

Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова

Центр детского развития Adriana Kids Club медико-оздоровительного
комплекса Luciano

ДИСЛЕКСИЯ И ДИСГРАФИЯ КАК ПРИЧИНЫ СНИЖЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Учебно-методическое пособие

Под научной редакцией доктора педагогических наук,
профессора Д. З. Ахметовой

УДК 376.3(07)
ББК 74.57я7
Д48

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова*

Авторский коллектив:

Руководитель авторского коллектива – **А. В. Тимирясова**, ректор Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова, председатель Комиссии Общественной палаты Республики Татарстан по образованию и науке;

Д. З. Ахметова (введение); **И. М. Валиуллина** (1); **А. Е. Игнатьев** (2);
Т. А. Челнокова (3); **Н. А. Ермолаева** (4)

Д48 Дислексия и дисграфия как причины снижения школьной успеваемости: учебно-методическое пособие / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора Д. З. Ахметовой. – Казань : Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2021. – 72 с.

Пособие содержит теоретические сведения и практические рекомендации для работы с детьми, испытывающими трудности в чтении и письме.

Предназначено педагогам дошкольных образовательных учреждений и общеобразовательных организаций, студентам вузов, родителям, исследователям проблем дефектологии и инклюзивного образования, общественным организациям, руководителям образовательных организаций.



Видеосеминар
«Дислексия и дисграфия: причины,
формы, проявления и методы
коррекции»

УДК 376.3(07)
ББК 74.57я7

© Казанский инновационный университет
имени В. Г. Тимирясова, 2021

© Центр детского развития Adriana Kids Club
медико-оздоровительного комплекса Luciano, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. ДИСЛЕКСИЯ И ДИСГРАФИЯ. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ, ЭТИОЛОГИЯ, КЛАССИФИКАЦИЯ	7
2. ПРОФИЛАКТИКА, ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	13
3. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	29
4. РОЛЬ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМИССИЙ (ПМПК) В ОПРЕДЕЛЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	41
ПРИЛОЖЕНИЯ	53
ОБ АВТОРСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ	70

ВВЕДЕНИЕ

Современное образование стремительно трансформируется: появляется много новой информации, связанной с цифровизацией, внедрением в образовательный процесс инновационных технологий, индивидуализацией образовательных маршрутов обучающихся.

Одним из побуждающих стимулов к преобразованиям образовательных систем страны явился Закон «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ-273 от 29.12.2012), в котором впервые в России введено понятие «инклюзивное образование». В этом законе закреплены права всех детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), обучаться рядом с домом, в шаговой доступности, независимо от типов образовательных организаций.

«Необучаемых детей не бывает!» – этот постулат, закреплённый законодательно, известен педагогам и руководителям образовательных организаций. Несмотря на наличие в наше время нормативно-правовой базы обучения детей с различными нарушениями здоровья, широкомасштабную работу по повышению уровня профессионализма педагогов образовательных организаций всех уровней образования по обучению и воспитанию детей с ОВЗ и инвалидностью, развернутую в стране, значительное количество детей не посещает школу. Основные причины данной ситуации – это косность родителей, не понимающих значимости образования для ребенка с ОВЗ, и неготовность ряда образовательных организаций к приему «особого» ребенка. Неготовность проявляется как в отсутствии материальной базы в образовательной организации (доступной среды), так и в недостаточном профессионализме педагогов, призванных правильно работать с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

В настоящее время педагоги страны осваивают специфику обучения детей, имеющих разные нозологии (слабослышащие и слабовидящие, с задержкой психического развития, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и др.), однако многие учителя испытывают большие затруднения в работе с детьми, имеющими сложности в письменной речи. Научно-исследовательский институт педагогических инноваций и инклюзивного об-

разования провел опрос более 600 учителей, педагогов-психологов, логопедов и дефектологов Республики Татарстан для выявления наиболее сложных точек школьной неуспеваемости в начальных классах. Среди таких точек дислексия и дисграфия занимают первое место, потому что истинную причину нарушений письменной речи удается определить не всегда, и таких детей педагоги относят к категории необучаемых, ленивых, неспособных. Они зачастую заставляют этих детей многократно перечитывать и переписывать, что в конечном счете просто отвращает ребенка от учебы.

А ведь дислексию называют «болезнью» гениев: среди людей, которым были свойственны дислексия и дисграфия, много знаменитостей, например, Христиан Андерсен, Томас Эдисон, Агата Кристи, Уолт Дисней, Стив Джобс, Чарли Чаплин, Альберт Эйнштейн, Владимир Маяковский, Билл Гейтс, Том Круз, Федор Бондарчук и многие другие.

Данное учебно-методическое пособие адресовано широкому кругу людей, которые соприкасаются с хрупкой детской душой, стоят у истоков вхождения маленького человека в мир знаний. При незнании специфики работы с этой категорией детей можно навсегда отбить желание учиться, уничтожить их стремление познавать мир, достигать успехов. Диагностике и коррекции дислексии, дисграфии, дискалькулии в системе подготовки педагогов общеобразовательных школ до последнего времени не уделялось должного внимания, несмотря на то, что уже в советское время успешно развивались научные школы ряда ученых (Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, А. Н. Корнева, М. Е. Хватцева и др.), результаты исследований и методики которых применялись в коррекционном образовании. В последние десятилетия в связи с обогащением общей педагогики и частных методик новыми знаниями из таких областей, как педагогическая психология, дефектология, нейропсихология, физиология и медицина, появилась возможность вычленить как специфическую проблему нарушения письменной речи. Однако в общеобразовательных организациях до сих пор недостаточно специалистов, прежде всего учителей-логопедов, владеющих методиками диагностики и коррекции нарушений письменной речи.

Исследования отечественных ученых и зарубежных специалистов в большинстве случаев совпадают: ребенок с дислексией обладает особым мозгом – это мнение совместимо с признанием одаренности «дислексов». Авторы учебно-методического пособия тоже едины в признании способ-

ностей к учебе детей, имеющих признаки дислексии и дисграфии. Для того чтобы это признание подтвердилось на практике, педагогу необходимо верить в ребенка, вселять такую же уверенность в возможности развития ребенка у его родителей. Помимо этого, педагогу необходимо овладеть хотя бы элементарными компетенциями диагностики и коррекции нарушений письменной речи детей, взаимодействуя со специалистами: психологом, дефектологом, учителем-логопедом.

Главное в успешности работы с таким ребенком – это выявлять и опираться на его сильные стороны и ресурсы и, закрепляя его сильные стороны, помочь в преодолении сложностей в учебе.

Уважаемые коллеги! Помните: необучаемых детей не бывает и каждая личность уникальна! Помогите детям в проявлении их уникальности!

Д. З. Ахметова,
доктор педагогических наук,
профессор, научный редактор
учебно-методического пособия

1. ДИСЛЕКСИЯ И ДИСГРАФИЯ.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ, ЭТИОЛОГИЯ, КЛАССИФИКАЦИЯ

Дислексия – состояние, при котором нарушено формирование навыка чтения при сохранении общей способности к обучению. Проявления дислексии многообразны: низкая скорость чтения, пропуски, перестановка и замена букв внутри слов или слов в предложении. В процессе чтения ребенок теряет место в тексте, перепрыгивает со строчки на строчку, не понимает смысла прочитанного текста, не может его воспроизвести [5].

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, характеризующееся наличием стойких специфических ошибок [6].

Дисграфия проявляется в наличии многочисленных ошибок в письме (искажения написания букв и слов, пропуски букв в слове и пропуски слов в предложении), а также очень низком темпе письма [5].

Распространенность нарушений чтения среди детей довольно велика. В европейских странах отмечается, по данным различных авторов, до 10 % детей с дислексией, имеющих нормальный интеллект. По данным Р. Беккер, нарушения чтения наблюдаются у 3 % детей начальных классов массовой школы, в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи количество детей с дислексией достигает 22 %. По данным Р. И. Лалаевой, в первых классах вспомогательной школы нарушения чтения отмечаются у 62 % учеников. По данным А. Н. Корнева, дислексия наблюдается у 4,8 % учащихся 7–8-летнего возраста. В школах для детей с тяжелыми речевыми нарушениями и с задержкой психического развития дислексия выявлена в 20–50 % случаев. У мальчиков дислексия встречается в 4,5 раза чаще, чем у девочек [6].

Дислексия может быть врожденной (процесс чтения формируется искаженно) и приобретенной (чтение было сформировано, а затем навык пострадал или исчез). Также дислексия может быть самостоятельным проявлением или обнаруживаться как симптом при других расстройствах.

В настоящее время нет единой точки зрения логопедов, психологов и физиологов о причинах дислексии и дисграфии, хотя имеются общие указания на недоразвитие когнитивных и перцептивных процессов, лежащих в основе навыка чтения [6].

Причинами дислексии и дисграфии могут быть:

1. Биологические, в результате которых страдают отделы головного мозга, обеспечивающие психологические функции, участвующие в процессе чтения:

- наследственная и генетическая предрасположенность;
- недоразвитие или поражение головного мозга в разные периоды развития ребенка (пренатальный, натальный, постнатальный);
- патологии беременности;
- менингоэнцефалиты;
- наличие функциональных нарушений слуха или зрения;
- тяжелые соматические заболевания и инфекции и др.

2. Социально-психологические причины:

- недостаточность речевых контактов;
- педагогическая запущенность;
- слишком раннее обучение навыкам письма и чтения при отсутствии психологической готовности ребенка к этому;
- завышенные требования по отношению к ребенку, неправильный темп речи и методики обучения и др.

В основе классификации дислексии лежат различные критерии: проявления, степень выраженности нарушений чтения (Р. Беккер), нарушения деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения (О. А. Токарева), нарушение тех или иных психических функций (М. Е. Хватцев), учет операций процесса чтения (Р. И. Лалаева) [6, 3].

Выделяют следующие формы дислексии:

1. Фонематическая форма. У школьника нет четкого звукового образа буквы. Это проявляется в замене и смешении букв во время чтения, ребенок смешивает на слух близкие звуки, Ж – Ш, Г – К и т. д.

2. Оптическая дислексия обусловлена недостаточной сформированностью зрительной анализаторной системы и оптико-пространственных представлений. Данная форма заключается в трудности визуальной дифференцировки букв, сходных по начертанию, трудности в охвате полного слова. Во время чтения школьник допускает ошибки в буквах, имеющих схожие оптические признаки. Он с трудом усваивает зрительный образ буквы и расположение элементов. Например, В – 3 без палочки, или Р – Ь. Но ребенок своих ошибок не видит.

3. Мнестическая форма связана со сложностями работы процессов речевой памяти и проявляется в соотнесении образов фонемы и буквы. Ребенок в течение длительного времени не может запомнить букву и ее составляющие.

4. Семантическая форма. Ребенок читает, но не понимает смысла прочитанного. У школьника может быть идеальная техника чтения, но он не может установить смысловые связи между словами.

5. Аграмматическая форма. Ее характерные особенности – это неправильные окончания, род, падеж, число, трудности в словообразовании, неправильная постановка ударения.

Наиболее обоснованной классификацией дисграфии является классификация, разработанная сотрудниками кафедры логопедии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма.

Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи. Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии это акустическая дисграфия. Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «любит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, о – у (туча – «точа»), е – и (лес – «лис»).

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при данном виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова. Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (диктант – «дикат», школа – «кола»); пропуски гласных (собака – «сбака», дома – «дма»); перестановки букв (тропа – «прота», окно – «коно»); добавление букв (таскали – «тасакали»); пропуски, добавления, перестановка слогов (комната – «кота», стакан – «ката»).

4. Аграмматическая дисграфия. Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (захлестнула – «нахлестнула», козлята – «козленки»); изменении падежных окончаний («много деревьев»); нарушении предложных конструкций (над столом – «на столом»); изменении падежа местоимений (около него – «около ним»); числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуске членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в – д; т – ш; п – т).

Диагностический алгоритм по Десятому пересмотру международной квалификации болезней (далее – МКБ-10) допускает наличие снижения показателей правильности чтения и понимания прочитанного на два стандартных отклонения от возрастной группы либо снижение показателей спеллингового теста на два стандартных отклонения от возрастной нормы

при наличии указаний на трудности чтения в анамнезе. При этом выявляемые нарушения должны существенным образом мешать учебному процессу и социальному функционированию. У ребенка не выявляются нарушения со стороны зрения, слуха, нет неврологической патологии и сохранен интеллект. Для правильной оценки состояния необходимо исключить педагогическую запущенность, а также нарушения чтения, связанные с культуральными факторами, включая воспитание в билингвальных семьях [5].

Для профилактики дислексии и дисграфии большое значение имеет раннее выявление специфических расстройств учебных навыков у детей.

Многие симптомы начинают проявляться еще в дошкольном возрасте [7]:

- ребенку не удастся держать ложку и пишущие предметы правильно;
- он плохо различает и воспроизводит звуки (например, парные буквы);
- не узнает слова, которые встречается постоянно (например, «вход», «выход»);
- речь развивается медленнее, чем у ровесников;
- ребенок замыкается в себе, не может наладить контакт со сверстниками.

Ребенок также может испытывать зрительно-пространственные и моторные сложности:

- проблемы с развитием мелкой моторики (например, с завязыванием шнурков);
- не может правильно повторить серии ударов по столу (карандашом) с длинными и короткими интервалами;
- может игнорировать стоящие слева знаки, буквы и даже страницу.

У ребенка нарушены речевые и слуховые навыки:

- при чтении и письме он переставляет, пропускает или не дописывает буквы и слоги, искажает слова, добавляет к ним лишние буквы и слоги;
- не может правильно в заданном порядке повторить несколько цифр;
- у него возникают трудности с запоминанием букв, слов и понятий;
- ребенок отказывается читать вслух;
- он видит одно, а произносит другое (буквы, слова, цифры);
- не может определить границы слов и предложений.

