**Психолого-педагогическая характеристика учащихся с ТНР**

У детей с фонетико-фонематическим и фонетическим недоразвитием речи наблюдается нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляторными признаками. Несформированность произношения звуков крайне вариативна и может быть выражена в различных вариантах: отсутствие, замены (как правило, звуками простыми по артикуляции), смешение, искаженное произнесение (не соответствующее нормам звуковой системы родного языка).

Определяющим признаком фонематического недоразвития является пониженная способность к дифференциации звуков, обеспечивающая восприятие фонемного состава родного языка, что негативно влияет на овладение звуковым анализом.

Фонетическое недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования фонетической стороны речи либо в комплексе (что проявляется одновременно в искажении звуков, звукослоговой структуры слова, в просодических нарушениях), либо нарушением формирования отдельных компонентов фонетического строя речи (например, только звукопроизношения или звукопроизношения и звукослоговой структуры слова). Такие Учащиеся хуже чем их сверстники запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью.

Учащиеся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи характеризуются остаточными явлениями недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы. У таких учащихся не отмечается выраженных нарушений звукопроизношения. Нарушения звукослоговой структуры слова проявляются в различных вариантах искажения его звуконаполняемости как на уровне отдельного слога, так и слова. Наряду с этим отмечается недостаточная внятность, выразительность речи, нечеткая дикция, создающие впечатление общей смазанности речи, смешение звуков, свидетельствующее о низком уровне сформированности дифференцированного восприятия фонем и являющееся важным показателем незакончившегося процесса фонемообразования.

У учащихся обнаруживаются отдельные нарушения смысловой стороны речи. Несмотря на разнообразный предметный словарь, в нем отсутствуют слова, обозначающие названия некоторых животных, растений, профессий людей, частей тела. Учащиеся склонны использовать типовые и сходные названия, лишь приблизительно передающие оригинальное значение слова. Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по ситуации, по значению, в смешении признаков. Выявляются трудности передачи учащимися системных связей и отношений, существующих внутри лексических групп. Учащиеся плохо справляются с установлением синонимических и антонимических отношений, особенно на материале слов с абстрактным значением.

Недостаточность лексического строя речи проявляется в специфических словообразовательных ошибках. Правильно образуя слова, наиболее употребляемые в речевой практике, они по-прежнему затрудняются в продуцировании более редких, менее частотных вариантов. Недоразвитие словообразовательных процессов, проявляющееся преимущественно в нарушении использования непродуктивных словообразовательных аффиксов, препятствует своевременному формированию навыков группировки однокоренных слов, подбора родственных слов и анализа их состава, что впоследствии сказывается на качестве овладения программой по русскому языку.

Недостаточный уровень сформированности лексических средств языка особенно ярко проявляется в понимании и употреблении фраз, пословиц с переносным значением.

В грамматическом оформлении речи часто встречаются ошибки в употреблении грамматических форм слова.

Особую сложность для учащихся представляют конструкции с придаточными предложениями, что выражается в пропуске, замене союзов, инверсии.

Лексико-грамматические средства языка у учащихся сформированы неодинаково. С одной стороны, может отмечаться незначительное количество ошибок, которые носят непостоянный характер и сочетаются с возможностью осуществления верного выбора при сравнении правильного и неправильного ответов, с другой – устойчивый характер ошибок, особенно в самостоятельной речи.

Отличительной особенностью является своеобразие связной речи, характеризующееся нарушениями логической последовательности, застреванием на второстепенных деталях, пропусками главных событий, повторами отдельных эпизодов при составлении рассказа на заданную тему, по картинке, по серии сюжетных картин. При рассказывании о событиях из своей жизни, составлении рассказов на свободную тему с элементами творчества используются, в основном, простые малоинформативные предложения.

Наряду с расстройствами устной речи у учащихся отмечаются разнообразные нарушения чтения и письма, проявляющиеся в стойких, повторяющихся, специфических ошибках при чтении и на письме, механизм возникновения которых обусловлен недостаточной сформированностью базовых высших психических функций, обеспечивающих процессы чтения и письма в норме.

