитарно-ориентированного центра образования в процессе педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: Инновации в науке: сб. ст. по матер. XIX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК. – 2015. – Т. 13. – С. 566–570.

28. Елецкая, О. В. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – М. ТЦ Сфера, 2007. – 162 с.

29. Еремина, В. Н. Формирование лексико-семантической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / В.Н. Еремина // Практ. психология и логопедия. – 2003. - № 1/2. – С. 68-72.

30. Ефименкова, Л.Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте [Текст] / Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко. – М.: «Владос», 2010. – 239 с.

31. Ефименкова, Л. Н., Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. — 320 с.

32. Жаренкова, Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи [Текст] / Г.И. Жаренкова // Школа для детей с ТНР / Под ред. РЕ. Левиной. — М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1961. – 258 с.

33. Жиркова, С.Г. Формы и особенности применения инклюзивного образования [Текст] / С.Г. Жиркова // Научное обозрение. – 2010. – №1. – С. 79–83.

34. Жукова, Н.С. Отклонение в развитии детской речи [Текст] / Н.С. Жукова. – М. УНПЦ "Энергомаш", 1994 . – 128 с.

35. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

36. Зайцев, Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями [Текст] / Д.В. Зайцев // Социологические исследования. – 2004. – №7. – С. 127 – 132.

37. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – 480 с.
38. Ильина, О.М. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития [Текст] / О.М. Ильина // Вестник Саратовской государственной академии права. – 2009. – №1 (65). – С. 194–198.
39. Исаева, С.А. Физкультурные минутки в начальной школе: практическое пособие [Текст] / С.А. Исаева. – М.: Айрис-пресс, 2010. – 48 с.
40. Калягин, В. А. Логопсихология [Текст] учеб. Пособие / В.А. Калягин. – М.: Академия, 2006. - 320 с.
41. Капчеля, Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе [Текст] / Г.И. Капчеля, М.И. Лисина. – Кишинев: «Штиинца», 2000. – 132 с.
42. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст]: пособие для логопеда / Г.А. Каше. - М.: Просвещение, 1985. – 207с.
43. Колповская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения [Текст] / И.К. Колповская, Л.Ф. Спирина // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.И. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – С. 166–190.
44. Комлева, Г.М. Интеграция, инклюзия: плюсы и минусы [Электронный ресурс] / Г.М. Комлева // Интернет-журнал «Отоскоп» : [сайт] Режим доступа: <http://www.otoskop.ru/rus/2009/12/integraciya-inklyuziya-plyusy-i-minusy>
45. Кузнецова, Е. Е. Обучение детей с ОНР в общеобразовательной школе [Текст] / Е.Е. Кузнецова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – С. 188–191.
46. Лауткин, С.В. Логопсихология [Текст] учебно-метод. пособие / С.В. Лауткин. - Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – С. 55-66.
47. Левина, Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом [Текст] / Р.Е. Левина // Хрестоматия по



логопедии: в 2 т. / под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 528 с.

48. Левина, Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей [Текст] : методический материал / Р. Е. Левина // Логопедия сегодня. - 2009. - №1(23) . - С. 6-19.

49. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина // Под ред. Р.Е. Левиной. – М., Просвещение. – 1967. – 173 с.

50. Левина, Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) [Текст] / Р.Е. Левина. - М.: Учпедгиз, 1951. – 120 с.

51. Лубовский, В.И. Специальная психология [Текст] / В.Г. Петрова, Т.В. Розанова / Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2005. – 464с.

52. Мастюкова, Е.М., Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.М. Жукова Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

53. Микляева, Н. В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи. Дошкольный возраст [Текст] / Н. В. Микляева // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 56–64.

54. Министерство образования и науки РФ НОЧУ «Московский социально-гуманитарный институт». Теоретические основы изучения проблемы ОНР [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://asu.msgi.info/UniversysDWNL/Library/0529F56940BF4CA48A50D01EC0A1CA3D/общее%20недоразвитие%20речи\\_t1\\_l.pdf](http://asu.msgi.info/UniversysDWNL/Library/0529F56940BF4CA48A50D01EC0A1CA3D/общее%20недоразвитие%20речи_t1_l.pdf)

55. Министерство образования Российской Федерации Письмо от 14 декабря 2000 года №2 Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901783455>

56. Миняжева, Д.Р. Формирование навыков социальной перцепции у детей с ОНР [Текст] / Д.Р. Миняжева // Дошк. воспитание. – 2003. - № 2. – С.43-45.

57. Мусатова, И.Ю. Коррекционная программа работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / И.Ю. Мусатова // Режим доступа: [http://malinishi-62.narod.ru/programma/OVZ/programma\\_korrekcii.pdf](http://malinishi-62.narod.ru/programma/OVZ/programma_korrekcii.pdf)

58. Назарова, Н. А. Инклюзивное и специальное образование: препятствия и риски развития [Текст] / Н.А. Назарова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология / отв. ред. С. В. Алехина. – М., МГППУ. – 2013. – 452 с.