Кроме того, у ребенка могут быть нарушены ориентация и память:

- он путается во временах года, днях недели или времени суток;
- трудно ориентируется в понятиях «право – лево»;
- плохо запоминает стихотворения или таблицу умножения;
- у него наблюдаются проблемы с короткой памятью.

Еще ребенок может испытывать сложности с усидчивостью, концентрацией внимания, терпением и организацией:

- отвлекается, тяжело сосредотачивается;
- ему трудно организовываться и соблюдать инструкции;
- он теряет школьные принадлежности и прочие вещи, забывает про задания;
- на занятиях может выкрикивать ответ до окончания вопроса учителя;
- перебивает, когда говорят другие, ему трудно дождаться своей очереди [7].

Специфического медикаментозного лечения дислексии нет. Помогают психолого-педагогические коррекционные методы в течение длительного времени. В процессе специальных развивающих упражнений, благодаря специальной стимуляции в мозге формируются новые связи, создается функциональная система, которая может полноценно обеспечивать навык чтения.

Список литературы

1. Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников: методическое пособие. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.

2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.

3. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учебное пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.

4. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – 84 с.

5. Психиатрия: национальное руководство / под ред. Ю. А. Александровского, Н. Г. Незнанова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2018. – 1008 с.

6. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

7. URL: <https://dyslexiarf.com/priznaki-disleksii/> (дата обращения: 02.02.2021).

2. ПРОФИЛАКТИКА, ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Коррекция дислексии и дисграфии наиболее успешна при раннем ее начале. Профилактика – еще более эффективная мера, позволяющая предупредить развитие этих расстройств [2].

Широко известны высказывания Н. И. Пирогова о том, что «болезнь легче предупредить, чем лечить», и Жана Доссе: «Чтобы предупредить болезнь, ее надо предвидеть» [5].

Профилактика нарушений чтения и письма должна проводиться с дошкольного возраста, особенно у детей с речевыми нарушениями. Осуществляется работа по развитию зрительно-пространственных функций, памяти, внимания, аналитико-синтетической деятельности, по формированию языкового анализа и синтеза, лексики, грамматического строя, по устранению нарушений устной речи [6].

Первичная профилактика – это система социальных, медицинских, гигиенических и воспитательных мер, направленных на предотвращение заболеваний путем устранения причин и условий их возникновения и развития, а также на повышение устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов окружающей, природной, производственной и бытовой среды [5].

Первичная профилактика заключается в устранении основных этиологических факторов, имеющих отношение к указанным расстройствам. Для этого могут быть рекомендованы следующие мероприятия:

1. Меры по предупреждению анте- и перинатальной патологии плода и новорожденного: охрана здоровья будущих матерей и беременных, оптимальная организация наблюдения за беременными и профилактика осложнений беременности, предупреждение родового травматизма, инфицирования плода и новорожденного и т. п.

2. Меры по снижению соматической и инфекционной заболеваемости детей в первые годы жизни.

3. Ранняя диагностика и своевременное лечение перинатальной церебральной патологии.

4. Ранняя диагностика и коррекция нарушений развития речи у детей. Позднее появление первых слов (после 1 года 3 мес.) или фраз (после 2 лет) является достаточным основанием для вмешательства логопеда. Симптомы девиантного развития фонологической системы ребенка являются безусловным показанием для проведения курса логопедической и медико-педагогической коррекции.

5. При наличии билингвизма у ребенка необходим выбор адекватных методов обучения грамоте. Дети, сменившие язык обучения, относятся к группе риска по дислексии и дисграфии и должны получать индивидуальную помощь при освоении второго языка.

6. Работа с неблагополучными семьями и семьями детей, не посещающих детский сад: организация «школ» для родителей с преподаванием приемов подготовки ребенка к школе, развития у него необходимых сенсомоторных и речевых навыков.

Вторичная профилактика заключается в следующем:

1. Своевременное выявление группы риска, к которой правомерно относить следующих детей:

- а) с цепочкой пери- и постнатальных вредностей;
- б) поздним и аномальным развитием устной речи;
- в) задержкой психического развития;
- г) выраженной незрелостью изобразительных способностей;
- д) билингвизмом.

Выявление указанного контингента детей в оптимальном варианте должно быть проведено до начала обучения в школе.

С детьми, имеющими повышенный риск возникновения дисграфии, проводится коррекционно-профилактическая работа.

1. Исправление фонетико-фонематических нарушений.

2. Формирование функционального базиса письма по описанной выше методике.

3. Дети из группы риска нуждаются в индивидуализации темпов и методов обучения письму [2].

И. П. Подласый в своем учебном пособии «Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов» пишет о диагностике: «Диагностика – это прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов. Без диагностики невозможно эффективно управлять дидактическим процессом, достичь оптимальных для имеющихся условий результа-

тов. Целью дидактического диагностирования являются своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью. Различают диагностирование обученности, т. е. достигнутых результатов, промежуточных состояний обученности – успеваемости, а также обучаемости – возможностей обучаемых» [7].

Синдромы дислексии и дисграфии – явления, возникшие на пересечении биолого-психологических и социокультуральных закономерностей, поэтому их диагностика должна включать широкий ассортимент клинико-психологических и психолого-педагогических методик. В процессе обследования должны принимать участие по меньшей мере три специалиста: психиатр, психолог и логопед.

Обычно поводом для обращения к врачу или логопеду является рекомендация учителя или инициатива родителей, предполагающих наличие у ребенка трудностей в овладении письмом или чтением.

В связи с этим первой задачей является уточнение характера трудностей и степени отставания в этих навыках. Встречаются случаи, когда излишне тревожные родители, сами рано начавшие читать, уже через полгода обучения ребенка в школе бьют тревогу по поводу медленного (с их точки зрения) продвижения его в данном навыке. На самом деле ребенок может вполне укладываться в рамки нормы с учетом ее вариативности. Случается, что ученик, пропустивший по болезни много занятий, тоже попадает в категорию неуспевающих по чтению или письму. Нет оснований расценивать это как аномальное состояние. И наконец, наиболее диагностически трудными являются аномалии чтения и письма у детей со снижением интеллекта. Решение вопроса, обусловлено ли отставание в данном навыке недостаточным умственным развитием или имеет самостоятельный генез, прямо зависит от результатов клинико-психологического исследования умственного развития ребенка. Диагностика интеллекта является второй задачей.

Большинство детей с недоразвитием устной речи испытывают определенные трудности в чтении и письме, но лишь около одной трети из них страдают специфическими нарушениями этих навыков. Поэтому третьей задачей является исследование устной речи, основных языковых средств и речевых навыков, необходимых для овладения грамотой. Необходимо сопоставить степень выраженности затруднений в письменной речи и уровень развития устной речи. Выявляются речевые функции или навы-

ки, несформированность которых создает патологическую основу расстройства.

Наконец, четвертой задачей является анализ психопатологической картины, и особенно двух ее аспектов: выраженности психоорганической симптоматики и реакции ребенка на трудности в учебе. Массивность резидуально-органической симптоматики существенно влияет на прогноз и определяет выбор лечения.

Из перечисленных задач последние три одинаковы по содержанию как при дислексии, так и при дисграфии. Первая решается разными средствами, поэтому в ходе изложения мы обратимся к ней в последнюю очередь.

Оценка умственного развития

При дислексии или дисграфии состояние навыков письма и чтения слабо согласуется с уровнем интеллектуального развития. Диспропорция между ними, наоборот, является определяющим признаком дислексии и дисграфии. Однако для того, чтобы выявить наличие этой диспропорции, необходимо оценить состояние интеллекта. Кроме того, уровень интеллектуальных способностей необходимо учитывать при планировании и проведении коррекционной работы и определении типа образовательного учреждения, в котором она может быть организована в оптимальном для ребенка режиме. Наконец, прогноз результата коррекционной работы тоже в немалой степени зависит от познавательной активности ребенка. Это должно быть принято в расчет и обязательно доведено до сведения родителей (в максимально щадящей форме) во избежание образования у них неоправданных ожиданий, которые порождают нередко неадекватные требования по отношению к ребенку и преждевременное разочарование в отношении результативности коррекционной работы.

Диагностика умственного развития у детей со специфическими задержками психического развития является одной из наиболее трудных задач в силу того, что их интеллектуальные способности развиты неравномерно. Наиболее общим проявлением этого является диссонанс между вербальными и невербальными интеллектуальными способностями. При дислексии умственные операции, которые требуют участия речи (внешней или внутренней), развиты значительно хуже, чем другие формы

мышления (наглядно-образное, интуитивное и др.). Более информативны в этом случае задания, адресованные к образным мыслительным процессам, требующие логических операций на невербальном материале (пространственная комбинаторика, поиск алгоритма изменения фигур, классификация пространственных конфигураций и т. п.). Удобные возможности для этого представляют невербальная часть методики Д. Векслера, прогрессивные матрицы Равена, тест Гуденаф и др. Применение методики Д. Векслера позволяет не только психометрически верифицировать клиническую оценку интеллекта, но и установить количественные соотношения между уровнями развития разных интеллектуальных навыков, т. е. определить индивидуальные профили структуры интеллектуальных способностей. Методика состоит из шести вербальных и шести невербальных субтестов, каждый из которых представляет собой серию однотипных усложняющихся заданий. В результате исследования получают двенадцать субтестовых шкальных оценок и три интегральных интеллектуальных показателя: общий, вербальный и невербальный [2].

Известным отечественным ученым А. Н. Корневым была разработана стандартизованная методика исследования навыка чтения (далее – СМИНЧ) на основе методики Z. Matejchek А. Она состоит в следующем. Ребенок читает один из двух стандартных текстов, затем подсчитывается количество правильно прочитанных слов за первую минуту. По специальной формуле вычисляется коэффициент техники чтения:

$$\text{КТЧ} = \left(100 + \frac{M - m}{m} \right) \times 50,$$

где КТЧ – коэффициент техники чтения; М – число правильно прочитанных слов за первую минуту; м – аналогичный средний показатель у детей в норме того же возраста.

Этот показатель переводится в относительный, который отражает соотношение абсолютного показателя обследуемого ребенка и возрастной нормы. Данная методика учитывает оценку скорости и правильности чтения. Отдельно исследуются способ чтения и понимание прочитанного, которое проверяется с помощью контрольных вопросов.

Предлагаемая методика не позволяет учесть те достаточно часто встречающиеся случаи, когда ребенок допускает не одну, а несколько оши-

бок в одном слове, а также те случаи, когда ребенок пропускает слово или целую строку. Подробнее с данной методикой можно ознакомиться в [9].

Еще одной разработкой А. Н. Корнева стала методика раннего выявления дислексии (далее – МРВД). Данную методику целесообразно использовать в ходе массовых профилактических осмотров детей 6–8 лет. Обследование с помощью МРВД не требует специального оборудования и занимает около 5–8 мин. Пользование методикой доступно широкому кругу специалистов, участвующих в предшкольной диспансеризации детей (детские психиатры, невропатологи, педиатры, логопеды). С ней также можно ознакомиться в [9].

Механизмы нарушений чтения и письма во многом являются сходными, поэтому и в методике коррекционно-логопедической работы по их устранению имеется много общего.

Развитие фонематического воспитания при устранении фонематической дислексии, артикуляторно-акустической дисграфии и дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания

Логопедическая работа по уточнению и закреплению дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и др.).

При этом учитывается, что совершенствование слухопроизносительных дифференцировок осуществляется более успешно в том случае, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. В работе по дифференциации звуков используются и задания на развитие фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает два этапа: предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков; этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану: уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения; выделение его на фоне слога; определение наличия и места в слове

(начало, середина, конец); определение места звука по отношению к другим (какой по счету звук, после какого звука произносится, перед каким звуком слышится в слове); выделение его из предложения, текста.

На втором этапе проводится сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука. Однако основной целью является их различение, поэтому речевой материал включает слова со смешиваемыми звуками.

При устранении дислексии и дисграфии каждый из звуков в процессе работы соотносится с определенной буквой. При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков.

Устранению артикуляторно-акустической дисграфии предшествует работа по коррекции нарушений звукопроизношения. На начальных этапах работы рекомендуется исключить проговаривание, так как оно может вызвать ошибки на письме.

*Развитие языкового анализа и синтеза
при устранении фонематической дислексии и дисграфии
на почве нарушения языкового анализа и синтеза*

Умение определять количество, последовательность и место слов в предложении можно сформировать, выполняя следующие задания:

1. Придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нем количество слов.
2. Придумать предложение с определенным количеством слов.
3. Увеличить количество слов в предложении.
4. Составить графическую схему данного предложения и придумать по ней предложение.
5. Определить место слов в предложении (какое по счету указанное слово).
6. Выделить предложение из текста с определенным количеством слов.
7. Поднять цифру, соответствующую количеству слов предъявленного предложения.

Развитие слогового анализа и синтеза

Работу по развитию слогового анализа и синтеза надо начинать с использования вспомогательных приемов, затем она проводится в плане громкой речи и, наконец, на основе слухопроизносительных представлений, во внутреннем плане.

При формировании слогового анализа с опорой на вспомогательные средства предлагается, например, отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество.

В процессе развития слогового анализа в речевом плане делается акцент на умении выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки при слоговом делении позволяет устранить и предупредить такие ошибки чтения и письма, как пропуски гласных звуков, добавления гласных.

Для формирования умения определять слоговой состав слова с опорой на гласные необходима предварительная работа по дифференциации гласных и согласных звуков и выделению гласных из речи.

Дается представление о гласных и согласных звуках, об основных признаках их различия (отличаются по способу артикуляции и звучанию). Для закрепления используется такой прием: логопед называет звуки, дети поднимают красный флажок, если звук гласный, и синий, если согласный.