**Особые образовательные потребности учащихся с ТНР**

К особым образовательным потребностям, характерным для учащихся с ТНР относятся:

- выявление в максимально раннем периоде обучения детей группы риска (совместно со специалистами медицинского профиля) и назначение логопедической помощи на этапе обнаружения первых признаков отклонения речевого развития;

- организация логопедической коррекции в соответствии с выявленным нарушением перед началом обучения в школе; преемственность содержания и методов дошкольного и школьного образования и воспитания, ориентированных на нормализацию или полное преодоление отклонений речевого и личностного развития;

 - получение начального общего образования в условиях образовательных организаций общего или специального типа, адекватного образовательным потребностям обучающегося и степени выраженности его речевого недоразвития;

- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание предметных и коррекционно-развивающей областей и специальных курсов, так и в процессе индивидуальной/подгрупповой логопедической работы;

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

- координация педагогических, психологических и медицинских средств воздействия в процессе комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения;

 - получение комплекса медицинских услуг, способствующих устранению или минимизации первичного дефекта, нормализации моторной сферы, состояния высшей нервной деятельности, соматического здоровья;

- возможность адаптации основной общеобразовательной программы при изучении содержания учебных предметов по всем предметным областям с учетом необходимости коррекции речевых нарушений и оптимизации коммуникативных навыков учащихся;

- гибкое варьирование организации процесса обучения путем расширения/сокращения содержания отдельных предметных областей, изменения количества учебных часов и использования соответствующих методик и технологий;

- индивидуальный темп обучения и продвижения в образовательном пространстве для разных категорий учащихся с ТНР;

- постоянный (пошаговый) мониторинг результативности образования и сформированности социальной компетенции учащихся, уровня и динамики развития речевых процессов, исходя из механизма речевого дефекта;

 - применение специальных методов, приемов и средств обучения, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на речевые процессы, повышающих контроль за устной и письменной речью;

 - возможность обучаться на дому и/или дистанционно при наличии медицинских показаний;

- профилактика и коррекция социокультурной и школьной дезадаптации путем максимального расширения образовательного пространства, увеличения социальных контактов; обучения умению выбирать и применять адекватные коммуникативные стратегии и тактики;

 - психолого-педагогическое сопровождение семьи с целью ее активного включения в коррекционно-развивающую работу с ребенком; организация партнерских отношений с родителями.

**Рекомендации молодому специалисту по работе с учащимися с ТНР**

 Особое внимание учителю нужно обратить на воспитание четкой слуховой дифференциации оппозиционных звуков, формирование фонематического анализа и синтеза слов, что позволит детям безошибочно определить местонахождение «сомнительных» звуков.

Отсутствие такой дифференциации не только приводит к буквенным заменам на письме, но и препятствует усвоению целого ряда грамматических правил: обозначение мягкости согласных на письме, правописание «сомнительных» согласных в конце и в середине слов, правописание многих приставок. Поэтому на уроках целесообразно включать упражнения на дифференциацию звуков, сходных по артикуляции и звучанию, работу со словами-паронимами, упражнения на обозначение мягкости согласных звуков на письме гласными буквами и мягким знаком.

2. В процессе работы с данной группой школьников учителю нужно сосредоточить внимание на дополнительной отработке таких принципиально важных для усвоения русского языка программных тем, как: "Согласные: твердые и мягкие, звонкие и глухие", "Слог, ударение", "Правописание слов с мягкими и твердыми согласными в корне, с непроизносимыми согласными в корне", "Правописание ши-жи, ча-ща, чу-щу", «Правописание ЧК ЧН НЧ НЩ РЩ», «Безударные гласные в корне» и др., усвоение которых может быть задержано из-за речевого недоразвития детей.

2. Несформированность представлений о звуковом составе слова приводит не только к специфическим нарушениям письма, но и к своеобразным нарушения чтения, которые в свою очередь, распространяются как на способы овладения чтением, так и на его темп. Чтение у детей с ФНР характеризуется наличием фонематических ошибок, замедленным темпом, так как они часто «застревают» на чтении отдельных букв, отдельных частей слова, чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое. Недостатки в овладении техникой чтения влияют и на понимание прочитанного.

3. Недостаточная сформированность пространственного различения у данных учащихся приводит к ошибкам на смешение букв по оптическому и кинетическому принципу, неточности (искажениям) в написании букв. Поэтому с детьми следует проводить работу по развитию пространственных и временных представлений. Рекомендую использовать упражнения по развитию ориентировки в пространстве, на своем теле, на листе бумаги (написание графических диктантов для усвоения понятий «вверх-вниз», «влево-вправо», употребление предложно-падежных конструкций, выражающих пространственные отношения с помощью предлогов *из, перед, на, над, вокруг, от;*  формированию временных представлений (понятие времени суток, дни недели, времена года, месяцы, календарь, год, возраст членов семьи и родственные отношения).

