**Особенности коррекционной работы по преодолению недоразвития речи у детей с ОВЗ в рамках программы инклюзивного образования для начальной школы.**В рамках программы инклюзивного образования для начальной школы мною проводится коррекция недоразвития речи у учащихся с ОВЗ (два ученика с УО и один с ЗПР и аутическими проявлениями по заключению ПМПК).
**Специфика нарушений и коррекция речи** у этих детей **определяются** *особенностями высшей нервной деятельности и их психического развития* (недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы).
***Основными причинами недоразвития речи*** данных детей является «*слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах*». Таким образом, развитие моторики, в том числе и речевой, у этих детей протекает замедленно, недифференцированно. Оказывается неточным как слуховой, так и кинестетический контроль.
***Особенностью логопедической работы является ее индивидуализация. Специфика проявляется и в планировании. Темы занятий узки, постепенно вводятся трудности. Каждая задача коррекции максимально расчленена на простейшие задачи.***
У данных детей в различной степени нарушены операции и уровни порождения речевого высказывания (смысловой, языковой, сенсомоторный уровни). Наиболее недоразвитыми оказываются высокоорганизованные, сложные уровни (смысловой, языковой), требующие высокой степени сформированности операций анализа, синтеза, обобщения.
**Коррекция речи начинается с более простого уровня – сенсомоторного.**Большое внимание уделяется развитию общей и речевой моторики, воспитанию слухового восприятия, внимания, памяти, т. е. нормализации всех тех факторов, которые лежат в основе нарушений ***звукопроизношения***.
При **коррекции нарушений звукопроизношения** уделяется внимание развитию *четких представлений о звуковом составе слова, выделению звука из слова*, *определению места звуков в словах, уточнению смыслоразличительной функции звуков речи*.
**Этапы работы:
1.Предварительный этап** является более продолжительным и характеризуется качественно иным содержанием. ***Проводится развитие*** общей, ручной, речевой моторики, развитие слухового восприятия, внимания, памяти.
Необходима работа **над правильным речевым дыханием**, формированием длительного плавного выдоха в игровых упражнениях («тихий ветерок задувает свечу, колышет листья деревьев, гонит облака»). На длительном выдохе **вводятся голосовые упражнения**, **целью** которых является развитие силы, тембра, высоты голоса (игры «Эхо», «Сирена», звукоподражания к сказке «Три медведя», повторение серии гласных из 2, 3, 4 звуков). В дальнейшем вводятся простые артикуляторные упражнения.
**Развитие артикуляторной моторики** **проводится в двух направлениях**: развитие ***кинетической*** основы движения и ***кинестетической*** основы артикуляторных движений.
При развитии кинестетических ощущений работа проводится без зеркала, ученик воспроизводит положение губ, языка после пассивного их перемещения по речевой инструкции.
 **Дети учатся различать на слух речевые единицы** (игры «Угадай, кто кричит», «Узнай, откуда звук»), запоминать последовательность слов, сначала с опорой на картинки, затем без нее повторять слоги. На предварительном этапе **осуществляется развитие элементарных форм звукового анализа и синтеза.** Дети учатся выделять гласные и согласные звуки из ряда изолированных, ударный гласный из простого слова (*ау, Оля).***2.**Особенностью **этапа постановки звука** является максимальное использование полимодальных афферентаций: зрительного образа артикуляции, слухового образа звука, кинестетических, тактильных и тактильно-вибрационных ощущений. Постановка звука осуществляется с использованием смешанных способов.
**3.**Особенно длительным является **этап автоматизации звуков** речи. На этом этапе проводится работа над сложными формами звукового анализа и синтеза, умением выделять звук в слове, определять его место по отношению к другим звукам.
Дети с УО, ЗПР и РДА плохо представляют себе место звука в словах, поэтому не могут своевременно подготовить артикуляторные органы к правильному его произношению (в условиях его коррекции), особенно когда звук находится в середине слова или в конце.
В процессе автоматизации звуков продолжается и **развитие просодической стороны речи:** ***работа над ударением*** в слогах, словах, над лексическим ударением при автоматизации звука в предложении, ***над интонацией*** при закреплении звука в предложении, связной речи.