В дальнейшем проводится работа по выделению гласного звука из слога и слова. Для этого сначала предлагаются односложные слова (ох, ус, да, на, дом, стул, волк). Дети определяют гласный звук и место его в слове (начало, середина, конец слова). Можно использовать графическую схему слова, в зависимости от места гласного звука в слове ставится кружочек в начале, в середине, в конце схемы.

Развитие фонематического анализа и синтеза

Термином «фонематический анализ» определяют как элементарные, так и сложные формы звукового анализа. К элементарной форме относится выделение звука на фоне слова. По данным В. К. Орфинской, эта форма появляется спонтанно у детей дошкольного возраста. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звуков из слова и определение

его места (начало, середина, конец слова). Самым сложным является определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Эта форма звукового анализа появляется лишь в процессе специального обучения.

Логопедическая работа по развитию фонематического анализа и синтеза должна учитывать последовательность формирования указанных форм звукового анализа в онтогенезе.

В процессе развития элементарных форм необходимо учитывать, что трудности выделения звука зависят от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда.

Лучше всего выделяются ударные гласные из начала слова (улей, аист). Щелевые звуки, как более длительные, выделяются легче, чем взрывные. Как и гласные они легче выделяются из начала слова. Выделение же взрывных звуков осуществляется успешнее, когда они находятся в конце слова.

Звуковой ряд из двух-трех гласных анализируется лучше, чем ряд, включающий согласные и гласные звуки. Это объясняется тем, что каждый звук в ряду гласных произносится почти тождественно изолированному произношению. Кроме того, каждый звук в таком ряду представляет собой единицу речевого произносительного потока, т. е. слог, а также произносится более длительно.

В связи с этими особенностями рекомендуется формировать функцию фонематического анализа и синтеза первоначально на материале ряда из гласных (ау, г/а), затем ряда-слога (ум, на), потом на материале слова из двух и более слогов.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования, основными из которых являются следующие: освоение действия с опорой на материализацию, в плане громкой речи, перенос его в умственный план (по П. Я. Гальперину).

I этап – формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и действия.

Первоначальная работа проводится с опорой на вспомогательные средства: графическую схему слова и фишки. По мере выделения звуков ребенок заполняет схему фишками. Действие, которое осуществляет ученик, представляет собой практическое действие по моделированию последовательности звуков в слове.

II этап – формирование действия звукового анализа в речевом плане. Исключается опора на материализацию действия, формирование фонематического анализа переводится в речевой план. Слово называется, определяются первый, второй, третий и последующие звуки, уточняется их количество.

III этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане. Ученики определяют количество и последовательность звуков, не называя слова и непосредственно на слух не воспринимая его, т. е. на основе представлений.

Примерные задания:

1. Придумать слова с тремя, четырьмя, пятью звуками.
2. Отобрать картинки, в названии которых есть четыре или пять звуков.
3. Поднять цифру, соответствующую количеству звуков в названии картинки (картинки не называются).
4. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества звуков в слове.

Принцип усложнения реализуется через усложнение форм фонематического анализа и речевого материала. В процессе формирования звукового анализа необходимо учитывать фонетическую трудность слова.

При этом широко используются письменные работы.

Примерные виды работ по закреплению фонематического анализа слов:

1. Вставить пропущенные буквы в слова: ви...ка, ди...ан, ут...а, лу...а, б...нокль.
2. Подобрать слова, в которых заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте (шуба, уши, кошка).
3. Составить слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки, например: сом, нос, рама, шуба, кошка, банка, стол, волк и др.
4. Выбрать из предложений слова с определенным количеством звуков, устно назвать их и записать.
5. Добавить различное количество звуков к одному и тому же слогу, чтобы получилось слово:
Па- (пар), па - -(парк), па - - - (паром), па - - - - (паруса).
6. Подобрать слово с определенным количеством звуков.
7. Подобрать слова на каждый звук. Слово записывается на доске. К каждой букве подобрать слова, начинающиеся с соответствующего зву-

ка. Слова записываются в определенной последовательности: сначала слова из трех букв, затем из четырех, пяти, шести букв.

р у ч к а

рот Уля час кот Аня

роза угол чаша каша аист

рукав улица чехол корка астра

8. Преобразовать слова:

а) добавляя звук: рот – крот, мех – смех, осы – косы; луг – плуг;

б) изменяя один звук слова (цепочки слов): сом – сок – сук – суп – сух – сох – сор – сыр – сын – сон;

в) переставляя звуки: пила – липа, палка – лапка, кукла – кулак, волос – слово.

9. Какие слова можно составить из букв одного слова, например: ствол (стол, вол), крапива (парк, ива, карп, пар, рак, Ира).

10. От записанного слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего слова: дом – мак – кот – топор – рука.

11. Игра с кубиком. Дети бросают кубик и придумывают слово, состоящее из определенного количества звуков в соответствии с количеством точек на верхней грани кубика.

12. Слово-загадка. На доске пишется первая буква слова, вместо остальных букв ставятся точки. Если слово не отгадано, записывается вторая буква слова и т. д. Например: п..... (простокваша) и т. д.

На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа дается опора на проговаривание. Однако не рекомендуется долго задерживаться на этом способе выполнения. Конечной целью логопедической работы является формирование действий фонематического анализа в умственном плане, по представлению.

Устранение аграмматической дислексии и дисграфии

При устранении аграмматической дислексии и дисграфии основная задача заключается в том, чтобы сформировать у ребенка морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Основные направления в ра-

боте: уточнение структуры предложения, развитие функции словоизменения и словообразования, работа по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами.

Усвоение морфологической системы языка осуществляется в тесной связи с освоением структуры предложения. Работа над предложением учитывает сложность структуры, последовательность появления различных его типов в онтогенезе. Работа над предложением строится по следующему плану:

1. Двусоставные предложения, включающие существительное в именительном падеже и глагол 3-го лица настоящего времени (дерево растет).

2. Другие двусоставные предложения.

3. Распространенные предложения из трех-четырех слов: существительное, глагол и прямое дополнение (девочка моет куклу); предложения типа: бабушка дает ленту внучке; девочка гладит платок утюгом; дети катаются с горки; солнце светит ярко. В дальнейшем даются более сложные предложения.

Полезной является работа по распространению предложения с помощью слов, обозначающих признак предмета: Бабушка дает ленту внучке. – Бабушка дает внучке красную ленту.

При построении предложения большое значение имеет опора на внешние схемы, идеограммы. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, при обучении развернутым высказываниям на начальных этапах работы необходимо опираться на графические схемы, т. е. материализовать процесс построения речевого высказывания. С помощью значков и стрелок графические схемы помогают символизировать предметы и отношения между ними.

Первоначально детям объясняется метод составления предложения по наглядным схемам (фишкам) на материале одного-двух предложений. Например, предлагается картинка «Мальчик читает книгу». С помощью вопросов определяется субъект (мальчик), предикат (читает), объект действия (книгу). Каждый из выделенных элементов обозначается фишкой. Фишки соотносятся непосредственно с предметами и действиями, изображенными на картинке. Дети составляют предложение по картинке. В дальнейшем схемы выкладываются не на картинке, а под ней.

Последовательность работы определяется последовательностью появления форм словоизменения в онтогенезе.

Формирование функции словоизменения и словообразования осуществляется как в устной, так и в письменной речи.

Закрепление форм словоизменения и словообразования сначала проводится в слове, затем в словосочетаниях, предложениях и текстах.

Аналогичная работа по развитию грамматического строя речи проводится и при устранении семантической дислексии, обусловленной недоразвитием грамматического строя речи и проявляющейся в неточности понимания прочитанных предложений.

В том случае, когда семантическая дислексия проявляется на уровне отдельного слова при слоговом чтении, необходимо развитие звукослогового синтеза.

При устранении семантической дислексии важное место занимает словарная работа. Уточнение и обогащение словаря проводится прежде всего в процессе работы над прочитанными словами, предложениями, текстами.

Необходима и специальная работа по систематизации словаря, определению более прочных смысловых связей между словами, входящими в одно семантическое поле.

Устранение оптической дислексии и дисграфии

Работа проводится в следующих направлениях:

1. Развитие зрительного восприятия, узнавания цвета, формы и величины (зрительного гнозиса).
2. Расширение объема и уточнение зрительной памяти.
3. Формирование пространственных представлений.
4. Развитие зрительного анализа и синтеза.

С целью развития предметного зрительного гнозиса рекомендуются такие задания: назвать контурные изображения предметов, перечеркнутые контурные изображения, выделить контурные изображения, наложенные друг на друга.

В процессе работы по развитию зрительного гнозиса следует давать задания на узнавание букв (буквенный гнозис). Например: найти букву среди ряда других букв, соотнести буквы, выполненные печатным и рукописным шрифтом; назвать или написать буквы, перечеркнутые дополни-

тельными линиями; определить буквы, расположенные неправильно; обвести контуры букв; добавить недостающий элемент; выделить буквы, наложенные друг на друга.

При устранении оптической дислексии и дисграфии проводится работа по уточнению представлений детей о форме, цвете, величине. Логопед выставляет фигуры (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, ромб, полукруг), различные по цвету и величине, и предлагает детям подобрать фигуры одного цвета, одинаковой формы и величины, одинаковые по цвету и форме, различные по форме и цвету.

Можно предложить задания на соотнесение формы фигур и реальных предметов (круг – арбуз, овал – дыня, треугольник – крыша дома, полукруг – месяц), а также цвета фигур и реальных предметов.

В процессе работы по формированию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру оптико-пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у детей с дислексией и дисграфией.

Пространственные ориентировки бывают двух видов, тесно связанных между собой: ориентировка в собственном теле и ориентировка в окружающем пространстве.

Дифференциация правого и левого возникает сначала в первой сигнальной системе, а затем развивается при возрастающем взаимодействии со второй сигнальной системой. Первоначально закрепляется речевое обозначение правой руки, а затем левой.

Ориентировка детей в окружающем пространстве развивается также в определенной последовательности. Первоначально положение предметов (справа или слева) ребенок определяет лишь в том случае, когда они расположены сбоку, т. е. ближе к правой или левой руке. При этом различие направлений сопровождается длительными реакциями рук и глаз вправо или влево. В дальнейшем, когда закрепляются речевые обозначения, эти движения затормаживаются.

При устранении оптической дислексии и дисграфии параллельно с развитием пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза проводится и работа над речевыми обозначениями этих отношений: над пониманием и употреблением предложных конструкций, наречий.

Большое место при устранении оптической дислексии и дисграфии занимает работа над уточнением и дифференциацией оптических образов смешиваемых букв.

Для лучшего усвоения их соотносят с какими-либо сходными предметами и изображениями: О – с обручем, З – со змеей, Ж – с жуком, П – с перекладной, У – с ушами и т. д. Используются различные загадки о буквах, ощупывание рельефных букв и узнавание их, конструирование из элементов, реконструирование, срисовывание.

Различение смешиваемых букв проводится в следующей последовательности: дифференциация изолированных букв, букв в слогах, словах, в предложениях, тексте.

Нарушения письменной речи у детей являются распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез. Логопедическая работа носит дифференцированный характер, учитывающий механизм нарушения, его симптоматику, структуру дефекта, психологические особенности ребенка. До настоящего времени в логопедии недостаточно разработан психолингвистический аспект коррекции нарушений письменной речи, представляющий собой значимую проблему совершенствования логопедического воздействия [2].

Список литературы

1. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки: методическое пособие / О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина, Т. В. Николаева, С. Ф. Савченко; науч. ред. О. Г. Ивановская. – СПб.: КАРО, 2019. – 544 с.
2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
3. Коррекция нарушений письменной речи: учебно-методическое пособие / под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2013. – 208 с.
4. Логопедия: нарушения письменной речи у младших школьников: учебное пособие для вузов / И. А. Поварова, В. А. Гончарова. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2020. – 139 с.
5. Логопедия. Теория и практика / под ред. профессора Т. Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.
6. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 703 с.

7. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

8. Бурина Е. Д. Преодоление нарушений письма у школьников (1–5 классы): традиционные подходы и нестандартные приемы. – СПб.: КАРО, 2016. – 192 с.

9. Русецкая М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: монография. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.

3. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Нормативно-правовая основа, регламентирующая вопросы образования лиц с особыми образовательными потребностями (именно данный термин чаще всего встречается в международных актах) или ограниченными возможностями здоровья (настоящий термин более применяем в нормативных документах России), активно формировалась на протяжении последнего десятилетия прошлого столетия и двух десятилетий нынешнего. Можно назвать более десяти международных договоров и актов, касающихся образования лиц с особенностями психофизического развития. К настоящему моменту сложилась правовая основа обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и в России. Кроме норм Конституционного права, ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», около тридцати подзаконных нормативных правовых актов регламентируют образовательные отношения лиц с ОВЗ. Анализ нормативно-правовых документов сквозь призму проблем обучающихся, испытывающих сложности в освоении письменной речи, позволит выделить нормативную базу сопровождения детей с дислексией и дисграфией, определить недостающие звенья в правовой сфере.

Право на образование для каждого было заявлено во всеобщей Декларации прав человека 1948 года. Это право утверждали декларации Организации Объединенных Наций, принимаемые в последующие годы. В марте 1990 года в Джомтьене (Таиланд) состоялась Всемирная конференция по образованию для всех. Участниками конференции было указано, что образование является «основополагающим правом всех людей», что оно «содействует социальному, экономическому и культурному прогрессу», способствует совершенствованию личности [1, с. 3]. В связи с этим были обозначены целевые ориентиры развития образования в мире – удовлетворение базовых образовательных потребностей каждого гражданина планеты Земля. К числу базовых образовательных потребностей относятся потребности в письме, чтении, счете. Удовлетворение данных базовых потребностей сопряжено с определенными сложностями, которые носят не только социальный характер. С каждым годом становится все больше лиц, которые

в силу особенностей своего развития сталкиваются с трудностями в овладении базовыми учебными навыками, какими являются письмо, чтение и счет.

