Методические рекомендации по проведению логопедического обследования обучающихся основной ступени образования

*Из проекта*

*Примерной Адаптированной основной образовательной программы Основного общего образования*

*обучающихся с тяжелыми нарушениями речи*

Логопедическая диагностика предусматривает:

- обследование обучающихся с 1 по 15 сентября (или в течение 2х недель с момента зачисления на обучение) и с 15 по 30 мая;

- изучение и анализ данных об особых образовательных потребностях обучающихся с ТНР, представленных в заключении психолого-медико-педагогической комиссии;

- комплексный сбор сведений об обучающихся с ТНР на основании диагностической информации от специалистов различного профиля;

-выявление симптоматики и уровня речевого развития обучающихся с ТНР;

- установление этиологии, механизма, структуры речевого нарушения у обучающихся с ТНР;

- анализ, обобщение диагностических данных для определения цели, задач, содержания, методов коррекционной помощи обучающимся с ТНР;

## Методические рекомендации по логопедическому обследованию детей среднего школьного возраста

Процедура обследования младших подростков отличается от процедуры обследования речи младших школьников по нескольким показателем:

* В обследование включается большой блок заданий, направленных на изучение письменной речи ребенка (за исключением тех случаев, когда у ребенка наблюдается изолированное нарушение звукопроизношения в виде пропуска или искажения звуков) и уровня сформированности ее предпосылок.
* Поскольку у ребенка уже сформирована произвольная учебная деятельность (или она находится в стадии формирования), обследование включает меньшее количество игровых заданий.
* Поскольку речевой и социальный опыт ребенка шире, усложняется и расширяется языковой материал.
* Обязательным разделом обследования является оценка уровня сформированности языковой и метаязыковой способностей, лежащих в основе успешного овладения школьниками лингвистических знаний и сложных видов речевой деятельности и влияющих на успешность формирования их языковой личности в целом.
* В ходе обследования возможно использование той лингвистической терминологии, которая была изучена к моменту обследования (предложение, словосочетание, суффикс, окончание, гласный, согласный звуки и др.)
* В ряде случаев сложнее установить контакт с подростком, поскольку в наличии отрицательное отношение к процедуре обследования в целом.

Поскольку в пакет логопедического обследования включены задания полифункционального характера, постольку за логопедом закрепляется право выбора методик обследования в зависимости от уровня развития речи, структуры нарушения и тяжести его выраженности.

## *Обследование письменной речи*

В обследование письменной речи входят письмо (продуктивный вид речевой деятельности) и чтение (рецептивный вид речевой деятельности). Письмо и чтение обследуются, как правило, оба, последовательно или параллельно, поскольку в подавляющем большинстве случаев отмечаются проблемы, отражающиеся на обоих видах речевой деятельности.

***Методика обследования письма***

**Краткая аннотация.** Нарушение письма у детей — это особые специфические затруднения, имеющие системный устойчивый характер и обусловленные либо системным недоразвитием определенных сторон речевой деятельности ребенка, либо несформированностью других психических функций.

Нарушения письма следует отличать от недостаточного усвоения навыка письма, которое может быть детерминировано различными факторами, как, например, нерегулярностью школьного обучения (из-за частых болезней, переездов и по другим причинам), педагогической запущенностью, нарушениями поведения, двуязычием, сниженными слухом, зрением, интеллектом и т.д. При проведении логопедического обследования следует принимать во внимание все факторы, влияющие на усвоение ребёнком письма, оценивать всю их совокупность.

**Цель обследования:** изучение уровня сформированности письма.

**Материал:** текст диктанта, соответствующий программным требованиям по русскому языку класса обучения ребенка (в соответствии с ФГОС), и насыщенного звуками и буквами, близкими по акустико-артикуляторным и оптическим признакам; серия картин с изображением сюжета, развертывающегося в определенной последовательности.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**.

Ориентировочное представление об уровне сформированности письма и о характере ошибок учитель-логопед выявляет в ходе анализа письменных работ ученика в школьных тетрадях. Однако для того, чтобы уточнить структуру нарушения, необходимо специально обследовать письмо посредством различных заданий, включающих слуховой диктант, самостоятельное письмо и списывание с печатного текста.

В младшем подростковом возрасте целесообразно начинать обследование с изложения и/или сочинения на заданную тему.

Работы учащихся отдельно оцениваются как тексты.