59. Нахашева, Л.В. Взаимодействие учителя-логопеда и учителя начальных классов [Электронный ресурс] / Л.В. Нахашева //: [сайт] Точка доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/obobschenie-opyta-raboty-uchitelja-logopeda.html4>

60. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС». – 2005. – 352 с.

61. Обухов А.С. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Под общ. ред. А.С. Обухова. – М.: Изд-во Юрайт, 2015. – 422 с.

62. Овечкина, М.С. Взаимодействие учителя-логопеда и учителя начальных классов как механизм реализации ПМП сопровождения ребенка с ОВЗ [Текст] / М.С. Овечкина. – РИМС, 2014. – 215с.

63. Ожегов, С.И.. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // 4-е изд. – М.: Высшая школа, 1993. – 944с.

64. Передела, И.П. Совместная работа учителя-логопеда и учителя начальных классов в рамках реализации ФГОС НОО [Текст] / И.П. Передела // Материалы XII Международного весеннего симпозиума: Сборник научных трудов. Центр научной мысли / Издательство «Перо», 2016. – С. 97-100.

65. Письмо Минобрнауки РФ от 18.04.2008 N АФ-150/06 "О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами" [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru>

66. Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016г. №ВК- 452/07 "О введении ФГОС обучающихся с ОВЗ" ГАРАНТ.РУ [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/#ixzz4dHTN1LyZ>

67. Попова, Г. Ф. Взаимодействие воспитателя и учителя начальных классов с целью преемственности в работе с дошкольниками и учащимися посредством реализации совместной деятельности [Текст] / Г. Ф. Попова, И. А. Черникова, Т. М. Волкова // Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы IV Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 30 окт. 2015 г.). В 2 т. Т. 2 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 3 (4). – С. 139-141.

68. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://obraz.volganet.ru/upload/iblock/6d0/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19\\_12\\_2014-n-1598-ob-utverzhdn.pdf](http://obraz.volganet.ru/upload/iblock/6d0/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19_12_2014-n-1598-ob-utverzhdn.pdf)

69. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию ((протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://fgosovz24.ru/assets/files/aoop/aoop-dlya-obuchayushhihsya-s-tyazhelyimi-naruzheniyami-rechi.pdf>

70. Пятница, Т.В. Речевые нарушения у детей. Скорая логопедическая помощь [Текст] / Т.В. Пятница. – Издание: Феникс, 2011. – 336 с.

71. Российская, Е.Н. Региональный аспект проблемы конвергенции и дивергенции образовательных маршрутов детей с речевыми нарушениями [Текст] / Л.А. Гаранина, Е.Н. Российская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – № 1. – 2017. – С. 21-31.

72. Савина, Е. А. Возможности комплексного логопедического обследования детей младшего школьного возраста / Е. А. Савина // Практическая психология и логопедия. — 2005. — № 5-6. — С. 16—22.

73. Садовникова, И. Н., Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст] / И.Н. Садовникова / Под ред. И.Н. Садовниковой. — М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.

74. Сергеева, Г. Ф. К вопросу о воспитании звуков речи детьми с ринолалией и дизартрией [Текст] / Г.Ф. Сергеева // Дефектология. – 1973. – № 3. – С.21 -25.

75. Сиденко, А. С. Эксперимент в образовании [Текст] : учебное пособие для директоров инновационных учебных заведений, заместителей директоров по научной и экспериментальной работе, учителей-экспериментаторов / А. С. Сиденко, Т. Г. Новикова. — М.: АПКИПРО, 2002. – 94 с.

76. Спирина, Л.Ф. Общие методические положения по обучению грамоте детей с недоразвитием речи [Текст] / Л.Ф. Спирина, Р.И. Шуйфер // Гуманитарный издательский центр Владос, 2003. – 480 с.

77. Спирина, Л.Ф. речи (I—IV классы) [Текст] / Л.Ф. Спирина // Институт дефектологии АПН СССР.— М.: Педагогика, 1980. — 192 с.

78. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] : Учебное пособие / Е.А.Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А.Екжанова / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 312 с.

79. Сульдина, О.В. Взаимодействие учителя-логопеда с участниками педагогического процесса в работе по коррекции речевого развития учащихся [Электронный ресурс] / О.В. Сульдина // Международное сообщество педагогов «Я - учитель!»: [сайт] Режим доступа:

[http://yauchitel.ru/load/logopedu/raznoe/vzaimodejstvie\\_uchitelja\\_logopeda\\_s\\_uchastnikami\\_pedagogicheskogo\\_processa\\_v\\_rabote\\_po\\_korrekcii\\_rechevogo\\_razvitiya\\_uchashhikhsja/76-1-0-1113](http://yauchitel.ru/load/logopedu/raznoe/vzaimodejstvie_uchitelja_logopeda_s_uchastnikami_pedagogicheskogo_processa_v_rabote_po_korrekcii_rechevogo_razvitiya_uchashhikhsja/76-1-0-1113)

80. Тараканова, В. В. Педагогическое мастерство преподавателей вуза. Современное образование в условиях реформирования: инновации и перспективы: материалы I Всероссийской научно-практической конференции [Текст] / В.В. Тараканова / Под ред. А. И. Таюрского. – Красноярск: 3-х ч., 2010. — Ч 2. — С. 309–313.