Дисграфия (нарушение навыков письма), дислексия (нарушение навыков чтения), дискалькулия (нарушения навыков счета) становятся серьезной проблемой на пути овладения базовыми знаниями немалого количества людей. По некоторым данным по всем странам мира, от 5 до 10 % людей испытывают сложности чтения. Фонетико-фонематическая сложность английского языка становится причиной того, что около 30 % британцев испытывают сложности в письменной речи. Как отмечает А. Н. Корнев, на пути овладения письменной речью встречается много препятствий. «Символическое обозначение слов, которые сами являются символами первого порядка», представляет определенные трудности. Кроме того, имеется высокая степень «произвольности акта письма», наличие «у него сложноорганизованной сенсомоторной базы», наличие своих стандартов у устной языковой и письменной языковой речи и др. [2, с. 6]. Настоящие трудности становятся причиной речевых нарушений, которые возникают на разных этапах речевого развития человека, несформированность тех или иных умений может сделать почти невозможным освоение письменной речи. Так появляется еще одна группа риска, для которой может стать недоступным овладение базовыми образовательными потребностями, если не обеспечить процесс их обучения соответствующими условиями. Установку на удовлетворение базовых образовательных потребностей каждого, независимо от пола, расы, национальности, религии, состояния здоровья, заложенную в международных нормативных документах, можно взять за регулятивную основу деятельности всех образовательных организаций.

Огромное значение для принятия решений по проблемам обучения лиц с особыми образовательными потребностями имеет Саламанкская декларация (1994 год). Во Всемирной конференции принимало участие более трехсот участников, которые представляли 92 государства и 25 международных организаций. Участники конференции сделали ряд заявлений, среди которых утверждения, что «каждый ребенок имеет уникальные особенности»; «необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей» [3, с. 8].

Заявленные формулировки Саламанкской декларации защищают образовательные права всех обучающихся с особенностями развития, в том

числе обучающихся, испытывающих трудности письма и чтения в силу особенностей развития их письменной речи. Обучающиеся, испытывающие сложности в овладении письменной речью, относятся к лицам с особыми образовательными потребностями. Их проблемы вписываются в проблемы «обучения лиц с другими нарушениями развития». В документах Саламанкской конференции дается толкование термина «специальные образовательные потребности». Ими обозначены потребности детей и молодых людей, связанные с различными видами «физической или умственной недостаточности, или трудностей, связанных с обучением» [3, с. 6].

Таким образом, трудности в овладении навыками чтения, письма, счета попадают в зону внимания участников конференции. И мероприятия, утвержденные в рамках действий, касаются обучающихся с дислексией и дисграфией. Среди заявленных действий – необходимость адаптировать обучение под особые потребности детей, не подгоняя их к заранее установленным нормам: например, снижение показателей темпов чтения (не 20–25 слов в минуту для 1-го класса), темпов письма (не 10 знаков в минуту, а менее), объема письменных работ. По мнению участников конференции, педагогика, ориентированная на образовательные потребности обучающихся, способна снизить риски излишней траты ресурсов и разочарований, отсева и второгодничества. Развитие педагогической теории и практики, ориентированных на создание благополучной для обучения, сохранения достоинства среды, – важнейшее направление Рамок действий, обозначенных в Саламанке (Испания).

Активную роль в защите образовательных прав лиц с нарушением письменной речи играет Международная ассоциация дислексии. Свое новое название организация получила в 1997 году, хотя история ее начинается еще в 20-е годы прошлого столетия. Эта некоммерческая правозащитная организация, штаб которой базируется в Балтиморе, Мэриленде, США, имеет партнеров в 21 стране мира. Международная ассоциация популяризирует информацию о дислексии, организует исследования ее развития, занимается защитой прав людей с дислексией через юридические и федеральные законодательные системы. Благодаря исследованиям, организованным настоящей ассоциацией, были определены важные для чтения навыки (*фонематическая осведомленность, акустика, беглость, словарь и понимание*).

Для формирования собственной российской нормативно-правовой базы в области прав обучающихся с дислексией и дисграфией необходимо

изучение опыта других стран. Знакомство с особенностями организации обучения данной категории учащихся позволяет увидеть и оценить ряд прав, которые имеют лица с дислексией и дисграфией. Например, не читать вслух перед всем классом (Бразилия, Чехия, Хорватия, США и ряд других стран); пользоваться кассетной записью для прослушивания экзаменационных вопросов (Бельгия, Норвегия, Швейцария и ряд других стран); иметь дополнительное время во время письменных экзаменов (в Польше для этой цели дается 50 % дополнительного времени); изучать только один из двух обязательных языков и получать оценки только за устные ответы (Франция, Ирландия, Англия и др.). Важно отметить, что есть страны, где не снижают оценку за плохой почерк (Австрия, Бразилия, Хорватия и ряд других стран) или за орфографические ошибки (Бразилия, Хорватия, Италия, Чехия). В Великобритании обучающиеся с дислексией пользуются медицинской справкой для получения дополнительных льгот. Это не только дополнительные часы на изучение и выполнение заданий, но и дотации на приобретение учебных пособий, компьютера.

Несмотря на приведенные выше примеры, надо отметить, что проблема обучения лиц с нарушением навыков чтения и письма является всеобщей проблемой, поэтому нормативная база сопровождения процесса обучения не до конца разработана.

Определенная нормативно-правовая база для организации обучения лиц с дислексией и дисграфией сформировалась в нашей стране. На федеральном уровне важнейшим документом, сыгравшим огромную роль в росте внимания государства и общественности к проблемам обучения детей с дислексией и дисграфией, является Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании). Настоящий закон четким планом обозначил необходимость пересмотра вопроса организации обучения лиц, чье состояние развития имеет определенные отличия от развития сверстников. В федеральном законе появляется установка на создание новой модели образования – инклюзивного образования. *«Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»* (ст. 2 п. 27) [4]. Актуализация терминов «особые образовательные потребности», «специальные условия» в Законе об образовании придает им законодательный статус. Все объявляемые в законе

нововведения относительно образования лиц с особыми потребностями касаются образования лиц с дислексией и дисграфией, испытывающих огромные сложности в усвоении образовательных программ в силу особенностей своего развития. Применение образовательных программ, адаптированных под особенности развития обучающегося, заявлено как одно из специальных условий обучения. Согласно статье 2 (пункт 16), для получения статуса «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» необходимо пройти психолого-медико-педагогическую комиссию (далее – ПМПК), которая подтверждает факт наличия психических или физических особенностей. Соответственно, обучающиеся, испытывающие трудности в чтении и письме, должны пройти ПМПК, где применяются специальные диагностические методики, позволяющие определить вид нарушения и сделать соответствующие рекомендации к обучению. Сами термины «дислексия» и «дисграфия» в ФЗ № 273 отсутствуют, возможно, это связано с тем, что в России действует МКБ 10 (Десятый пересмотр международной квалификации болезней), согласно которому существует только специфическое расстройство чтения (код F81.0). Довольно общий диагноз не делает различия между непониманием печатных слов и текста. В основных нормативных документах таких обучающихся относят к категории лиц с тяжелым нарушением речи.

В ст. 42 Закона об образовании говорится о психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, которая должна быть оказана обучающимся, «испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации». Право на данную помощь имеют и те обучающиеся, у которых решением ПМПК установлена дислексия или дисграфия. Настоящая помощь включает в себя «консультирование обучающихся и их родителей»; «коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь» и т. д. [4]. Выявление и устранение потенциальных препятствий на пути овладения навыками чтения и письма выделяется как задача психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Одним из подзаконных актов, с опорой на который строится образовательный процесс в начальной школе, является Федеральный государственный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) для обучающихся с ОВЗ. Данный стандарт реализуется в организации образовательного процесса для обучающихся, имеющих рекомендации

ПМПК. В ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ обозначены требования к организации, условиям, результатам обучения для всех нозологий, включенных в перечень обучающихся с ОВЗ. И, хотя мы не найдем в данном документе терминов «обучающийся с дислексией» и «обучающийся с дисграфией», все, что связано с особенностями организации их обучения, относится и к обучающимся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) и дается в Приложении 5 Стандарта. В приложении мы видим вариативность временных рамок реализации адаптированной основной образовательной программы начального образования. В зависимости от сложности дефекта развития данная программа может быть реализована как за четыре года, так и за пять лет. При этом для детей, имеющих нарушения чтения и письма, предлагается второй вариант – пролонгированные сроки обучения. «Учитывая возможное негативное влияние языковой интерференции для обучающихся с ТНР, на I отделении обязательной частью учебного плана не предусматриваются часы на изучение учебного предмета "Иностранный язык"» [5]. При этом не исключается возможность факультативной формы изучения иностранного языка.

Обязательным элементом образовательной программы является логопедическое сопровождение процесса учения. Дети с дислексией и дисграфией имеют право на пять часов занятий в неделю с логопедом и психологом. Такое право защищает интересы детей, гарантирует им равенство образовательных прав. Учебный план включает обязательные учебные предметы и коррекционно-развивающую область. При этом предметная область «Филология» должна решать целый ряд дополнительных задач, среди которых: «профилактика специфических и сопутствующих ошибок»; «развитие способности пользоваться устной и письменной речью»; «формирование "чувства" языка, умения отличать правильные языковые формы от неправильных»; «формирование языковых обобщений...» и т. д. [5]. Решение данных задач предполагает обновление методической базы урока, поиск методик обучения, которые могут быть успешно реализованы в работе с детьми с дислексией и дисграфией. (Например, применение методики Дейниса или методики «мультисенсорный структурированный язык».)

Содержание коррекционной области внеурочной деятельности представлено обязательными коррекционными курсами. Логопедическая коррекция направлена на преодоление всех речевых нарушений. Она предпо-

лагает упорядочивание звукобуквенных связей, автоматизацию слогослияния и т. п. Предлагаемые стандартами коррекционно-развивающие курсы («Произношение», «Логопедическая ритмика», «Развитие речи») могут сыграть огромную роль в преодолении сложностей обучения письму и чтению.

Еще в декабре 2015 года решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию была одобрена примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – АООП). АООП является основой для разработки образовательными организациями собственных адаптированных программ. В примерной АООП указано, что обучающиеся с нарушением навыков чтения и письма могут обучаться как по варианту 5.1, так и по варианту 5.2. В первом случае срок обучения в начальной школе – 4 года. Обязательными условиями реализации программы «являются логопедическое сопровождение обучающихся, согласованная работа учителя-логопеда с учителем начальных классов с учетом особых образовательных потребностей обучающихся» [6, с. 11]. В числе особых условий, которые должны быть созданы, «выявление в максимально раннем периоде обучения детей группы риска» [6, с. 14]. Чем раньше будут выявлены причины сложностей в овладении ребенком письмом и чтением, чем раньше будет оказана комплексная психолого-педагогическая помощь, тем гарантированнее будет достижение позитивных результатов в обучении. Важным требованием, реализация которого должна быть обеспечена, является требование индивидуальных темпов обучения.

Тщательный анализ текста примерной АООП и проектирование на его основе адаптированной программы образовательной организации как локального акта, регламентирующего образовательные отношения конкретных обучающихся, может обеспечить эффективное сопровождение их учебной деятельности.

Как показывает анализ ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и анализ примерной АООП НОО для обучающихся с ТНР, коррекционная работа логопеда является обязательным элементом образовательной программы. Одним из нормативных документов осуществления работы логопеда является Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической

помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность». Согласно данному документу, задачами логопедической работы являются своевременное проведение диагностики (специальные диагностики для определения дислексии разработаны); проведение логопедических занятий (возможны фронтальные и индивидуальные формы занятий); организация пропедевтической работы; консультирование [7]. Количество недельных часов на проведение логопедических занятий устанавливается соответственно требованиям стандартов учебным планом, включенным в структуру АООП. «Логопедическая помощь осуществляется на основании личного заявления родителей (законных представителей) и (или) согласия родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» [7]. Консультативная деятельность логопеда направлена на разработку единой стратегии действий логопеда, педагога, родителей. Наличие единой стратегии действий может стать действенным условием в преодолении трудностей чтения и письма.

Логопедическая деятельность играет огромную роль на этапе дошкольного детства. Современный арсенал логопедических методик позволяет выявить риски в овладении письменной речью в дошкольном возрасте, а пропедевтическая работа определена в качестве одной из задач деятельности. Для дошкольников, имеющих заключение ПМПК и психолого-медико-педагогического консилиума (далее – ПМПк), встречи с логопедом должны быть не менее двух раз в неделю.

Важным событием в истории отечественного образования, ориентированного на обеспечение равенства образовательных прав каждого обучающегося, стало создание в 2016 году Ассоциации родителей и детей с дислексией. В октябре 2019 года Ассоциацией родителей и детей с дислексией была проведена I Неделя осведомленности о дислексии, ее участниками был выдвинут ряд предложений:

– «Разработать федеральную концепцию повышения осведомленности населения о проблеме особых образовательных потребностей детей, системе помощи учащимся с ОВЗ <...> необходимы справочные материалы, маршрутные карты по вопросам обучения детей с дислексией и дисграфией, которые распространяются образовательными организациями среди родителей.

– Требуется усиление участия родителей в оценке условий оказания помощи детям с нарушениями чтения и письма» [8] и др.

Среди предложений, вынесенных участниками, – необходимость «разработать и внести изменения в нормативно-правовую базу организации обучения детей с дислексией, в том числе во ФГОС НОО ОВЗ, примерную АООП для детей с ТНР и другие подзаконные акты, регулирующие ответственность субъектов РФ и образовательных организаций, кадровое и методическое обеспечение помощи детям с трудностями в обучении» [8].

В октябре 2020 года проходила II Международная неделя осведомленности о дислексии и других трудностях в обучении. В рамках недели прошла онлайн-конференция «Трудности в обучении: эффективные стратегии помощи детям».

