

## Практические рекомендации для работы с детьми с ТНР

Школьники с тяжелыми нарушениями речи - крайне разнородная категория обучающихся, в самом общем плане разграниченная в зависимости от степени тяжести речевых нарушений:

- 1) дети с фонетико-фонематическим или фонетическим недоразвитием речи (дислалия; легкая степень выраженности дизартрии, заикания; ринолалия), с общим недоразвитием речи III - IV уровней речевого развития различного генеза (например, при минимальных дизартрических расстройствах, ринолалии и т.п.), у которых имеются нарушения всех компонентов языка; обучающиеся с нарушениями чтения и письма;
- 2) обучающиеся, находящиеся на I, II и III уровнях речевого развития (по Р.Е. Левиной), при алалии, афазии, дизартрии, ринолалии, заикании, имеющие нарушения чтения и письма и обучающиеся, не имеющие общего недоразвития речи при тяжелой степени выраженности заикания.

Для обучения второй группы школьников для преодоления речевых расстройств требуются особые педагогические условия, специальное систематическое целенаправленное коррекционное воздействие, что достигается в условиях специальных классов.

Обучение детей первой группы 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 образовательной программы для обучающихся с ТНР являются логопедическое сопровождение обучающихся, согласованная работа учителя-логопеда с учителем начальных классов с учетом особых образовательных потребностей обучающихся.

Включение детей с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательные учреждения требует учитывать их разноуровневую подготовку и неоднородность их речевых, коммуникативных и познавательных возможностей на момент поступления для создания специальных условий.

Индивидуализация процесса обучения достигается за счет тщательного изучения структуры дефекта учащегося и осуществляется как на специфических уроках и занятиях, имеющих пропедевтическую направленность, так и в ходе изучения общеобразовательных предметов, приобретая особое значение в освоении предметов филологического цикла.

Основу теории и практики обучения и воспитания детей с нарушениями речи составляют общедидактические принципы: сознательность и активность, систематичность и последовательность, наглядность, доступность, научность, прочность, связь теории с практикой, индивидуальный и дифференцированный подход, воспитывающий характер обучения. Для данной категории детей определены также специальные принципы (Р.Е. Левина, К.В. Комаров), реализация которых позволяет выстроить эффективное обучение.

### ***1. Построение обучения языку на основе учета уровня речевого развития, типичных и индивидуальных особенностей речи детей.***

Типичными особенностями, присущими речи всех детей с ТНР являются: крайняя ограниченность языковых и речевых средств, затрудненность общения (вплоть до коммуникативного негативизма). Однако проявляются и индивидуальные характеристики речи, выражающиеся в особенностях развития произносительной стороны речи, объеме и качестве словаря, специфике проявлений аграмматизма, различиях в имеющемся опыте общения. В ситуации включения детей с тяжелыми нарушениями речи в обучение среди нормативно развивающихся сверстников и те, и другие особенности требуют специального внимания. Так, типичное для детей с тяжелыми нарушениями речи расширение или сужение лексического значения слова при его использовании в речи

требует работы по созданию и реализации специальной системы упражнений и заданий, отборе вариативных контекстов, позволяющих структурировать и актуализировать лексикон школьника. Дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся на уроках выражается в создании и реализации специальной системы упражнений, выборе заданий и приемов обучения, специфическом отборе речевого материала, оказании дополнительной помощи учащимся, в контроле за проявлением их речевых особенностей, в возможной вариативности требований к навыкам и умениям детей.

**2. Коммуникативный принцип**, в основе которого лежит первоочередная необходимость освоения языка как средства общения и орудия познавательной деятельности, реализуется путем отбора языкового материала, значимого для обеспечения различных сфер общения детей данного возраста, активное использование метода моделирования коммуникативных ситуаций в ходе обучения, целенаправленное формирование у учащихся коммуникативных умений. Ведущая роль в обучении отводится речевой практике, провоцированию самостоятельной активной речи учащихся, созданию таких ситуаций, которые побуждали бы ребенка к высказыванию, обеспечивали бы школьникам, во-первых, желание вступить в общение, а во-вторых, умение ориентироваться в ситуации и условиях общения.

Благоприятные для этой цели условия создаются на таких занятиях, которые предусматривают речевое общение в процессе какой-либо совместной деятельности. Наиболее легкой для детей является речь, сопровождающая выполнение действий, а наиболее сложной - речь планирующая.