4. С целью развития грамматического строя речи, профилактики аграмматизмов в устной и письменной речи, для развития понимания детьми грамматических конструкций предложений на уроках рекомендую проводить работу с деформированными предложениями и текстами.

5. У данных детей отмечается медленный темп чтения или дети читают на пограничном уровне. Поэтому, в целях повышения скорости чтения вслух и повышения грамотности за счет запоминания и узнавания графического образа слов рекомендую слоговые таблицы, которые предполагают обучение чтению в такой последовательности:

* чтение слогов типа ГС, СГ, ГСГ, ССГ, ГСС, слоги с Ь;
* чтение слов типа СГС, ССГС, двусоставные, трехсоставные и более сложные по слоговой структуре слова);
* чтение слов, написание которых полностью совпадает с их произношением;
* чтение слов, написание которых отличается от их произношения.

 В работе с детьми стяжелыми нарушениями речи крайне востребованными являются ***наглядные методы***, которые учитывают особенности школьников с ТНР, наличие у них трудностей в работе с вербализованным материалом. Использование наглядности способствует формированию положительного эмоционального настроя, повышению учебной мотивации, познавательной активности. Средства наглядности призваны обеспечить активизацию всех анализаторных систем и связей между ними, что создает основу для компенсации нарушенной (речевой) функции за счет сохранных.

Наглядные средства, наряду с использованием их в иллюстративной роли, в значительно большей мере привлекаются для обеспечения реальной основы при семантизации лексики, предложений, текста и подведении детей к наглядно-действенным, образным, а затем и словесно-понятийным обобщениям.

Наглядные методы в коррекционном обучении реализуются при опоре на сохранные звенья высших психических функций и использовании возможностей наиболее упроченных форм деятельности. Опора на сохранные звенья в процессе обучения позволяет временно перевести нарушенные функции на другой, более низкий и доступный уровень их осуществления. Соединение в восприятии языкового материала слуховых (прослушивание заданий, аудиообразцов), зрительных (картины, схемы, таблицы, компьютерные презентации, демонстрации предметов и опытов и т.д.) и моторных (процесс письма) усилий со стороны учащихся способствует более прочному усвоению вводимого материала.

Большую роль в познании материала предметных уроков играют наблюдения, экскурсии, практические работы.

Значительную роль в образовательно-коррекционной работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи играет моделирование и конструирования различных языковых явлений и речевой продукции. Детей необходимо обучать составлению различных схем и модели с использованием стандартных обозначений, а так же составлять или подбирать с опорой на эти модели собственные примеры и языковые иллюстрации. В обучении русскому языку это позволяет сформировать у учащихся необходимые речевые стереотипы.

При работе с текстами (любого рода и жанра) необходимо использовать наглядные опоры различного рода, позволяющие детям понимать и продуцировать связные высказывания.

Перевод содержания текстов в предметно-понятийный план позволяет в значительной мере исключить механическое их воспроизводство и обеспечить понимание и успешную репродукцию, поэтому первоначальные смысловые связи нужно создавать не на вербальных, а на предметных отношениях сначала в пределах микротемы, а затем в целом тексте.

В качестве компонентов экстериоризации деятельности учащихся на всех этапах обучения созданию письменных текстов используются содержательные и смысловые опоры высказываний невербального (картины, схемы, графические символы) и вербального (ключевые слова, предложения, заголовки) характера.

Для создания собственных высказываний учащимся необходимы стимулы и четко представляемый предмет высказывания. В школьной практике в качестве таких стимулов для развития связной речи учащихся используются разные источники: художественные тексты, произведения живописи, презентации, личные наблюдения и опыт учащихся, видеофильмы и др.

Выбор средств наглядности и объема их использования определяется речевыми, возрастными, индивидуальными особенностями ребенка с нарушениями речи, а также задачами изучения конкретного материала. Необходимо применять четкие схемы и таблицы, реалистические, приближенные к жизни иллюстрации, рационально определять объем применения наглядных средств с соблюдением принципа необходимости и доступности, избегая перегруженности. Кроме того, необходимо заранее подготовить четкие комментарии, обобщения информации, выделения главного в содержании и т.д., предусмотреть активное включение учащихся в процесс поиска информации, решения задачи, составления комментариев и т.д. на их основе.

Применение именно средств наглядности и позволяет обеспечить полисенсорную основу восприятия речевой информации.