Можно утверждать, что на сегодняшний день в России сформирована определенная правовая база для обучающихся с ОВЗ. Дети с дислексией могут учиться как в обычной школе, так и в образовательной организации, реализующей АООП для обучающихся с ТНР. При наличии документа ПМПК и решения ПМПк (психолого-медико-педагогический консилиум создается на базе самой организации) данные обучающиеся имеют право на занятия с логопедом и психологом. После уроков они занимаются со специалистами бесплатно. Дети с дислексией имеют право на дополнительное время на контрольных работах. Соответственно письму Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) от 02.02.2017 № 05-41, данная категория обучающихся может быть освобождена от прохождения Всероссийской проверочной работы (далее – ВПР). ВПР не является итоговой аттестацией, решение об участии в ней отдельных обучающихся образовательная организация принимает сама [9].

Дети с дислексией получают аттестат об образовании наравне со всеми. Предполагаемые АООП (1-й и 2-й варианты обучения) для обучающихся с речевыми нарушениями полагают цензовый уровень обучения, т. е. получение аттестата. У обучающихся с дислексией и дисграфией нет никаких ограничений в выборе профессии. Для детей с ОВЗ (в том числе и с дислексией) законом предусмотрена возможность сдавать облегченный вариант итоговой аттестации за 9-й и 11-й классы. Родители вправе требовать оказания помощи в объеме, установленном законом.

Государственный итоговый экзамен (ГИА) проходит не только в форме ОГЭ (9-е классы) или ЕГЭ (11-е классы), но и в форме государственного выпускного экзамена (ГВЭ-9, ГВЭ-11). Эта форма государственного экзамена установлена для учеников, у которых есть те или

иные ограничения по здоровью. Также ГВЭ сдают воспитанники учебно-воспитательных учреждений закрытого типа и ученики, находящиеся в местах лишения свободы. Вот этим выпускникам предоставляется возможность сдать государственный экзамен в несколько облегченной форме либо в более комфортных условиях (в зависимости от ситуации). Проводится ГВЭ в те же сроки, что ОГЭ и ЕГЭ. Формат проведения ГВЭ определяется на основе заключений медицинской комиссии, продлевается время сдачи экзамена, возможно присутствие ассистента, ограничение количества сдающих в аудитории. При успешной сдаче выпускник получает аттестат и право поступления в вуз. То есть выпускник 11-го класса, вынужденный выбрать ГВЭ по причине особенностей своего развития, сохраняет за собой право поступления в вуз. Каждый вуз обязан дать шанс для поступления. Условия допуска – оценки по всем школьным дисциплинам. Индивидуальный план должен быть закрыт хотя бы на тройки, каждый сдаваемый предмет должен быть адаптирован для устной и письменной речи.

Одной из актуальных проблем образовательных отношений обучающихся, имеющих нарушения чтения и письма, является проблема оценивания. Просмотрим, как данная проблема отражена в нормативных документах. В Саламанкской декларации 1994 года было отмечено, что для того, чтобы увидеть прогресс развития каждого ребенка, «необходимо пересмотреть процедуры оценки» [3].

В п. 2.1.3 примерной АООП для обучающихся с ТНР «Система оценки достижения обучающимися с тяжелыми нарушениями речи планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования» зафиксировано утверждение, что система оценки должна «предусматривать оценку достижения результатов» [6].

В Письме Министерства просвещения РФ от 08.02.2019 № ТС-421/07. «О направлении рекомендаций» отмечается, «что в последнее время участились случаи обращения родителей обучающихся с нарушениями чтения и письма на отсутствие специальных условий обучения (эффективного психолого-педагогического сопровождения) этой категории детей. При этом чтение и письмо являются метаязыковыми компетенциями, обеспечивающими у обучающихся всех уровней образования усвоение учебных дисциплин и влияющими на их дальнейшую социализацию» [10].

В Рекомендациях предлагается организовать психолого-педагогическое сопровождение таких обучающихся, осуществить ряд мероприятий для облегчения процесса их учения, использовать «специально разработанную шкалу оценок», «проведение промежуточной аттестации с учетом характера и степени тяжести нарушения» [10].

В настоящее время проблема оценивания достижений обучающихся с особенностями развития остается не до конца решенной проблемой: в ее решении есть определенные права у самих образовательных организаций на уровне локальных актов. При этом важно иметь в виду еще один документ – «Методические рекомендации образовательным организациям по оптимизации системы оценивания и улучшению организации психолого-педагогической помощи обучающимся с нарушениями чтения и письма». В нем отмечается, что возможность индивидуализации «условий обучения и системы оценивания осуществляется только при условии обеспечения психолого-педагогической помощи», что недопустимо изменение оценки вне психолого-педагогического сопровождения [11]. Среди мероприятий, которые включает психолого-педагогическое сопровождение, – мониторинг достижений и специально разработанная шкала оценок.

Список литературы

1. Всемирная декларация образования для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей. Джомтьен (Таиланд). 5–9 марта 1990 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf (дата обращения: 24.02.2021).

2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.

3. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми образовательными потребностями: Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 1994. – 40 с.

4. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.02.2021).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возмож-

ностями здоровья [утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598]. [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 25.02.2021).

6. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. – URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/shkola-dlya-vsekh/metodicheskie-materialy/aoop-ovz-8-progr.html> (дата обращения: 25.02.2021).

7. Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [Электронный ресурс]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-06082020-n-r-75-ob-utverzhdanii/> (дата обращения: 26.02.2021).

8. Резолюция по итогам I Международной недели осведомленности о дислексии (5–12 октября 2019 года, Санкт-Петербург, Эрмитаж). [Электронный ресурс]. – URL: <https://dyslexiarf.com/2019/10/24/rezolyuciya-po-itogam-i-mezhdunarodnoj-nedeli-osvedomlennosti-o-disleksii-5-12-oktyabrya-2019-goda-sankt-peterburg-ermitazh/> (дата обращения: 28.02.2021).

9. Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) от 02.02.2017 № 05-41 [Электронный ресурс]. – URL: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Rosobrnadzora-ot-02.02.2017-N-05-41/> (дата обращения: 28.02.2021).

10. Письмо Министерства просвещения РФ от 08.02.2019 № ТС-421/07. «О направлении рекомендаций». – URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosveshcheniya-Rossii-ot-08.02.2019-N-TS-421_07/ (дата обращения: 28.02.2021).

11. Методические рекомендации образовательным организациям по оптимизации системы оценивания и улучшению организации психолого-педагогической помощи обучающимся с нарушениями чтения и письма. – URL: <https://pmpkrf.ru/wp-content/uploads/2020/01/Metodicheskie-rekomendatsii-po-optimizatsii-sistemy-otsenivaniya-i-uluchsheniyu-organizatsii-psihologo-pedagogicheskoy-pomoshhi-obuchayushhimsya-s-narusheniyami-chteniya-i-pisma.pdf> (дата обращения: 28.02.2021).

4. РОЛЬ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМИССИЙ (ПМПК) В ОПРЕДЕЛЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

*ПМПК-помощь может
понадобиться каждому.*

Система образования в последние годы значительно изменилась, но связь с деятельностью психолого-медико-педагогических комиссий сохраняется. За последнее время значение и функции ПМПК значительно расширились, повлияв на содержание ее деятельности, а также повысились требования к проведению своевременной, качественной, комплексной, всесторонней диагностики нарушений в психофизическом, интеллектуальном, речевом, эмоциональном и личностном развитии детей с целью определения образовательных потребностей каждого ребенка.

В работе с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, ребенка-инвалида, следует найти возможность оказать квалифицированную поддержку, создать комфортную психологическую среду для ребенка, а также условия для самореализации родителей.

В связи с тем, что родители детей-инвалидов часто неадекватно оценивают возможности своего ребенка, нужно при общении с ними соблюдать не только профессионализм, но и тактичность, гибкость, культуру общения, психологическую грамотность, желание работать с такой семьей.

Основная социальная цель деятельности ПМПК – помочь детям и их родителям справляться с трудностями, живя в обычных условиях в окружении своих родных и близких. ПМПК должны подтверждать право конкретного ребенка на особую заботу, а вместе с этим и на дополнительные средства, которые государство должно выделять на создание ребенку специальных условий для получения образования. Данная цель требует переориентации деятельности специалистов ПМПК на восприятие ребенка с ОВЗ и его семьи как заинтересованного партнера, имеющего не только дефициты, но и сильные стороны в достижении лучшего качества жизни в выбранной с их помощью среде посредством приобретения навыков и создания ресурсов.

В своей деятельности ПМПК руководствуется современной нормативной и правовой базой, а также федеральными документами, регулирующими деятельность ПМПК, в том числе при определении специальных условий образования для детей с ОВЗ, инвалидностью.

Основным федеральным законом, определяющим принципы государственной политики в области образования, является Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 года № 273 «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу 1 сентября 2013 года. Закон регулирует вопросы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и содержит ряд статей, закрепляющих право детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов, на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями.

Основные понятия ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

Частью 16 статьи 2 ФЗ-273 впервые в российской законодательной практике закреплено понятие **«обучающийся с ограниченными возможностями здоровья»** – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные ПМПК и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц (пункт 28 статьи 2).

Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, реализующих образовательную деятельность по *адаптированным основным общеобразовательным программам*. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования обучающимися (ч. 2 ст. 79).

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (273-ФЗ, ст. 2, п. 27).

Ребенок-инвалид – лицо в возрасте до 18 лет, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.

Обращаем внимание, что признание ребенка инвалидом осуществляется при проведении медико-социальной экспертизы. Гражданину, признанному инвалидом, выдается справка, подтверждающая факт установления инвалидности. А также индивидуальная программа реабилитации и абилитации (далее – ИПРА) (рис. 1).

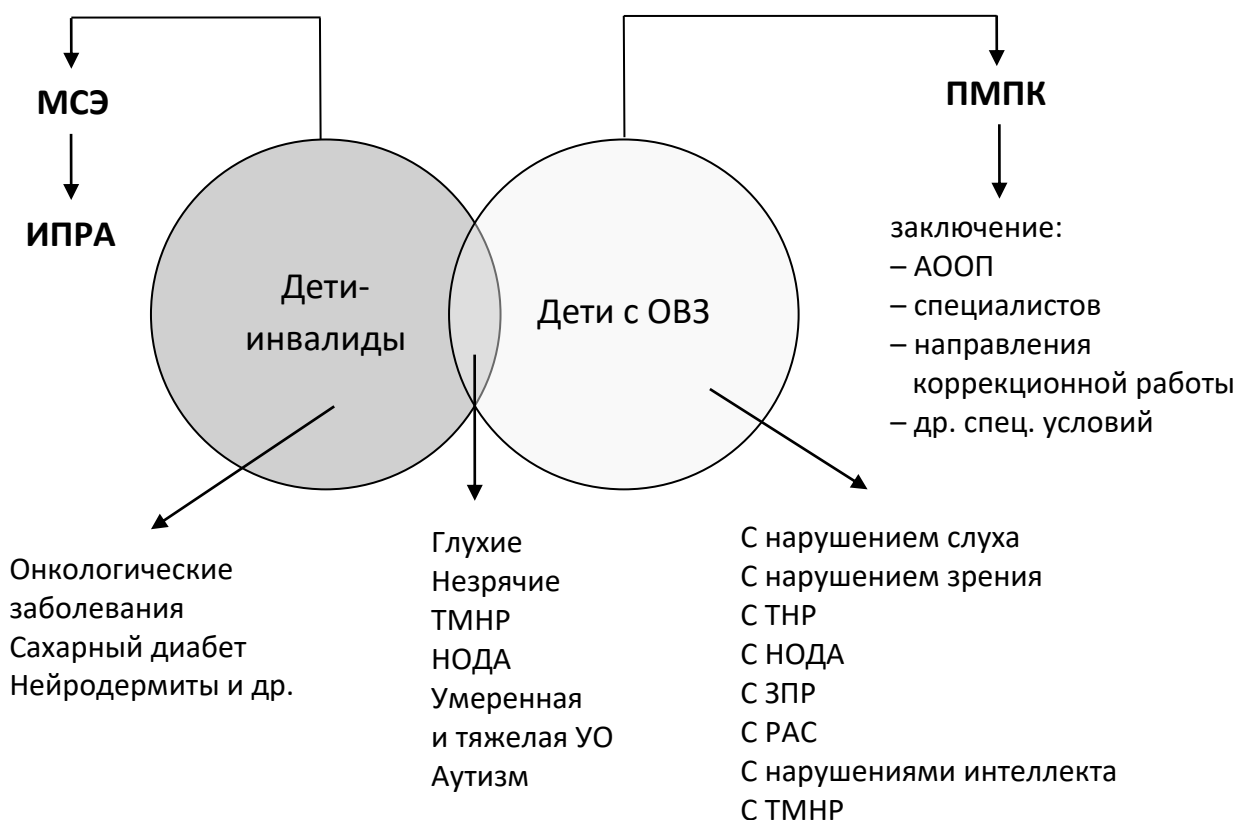


Рис. 1. Дети-инвалиды vs дети с ОВЗ

Статус «ребенок с ОВЗ» выдается после обследования и получения заключения ПМПК. Не каждый имеющий инвалидность будет иметь статус «ребенок с ОВЗ».

Итак, образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации.

Согласно статье 79 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано:



– совместно с другими обучающимися;



– в отдельных классах, группах;



– в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Органы государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования обязаны обеспечить все условия для реализации права каждого ребенка на образование вне зависимости от места его проживания и степени выраженности нарушенного развития и здоровья, включая создание специальных условий в образовательных организациях с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, для инвалидов – в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалидов.

Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя:

- использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания;
- специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов;
- специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования;

- предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь;
- проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;
- обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность;
- другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

При получении образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья предоставляются бесплатно специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература, а также услуги сурдопереводчиков и тифлосурдопереводчиков.