81. Трауготт, Н.Н. Расстройства речи в детском возрасте [Текст] / Н.Н. Трауготт / Под ред. М.П. Шкловского. – Петрозаводск, 1940. – 312с.

82. Трофимова, Н.М. Основы специальной педагогики и психологии [Текст] / С.П. Дуванова, Трофимова Н.М., Пушкина Т.Ф. - СПб.: Питер, 2005. – 304 с.

83. Усанова, О. Н. Специальная психология [Текст] / О.Н. Усанова. – М., 1990.– 400 с.

84. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от « 6 » октября 2009 г. № 373.). [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3.\\_1\\_.pdf](http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf)

85. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (ред. от 29.12.2015 г.). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013>.

86. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://d-umu.udsu.ru/setevoe-vzaimodejstvie-v-obrazovanii>

87. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей [Текст] : пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

88. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 5-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 224 с.

89. Фомина, Л.В. Формы взаимодействия в работе учителя-логопеда и учителей начальных классов [Электронный ресурс] / Л.В. Фомина // [kopilkaurokov.ru](http://kopilkaurokov.ru): [сайт] Режим доступа: <https://kopilkaurokov.ru/logopediya/prochee/formy-vzaimodieistviia-v-rabotie-uchitelia-loghopieda-i-uchitieliei-nachal-nykh-klassov>

90. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст]: пособие для логопедов и психологов / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. — М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.

91. Чиркина, Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи [Текст]: уч. издание/ Г.В. Чиркина. - М.: изд. "Просвещение", 2008. – 180 с.

92. Чиркина, Г.В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей [Электронный ресурс] / Г.В. Чиркина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета) Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/>, 2012.

93. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст]: учеб. Пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 256 с.

94. Шелехов, И. Л. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии. Речевые нарушения [Текст]: учеб. пособие / Е.С. Толстолес,

Е.В. Гребенникова, И.Л. Шелехов. – Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2012. – 196 с.

95. Ягилева, С.Л. Система взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов [Электронный ресурс] / С.Л. Ягилева // Социальная сеть работников образования <https://nsportal.ru> [сайт] Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2013/03/03/sistema-vzaimodeystviya-uchitelya-logopeda-i>

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

97. Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений [Текст] / А.В. Ястребова. – М.: АРКТИ, 1999. – 120 с.

98. Яшлева, С.Л. Взаимодействие в коррекционно-речевой работе учителя-логопеда и учителя начальных классов [Текст] / С.Л. Яшлева // Логопед. –2010. – № 5 – С.34 .

## **ПРИЛОЖЕНИЯ**



### Характеристика уровней общего недоразвития речи

	I уровень речевого развития	II уровень речевого развития	III уровень речевого развития	IV уровень речевого развития
Характеристика	Отсутствие общеупотребительной речи.	Начатки общеупотребительной речи.	Обиходная фразовая речь с проблемами лексико-грамматического и фонетического строя.	Обиходная фразовая речь с резко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.
Фразовая речь	«Фраза» состоит из лепетных элементов, которые последовательно воспроизводят обозначаемую ими ситуацию с привлечением поясняющих жестов. Каждое используемое в такой «фразе» имеет многообразную соотнесенность и вне конкретной ситуации понято быть не может. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.	Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2—3, редко 4 слов.	Развернутая фразовая речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.	Развернутая фразовая речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.
Понимание речи	Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова. Если исключить ситуационно ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить формы единственного и множественного числа существитель-	Понимание обращенной речи значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм (в отличие от первого уровня), дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смысловозначительное значение. Это относится	Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа	Недостаточный уровень лексических средств языка особенно ярко проступает у этих детей в понимании слов, фраз, пословиц с переносным значением.

	ных, прошедшего времени глагола, формы мужского и женского рода, не понимают значения предлогов. При восприятии обращенной речи доминирующим оказывается лексическое значение.	к различению и пониманию форм единственного и множественного числа существительных и глаголов (особенно с ударными окончаниями), форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Затруднения остаются при понимании форм числа и рода прилагательных.	и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.	
Словарный запас	Активный состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Характерна многозначность употребляемых слов. Пассивный словарь детей шире активного.	Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий. Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.	В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.	При достаточно разнообразном предметном словаре отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных и птиц, людей разных профессий, частей тела. При ответах смешиваются родовые и видовые понятия. При обозначении действий и признаков предметов некоторые дети пользуются типовыми названиями и названиями приблизительного значения: овалный — круглый; переписал — писал. Имея определенный запас слов, обозначающих разные профессии, дети испытывают большие трудности при дифференцированном обозначении для лиц мужского и женского рода.
Грамматический строй речи	Дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. В их речи преобладают корневые слова, лишённые флексий.	Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм («дет машину» вместо на машине); нередко употребление существи-	Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в ис-	Ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, сложных предлогов (в зоопарке кормили белков); в использовании некото-