**2. Взаимосвязь в реализации задач формирования у учащихся речевого общения, коррекции речи детей и обучения их русскому языку как предмету.**

Работа по коррекции речевых нарушений планируется и осуществляется, во-первых, в соответствии со структурой речевого дефекта учащихся, выявленной в ходе обследования и, во-вторых, в связи с изучением учебного материала на предметных уроках. Принципиально важной для успешного обучения детей с ТНР является координация материала, изучаемого на уроках русского языка, с содержанием индивидуальных логопедических занятий и уроков развития речи. Эта координация должна осуществляться таким образом, чтобы реализовывалась пропедевтическая направленность индивидуальных и коррекционных занятий, обеспечивающая формирование речевой деятельности и предпосылок к усвоению программного материала. В то же время на уроках следует учитывать необходимость специальной организации учебной деятельности детей, актуальные задачи коррекционной работы и стадию их решения. Так, на уроках русского языка необходимо тщательное дозирование языковых знаний, введение их сначала в элементарном виде, оказание помощи детям с ТНР в анализе языкового материала. Для детей требуется весьма и весьма постепенное увеличение доли самостоятельности в создании различных высказываний; использование большого количества тренировочных упражнений. Особое внимание следует уделять ошибкам в речи детей, понимая, что их появление естественно и закономерно. Привлечение внимания детей к этим ошибкам, совместная работа над их исправлением позволяет сформировать у учащихся осознанное отношение к собственной речи.

Знание программы коррекционной работы позволяет учителю не «распыляться» на многочисленные ошибки детей, не «дергать» их понапрасну, а целенаправленно формировать у них умение грамотно формулировать свою мысль. В связи с этим от педагога требуется умение организовывать запланированные коммуникативные ситуации, в которых дети обмениваются мнениями по какому-либо поводу, рассказывают о своих впечатлениях, отчитываются за свои действия, поступки с использованием изученной лексики и грамматики.

**3. Онтогенетический принцип** связан с необходимостью учета основных закономерностей развития речи в норме, которое рассматривается как движение от понимания языковых средств к их активному использованию, от ситуативной речи к контекстной, от устной к письменной.

Поэтому упражнения на восприятие языковых единиц всегда предшествуют упражнениям на самостоятельное употребление, а прекоммуникативные или языковые упражнения - коммуникативным или речевым. При этом прекоммуникативные упражнения направлены на запоминание языковых единиц, способов их построения и функционирования, а коммуникативные - на тренировку в употреблении их в процессе свободного общения. Иначе говоря, первые призваны формировать умение осознанно пользоваться новыми единицами, а вторые - автоматизировать навыки.

**4. Формирование и коррекция речи на основе установления взаимосвязи между фонетическим, лексическим и грамматическими компонентами языка.**

Понимание учителем принципа взаимосвязи между различными компонентами языка позволяет обратить внимание на отбор отбора и расположение языкового материала на уроках филологического цикла, облегчить детям условия для овладения языковой системой, показать им взаимосвязи между звучанием, значением написанием слова или грамматической формы. Несформированность таких связей может выражаться, например, в непонимании значения слова из-за неправильного его произношения. Это требует особого подхода к организации словарной работы на уроках.

**5. Обучение языку на основе формирования языковых обобщений** предполагает первоочередное решение задач обеспечения речевой практики детей, накопления ими речевого опыта, увеличение количества речевых упражнений. Языковой материал, предлагаемый ученикам для теоретического осмысления, должен быть хорошо ими освоен на уровне практического применения.

Условия реализации этих принципов зависят от индивидуальных различий учеников; особенностей реализации процесса обучения в школе; умелой организации учебного материала, гибкости в использовании учителями методов преподавания и уровня профессиональной компетентности педагогов.

Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательном учреждении осуществляет педагог этого учреждения при поддержке специалистов (логопед, психолог, тьютор и т.д.), оказывающих консультативно-методическую помощь и реализующих коррекционно-развивающую составляющую образовательного процесса. Сочетание индивидуальной логопедической работы и урочной формы организации учебного процесса позволяет добиться решения основных задач коррекционного и общеобразовательного характера.