ПМПК работает в полном соответствии с Положением о психолого-медико-педагогической комиссии (приказ Минобрнауки РФ от 20 сентября 2013 года № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»).

Цель ПМПК – выявление детей и подростков с отклонениями в развитии, проведение комплексного диагностического обследования несовершеннолетних и разработка рекомендаций, направленных на определение специальных условий для получения ими образования и сопутствующего медицинского обслуживания, согласно положению о психолого-медико-педагогической комиссии (утвержденному приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 года № 1082).

Комиссия создается в целях своевременного выявления детей с особенностями в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонениями в поведении, проведения их комплексного психолого-медико-педагогического обследования и подготовки по результатам обследования рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, а также подтверждения, уточнения или изменения ранее данных рекомендаций.

Основные направления деятельности и права комиссии:

- а) проведение обследования детей в возрасте от 0 до 18 лет, а в центральных ПМПК могут пройти обследование и лица старше 18 лет, в целях своевременного выявления особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении детей;

б) подготовка по результатам обследования рекомендаций по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания;

в) оказание консультативной помощи родителям (законным представителям) детей, работникам образовательных организаций, организаций, осуществляющих социальное обслуживание, медицинских организаций, других организаций по вопросам воспитания, обучения и коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) девиантным (общественно опасным) поведением;

г) оказание федеральным учреждениям медико-социальной экспертизы содействия в разработке индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида;

д) осуществление учета данных о детях с ограниченными возможностями здоровья и (или) девиантным (общественно опасным) поведением, проживающих на территории деятельности комиссии;

е) участие в организации информационно-просветительской работы с населением в области предупреждения и коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении детей.

Разработаны направления деятельности ПМПК согласно Методическим рекомендациям «О совершенствовании деятельности ПМПК» от 23.05.2016 № ВК-1074/07.

Заключение ПМПК – это заключение, которое психолого-медико-педагогическая комиссия выдает по итогам комплексного диагностического обследования ребенка или подростка. В данном документе сформулированы особые образовательные условия, необходимые для реализации образовательного процесса. Рекомендуются вариант образовательной программы, перечень специалистов и направления их коррекционно-развивающей деятельности; указывается необходимость технического ассистента (помощника), тьюторского сопровождения.

Заключение комиссии носит для родителей (законных представителей, далее – ЗП) детей рекомендательный характер. Представленное родителями (законными представителями) детей заключение комиссии является основанием для создания организациями в соответствии с их компетенцией рекомендованных в заключении условий для обучения и воспитания детей с ОВЗ.

В Республике Татарстан организована сеть психолого-медико-педагогических комиссий (рис. 2).

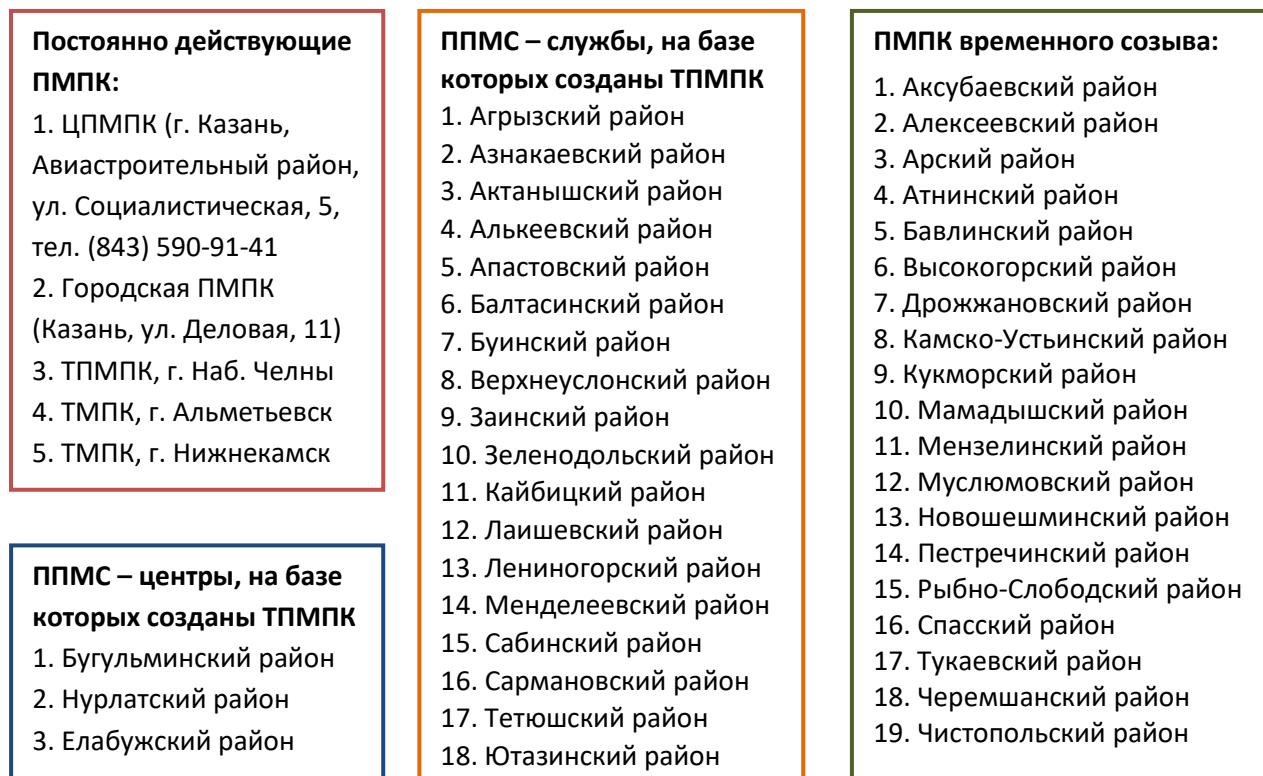


Рис. 2. Сеть ПМПК в Республике Татарстан

В настоящее время система ПМПК в Республике Татарстан имеет трехуровневую систему и стандартизирована следующим образом:

– Единое правовое поле деятельности ПМПК – регламентирована нормативными документами различного уровня.

– Единый профессиональный язык с современной терминологией и технологизацией процесса комплексного обследования.

– С целью качественного обследования используется единый диагностический инструментарий в деятельности каждого специалиста ПМПК.

При формировании заключения ПМПК используются единые подходы, обусловленные внедрением автоматизированной информационной системы «АИС ПМПК», где дана рекомендованная форма заключения.

Когда обращаться в ПМПК?

- При необходимости создания специальных условий для получения образования.
- При необходимости специальных условий для сдачи ГИА 9-х и 11-х классов.

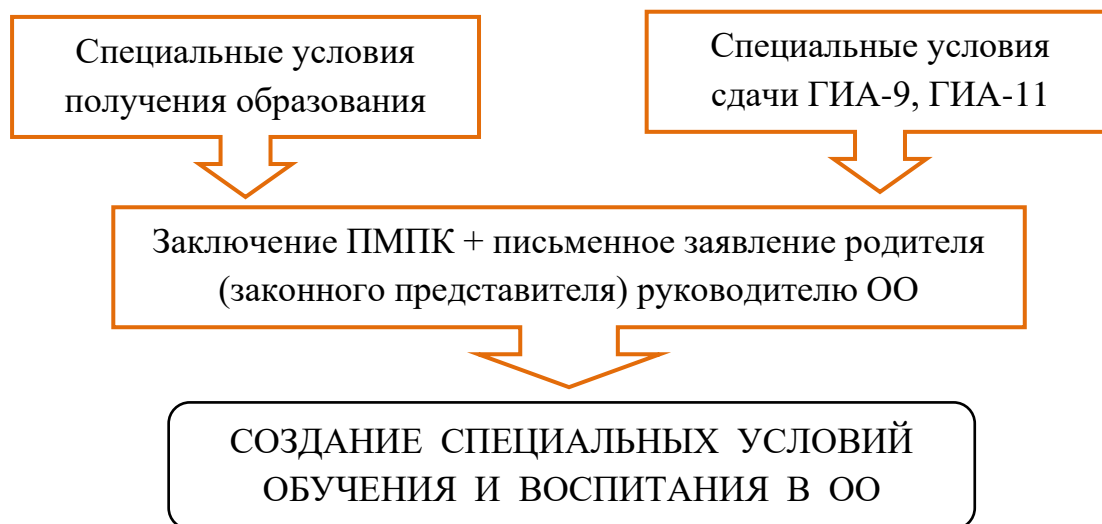


Рис. 3. Условия обращения в ПМПК

Права ПМПК

- Запрашивать у органов исполнительной власти, правоохранительных органов, организаций и граждан сведения, необходимые для осуществления своей деятельности.
- Осуществлять мониторинг учета рекомендаций комиссии по созданию необходимых условий для обучения и воспитания детей в образовательных организациях, а также в семье (с согласия родителей (законных представителей) детей).
- Вносить в органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, предложения по вопросам совершенствования деятельности комиссии.

В ПМПК могут обратиться только родители (ЗП) и с согласия родителей (ЗП), а также работники учреждений, которые сотрудничают с ПМПК. При обращении необходимо представить пакет документов (Приложение 1).

Срок проведения обследования с целью подтверждения ранее данных комиссией рекомендаций:

- при переходе с одного уровня образования на другой;
- уточнение ранее данных комиссией рекомендаций при устойчивых трудностях овладения рекомендованным вариантом АООП – в течение следующего учебного года;
- изменение программы при устойчивой неуспеваемости по нескольким предметам – не позже чем через год после начала освоения АООП;
- изменение программы при компенсации речевых нарушений – через год после начала освоения АООП;
- на весь период обучения;
- изменение программы при устойчивой неуспеваемости по нескольким предметам.

Если ребенок посещает образовательную организацию, то он обязан предоставить в ПМПК пакет документов:

- заключение ППк образовательной организации (Приложение 2);
- направление в ПМПК из образовательной организации с печатью и подписью директора;
- характеристика обучающегося (представление психолого-педагогического консилиума на обучающегося для предоставления на ПМПК), выданная образовательной организацией, – оригинал, заверенный печатью образовательной организации (Приложение 3);
- копии контрольных/письменных работ по русскому (родному) языку, математике, заверенные печатью образовательной организации, результаты самостоятельной продуктивной деятельности ребенка.

Специалисты ПМПК гарантируют конфиденциальность сведений о ребенке, полученных в процессе беседы с родителями (ЗП), а также в процессе обследования ребенка.

Обращаем ваше внимание на то, что комиссия:

- не принимает решение об организации обучения на дому (индивидуального обучения) – основанием является заключение медицинской организации;
- не оставляет ребенка на повторное обучение и не переводит из класса в класс (этот вопрос решается в образовательном учреждении);

– не комплектует группы компенсирующей направленности и классы, реализующие адаптированные основные образовательные программы для детей с ограниченными возможностями здоровья (прерогатива органов образования).

В феврале 2019 года в образовательные организации Республики Татарстан поступило письмо от Министерства просвещения РФ «О направлении рекомендаций по работе с обучающимися с нарушениями чтения и письма» (от 08.02.2019 № ТС-421/07) Т. Ю. Синюгиной. Сегодня она возглавляет Департамент просвещения высшего образования и науки правительства.

Цель данного письма – обращение внимания на обучающихся, имеющих нарушения чтения и письма. Появлению его предшествовали многочисленные обращения родителей о том, что таким детям не создаются специальные условия обучения, т. е. отсутствует эффективное психолого-педагогическое сопровождение данной категории детей в образовательных организациях.

Ребенок, показывающий низкую динамику коррекции или ее отсутствие, направляется на ПМПК с целью интенсифицировать степень психолого-педагогического воздействия. И уже с использованием рекомендации ПМПК в образовательной организации создаются специальные образовательные условия для такого ребенка – обучение и воспитание по АООП для детей с тяжелыми нарушениями речи, организуются бесплатные дополнительные занятия с учителем-логопедом, педагогом-психологом. К тому же для обучающихся с нарушениями чтения и письма, включенных в коррекционную (логопедическую) работу, может быть индивидуализировано образование с учетом:

- снижения темпов и объема выполнения письменных заданий;
- изменения способа выполнения заданий (замена чтения вслух и письменных работ устными ответами);
- использования аудиозаписей учебного материала;
- использования вспомогательного дидактического материала (орфографических словарей, схем).

Ну и, конечно, важной является профилактика дислексии и дисграфии, начиная с дошкольного возраста, особенно у детей с речевыми нарушениями, с задержкой психического развития, интеллектуальными нарушениями и других категорий особых детей.

Определить дислексию и дисграфию может только специалист. Поэтому при первых тревожных сигналах вы должны рекомендовать родителям комплексно обследовать ребенка на ПМПК.

Если при обследовании не определяются никакие серьезные органические болезни (например, аутизм), тогда проблема решается с помощью так называемой коррекционной педагогики: ребенок занимается с дефектологом или логопедом. И в большинстве случаев дислектическое расстройство частично или полностью устраняется.

Мы с вами знаем и обязаны донести до родителей информацию о необходимости ранней диагностики и своевременном оказании помощи, что значительно повысит шансы на успех в учебе таких детей. А вот пропущенные сроки в коррекционной работе и обучении автоматически не компенсируются в старшем возрасте, и возникшее отставание потребует уже более сложных и специальных усилий по его преодолению.

Сразу возникает вопрос: кто должен донести до родителей ту или иную информацию? Вот для этого и создаются в образовательной организации ПМПК, в которые входят разные специалисты: дефектолог, психолог, логопед, и эти специалисты уже работают с семьей ребенка, доносят нужную информацию, убеждают пройти комплексное обследование на ПМПК и затем осуществляют психолого-педагогическое сопровождение данных детей в соответствии с рекомендациями ПМПК.

Все чаще возникают ситуации, когда родители требуют создания специальных условий обучения, которые не соответствуют актуальному развитию и основному диагнозу их ребенка.