		<p>тельных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени; в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам («два каси» — два карандаша, «де тун» — два стула); отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.</p>	<p>пользовании как простых, так и сложных предлогов.</p>	<p>рых предлогов (выглянул из двери); в отдельных случаях отмечаются нарушения согласования прилагательных с существительными, когда в одном предложении находятся существительные мужского и женского рода, единственного и множественного числа, сохраняются нарушения в согласовании числительных с существительными.</p>
Звукопроизношение	<p>Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью. Отмечается нестойкое фонетическое оформление. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания. Число дефектных звуков может быть значительно большим, чем правильно произносимых. В произношении имеются противопоставления лишь гласных — согласных, ротовых — носовых, некоторых взрывных — фрикативных.</p>	<p>Характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих («пат книга» — пять книг; «папутка» — бабушка; «дупа» — рука). Проявляется диссоциация между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи.</p>	<p>Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет.</p>	<p>Преобладают элизии, причем в основном в сокращении звуков, и только в единичных случаях — пропуски слогов. Также отмечаются парафазии, чаще — перестановки звуков, реже слогов; незначительный процент — персеверации и добавления слогов и звуков.</p>
Связная речь	<p>Отсутствует. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Широко используются указа-</p>	<p>Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользова-</p>	<p>Преобладают простые распространённые предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Присутствуют трудно-</p>	<p>В беседе, при составлении рассказа констатируются нарушения логической последовательности, «застревание» на второ-</p>

	<p>тельные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами, обозначая разницу значений. Названия действий заменяются названиями предметов (открывать — «древ»), и наоборот — названия предметов заменяются названиями действий (кровать — «пат»). Характерна многозначность употребляемых слов.</p>	<p>ние местоимениями, а иногда союзами, простыми предложениями в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни.</p>	<p>сти при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.</p>	<p>степенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов; рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, дети пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями; остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.</p>
--	---	---	---	--

### **Развернутый речевой статус обучающихся**

Фамилия, имя ребёнка: Диана К.

Занятий с логопедом в дошкольном возрасте не было.

Состояние устной речи: звукопроизношение нарушено: Р – горловое; Л – не автоматизирован. Фонематическое восприятие нарушено. Слоговые ряды повторяет с ошибками ( ба- па -ба па- па –па и т. д. ) Навыки звуко-слогового анализа и синтеза не сформированы. Возникли затруднения при нахождении общего звука в словах ( каша- шар- мышь). Словообразование среднее, затрудняется в подборе однокоренных слов. Слоговая структура нарушена.

Грамматический строй речи: развит на среднем уровне. Составить предложения из заданных слов не может. При образовании слов из единственного числа во множественное число допускает ошибки ( дом-домы). Образование прилагательных от существительных не доступно.

Словарь: словарный запас в пределах возрастной нормы. Обобщающие понятия сформированы. Антонимы и синонимы не подбирает.

Связная речь: составить рассказ по сюжетным картинкам не может. Возникли нарушения в логической последовательности при рассказе о событиях. Фразы в момент рассказа короткие и простые. Рассказать о прочитанном тексте не может.

Письменная речь: чтение буквенно - слоговое, не всегда понимает смысл прочитанного. На письме буквы путает, под диктовку пишет с пропусками гласных букв. Списывание с печатного текста и перевод его в письменный доступно.

Заключение: ОНР , 3 уровень речевого развития.

Фамилия, имя ребёнка: Олег З.

Занятий с логопедом в дошкольном возрасте не было.

Состояние устной речи: Нарушено звукопроизношение звуков [ш], [ж], [ч], [щ], [л], [р]. Фонематическое восприятие нарушено. Слоговые ряды повторяет с ошибками после многократного повтора логопедом. Навыки звуко-сло-гового анализа и синтеза сформированы не достаточно. Возникли затруднения при нахождении общего звука в словах ( каша- шар- мышь). Определять количество звуков в слове умеет. Слоговая структура нарушена, сложные слова воспроизвела не верно (милиционер – милицнер). Картинку с заданным звуком подобрала. Придумать слово с заданными звуками смогла (С-Ц сцена; Ч-Щ чаша). Назвать последовательно звуки в словах состоящих из шести и более звуков не может (костёр – костр).

Грамматический строй речи: развит ниже нормы. Составить предложения из заданных слов не может. При образовании слов из единственного числа в множественное число допускает ошибки. В речи употребляет простые пред-логи - на, в, за, под.

Словарь: словарный запас на среднем уровне. Обобщающие понятия не сформированы. Антонимы и синонимы не подбирает.

Связная речь: развита на среднем уровне. Рассказ по сюжетным картинкам составила, но предложения и фразы простые. Рассказать о прочитанном тек-сте может.

Письменная речь: чтение слоговое, на письме допускает специфические ошибки (замены, пропуски).

Заключение: НВОНР, трудности в овладении чтением и письмом.

Фамилия, имя ребёнка: Артем М.

Занятий с логопедом в дошкольном возрасте не было.

Состояние устной речи: звукопроизношение в норме. Фонематическое восприятие нарушено. Слоговые ряды путает и повторяет после многократного повтора логопедом. Навыки звуко-сло-гового анализа и синтеза сформированы не достаточно. Возникли затруднения при нахождении общего звука в словах ( каша - шар- мышь). Определять количество звуков в слове умеет. Словообразование не доступно, особенно при подборе однокоренных слов.