Эффективность обучения будет зависеть от умелого использования педагогом разнообразных методов, приемов, средств и форм организации обучения и воспитания детей тяжелыми нарушениями речи. При этом общепедагогические методы должны применяться в сочетании с использованием специальных приемов и средств, разработанных с учетом специфики развития данной категории школьников (речевой недостаточностью, ограниченностью их жизненного и коммуникативного опыта, особенностями познавательного и личностного развития).

С учетом особенностей и закономерностей усвоения языкового материала детьми с речевой патологией определяется *коррекционная направленность уроков русского языка*, возможность использования различных методов и приемов обучения в целях коррекционного воздействия, реализуется взаимосвязь уроков русского языка с уроками развития речи и индивидуальными занятиями.

Система логопедических занятий включает в себя работу над звуковой стороной речи, коррекцию индивидуальных отклонений в письме и чтении, восполнение пробелов в лексико-грамматическом строе речи, работу с текстом и др.

Целенаправленная коррекционная работа должна сочетаться с применением специальных методик обучения, что обеспечит нормализацию речевой деятельности и успешное освоение детьми с речевыми нарушениями образовательной программы.

Для обучения детей с речевым недоразвитием, требуется более продолжительное время и специальные приемы при знакомстве с новым материалом и закреплении его. Особенно большие сложности вызывает у учеников пользование терминологией.

Эффект «терминологической необучаемости» обусловлен тем, что сама по себе терминологическая лексика требует от ученика высокого уровня речевого обобщения, абстрагирования от предметной действительности.

У детей с тяжелой речевой патологией, как мы упоминали выше, обнаруживается выраженная недостаточность процессов обобщения на речевом уровне. Поэтому работа над терминологической лексикой на уроках русского языка должна прежде всего включать в себя упражнения, направленные на развитие речемыслительной деятельности детей, способности к абстрагированию и обобщению.

Необходимо плотное взаимодействие учителя и логопеда для устранения возникающих у школьников трудностей обучения. Должна быть выстроена система такого взаимодействия, базирующаяся на синтезе лингвометодических и коррекционных подходов и обеспечивающая оптимальный для ребенка с речевыми нарушениями путь освоения русского языка.

Одной из ключевых позиций, позволяющих повысить эффективность освоения лингвистических дисциплин ребенком, является *индивидуализация обучения*, которая достигается созданием специальной среды, позволяющей максимально использовать индивидуальные возможности детей и «подтягивать» слабые звенья, воздействовать на рече-языковые и иные, связанные с ними, проблемы ребенка

В дефектологии в целом и в логопедии в частности индивидуализация обучения является одним из основных реально действующих принципов, поскольку выстроить эффективное обучение ребенка с нарушением развития возможно только в том случае, если четко представлять себе структуру этого нарушения, воздействовать на все типичные и индивидуальные его проявления.

Развернутое логопедическое обследование позволяет не только выявить слабые места в активной устной речи или на уровне письма и чтения, но и обнаружить скрытые, неявные трудности в формировании речи и базовых для нее, психических функций (внимание, память, восприятие и т.д.). В результате может быть составлен речевой профиль, позволяющий охарактеризовать специфику усвоения языка ребенком, выделить ведущую стратегию этого усвоения, и, как следствие, спрогнозировать возможные трудности в обучении языку в школе. Динамическое же наблюдение позволяет предвидеть возможные трудности на разных этапах обучения. Такой речевой профиль может служить для учителя отправной точкой при определении методических приемов обучения, учитывающих особенности каждого ребенка.

Например, такой подход может быть реализован в процессе обучения грамоте. Определяя готовность ребенка к усвоению письма и чтения, логопед оценивает риск возникновения нарушений письма и чтения. Подобный прогноз следует принимать во внимание на этапе обучения грамоте и выбрать оптимальный путь дальнейшего обучения. Пропедевтика возможных трудностей представляется более функциональной, чем «массовое» обучение, а затем коррекция. Очевидно, что если в добукварный период выявляется несформированность или недостаточность той или иной базовой операции, обеспечивающей овладение письмом и чтением, то необходимой становится совместная (учителем и логопедом) разработка программы индивидуальной помощи ребенку.

Индивидуализация обучения строится на поиске оптимальных для данного ребенка методических приемов обучения грамоте. Эффективной представляется реализация ключевого для коррекционной педагогики принципа опоры на сохранные

анализаторы, который может рассматриваться как создание полисенсорной основы обучения.