При анализе изложения оценка проводится по следующим направлениям:

а) понимание фактологии и смысла первичного текста;

б) соблюдение структуры текста: трехчастности, тематичности, связности, последовательности изложения и т.п.;

в) богатство и адекватность использования языковых средств.

Оценка сочинения проводится по следующим направлениям:

а) соблюдение структуры текста: трехчастности, тематичности, связности, последовательности изложения и т.п.;

б) богатство и адекватность использования языковых средств.

Однако для выявления нарушений письма информативным является анализ допущенных ошибок правописания. В первую очередь обращается внимание на устойчивые повторяющиеся ошибки, которые систематизируются. Дальнейший ход обследования подчиняется логике выявления этиологии нарушений письменной речи.

Как правило, наличие специфических ошибок сопровождается большим количеством орфографических ошибок. Ошибки на правила правописания также должны быть тщательно проанализированы, т.к. в одних случаях они могут быть следствием плохого усвоения правила, а в других — свидетельствовать о недоразвитии речи, недостаточности метаязыковой деятельности, несформированности регуляторных механизмов.

При необходимости ученикам предлагается запись слухового диктанта, состоящего из серии предложений, подобранных таким образом, чтобы они отвечали программным требованиям по русскому языку того класса, в котором обучается ребенок, и в то же время включали бы большое количество слов со звуками, произношение которых обычно нарушается по типу замен и смешений. Диктовать надо в соответствии с нормами орфоэпического произношения, без предварительного звуко-слогового анализа слов, входящих в состав диктуемого текста.

Учитель-логопед анализирует характер процесса письма: может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или пишет с опорой на его проговаривание, как бы «прощупывая» отдельные элементы слова, ища нужный звук и соответствующую букву, а также качество ошибок.

Особое внимание уделяется тому, допускает ли ребенок специфические ошибки на замену букв, обозначающих акустически и артикуляционно сходные звуки: свистящие, шипящие, звонкие и глухие; сонорные; аффрикаты; мягкие и твердые.

При этом необходимо выяснить:

·единичные или регулярные эти ошибки; распространяются ли они на одну группу звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками (звонкие и глухие), или на несколько групп (звонкие и глухие, свистящие и шипящие и др.); соответствуют ли замены в письме тем нарушениям, которые наблюдаются в устной речи;

·происходят ли замены при написании фонетически простых или структурно трудных, многосложных и малознакомых слов (что будет указывать на различный уровень нарушения дифференциации звуков речи, а следовательно, на недостаточный уровень сформированности фонематического восприятия).

Ошибки на замену букв в письме в большинстве случаев сосуществуют с другими фонетическими ошибками, а также с ошибками языкового анализа. Поэтому необходимо установить допущены ли пропуски букв, слогов или даже элементов слова, слитное и раздельное написание одного и того же слова и другие ошибки, связанные с искажением его звуковой структуры.

 В соответствии с характером ошибок строится дальнейшая процедура логопедического обследования. Подросткам предлагается списывание с печатного текста, а также письмо отдельных букв под диктовку. Ученику диктуют отдельные звуки, графическое изображение которых он должен записать. Эта серия заданий позволяет выявить, насколько чётко ребенок воспринимает на слух звуки речи и правильно ли перешифровывает их в соответствующие графические знаки.

Анализируя данные, полученные с помощью указанной пробы, учитывают, легко ли ребенок выполняет стоящую перед ним задачу или испытывает затруднения в подыскании нужной буквы. Могут быть обнаружены замены, связанные с трудностями усвоения начертания отдельных букв, когда отдельные элементы, входящие в состав букв, изображаются ребенком неадекватно в пространственном или количественном отношении. Но если ребенок допускает замены букв, соответствующие звуки которых являются акустически или артикуляционно близкими, т.е. происходит взаимозаменяемость, — это обычно указывает на дефицитарность слухового или слухо-артикуляционного анализа. С целью установить, являются ли эти специфические замены случайными или регулярными, учитель-логопед диктует звуки, которые в речи у детей чаще других подвергаются замене, предусматривая варьирование условий, при которых производится запись букв ребенком. Смешиваемые звуки сначала предъявляются раздельно, затем — попарно.

Это позволяет выявить не только степень нарушения дифференциации звуков, но и условия, при которых выполнение здания облегчается для ребенка или, наоборот, усложняется.