Слоговая структура в пределах возрастной нормы. При образовании слов из единственного числа во множественное число допускает ошибки (колос- колосы). Картинку с заданным звуком подобрала с помощью. Придумать слова с заданными звуками С-Ц, Ч-Щ не смог. Назвать последовательно звуки в словах состоящих из 6 и более звуков не может (космонавт - космнавт).

Грамматический строй речи: развит в пределах нормы. Составить предложения из заданных слов может. Словообразование нарушено ( не правильно образует слова с помощью суффиксов гнездо-гнезнычко; образование прилагательных от существительных путает дуб - дубная). В речи употребляет простые предлоги - на, в, за.

Словарь: словарный запас в пределах возрастной нормы. Обобщающие понятия сформированы. Антонимы подбирает с помощью логопеда, синонимы не подбирает.

Связная речь: развита на среднем уровне. Рассказ по сюжетным картинкам составила, но предложения и фразы простые. Рассказать о прочитанном тексте может.

Письменная речь: чтение слоговое, на письме допускает специфические ошибки ( вставки, заметы, искажения).

Заключение: НВОНР, трудности в овладении чтением и письмом

Фамилия, имя ребёнка: Кирилл Б.

Занятий с логопедом в дошкольном возрасте не было.

Состояние устной речи: звукопроизношение в норме. Фонематическое восприятие нарушено. Слоговые ряды повторяет с ошибками после многократного повтора логопедом ( са-за-ца- са - са- за- за) Навыки звуко- слогового анализа и синтеза не сформированы . Возникли затруднения при нахождении общего звука в словах ( каша- шар- мышь). При определении количество звуков в слове допускает ошибки. Слоговая структура нарушена, сложные слова воспроизвел не верно ( милиционер – милиницнер). Картинку с заданным звуком подобрала с помощью. Придумать слово с заданными звуками не

смог (С-Ц; Ч-Щ). Назвать последовательно звуки в словах состоящих из 6 и более звуков не может (библиотека - билетека).

Грамматический строй речи: развит на низком уровне. Составить предложения из заданных слов не может. При образовании слов из единственного числа в множественное число допускает ошибки ( колос – колосы). Подобрать прилагательные от существительных затрудняется (мясо – мясовый). В речи употребляет простые предлоги - на, в, под. Имеются аграмматизмы, нарушение предложно-падежных конструкций.

Словарь: словарный запас в пределах возрастной нормы. Обобщающие понятия сформированы. Антонимы и синонимы не подбирает.

Связная речь: развита на низком уровне. Рассказ по сюжетным картинкам составил, но предложения и фразы простые. Рассказать о прочитанном тексте не смог. Билингвизм ( двуязычие в семье).

Письменная речь: чтение слоговое, на письме допускает специфические ошибки (замены, пропуски, слитное написание слов, особенно предлогов со словами). Замедленный темп письма.

Заключение: ОНР , 3 уровень речевого развития.

Фамилия, имя ребёнка: Максим Т.

Занятий с логопедом в дошкольном возрасте не было.

Состояние устной речи: звукопроизношение нарушено – лямбдацизм ( л- не автоматизирован). Фонематическое восприятие нарушено. Слоговую цепочку путает (ба- па-ба – па-ба-па; за-са). Навыки звуко-слогового анализа и синтеза не сформированы. Количество звуков в слове назвать не может ( стул- 4 звука). Общий звук в словах (шар-каша -мышь) не находит. Из набора букв не смог составить слово ( к,о,ш,к,а). Допускает ошибки при определении места звука в слове. Слоговая структура многосложных слов нарушена ( мотоциклист –мотоцилист) .

Грамматический строй речи: развит на низком уровне. Составить предложения из заданных слов не может без помощи. При образовании слов из



единственного числа во множественное допускает ошибки (окно – окна, перо – перы). Образование прилагательных от существительных не доступно.

Словарь: словарный запас беден. Допускает ошибки при подборе обобщающих слов ( посуду не назвал, затрудняется в назывании мебели).

Вставить недостающие слова в предложение не может.

Связная речь: составить рассказ по серии сюжетных картинок не смог без помощи логопеда. Фразы в момент рассказа короткие и простые. Рассказать о услышанном тексте не может.

Письменная речь: чтение буквенно - слоговое, не всегда понимает смысл прочитанного. На письме буквы путает, под диктовку пишет с пропусками гласных букв. Списывание с печатного текста и перевод его в письменный доступно.

Заключение: ОНР , 3 уровень речевого развития.

Фамилия, имя ребёнка: Софья Л.

Занятий с логопедом в дошкольном возрасте не было.

Состояние устной речи: звукопроизношение нарушено: Нарушено произношение свистящих, шипящих, звуков: Л-Ль, Р-Рь. Фонематическое восприятие нарушено. Слоговые ряды повторяет с ошибками ( ба- па -ба па- па – па и т. д. ) Навыки звуко- слогового анализа и синтеза не сформированы. Возникли затруднения при нахождении общего звука в словах ( каша- шармышь) .Не умеет определять количество звуков в слове ( кот- 1 звук). Словообразование не доступно, особенно при подборе однокоренных слов. Слоговая структура нарушена.