В основе обучения детей лежит максимальное включение в работу основных анализаторов: зрительного, слухового, тактильного и др. Получение новой информации осуществляется сразу через несколько анализаторных систем с опорой на сохранные, что способствует формированию более прочного и полного умения. При несформированности фонематического восприятия компенсация происходит через зрительный и моторный анализаторы, при оптико-пространственных затруднениях осуществляется опора на проговаривание и т.д. Возможна активизация тактильных ощущений – письмо пальцем на ладонке (на коже), использование различных материалов (шероховатого, гладкого) для изготовления образцов букв и т.д.

Помимо трудностей сенсорного восприятия усложнять процесс усвоения грамоты может также несформированность метаязыковой деятельности, трудности языкового анализа, которые не обязательно являются сигналом каких-либо нарушений, а могут быть проявлением специфики развития ребенка (некоторое отставание темпа развития, преобладание стратегий целостного восприятия в связи с активностью правого полушария мозга). В этом случае целесообразным видится, например, внедрение элементов глобального чтения, активное привлечение приемов целостного восприятия читаемого и записываемого материала, «поддерживающих» основной (аналитико-синтетический) метод обучения грамоте.

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

Индивидуализация обучения может осуществляться в классе через систему специальных заданий (карточки, дополнительный раздаточный материал и т.п.). Параллельно могут быть даны рекомендации родителям по созданию дома полисенсорной среды, окружающей ребенка в процессе обучения письму и чтению.

Аналогичные подходы можно использовать и при изучении орфографических правил. Широкое применение различных способов подачи и изучения материала (квантование правил, алгоритмизация, схематизация, иллюстрирование, вербализация и т.д.) создает ту базу, которая позволяет ребенку усвоить материал в соответствии с собственным когнитивным стилем, спецификой восприятия и анализа им языкового материала.

Опора в процессе обучения на сохранные звенья и операции позволяет временно перевести нарушенные функции на другой, более низкий и доступный уровень их осуществления. Соединение в восприятии языкового материала слуховых (прослушивание), зрительных (иллюстрации, схемы, языковая наглядность) и моторных (процесс письма, проговаривание) усилий со стороны учащихся способствует более прочному усвоению вводимого материала. Логопедическая поддержка в данном случае может заключаться в пропедевтике, диагностике и коррекции дизорфографии у учащихся. Важным компонентом индивидуализации является определение эффективных путей работы с текстом.

Обучение будет эффективным, если мы покажем ребенку систему операций, произведя которые можно построить свой текст или проанализировать (а затем понять) чужой. Необходимо составить развернутые модели создания текстов, то есть «расчленив» деятельность на операции и вывести их «вовне», задать последовательность, реализация которой приведет к искомому результату. В таких моделях обязательно должны учитываться лингвистические характеристики текстов различных типов и жанров, а также индивидуальные особенности ребенка (нарушенные звенья механизмов

порождения и понимания текста) Другими словами, необходимо соотнести имеющиеся у учащихся трудности с тем языковым материалом, который предъявляется им на уроках.

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

Помимо этого расчлененное выполнение действий позволяет более точно выявить нарушенное звено в серии операций, а также дает возможность ученику формировать осознанный самоконтроль. Это является особенно важным, поскольку вследствие невозможности опираться в обучении детей с нарушениями речи на чувство языка значение сознательности в этом процессе резко увеличивается.

Заметим, что при изучении грамматики также могут реализовываться названные коррекционные подходы. Ребенку с нарушениями речевого развития следует «вручить» определенный способ действия, показать алгоритм, путь, пройдя по которому он обязательно получит искомый результат: определит требуемое написание, узнает часть речи, выделит часть слова и т. п.

Усвоение грамматических понятий и правил на уроках русского языка часто тормозится неявной, латентной несформированностью различных компонентов функциональной базы устной и письменной речи, недостаточностью операций контроля, неспособностью к расчлененному, пооперационному выполнению действий. И здесь также можно задействовать компенсаторные механизмы, позволяющие заменить нарушенную операцию. Основной путь в изучении грамматики – от семантики к форме. Это касается формирования словообразовательных навыков (от понимания общего смысла родственных слов к выделению в них корня, от понимания значения словообразовательных моделей к выделению аффиксов), обучения грамматическому разбору (особое внимание уделяется установлению правильных смысловых связей слов в предложении) и др.