Кроме того, проверяется также, не испытывает ли ребенок затруднений в двигательной технике письма.

**Оцениваются следующие показатели:**

* ошибки звукового состава слова;
* лексико-грамматические ошибки;
* графические ошибки;
* ошибки на правила правописания с учетом класса обучения в соответствии с ФГОС.

**Ограничения.** Для детей с ограничением двигательной функции рук можно использовать прием складывания слогов, слов, предложений из букв разрезной азбуки или работа с интерфейсом ПК. В этих случаях трудности, связанные с двигательным актом письма, снижаются, а затруднения в анализе и синтезе звукового комплекса остаются и проявляются наиболее наглядно.

***Методика обследования чтения.***

**Краткая аннотация.** Нарушения чтения (дислексия) имеют достаточно широкое распространение среди подростков. По международным данным около 10% населения Земли страдает дислексией в той или иной степени выраженности. Дислексия может выступать в качестве ведущего фактора неуспешности обучения в основной и средней школе. Причины нарушений чтения можно определить, понимая сущность самого процесса чтения, которое в настоящее время рассматривается с психофизиологических, психологических и психолингвистических позиций. Неполноценное усвоение навыка чтения также может быть связано с неверным выбором методики обучения, не учитывающей индивидуальные особенности детей.

Недостатки чтения могут затрагивать основные компоненты технической и смысловой сторон как изолированно, так и в совокупности (способ чтения, правильность, выразительность, скорость и понимание прочитанного).

Объектом внимания учителя-логопеда должны стать все трудности и отклонения в формировании компонентов чтения, но при анализе симптоматики нарушений необходимо четко дифференцировать причины, лежащие в их основе.

**Цель:** изучение уровня сформированности чтения как вида речевой деятельности.

**Материал**: таблицы слов различной слоговой структуры, таблицы предложений различной протяженности и сложности, таблицы с текстами, содержащими материал сходный по оптическим и/или акустико-артикуляционным признакам.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**.

Для уточнения структуры нарушения и определения причин, лежащих в основе трудностей чтения, необходимо использовать определенный набор заданий, включающих использование специально составленных текстов, а также методик для изучения уровня сформированности отдельных операций чтения.

На данном уровне обучения учащимся, в первую очередь, предлагается *чтение специально подобранных текстов.* Они должны отвечать следующим требованиям:

·содержать как можно больше оппозиционных букв и слогов, а также слова различной слоговой структуры;

·соответствовать программным требованиям;

·быть небольшими по объему;

·выражать коммуникацию событий для облегчения их понимания и пересказа ребенком;

·включать диалоги и прямую речь, что позволяет осуществить анализ сформированности выразительности чтения.

Процесс чтения оценивается с точки зрения техники чтения (способ чтения, правильность, скорость чтения), понимания прочитанного, а также его выразительности.

Для оценки понимания прочитанного по выбору учителя-логопеда ребенку могут быть предложены следующие варианты заданий (по мере убывания уровня сложности):

1. пересказать прочитанное;
2. ответить на вопросы (предлагаются вопросы двух типов: отражающие фабулу рассказа; выявляющие понимание смысла прочитанного, что позволит выяснить уровень глубины понимания текста ребенком).
3. разложить серию сюжетных картинок в соответствии с последовательностью событий в прочитанном тексте и, как вариант, пересказать текст с опорой на них;
4. выбрать сюжетную картинку, соответствующую прочитанному, из ряда предложенных .

Можно использовать также специальные тексты с пропущенными или незаконченными словами с целью изучения навыков лексико-грамматического прогнозирования. Для облегчения прочтения учитель-логопед задает уточняющий вопрос к пропущенному слову.

При наличии выраженных затруднений и устойчивых смешений букв по оптическому и акустическому сходству ученикам предлагается чтение отдельных букв. Можно использовать варианты шрифта в качестве усложнения задания. Далее учитель-логопед предлагает ребенку найти определенную букву среди других. Буквы для узнавания следует называть в таком порядке, чтобы они соответствовали оппозиционным фонемам, например: С-Ш-Ч-Щ-З-Ж-Ц, Р-Л, Г-К и т.д. Необходимо обращать внимание на темп перекодировки ребенком графемы в фонему и наоборот, стойкость и нестойкость ошибок.