В решении таких проблем нам необходимо тесное сотрудничество с образовательными организациями по информированию родителей о возможностях своевременной и профессиональной коррекционной помощи, о специальных условиях обучения для каждого конкретного ребенка, о роли психолого-медико-педагогических комиссий в реализации ФГОС НОО ОВЗ. Родители должны понимать, что они выбирают школу не для себя, а для ребенка.

Итак, если у вас возникли определенные сложности при обучении детей и вам необходима профессиональная помощь при работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, а также с детьми с ОВЗ и инвалидностью, то вы теперь знаете, куда, когда и для чего необходимо обратиться.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция 2013 г.).
2. Положение о психолого-медико-педагогической комиссии (приказ Минобрнауки РФ от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»).
3. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 9 сентября 2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации».
4. Письмо Минпросвещения России от 07.02.2020 № ВБ-234/07 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями для специалистов психолого-медико-педагогических комиссий по формированию заключений, включающих рекомендации по сопровождению ассистентом (помощником) и (или) тьютором»).
5. Письмо Минпросвещения России от 08.02.2019 № ТС-421/07 «О направлении рекомендаций об обучающихся с нарушениями чтения и письма».

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Для проведения обследования ребенка в ПМПК родителям (законным представителям) необходимо предъявить в комиссию документ, удостоверяющий личность, документы, подтверждающие полномочия по представлению интересов ребенка, а также следующие *документы*:

1. Копия свидетельства о рождении ребенка или паспорта (предоставляются с предъявлением оригинала или заверенной в установленном порядке копии) с регистрацией по месту жительства.

2. Направление управления образования, организации, осуществляющей социальное обслуживание, медицинской организации, другой организации (при наличии).

3. Заявление на проведение комплексного психолого-медико-педагогического обследования ребенка.

4. Заключение психолого-педагогического консилиума, решение педагогического совета образовательной организации или специалиста (специалистов), осуществляющего психолого-медико-педагогическое сопровождение обучающихся в образовательной организации (для обучающихся образовательных организаций).

5. Заключение (заключения) территориальной психолого-медико-педагогической комиссии о результатах ранее проведенного обследования ребенка (при наличии).

6. Выписка из истории развития ребенка.

7. Заключения врачей, наблюдавших ребенка в медицинской организации по месту жительства (регистрации) по основному заболеванию: детского врача-психиатра, невропатолога, офтальмолога, ортопеда, отоларинголога (с аудиограммой), медицинского логопеда.

8. Согласие на обработку персональных данных родителя, законного представителя.

9. Согласие на обработку персональных данных ребенка.

10. Представление психолого-педагогического консилиума на обучающегося для предоставления на ПМПК.

11. Письменные работы по русскому языку и математике для школьников.

12. Результаты самостоятельной продуктивной деятельности ребенка (рисунки, поделки) для дошкольников.

13. Копия табеля с текущими и итоговыми оценками, заверенная руководителем образовательного учреждения.

При необходимости родители (законные представители) предоставляют дополнительную информацию.

Дополнительная информация (по запросу):

- копия справки об инвалидности ребенка (при наличии);
- копия индивидуальной программы реабилитации (ИПР) (при наличии);
- доверенность (если ребенка представляют не родители), заверенная нотариально;
- копия постановления о передаче ребенка в приемную семью (приемные родители); об опеке (опекунам) (при наличии);
- копия документа, подтверждающего какие-либо изменения (фамилия, адрес и т. д.) (при необходимости).

Перечень документов может быть изменен в зависимости от проблем, которые испытывает ребенок.

Обследование детей, консультирование детей и их родителей (законных представителей) специалистами комиссии осуществляется бесплатно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ
психолого-педагогического консилиума (ППк)

_____ (наименование образовательной организации)

ФИО ребенка: _____

Дата рождения « ____ » _____ г. класс/группа _____

Адрес проживания _____

Фамилия, имя, отчество родителей (опекуна) _____

Направление психолого-педагогического сопровождения ребенка (развивающе-коррекционные мероприятия, специальная абилитационная, коррекционная помощь в индивидуальном или групповом (подгрупповом) режиме и др.) _____

Оценка эффективности проделанной работы, динамики состояния ребенка, результатов социальной и образовательной адаптации: _____

Заключение, рекомендации: _____

Дата заполнения « ____ » _____ 20 ____ г.

Председатель ППк _____

Члены ППк: (специальность, подпись) _____

М. п.

Родители (законные представители) с заключением и рекомендациями ППк

ОЗНАКОМЛЕННЫ, согласны, не согласны

Подпись родителя

Расшифровка подписи

**Представление психолого-педагогического консилиума
на обучающегося для предъявления на ПМПК**

(ФИО, дата рождения, группа/класс)

Общие сведения:

- дата поступления в образовательную организацию;
- программа обучения (полное наименование);
- форма организации образования:

1) в группе/классе

группа: комбинированной направленности, компенсирующей направленности, общеразвивающая, присмотра и ухода, кратковременного пребывания, лекотека и др.);

класс: общеобразовательный, отдельный для обучающихся с...;

2) на дому;

3) в форме семейного образования;

4) сетевая форма реализации образовательных программ;

5) с применением дистанционных технологий;

– факты, способные повлиять на поведение и успеваемость ребенка (в образовательной организации): переход из одной образовательной организации в другую образовательную организацию (причины), перевод в состав другого класса, замена учителя начальных классов (однократная, повторная), межличностные конфликты в среде сверстников; конфликт семьи с образовательной организацией, обучение на основе индивидуального учебного плана, надомное обучение, повторное обучение, наличие частых, хронических заболеваний или пропусков учебных занятий и др.;

– состав семьи (перечислить, с кем проживает ребенок, – родственные отношения и количество детей/взрослых);

– трудности, переживаемые в семье (материальные, хроническая психотравматизация, особо отмечается наличие жестокого отношения к ребенку, факт проживания совместно с ребенком родственников с асоциальным или антисоциальным поведением, психическими расстройствами – в том числе братья/сестры с нарушениями развития, а также переезд в другие социокультурные условия менее чем три года назад, плохое

владение русским языком одного или нескольких членов семьи, низкий уровень образования членов семьи, больше всего занимающихся ребенком).

Информация об условиях и результатах образования ребенка в образовательной организации:

1. Краткая характеристика познавательного, речевого, двигательного, коммуникативно-личностного развития ребенка на момент поступления в образовательную организацию: качественно в соотношении с возрастными нормами развития (значительно отставало, отставало, неравномерно отставало, частично опережало).

2. Краткая характеристика познавательного, речевого, двигательного, коммуникативно-личностного развития ребенка на момент подготовки характеристики: качественно в соотношении с возрастными нормами развития (значительно отстает, отстает, неравномерно отстает, частично опережает).

3. Динамика (показатели) познавательного, речевого, двигательного, коммуникативно-личностного развития (по каждой из перечисленных линий): крайне незначительная, незначительная, неравномерная, достаточная.

4. Динамика (показатели) деятельности (практической, игровой, продуктивной) за период нахождения в образовательной организации. *(Для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)).*

5. Динамика освоения программного материала:

– программа, по которой обучается ребенок (авторы или название ОП/АОП);

– соответствие объема знаний, умений и навыков требованиям программы, или, для обучающегося по программе дошкольного образования, достижение целевых ориентиров (в соответствии с годом обучения), или, для обучающегося по программе основного, среднего, профессионального образования, достижение образовательных результатов в соответствии с годом обучения в отдельных образовательных областях (фактически отсутствует, крайне незначительна, невысокая, неравномерная).

6. Особенности, влияющие на результативность обучения: мотивация к обучению (фактически не проявляется, недостаточная, нестабильная), сензитивность в отношениях с педагогами в учебной деятельности (на критику обижается, дает аффективную вспышку протеста, прекращает

деятельность, фактически не реагирует, другое), качество деятельности при этом (ухудшается, остается без изменений, снижается), эмоциональная напряженность при необходимости публичного ответа, контрольной работы и пр. (высокая, неравномерная, нестабильная, не выявляется), истощаемость (высокая, с очевидным снижением качества деятельности и пр., умеренная, незначительная) и др.

7. Отношение семьи к трудностям ребенка (от игнорирования до готовности к сотрудничеству), наличие других родственников или близких людей, пытающихся оказать поддержку, факты дополнительных (оплачиваемых родителями) занятий с ребенком (занятия с логопедом, дефектологом, психологом, репетиторство).

8. Получаемая коррекционно-развивающая, психолого-педагогическая помощь (конкретизировать): занятия с логопедом, дефектологом, психологом, учителем начальных классов – указать длительность, т. е. когда начались/закончились занятия, регулярность посещения этих занятий, выполнение домашних заданий этих специалистов.

9. Характеристики взросления (*для подростков, а также обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением*):

– хобби, увлечения, интересы (перечислить, отразить их значимость для обучающегося, ситуативность или постоянство пристрастий, возможно, наличие травмирующих переживаний – например, запретили родители, исключили из секции, перестал заниматься из-за нехватки средств и т. п.);

– характер занятости во внеучебное время (имеет ли круг обязанностей, как относится к их выполнению);

– отношение к учебе (наличие предпочитаемых предметов, любимых учителей);

– отношение к педагогическим воздействиям (описать воздействия и реакцию на них);

– характер общения со сверстниками, одноклассниками (отвергаемый или оттесненный, изолированный по собственному желанию, неформальный лидер);

– значимость общения со сверстниками в системе ценностей обучающегося (приоритетная, второстепенная);

– значимость виртуального общения в системе ценностей обучающегося (сколько времени, по его собственному мнению, проводит в социальных сетях);

– способность критически оценивать поступки свои и окружающих, в том числе антиобщественные проявления (не сформирована, сформирована недостаточно, сформирована на словах);

– самосознание (самооценка);

– принадлежность к молодежной субкультуре(ам);

– особенности психосексуального развития;

– религиозные убеждения (не актуализирует, навязывает другим);

– отношения с семьей (описание известных педагогам фактов: кого слушается, к кому привязан, либо эмоциональная связь с семьей ухудшена/утрачена);

– жизненные планы и профессиональные намерения.

Поведенческие девиации (*для подростков, а также обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением*):

– совершенные в прошлом или текущие правонарушения;

– наличие самовольных уходов из дома, бродяжничество;

– проявления агрессии (физической и/или вербальной) по отношению к другим (либо к животным), склонность к насилию;

– оппозиционные установки (спорит, отказывается) либо негативизм (делает наоборот);

– отношение к курению, алкоголю, наркотикам, другим психоактивным веществам (пробы, регулярное употребление, интерес, стремление, зависимость);

– сквернословие;

– проявление злости и/или ненависти к окружающим (конкретизировать);

– отношение к компьютерным играм (равнодушен, интерес, зависимость);

– повышенная внушаемость (влияние авторитетов, дисфункциональных групп сверстников, подверженность влиянию моды, средств массовой информации и пр.);

– дезадаптивные черты личности (конкретизировать).

10. Информация о проведении индивидуальной профилактической работы (конкретизировать).

11. Общий вывод о необходимости уточнения, изменения, подтверждения образовательного маршрута, создания условий для коррекции

нарушений развития и социальной адаптации и/или условий проведения индивидуальной профилактической работы.

Дата составления документа

Подпись председателя ППк

Печать образовательной организации

Дополнительно:

1. Для обучающегося по АОП – указать коррекционно-развивающие курсы, динамику в коррекции нарушений.

2. Приложением к Представлению для школьников является табель успеваемости, заверенный личной подписью руководителя образовательной организации (уполномоченного лица), печатью образовательной организации.

3. Представление заверяется личной подписью руководителя образовательной организации (уполномоченного лица), печатью образовательной организации.

4. Представление может быть дополнено исходя из индивидуальных особенностей обучающегося.

5. В отсутствие в образовательной организации психолого-педагогического консилиума Представление готовится педагогом или специалистом психолого-педагогического профиля, в динамике наблюдающим ребенка (воспитатель/учитель начальных классов/классный руководитель/мастер производственного обучения/тьютор/психолог/дефектолог).

Методика раннего выявления дислексии (МРВД)

Данную методику целесообразно использовать в ходе массовых профилактических осмотров детей 6–8 лет. Обследование с помощью МРВД не требует специального оборудования и занимает около 5–8 мин. Пользование методикой доступно широкому кругу специалистов, участвующих в предшкольной диспансеризации детей (детские психиатры, невропатологи, педиатры, логопеды).

Описание методики и правила оценки выполнения заданий

I. «Рядоговорение». Инструкция ребенку: «Перечисли по порядку времена года и (после ответа на этот вопрос) дни недели» (при недостаточном понимании своих временных понятий допустима помощь в виде наводящих вопросов или подсказки, не содержащей порядкового перечисления).

Оценки (здесь и далее оценка дается в штрафных баллах):

- 1) правильно ответил на оба вопроса – 0 баллов;
- 2) правильно ответил на один вопрос – 2 балла;
- 3) не ответил ни на один вопрос – 3 балла.

II. «Ритмы». Инструкция: «Послушай, как я постучу, и после того, как я закончу, постучи точно так же». После этого однократно предъявляется серия ударов по столу (карандашом или палочкой) с длинными и короткими интервалами:

1) простые ритмы – !!!, !!!, !!!!, !!!!, !!!!!; если задание выполнено верно, то переходят к более сложному; если допущено больше одной ошибки, то прекращают;

2) сложные ритмы – !!!!!, !!! !!!!!!! !!!!!. Критерий выполнения такой же, как в простых ритмах.

Оценки: 1) выполнены оба задания – 0 баллов; 2) выполнены только простые ритмы – 2 балла; 3) не выполнено ни одного задания – 3 балла.