Грамматический строй речи: развит на низком уровне. Допускает ошибки в предложениях простых синтаксических конструкций; встречаются несогласования слов во фразе, аграмматизмы; не всегда правильно употребляет предлоги; падежи; имеются ошибки при преобразовании им сущ. во мн. ч.; ошибки в согласовании прилагат. и сущ. в косвенных падежах. При образовании слов из единственного числа во множественное число допускает

ошибки (дом-домы). Образование прилагательных от существительных не доступно.

Словарь: словарный запас беден. Неточное употребление и значение многих слов. Неумение изменять и образовывать слова. Допускает ошибки при подборе обобщающих слов, Антонимы и синонимы не подбирает.

Связная речь: составить рассказ по сюжетным картинкам не может. Словарный запас ограничен пониманием обиходно-бытовой тематики. Фразы в момент рассказа короткие и простые. Рассказать о прочитанном тексте не может.

Письменная речь: чтение буквенно - слоговое, не всегда понимает смысл прочитанного. На письме буквы путает, под диктовку пишет с пропусками гласных букв. Списывание с печатного текста и перевод его в письменный доступно.

Заключение: ОНР , III уровень речевого развития.

Фамилия, имя ребёнка: Дарина Н.

Занятий с логопедом в дошкольном возрасте не было.

Состояние устной речи: Нарушено звукопроизношение звуков [ш], [ж], [ч], [щ], [л], [р]. Фонематическое восприятие нарушено. Слоговые ряды повторяет с ошибками после многократного повтора логопедом. Навыки звуко-сло-гового анализа и синтеза сформированы не достаточно. Возникли затруднения при нахождении общего звука в словах ( каша- шар- мышь). Определять количество звуков в слове умеет. Слоговая структура нарушена, сложные слова воспроизвела не верно. Картинку с заданным звуком подобрала. Придумать слово с заданными звуками смогла (С-Ц сцена; Ч-Щ чаша). Назвать последовательно звуки в словах состоящих из шести и более звуков не может (костёр – костр).

Грамматический строй речи: развит ниже нормы. Составить предложения из заданных слов не может. При образовании слов из единственного числа в множественное число допускает ошибки. В речи употребляет простые предлоги - на, в, за, под.

Словарь: словарный запас на среднем уровне. Обобщающие понятия не сформированы. Антонимы и синонимы не подбирает.

Связная речь: развита на среднем уровне. Рассказ по сюжетным картинкам составила, но предложения и фразы простые. Рассказать о прочитанном тексте может.

Письменная речь: чтение слоговое, на письме допускает специфические ошибки (замены, пропуски).

Заключение: НВОНР, трудности в овладении письменной речи.

## **Методика диагностики письменной речи младших школьников**

Цель: диагностика письменной речи младших школьников. В первой серии изучаются навыки языкового анализа, во второй серии изучается, непосредственно, письменная речь. В третьей серии - проводится оценка навыков чтения.

### **Первая серия**

Исследуются навыки языкового анализа.

Инструкция для ребенка.

Отвечай на мои вопросы.

Сколько слов в предложении «Около дома росла береза»?

Какое второе слово в этом предложении?

Сколько слогов в слове «рак»?

Сколько слогов в слове «машина»?

Какой третий слог в слове «машина»?

Сколько звуков в слове «рак»?

Сколько звуков в слове «шапка»?

Какой первый звук в слове «шапка»?

Какой третий звук в слове «школа»?

Какой звук после «ш» в слове «школа»?

Оценки:

3 — правильный ответ;

2 — самокоррекция;

1 — правильный ответ после стимулирующей помощи;

0 — неправильный ответ после стимулирующей помощи.

Можно отдельно проанализировать результаты выполнения первых пяти проб, позволяющих судить о сформированности языкового анализа, и последних пяти проб, проверяющих звуковой анализ.

Максимальная оценка за серию — 30 баллов.

### **Вторая серия**

Исследуются навыки письма.

Инструкция для учащихся 1-го класса.

Напиши, пожалуйста:

свое имя;

буквы: Б, К, З, Ц, Е, Ч;

слова: мама, стол, стул.

Оценивается письмо в целом, а не каждая проба в отдельности, как в других заданиях.

Оценки:

45 — не более 1 ошибки в написании или незнание одной буквы;

30 — незнание 2-3 букв или их неточное написание;

15 — не более 4 ошибок дисграфического характера (зеркальность, смешение букв по фонетическому или артикуляционному сходству) или до 5 иных ошибок;

0 — более 4 дисграфических ошибок или более 5 других, отсутствие навыков письма.

### **Третья серия**

Исследуются навыки чтения.

Инструкция для учащихся 1-го класса.

Прочитай слова:

Мак Флаг

Нож Голубика

Мяч Цирк

Пила Сток

Юг Плащ

Юла Крик

Курица Блеск

Дерево Класс

Собака Ванна

Сапоги Диван

Йод Забор

Индюк

Оценки:

Оценивание происходит по трем критериям.