Особенностью этого этапа является и планирование уроков, распределение тем. Четко планируется система занятий, в которой предусматривается постепенное усложнение заданий и речевого материала. Например, при автоматизации звука [с] в слогах следующая тематика занятий (1-й класс): автоматизация звука в прямых открытых слогах: *са, со, су, сы;* в обратных слогах: *ас, ос, ус, ис, ыс;* в закрытых слогах (звук в начале слога): *сол, сот, сак;* в закрытых слогах (звук в конце слога): *лос, кос, кас; в* слогах со стечением согласных: *ска, ост.***4.**Обязательным этапом логопедической работы является **дифференциация звуков**. Это обусловлено недоразвитием речеслуховой дифференциации звуков речи, которое приводит к большому количеству замен букв в письменной речи.
Работа по разграничению звуков осуществляется ***в двух направлениях***: уточнение ***произносительной*** дифференциации звуков, развитие ***слуховой*** дифференциации звуков речи, особенно фонетически близких: твердых и мягких, звонких и глухих, аффрикат и входящих в их состав свистящих и шипящих звуков.
Работа над правильным произношением звука подготавливает ребенка к усвоению соответствующей буквы. С другой стороны, овладение буквой обеспечивает новую, графическую опору для закрепления звука в речи.
В логопедической работе по коррекции нарушений звукопроизношения используется ***прием сравнения***. На этапе постановки звука сравнивается правильное и неправильное произношение. На этапе автоматизации этот звук сравнивается с фонетически далекими. При дифференциации проводится сравнение отрабатываемого звука с фонетически близкими. В процессе коррекции сравнивается звуковой состав различных слов по количеству звуков, месте отрабатываемого звука в словах.
**Коррекция нарушений звукопроизношения связывается с развитием речевой функции в целом, т. е. с развитием фонематической стороны речи, словаря, грамматического строя языка, так как дефекты звукопроизношения у этих детей проявляются на фоне общего системного недоразвития речи.**У данной категории детей выявляется **бедность словарного запаса**.
Пассивный словарь больше активного, но он с трудом актуализируется, часто для воспроизведения слова, требуется наводящий вопрос. Трудности вызываются, с одной стороны, склонностью к охранительному торможению в коре головного мозга, с другой — особенностью формирования семантических полей. Отсюда ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабость вербальной памяти.
***Особенности логопедической работы по развитию лексики:***В процессе коррекционно-логопедического воздействия ведется работа ***по обогащению словарного запаса, уточнению значения слов, по развитию семантики слова, формированию лексической системности и семантических полей.*** Особого внимания ***требуют предикативный словарь,*** *глаголы и прилагательные.* **Работа начинается** с *расширения словаря за счет наиболее употребительных* ***глаголов*** с использованием заданий или игр: «Кто как передвигается», «Кто как голос подает», «Кто как ест», «Кто какие звуки издает», «Кто что делает» и т. д.
Овладение***прилагательными***начинается со слов, обозначающих основные *цвета, форму, величину***. В дальнейшем** отрабатываются слова, обозначающие *высоту, толщину, длину, ширину, вкусовые качества, качества поверхности, вес.***Затем** проводится работа *над прилагательными*, которые образуются *от существительных с помощью суффиксов*, а также над *прилагательными, сложными по семантике* (например, *оценочными*, обозначающими внутренние качества человека).
**Параллельно** с развитием предикативного словаря ***продолжается работа по обогащению и уточнению номинативного словаря.*** Особенно важным является работа по усвоению слов обобщающего характера (мебель, одежда и т. д.), которая способствует развитию операций обобщения, аналитико-синтетической деятельности этих детей.
Обогащение словаря осуществляется и за счет местоимений, числительных, наречий и других частей речи.
Работа по обогащению словаря предполагает и ***уточнение слов-синонимов.****Работа над уточнением значения слова тесно связана с уточнением представлений у учащихся об окружающих предметах и явлениях с классификацией предметов, с работой* ***по формированию лексической системности***. Классификация предметов проводится как в неречевом плане (например, разложить картинки на 2 группы), так и с использованием речи (например, выбрать только овощи, найти лишнее, назвать одним словом все предъявленные предметы и т. д.). Используются записи, рисунки, помогающие детям овладеть различными категориями предметов, усвоить и соотнести обобщенное название и названия конкретных предметов, овладеть родовидовыми отношениями.
**Актуализации словаря способствует и работа по звуковому анализу слова, закреплению его слухового и кинестетического образов.**Важное место отводится работе над значением слова с постепенным переходом от конкретного значения слова к усвоению его **грамматического значения** в словосочетании, предложении.