III. Тест **«Кулак – ребро – ладонь»**. Инструкция: «Посмотри внимательно на то, что я сейчас сделаю, и повтори точно так же». Экспериментатор демонстрирует ребенку трижды подряд последовательность из трех движений руки: ударить кулаком по столу, поставить ладонь ребром, хлопнуть ладонью по столу. Ребенок так же, как и экспериментатор, должен трижды без ошибок воспроизвести эту последовательность. Если ребенок нарушил последовательность движений не более одного раза, нужно указать, что допущена ошибка, и предоставить ему еще попытку (если воспроизвел последовательность из трех движений только один раз и после стимуляции продолжил ее верно, то это ошибкой не считается). При явно ошибочном воспроизведении демонстрация образца повторяется. Всего допускается не более пяти демонстраций.

Оценки:

- 1) правильное воспроизведение с одной-двух попыток после 1-й демонстрации – 0 баллов;
- 2) правильное воспроизведение после двух или после трех демонстраций с 1-й попытки – 2 балла;
- 3) правильное воспроизведение после четырех и пяти демонстраций или после трех демонстраций со 2-й и более попыток – 3 балла.

IV. Субтест **«Повторение цифр»**. Инструкция: «Сейчас я назову тебе какие-нибудь несколько цифр, а ты, как только я кончу говорить, повтори их точно в таком же порядке. Внимание!» После этого экспериментатор ровным голосом, не меняя интонации на последней цифре, в ритме отсчета стартового времени называет ряд из трех цифр (см. цифровые ряды). При ошибочном воспроизведении предьявляется другой ряд из трех цифр. При верном воспроизведении переходят к ряду из четырех цифр и так далее до ряда из пяти цифр. Экспериментатор фиксирует количество цифр в наибольшем правильно воспроизведенном ряду. Это является предварительной оценкой за первую половину задания. После этого дается новая инструкция: «Сейчас я назову тебе еще несколько цифр, и ты их тоже будешь повторять, но только начинай с конца, повторяй их в обратном порядке. Например: если я скажу 1–2, то ты должен сказать 2–1». При этом для наглядности нужно поочередно коснуться пальцем на столе двух воображаемых точек: сначала слева направо, затем справа налево. Тактика

обследования и фиксирования результатов такая же, как в первой половине задания: сначала предлагается ряд из двух цифр, затем из трех и т. д. Итоговым результатом выполнения всего задания является сумма предварительных оценок за первую и вторую половины задания.

ЦИФРОВЫЕ РЯДЫ

Прямой счет:

№ 3 3–8–6 6–1–2

№ 4 3–4–1–7 6–1–5–8

№ 5 8–4–2–3–9 5–2–1–8–6

Обратный счет:

№ 2 2–5 6–3

№ 3 5–7–4 2–5–9

№ 4 7–2–9–6 8–4–9–3

Оценки:

- 1) итоговый результат больше 6 – 0 баллов;
- 2) итоговый результат равен 6 – 2 балла;
- 3) итоговый результат меньше 6 – 3 балла.

V. Ориентировка «**право – лево**»:

1. Простая ориентировка. Инструкция: «Подними левую руку (начинать надо обязательно с левой), покажи правый глаз, левую ногу». Если задание выполнено, то переходят к следующему, если нет – прекращают.

2. Речевая проба Хеда. Инструкция: «Возьмись левой рукой за правое ухо, правой рукой – за правое ухо, правой рукой – за левое ухо, покажи левой рукой правый глаз».

Оценка:

- 1) выполнены оба задания – 0 баллов;
- 2) выполнена только простая ориентировка – 2 балла;
- 3) не выполнено ни одного задания – 3 балла.

VI. Составление рассказа по серии картинок. Ребенку предъявляется рассказ в двух картинках (удобен для использования рассказ о курице, цыплятах и самоварной трубе из книги Н. Радлова «Рассказы в картинках»). В рассказе на первой картинке изображены: курица, которая вывела четырех желтых цыплят на прогулку, и лежащая на земле самоварная труба, в которую один из цыплят заглядывает. На второй картинке удивленная курица, оглянувшись, видит, что трое цыплят вылезли из трубы черными, а четвертый, еще желтый, цыпленок заглядывает в нее.

Инструкция: «Посмотри! На этих картинках нарисован маленький рассказик. Расскажи, про что здесь нарисовано. Составь рассказ по этим картинкам».

Если ребенок не может самостоятельно составить рассказ или вместо него перечисляет изображенные предметы, то нужно задать наводящие вопросы. После того как ребенок закончил рассказ, задается вопрос: «Объясни, почему цыплята стали черными». Оценки выставляют в два этапа.

1. Оценивается качество построения рассказа – связность, полнота изложения, правильность описания, последовательность событий:

а) рассказ составлен самостоятельно, без существенных погрешностей – 0 баллов;

б) рассказ составлен только по наводящим вопросам без грубых погрешностей или самостоятельно, но с грубыми погрешностями (пропущена существенная часть рассказа, нарушена последовательность событий) – 2 балла;

в) вместо рассказа перечисляются изображенные предметы – 3 балла;

г) ребенок без посторонней помощи даже не перечисляет предметы на картинках – 4 балла.

2. Оценивается понимание причинно-следственных связей:

а) дано правильное объяснение (испачкались в саже или в краске) – 0 баллов;

б) объяснение неполное («труба – черная») – при этом задается наводящий вопрос: «Что значит черная?», и если удовлетворительного ответа не дано, то оценка – 1 балл;

в) объяснения совсем не было – 2 балла.

Итоговая оценка равна сумме первой и второй оценок. Составление окончательного заключения:

1. При обследовании детей 6,5–7,5 лет без грубой речевой патологии суммируются следующие три оценки: за «Рядоговорение», «Повторение цифр» и за тест Озерецкого или «Ритмы» (из этих двух выбирается задание, за которое получена большая оценка). Сумма баллов, превышающая 5, свидетельствует о предрасположенности к дислексии.

2. При обследовании детей 7,5–8,5 лет с выраженной речевой патологией (полиморфная дислалия, общее речевое недоразвитие, ринолалия) суммируются следующие оценки: за «Рядоговорение», «Повторение цифр», «Ориентировка в "право – лево"» и «Рассказ по картинкам». Сумма баллов, превышающая 5, свидетельствует о предрасположенности к дислексии.

Стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ)

Данная методика позволяет оценить навык чтения не только качественно, но и количественно. Это необходимо для дифференциальной диагностики избирательных, специфических нарушений усвоения чтения (т. е. дислексии) и неспецифических затруднений разной этиологии (при недоразвитии устной речи, при умственной отсталости, при неправильной методике обучения и т. п.). Ее целесообразно использовать при исследовании детей со 2-го по 6-й класс.

При исследовании желательно, чтобы ребенок не видел, что фиксируется скорость чтения. После того как он прочитал заголовок, включается секундомер. Регистрируется число правильно прочитанных слов за первую минуту. Если ребенок самостоятельно исправил ошибку, слово считается прочитанным правильно. Всем детям предлагается прочесть тексты I и II. После прочтения каждого текста проверяется понимание прочитанного.

Коэффициент техники чтения (КТЧ1 и КТЧ2) находят в таблице на пересечении строки, соответствующей числу правильно прочитанных слов и столбца, соответствующего классу и номеру текста.

ТЕКСТ I

Как я ловил раков

В нашей деревне текут два ручейка. В них живет много раков. Мальчики ловят их руками под камнями, в дырах между корнями или под берегом. Потом они варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный. Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать. У раков есть свое оружие – клешни, которыми они щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому... Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко схватит мясо, и затем его легко вытащить из воды, как

рыбу на удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи. В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду. Сажу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на траве. Но некоторые раки были более осторожными. Когда палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом плыл в нору. Отгадайте, почему задом? Но все-таки я наловил много раков. Мама их сварила. Какими они были красными! И очень вкусными!

Вопросы к тексту I для оценки понимания прочитанного

1. Сколько ручейков текут в деревне?
2. Кто в них живет?
3. Где мальчики ловят раков?
4. Что мальчики с ними делают?
5. От кого мальчик получил рака?
6. Чего захотелось мальчику?
7. Что есть у раков?
8. Что боялся сделать мальчик?
9. Почему?
10. Что посоветовал ему друг?

ТЕКСТ II

Неблагодарная ель

В отдаленной части леса, рядом с высокой рощей, росла ель. Маленькую елочку поражала красота белых цветков, которые распускались весной на терновнике. Стали они с терновником друзьями еще с осени. Тогда ели понравились его синие плоды. Когда ель стала взрослой, птицы ей сказали, что другой такой красавицы в лесу нет. Тогда охватили ель гордость и самолюбие. Однажды она сказала: «Слушай, терновник, убери свои кривые ветки от меня! Ведь ты не позволяешь, чтобы прохожие восхищались моей красотой и моим прекрасным ростом». «И это ты мне за всю защиту от ветра и плохой погоды?» – жалобно спросил тер-

новник. Ель молчала и только мрачно качала ветвями. Терновник рассердился и отодвинулся к солнцу. Через несколько дней к солнцу обратились все ветви терновника, но ни одна не прикоснулась к ели. И ель росла, росла... Во время первых зимних метелей в лес пришли лесорубы. Они искали новогодние елки. От страха начала ель просить терновник, чтобы он ее спрятал. Но было уже поздно просить. Все ветки терновника летом повернулись к солнцу и зимой уже не могли приблизиться к ели. Она заплакала: «Ведь меня топором убьют!» «И это из-за того, что ты была гордой, самолюбивой и неблагодарной», – ответил терновник. «Да, неблагодарная гордость не принесет пользу», – заплакала ель. Едва она сказала это, как перед ней уже стояли люди и восхищались ее красотой. Ее срубили. Ель упала в объятия терновника и навсегда распрощалась с лесом.

Вопросы к тексту II

1. Где росла ель?
2. Что поражало маленькую ель?
3. Какие отношения у нее были с терновником?
4. Что ели понравилось осенью?
5. Что сказали птицы?
6. Что сказала ель терновнику?
7. Что терновник ей ответил?
8. Что потом сделал терновник?
9. Что случилось с ветвями терновника?
10. Что происходило с елью?

При хорошем понимании текста ребенок должен правильно ответить не менее чем на 7 вопросов из 10 (при условии, что прочитано в I тексте не менее 98 слов, а во II – не менее 127 слов).

**Таблица определения коэффициента техники чтения
по стандартным текстам I и II**

Количество слов за одну минуту	Класс									
	2-й		3-й		4-й		5-й		6-й	
	Текст									
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
4	54	54	52	53	52	52	52	52	52	52
8	57	58	55	55	54	55	53	54	53	53
12	61	62	57	56	58	57	55	56	54	55
16	64	66	59	61	59	59	57	59	56	57
20	68	70	61	63	60	62	59	60	57	59
24	71	75	64	66	62	64	60	62	59	60
28	75	79	66	68	64	66	62	64	60	62
32	78	83	68	71	65	68	64	66	62	64
36	82	87	70	74	68	71	65	68	63	65
40	85	91	73	76	70	73	67	69	65	67
44	89	95	75	79	72	75	69	71	66	69
48	92	99	77	82	74	78	70	73	68	70
52	96	103	80	84	75	80	72	75	69	72
56	99	107	82	87	77	82	74	77	71	74
60	103	111	84	88	79	84	75	79	72	76
64	106	115	86	92	81	87	77	81	73	77
68	110	119	89	95	83	89	79	83	75	79
72	113	123	91	97	85	91	81	85	77	81
76	117	128	93	100	87	94	82	87	78	82
80	120	132	96	103	89	96	84	89	79	84
84	124	136	98	105	91	100	86	91	81	86
88	127	140	100	108	93	101	87	93	82	87
92	131	144	102	111	95	103	89	95	84	89
96	134	148	105	113	97	105	91	97	85	91
100	137	152	107	116	99	107	92	99	87	92
104	141	156	109	118	101	110	94	100	88	94
108	145	160	111	121	103	112	96	102	90	96

ОБ АВТОРСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Тимирясова Асия Витальевна – руководитель авторского коллектива, ректор Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова, председатель Комиссии Общественной палаты Республики Татарстан по образованию и науке.

Ахметова Дания Загриевна – проректор по непрерывному образованию Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова, директор НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель РТ, заслуженный деятель науки РТ, заслуженный работник высшей школы РФ.

Валиуллина Ильсия Масхутовна – врач-психотерапевт медико-оздоровительного комплекса Luciano, ассистент кафедры психиатрии и судебно-психиатрической экспертизы КГМА, кандидат медицинских наук.

Игнатьев Артем Евгеньевич – директор Центра психолого-педагогической помощи детям с дислексией, дисграфией и другими речевыми нарушениями, старший преподаватель кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова.

Челнокова Татьяна Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова.

Ермолаева Наталья Александровна – директор ГБУ «Республиканский центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи "Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия"» Республики Татарстан, учитель-дефектолог высшей категории.

Учебное издание

ДИСЛЕКСИЯ И ДИСГРАФИЯ
КАК ПРИЧИНЫ СНИЖЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ
УСПЕВАЕМОСТИ

Учебно-методическое пособие

Авторский коллектив:

А. В. Тимирясова (руководитель авторского коллектива),
Д. З. Ахметова, И. М. Валиуллина, А. Е. Игнатъев,
Т. А. Челнокова, Н. А. Ермолаева

Под научной редакцией доктора педагогических наук,
профессора Д. З. Ахметовой

Главный редактор: *Г. Я. Дарчинова*

Редактор: *Г. А. Тарасова*

Технический редактор: *О. А. Аймурзаева*

Дизайнер *Г. И. Загретдинова*

Подписано в печать 25.03.2021. Формат 60x84 1/16
Гарнитура Times NR, 9. Усл. печ. л. 4,19. Уч.-изд. л. 3,1.
Тираж 300 экз. Заказ № 32.



Издательство Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирясова
420111, г. Казань, ул. Московская, 42. Тел. (843) 231-92-90
E-mail: zaharova@ieml.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ООО «ТЦО «Таглимат»
420108, г. Казань, ул. Зайцева, 17

Для заметок