1-й класс (начало обучения)

Критерий скорости чтения

15 — высокая скорость чтения, соответствующая 15 и более словам в минуту;

10 — средняя скорость чтения, от 8 до 14 слов в минуту;

5 — низкая скорость чтения, 7 и менее слов в минуту;

0 — отсутствие навыка чтения.

Критерий способа чтения

15 — чтение целыми словами;

10 — послоговое чтение;

5 — побуквенное чтение;

0 — отсутствие навыка чтения.

Критерий правильности чтения

15 — допущено не более 3 ошибок с самокоррекцией;

10 — не более 6 ошибок на уровне слова или слога;

5 — до 10 ошибок на уровне слова, слога и буквы;

0 — множественные ошибки на уровне слога и буквы, отсутствие навыка чтения.

Обработка и анализ результатов обследования учащихся младших классов.

Показатели	Норма	ОНР
Языковой анализ	19,6	14,2
Письмо	35,0	15,0
Чтение	40,0	19,9

### Анкета для учителей начальных классов

1. Какие, по вашему мнению, обучающиеся, нуждаются в помощи логопеда?

2. Сотрудничаете ли Вы с логопедом, в работе с учащимися, имеющими речевое недоразвитие? Кто является инициатором в Вашем взаимодействии?

3. Какие из перечисленных форм взаимодействия с учителем-логопедом, Вы используете в своей работе:

- 1) участие в работе ПМПк школы;
- 2) совместное проведение круглых столов по вопросам диагностики нарушений письма и планирования индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) учащегося;
- 3) интегрированные уроки учителя и логопеда;
- 4) консультации;
- 5) участие в педсоветах;
- 6) совместное проведение родительских собраний;
- 7) открытые занятия учителя-логопеда;
- 8) участие учителя-логопеда в методических объединениях учителей начальных классов;
- 9) разработка совместного плана действий по устранению учебной проблемы.

4. Проводите ли Вы совместно с логопедом консультации для родителей? Если да, то, на какие темы?

5. Оцените результативность Вашего взаимодействия с обучающимися.

**Тема урока:** «Волшебная страна звуков и букв»

**Тип урока:** урок закрепления материала

**Цель:** создать условия на уроке для организации деятельности учащихся по закреплению изученных звуков и букв.

**Задачи предметные** – формировать умение различать гласные и согласные звуки, правильно обозначать звуки буквами в письменной речи, развивать фонематический слух и речевое дыхание

**Личностные УУД** – формирование положительного отношения к школе; развитие чувства необходимости учения; формирование познавательных мотивов, интерес к новому.

**Метапредметные** – способствовать формированию универсальных учебных действий (УУД):

- **регулятивных** – формирование способности принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности; развитие умения действовать по плану и планировать свою деятельность; способствовать преодолению импульсивности, произвольности; развитие умения контролировать процесс и результаты своей деятельности, включая осуществление предвосхищающего контроля в сотрудничестве с учителем и сверстниками.
- **познавательных** – развитие умения осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий; формирование умения использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения учебных задач - понимать заданный вопрос, в соответствии с ним строить ответ в устной форме.
- **коммуникативных** – формирование организационных форм общения (установление отношений, планирование совместных действий, обсуждение результатов деятельности); развитие общения на разных

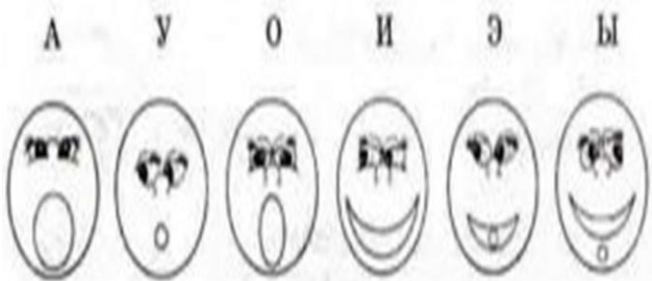


уровнях (в паре; в группе; в классе); формирование видов общения (речевое монологическое, диалогическое; речевое устное, письменное; неречевое).

**Оборудование урока:** тетрадь, карточки, презентация, карандаши.

План-конспект урока представлен в таблице 2.10.

Этап	Время	Содержание работы	Примечания
1.Орг. момент (Учитель логопед)	2-3 мин	- Здравствуйте дети! (проверка готовности к уроку, правильная осанка) -Тысячи разных звуков окружают человека. - Послушайте звуки и угадайте их. Шум дождя, журчание ручейка, морской прибой, пение птиц, завывание ветра. Звуки бывают разные, и по разным звукам мы узнаём разные предметы. Самолет, барабан. По лаю, мы узнаём собаку, по чириканью – воробья. Нашу речь, разговор, мы тоже слышим. Потому что слова, которые мы произносим тоже состоят из звуков. Звуки нашей речи тоже разные.	Включение аудиозаписи с шумом дождя, ветра, пением птиц.
2.Каллиграфическая минутка (Учитель начальных классов)	5 мин	- Начнем минутку чистописания. Посмотрите на доску, девочка, ласточка, Верочка, лапочка  -Эта буква допустила ошибку, исправь её, напишите в соединении заглавная и строчная (Вв) - Молодцы, откройте тетради, с красной строки запишите эти слова. - Пишите аккуратно, тетрадь держите под наклоном. - А теперь составьте рассказ с данными словами.	Выборочный опрос