***Практические методы*** обучения (метод упражнений, лабораторные и практические работы, игра и др.) широко используются в процессе обучения детей с ТНР для расширения их возможностей познания действительности, формирования предметных и универсальных компетенций.

Развитие речи учащихся осуществляется в процессе наблюдений, трудовой, игровой и предметно-практической деятельности.

Большое место в обучении языку и развитии речи описываемой категории детей должно отводиться проведению специальных тренировочных упражнений, направленных на усвоение учащимися отдельных видов высказываний, которые расширяют столь необходимую детям речевую практику и призваны ускорить процесс овладения отдельными видами высказываний, способствовать развитию навыков построения предложений разных функциональных типов и синтаксических моделей.

При выполнении упражнений как наиболее распространенного практического метода школьнику с тяжелыми нарушениями речи необходимо соблюдать четкую последовательность, поэтапность действий, предварительно заданную учителем. Обязательное первоначальное оречевление действий постепенно свертывается и переводится во внутренний план. Однако в случае затруднений ученику предлагают вновь вернуться к развернутым действиям, сопровождающимся словесными комментариями, что позволяет осуществлять дифференцированный подход в обучении учащихся данной категории.

Для формирования коммуникативной инициативы детей и потребности в общении необходимо создавать специальные коммуникативные ситуации, в ходе которых определяются проблемные задачи. Решить их можно при определенной коммуникативной активности ребенка. Это ситуации с неполными данными, когда для выполнения задания ученик вынужден уточнять условия задания. Это задания с неверно заданными данными. Это различные игровые ситуации, а также дидактические и ролевые игры.

Использование игровых моментов на уроках и во внеурочной деятельности позволяет создавать творческую атмосферу, в максимальной степени позволяющей реализовать учащимся их речевой потенциал. Они служат эффективным способом формирования мотивов речевой деятельности, направленным на расширение практики общения, на осознание значений слов, отношений между ними и др.

Использование продуктивных видов деятельности эффективно и в целях формирования самоконтроля и самооценки учащихся. Поскольку ученик, выполнив задание, приобретает определенный продукт деятельности, создается благоприятная ситуация для обучения детей навыку оценивания собственной работы, сравнению полученного результата с заданным образцом.

Опора на практические действия необходима также в целях формирования знаний, умений и навыков, соответствующих требованиям программ обучения по школьным дисциплинам.

***Словесные методы***обучения (рассказ, беседа, чтение материалов учебника и др.) имеют специфику в процессе обучения детей с ТНР и обязательно сочетаются с наглядными и практическими методами.

Недостаточная сформированность вербальной сферы учащихся с речевой патологией не позволяет учителю использовать словесные методы обучения, когда в основе формирования навыка лежит объяснение и слово учителя без достаточной опоры на предметно-практическую деятельность ученика. Переоценка словесных методов обучения, опора на слово как на ведущее средство обучения приводит к вербализму, суть которого состоит в том, что ученик, повторяя за учителем или заучивая формулировки, воспроизводит правила или рассуждения без осознания их смысла и практической значимости. Следовательно, у ребенка не формируются практические речевые навыки.

Недостаточная устойчивость внимания и особенности памяти детей с ТНР, замедление скорости приема и переработки речевой информации определяют необходимость дозированного сообщения нового материала (методом «малых шагов») с большой детализацией, развернутостью, с конкретностью действий в форме алгоритмов.

Наиболее эффективным методом объяснения, обобщения материала является проведение бесед, в ходе которых активизируются познавательные способности, развивается диалогическая речь учащихся, поскольку требуется использование самых разнообразных высказываний разговорного типа (вопросы, ответы, просьбы, поручения и др.). В ходе беседы учитель может быстро отреагировать на возникающие у детей трудности. Систематизируется, обобщается и частично расширяется материал, обсужденный во время бесед, путем чтения специально составленных или подобранных текстов.

Рассказ учителя - эффективный метод экономного, четкого, стройного объяснения материала. В результате содержательного и живого рассказа у учащихся создается цельное восприятие материала. Рассказ служит для детей образцом монологического высказывания, логичного изложения, на примере рассказа учителя они учатся объяснять, аргументировать выдвигаемые положения, учатся рассуждать. Формируется умение слушать и понимать. Однако в обучении детей с ТНР при использовании данного метода необходимо критически оценить возможный объем сообщения, продумать способы активизации деятельности учащихся (предварительно сформулировать вопросы по теме, сообщить план, обратиться к личному опыту детей и т.д.), удержания их внимания, обеспечить необходимые опоры, позволяющие им понять и удержать в памяти развёрнутое монологическое высказывание.