Способами организации индивидуального подхода на уроке при обучении школьника с ТНР могут быть различными. Назовем некоторые из них.

1. Использование специальных индивидуальных карточек и табличек, позволяющих перевести изучаемый материал на наглядную основу

- на уроке обучения грамоте использовать карточки-символы, позволяющие запомнить и отграничить написание смешиваемых букв;

- на уроках русского языка для работы с текстами использовать предметно-графические денотатные схемы (1-2 класс, см. В.К. Воробьева)

*«Однажды Коля заболел и лежал в кровати. Кровать поставили к окну. Неожиданно в окне Коля увидел красный шар.»*

- в 3-4 классах аналогичные схемы могут включать в себя тематические предложения и ключевые слова текста

*Митины друзья.*

*Зимой лосиха с лосенком ночевали в осиннике. Лес стоял белый под снегом. Иней оседал на ветках, на спине лосихи. Вдруг послышался шорох. Лосиха насторожилась. Она увидела среди деревьев волка.*

*И тогда лоси помчались в лес. За ними гналась стая волков. Впереди показалась лесная сторожка. Ворота сторожки были раскрыты. Лоси бросились прямо в ворота.*

*В это время сын лесника Митя разгребал во дворе снег. Лоси чуть не сбили его с ног. Митя смело замахнулся лопатой и отогнал волков. Лоси немного подождали и ушли обратно в лес.*

*Всю зиму лоси прожили в лесу около сторожки.*

- наглядное моделирование, графическое изображение предметного содержания задач на уроках математики, предметного содержания, введение предметно-практических способов решения задач

## 2. Специальная организация словарной работы

- семантизация незнакомых слов или слов, значение которых требует уточнения, проводится перед чтением текста с использованием приемов толкования, доступных ученику;

- лексические единицы группируются для предъявления ученикам не в порядке их следования в тексте, а в соответствии со способом семантизации. Это позволяет создать у учащихся ориентировочную основу и включить их в этот процесс, активизировав их собственные знания и представления.

## 3. Использование различные методов моделирования грамматического материала. Например:

- схемы предлогов с пространственным значением с целью формирования у детей обобщенных представлений о значениях этих предлогов. Они могут выглядеть следующим образом:

- надстрочные знаки для обозначения

глагола - - значок молнии, как символа действия

субъекта - - кружок, в котором на первых этапах изображается лицо, т.е. рисуем глаза, рот, нос, а затем изображение упрощается за счет отсутствия этих вспомогательных изобразительных средств. При этом рекомендуется начинать анализ предложения всегда с выделения действия и, соответственно, слова - названия действия. А затем уже определять, кто или что выполняет это действие.

4. Учителю необходимо учитывать, что у детей с тяжелыми нарушениями речи отмечается недостаточность произвольного речевого внимания и памяти. Поэтому неправомерно рассчитывать на то, что учащиеся постепенно смогут неосознанно запомнить содержание многочисленных таблиц и табличек, помещенных на стенах класса. Большого эффекта можно добиться при условии, если учитель будет постоянно обращаться к содержанию памяток и плакатов, всякий раз добиваясь осознания их содержания детьми с ТНР, и специально из урока в урок обучать детей умению работать со справочным материалом.

5. Исправление ошибок в процессе учебного высказывания не должно мешать ребенку формулировать свою мысль, сбивать его, создавать психологический дискомфорт. Количество замечаний, их место (во время ответа или после), личность того, кто их делает (учитель, кто-то из детей, или за качеством речи следит весь класс), определяются степенью речевого недоразвития, способностью самого ребенка осуществлять самоконтроль. Выработке правильной речи способствуют также предварительная установка: «Говори правильно, красиво, не торопись, думай, как лучше рассказать о ... так, чтобы тебя все поняли» и т. п., и качественная оценка учителем ответа с точки зрения его грамматического оформления.

6. При проведении текущего опроса на уроке и контрольных мероприятий необходимо учитывать характер речевых нарушений, в частности:

- для заикающихся детей целесообразным является увеличение времени для устного ответа, предоставление времени на подготовку ответа, замена устного ответа письменным;

- для детей с нарушениями письма и чтения время выполнения задания может быть увеличено, может быть при необходимости представлена аудиозапись задания или задание зачитывается ребенку вслух.