<p>3. Актуализация опорных знаний (Учитель логопед)</p>	<p>7 мин</p>	<p>Учитель логопед. Жили – были в одной волшебной стране Звуки, сначала их было шесть. У каждого Звука был свой характер: А-радостный и весёлый, У-угрюмый и задумчивый, О-очень любил всему удивляться, И-игривый, улыбочивый, Э-медлительный, рас-судительный, Ы-самый серьёзный.</p>  <p>-Кто мне покажет звук А, О, У, Ы, И, Э?</p> <p>-Звуки все были разными, но очень дружными, так как все они любили петь. Голоса их звучали красиво и звонко. Умели звуки петь и очень тоненько – высоко: - А, О, У, Ы, И, Э.</p> <p>- И низко: А, О, У, Ы, И, Э.</p> <p>-Давайте попробуем спеть высоко.</p> <p>-Молодцы, теперь споём низко.</p> <p>-Умели они петь не только по одному, но и парами: АУ, ОИ, ЭЫ.</p> <p>-По трое: АУО, ИЭЫ.</p> <p>-И хором: АУОИЭЫ.</p> <p>-Давайте попробуем спеть, как они.</p> <p>- Дети, давайте вспомним, как же называются Звуки, которые можно петь? (Гласные)</p> <p>-Жили в этой стране еще звуки. Они тоже были добрыми, хорошими звуками, но петь не умели.</p> <p>- Дети, какие же эти звуки? (согласные) Давайте назо-</p>	<p>Логопед сопровождает свой рассказ выкладыванием на панно карточек с изображением символов звуков (Карточки каждому ученику)</p> <p>Показ детей</p> <p>Дети выходят к доске, поют высоко, а логопед поёт вместе с ними, поднимая руку вверх</p> <p>Дети поют вместе с логопедом, который сопровождает пение гласных ведением руки</p>
---	--------------	--	---

<p>4.Продолжение работы по теме (Учитель начальных классов)</p>	<p>10 мин</p>	<p>вем их. [б, в, г, д, ж, з, й, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ]. Они очень дружили, во всём соглашались с гласными, любили с ними рядом стоять.</p> <p>Учитель начальных классов. Как-то раз собрались Гласные звуки в лес, ходили-ходили по лесу и заблудились. Стали звать на помощь, но никто не отзывался. Вдруг откуда не возьмись, появилась лисичка-сестричка и говорит: - Я вам помогу выйти из леса, если отгадаете загадку.</p> <p>- Дети, давайте поможем Звукам отгадать загадку и выйти из леса!</p> <p>Была зелёной, маленькой, Потом я стала аленькой. На солнце почернела я, И вот теперь я спелая.</p> <p>Ответ: Ягода</p> <p>Бывает красна, бывает черна На вкус может быть и кисла и сладка. Верно, ягода. Молодцы!</p> <p>-Сколько слогов в слове ягода? -На какой слог падает ударение? -Сколько букв? -Сколько звуков? -Почему звуков больше?</p>	<p>в воздухе по горизонтальной линии</p> <p>3 слога На 1ый слог 5 букв 6 звуков Потому что буква Я обозначает 2 звука в начале слова и после гласного.</p>
<p>5. Физ. Минутка</p>	<p>3 мин</p>	<p>-Молодцы, что помогли гласным Звукам! Они нашли дорогу домой.</p> <p>Если ножницы достану («ножницы»), То волшебником я стану (руки и кисти вверх): Вырезаю из бумаги (изобразить) Птиц, машины, башни, флаги («птица», движение руля, «башня», «флаг»).</p>	

6.Творческая работа по теме	7 мин	<p>Их раскрашу, просушу (изобразить),          Всем знакомым покажу (развести руки от груди в стороны).</p> <p>Давайте погуляем по улицам этой волшебной страны.          - Давайте позвоним в каждый домик и узнаем, кто в нем живет.</p> <p>На экране расположены буквы: З, К, А, В, Е, Н, М, И, Ю, Б.</p> <p>-Нарисуйте два домика и поселите в них буквы расположенные на экране.</p> <p>- По какому признаку вы будете делить буквы? (гласные и согласные). После того, как дети нарисуют домики, проверить какие буквы в какой домик они расселили.</p> <p>- Назовите буквы каждого домика. Дополни каждый домик своими примерами по две буквы.</p> <p>- Подберите слова, которые начинаются с букв, обозначающих согласные звуки и запишите их в тетрадь.</p>	Работа по цепочке
7. Рефлексия	1 мин	<p>- Понравилось ли вам наше путешествие? С каким настроением вы вернулись?</p> <p>- Выберите смайлик, который подходит к вашему настроению.</p> <p>- Что нового узнали в путешествии? Что понравилось?</p> <p>- Наше занятие подошло к концу. Спасибо.</p>	Письменная работа