Предлагая детям изучить тот или иной параграф по учебнику, учителю необходимо сопроводить это задание вопросами и упражнениями. После работы над параграфами усвоение темы проверяется путем постановки вопросов. Если какая-то часть правила усвоена слабо, необходимо дать соответствующие объяснения, а затем подвести итог. Для самостоятельного изучения детьми с тяжелыми нарушениями речи отбираются темы сравнительно легкие. Самостоятельная работа с учебником чаще всего дополняет другие методы объяснения, обобщения, закрепления материала.

Методы работы будут определяться в зависимости от конкретного содержания и задач занятий. Как правило, практические, наглядные и словесные методы используются в комплексе, что позволяет детям с тяжелыми нарушениями речи полноценно воспринимать, осмысливать, удерживать и перерабатывать информацию.

Методические рекомендации по применению дидактических материалов.

Для достижения максимального педагогического эффекта при обучении детей с ТНР в инклюзивном пространстве, прогнозирования и предупреждения возможных трудностей необходимо учитывать ряд рекомендаций к отбору и применению дидактических средств и ресурсов:

а) материал упражнений должен быть практически актуальным для детей, связанным с их жизненными потребностями и опытом. Предлагаемый в упражнениях материал должен постепенно усложняться. Конкретное выражение это требование находит в отборе словаря для высказываний, а также тем для бесед;

б) при выборе приемов работы над отдельными высказываниями разговорного типа нужно ориентироваться на уровень речевого развития учащихся и этап работы над данным материалом (вводится ли он впервые, закрепляется или повторяется). В зависимости от этих условий учитель опирается на преднамеренно создаваемые на уроках ситуации с разной степенью конкретности;

в) учитывая, что речевые навыки имеют сложную структуру, требование последовательности в работе над отдельными высказываться должно соблюдаться в двух отношениях. Во-первых, надо начинать с тех упражнений, которые предполагает лишь воспроизведение образца, затем вводить упражнения на построение фразы по аналогии и лишь потом предлагать совершенно самостоятельно употреблять тот или иной вид высказывания. Во-вторых, сначала учителю следует научить детей понимать высказывание, а затем работать над введением его в активную речь;

г) в занятиях по усвоению отдельных высказываний следует использовать различные виды упражнений. Их разнообразие помогает поддерживать внимание и интерес учащихся к занятиям и тем самым добиваться более высоких результатов;

 д) упражнения необходимо строить таким образом, чтобы учащиеся находились в общении не только с учителем, но как можно больше общались друг с другом;

 е) по мере совершенствования речи детей их надо учить строить фразу в разных вариантах. Это создает более широкие возможности для общения.

Специфика речевого развития учащихся требует особой работы с дидактическим материалом. Так, несформированность языко-речевых эталонов препятствует реализации эффективной самопроверки и самоанализа собственной речевой продукции у учащихся с ТНР. Поэтому формирование навыка языкового анализа речевой продукции очень важно начинать с первых этапов обучения.

Работа с текстом всегда требует от учителя большого внимания, кропотливой работы. Однако результат не будет удовлетворительным, если ребенок не научится самостоятельно контролировать качество собственной речи. Отвлеченные понятия и правила требуют конкретизации и в ряде случаев предъявления в адаптированной форме в виде простых предложений и отдельных квантов. Введение четко формулируемых критериев оценки речевой продукции учащихся позволяет формировать у них целевую учебную установку.

* Задания должны быть сформулированы четко, понятно; необходимо убедиться в том, что ребенок понял задание и имел время на обдумывание ответа.
* Необходимо индивидуализировать оценку работы учащихся, определив критерии оценки устных ответов для детей с нарушениями устной речи и письменных работ учащихся с дисграфией.
* Необходимо оценивать успешность обучения ребенка в зависимости от темпа его продвижения к более высокому уровню знаний, к познавательной самостоятельности, от действенного интереса к учению.
* Нельзя оценивать результаты труда ребенка в сравнении с другими учащимися. Важно поощрять каждое отдельное продвижение вперед конкретного ученика и оценивать не столько конечный результат, сколько познавательный процесс, деятельность ребенка, его динамику в развитии.
* Для детей с тяжелыми нарушениями речи оценивание учебных действий, выполненных заданий чрезвычайно важно, так как позволяет им ориентироваться на произведенное действие, получившее положительную оценку взрослого, как на образец, инструкцию к дальнейшей деятельности.