**Особенности логопедической *работы по коррекции нарушений грамматического строя речи.***В процессе развития грамматического строя речи у школьников с УО, ЗПР и РДА необходимо учитывать структуру речевого дефекта, несформированность грамматических значений, трудности дифференциации близких по семантике и оформлению грамматических форм.
*Большое значение в работе по формированию грамматического строя имеет использование* ***онтогенетического принципа****.* Многие грамматические формы, которые в норме ребенок усваивает еще в дошкольном возрасте, у этих детей оказываются неусвоенными даже в младших классах. ***Последовательность работы над грамматическими формами осуществляется как и в нормальном онтогенезе: от конкретного к абстрактному, от семантически простых форм к семантически более сложным, от продуктивных к непродуктивным, от простых по грамматическому оформлению к более сложным по грамматическому оформлению.***Последовательность логопедической работы **над падежными формами следующая**: дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа, винительный падеж, родительный, дательный, творительный (беспредложные), предложно-падежные конструкции, падежные формы множественного числа, При согласовании прилагательного и существительного отрабатываются именительный падеж мужского и женского рода, затем именительный падеж среднего рода, а далее косвенные падежи словосочетания прилагательного с существительным.
Развитие функции словоизменения глагола проводится сначала в настоящем времени (единственное и множественное число), затем в прошедшем времени (изменение по родам, лицам и числам) и, наконец, в будущем времени, которое является наиболее сложной временной формой глагола.
Длительным и трудным процессом является работа по формированию формы словообразования у умственно отсталых школьников. Начинается она с уменьшительно-ласкательных и других простых словообразовательных форм существительных. Далее проводится работа по образованию прилагательных от существительных, глаголов с приставками, над родственными словами.
При формировании структуры предложения особое внимание уделяется усвоению глубинно-семантических (предикативных) отношений внутри речевого высказывания (субъектных, объектных, локативных, атрибутивных), которые постепенно усложняются и последовательно включаются в структуру высказывания (предложения). Сначала предложение распространяется за счет простых объектных отношений. *(Девочка рвет цветы),* затем — локативных *(Дети идут в школу),* в дальнейшем — атрибутивных *(Это мамина сумка; Мама несет красную сумку).
Последовательность работы над* ***предложениями*** следующая: простые нераспространенные, распространенные, сложные предложения.
 Работа над ***связной речью*** сначала проводится на материале ***диалогической, ситуативной*** речи, а позднее — ***контекстной, монологической***.
В процессе **развития связной речи** большое внимание уделяется формированию внутреннего (смыслового) программирования связных высказываний с постепенным их углублением и расширением. Необходимо проводить работу и над грамматическим оформлением связной речи. ***Последовательность работы над связным текстом***: пересказ короткого текста с иллюстрациями, пересказ длинного текста с опорой на наглядность, короткий рассказ по серии сюжетных картинок, более длинный по серии сюжетных картинок, по сюжетной картинке, самостоятельный на заданную тему.
Развитие связной речи у детей с УО, ЗПР и РДА должно быть теснейшим образом связано с развитием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, особенно при отработке операций внутреннего программирования.
Каждая из операций порождения связного высказывания вначале формируется самостоятельно, изолированно, на простых заданиях, постепенно операции объединяются в целостный процесс порождения связного текста.
У школьников с ОВЗ наблюдаются разнообразные виды дислексий и дисграфий.
**Дислексия и дисграфия** чаще всего проявляется не в изолированном виде, а в сложном виде, в сочетании различных форм дислексии (например, фонематическая и семантическая, фонематическая и аграмматическая и т. д.), что связано с глобальным недоразвитием многих функциональных систем, с недоразвитием познавательной деятельности, с нарушениями устной речи.**Устранение нарушений чтения и письма** проводится в тесной связи с коррекцией нарушений устной речи как системы с коррекцией дефектов звукопроизношения, фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя.
Нарушения чтения проявляются уже в 1-м классе, т. е. раньше, чем нарушения процесса письма, которые выявляются у этих детей, начиная со 2-го класса. Это объясняется большей сложностью процесса письма, который усваивается позднее, чем процесс чтения. В связи с этим логопедическая работа начинатся с коррекции нарушений чтения, одновременно осуществляется профилактика дисграфии, так как механизмы дислексии и дисграфии во многом сходны.
Таким образом, логопедическая работа характеризуется большой спецификой, которая обусловлена особенностями высшей нервной деятельности, психологическими особенностями, а также характером симптоматики, механизмов, структуры дефекта у детей с ОВЗ.

 Учитель-логопед Шаронова А.Ю.