Данная проба уже позволяет учителю-логопеду определить, насколько автоматизирована связь между графемой и соответствующей фонемой, четко ли ребенок воспринимает на слух звуки речи, есть ли у него фонематические или оптические затруднения, мнестические проблемы. Это определяется по характеру ошибок, допускаемых ребенком: замены букв по фонематическому, оптическому сходству, иные варианты замен, длительность выполнения проб или невозможность их выполнения.

Далее детям следует предложить чтение слогов. Ребенок, прежде всего, должен прочитать слоги, включающие соответствующие оппозиционные фонемы. Кроме прямых слогов, предъявляются и обратные, а также слоги со стечением согласных. Учитель-логопед обращает внимание на возможность слияния звуков в слоговой комплекс, особенно в прямых слогах, а также на наличие у ребенка умения дифференцировать звуки. Данная проба дает возможность учителю-логопеду определить сформированность звуко-буквенного синтеза и фонематических обобщений.

Следующая проба в оценке навыка чтения — это чтение слов. Вначале детям следует предлагать для чтения самые простые слова, а затем — более сложные по слоговому и морфологическому составу.

На этом этапе можно использовать однокоренные слова, различающиеся морфологическими элементами, которые выполняют смыслоразличительную функцию *(рука* — *руки, вошел* — *вышел).* В процессе выполнения этих заданий следует предложить ребенку подобрать картинку к прочитанному слову, показать соответствующий предмет, нарисовать его, объяснить значение или продемонстрировать действие. Данная проба дает возможность учителю-логопеду оценить техническую и смысловую стороны чтения*;* читает ли он «механически» или осознанно. Ошибки, отмеченные при выполнении пробы, могут указывать на несформированность у ребенка звуко-слогового синтеза, морфологических обобщений, навыка слогослияния, навыка целостного восприятия читаемого, недостаточный объем зрительного восприятия, на отсутствие умения соотносить прочитанное слово со значением.

Для определения сформированности первоначальных элементов выразительности чтения (умения использовать верную интонацию в соответствии с конечными знаками препинания) детям можно предложить прочитать повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения различной линейной протяженности.

На этом же этапе возможно определить наличие у ребенка лексико-грамматического прогнозирования, являющегося важным компонентом чтения. С этой целью используются элементарные пробы, включающие «незаконченные предложения».

**Оцениваются следующие показатели:**

* особенности способа чтения (непродуктивное — элементы побуквенного чтения, отрывистое слоговое; продуктивное — плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов);
* правильность чтения (характер ошибок - замены букв по фонематическому сходству, нарушения звуко-слоговой структуры, грамматические ошибки, как показатель несформированности фонематических, морфологических и синтаксических обобщений);
* выразительность чтения (паузы, интонация, логическое и психологическое ударения, громкость и внятность);
* понимание смысла прочитанного.

Примерный материал для чтения слов разной сложности



***Методика обследования неречевых функций***

***Краткая аннотация:*** на основной ступени обучения чтение и письмо носят автоматизированный характер. Это обеспечивается слаженной деятельностью сложного комплекса механизмов, относящихся к речевой и неречевой сферам. Нарушения чтения и письма могут иметь в своей основе дефицитарность устной речи, а также недостаточность неречевых функций, в первую очередь зрительных и моторных.

***Цель:*** выявление состояния неречевых функций, лежащих в основе полноценного осуществления чтения и письма.

***Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.***

 Оценка состояния неречевых функций включается в логопедической обследование при необходимости выявления причин и механизмов нарушений письма и чтения. Оценка уровня сформированности неречевых функций производится по результатам выполнения специально разработанных заданий.

Примерами заданий такого рода могут служить: узнавание предметных изображений и буквенных стимулов в стандартных и усложнённых условиях (целых, фрагментированных, зашумленных, наложенных), определение и анализ метрических, топических характеристик плоскостных фигур и/или изображений; перевод стимулов из трехмерного в двухмерное пространство; перевод понятий из временного плана в пространственный (их представление в виде отрезков, точек, пунктира, целого-части); задания на координацию движений (общая, мелкая моторика); графические задания (обводка, штриховка, копирование предметных изображений, буквенных и цифровых стимулов и их элементов) и др.

Материал для заданий подбирается с учетом уровня развития обучающихся данного возраста и структурируется по принципу от сложного к простому.

Оцениваются следующие показатели:

- уровень развития гностических зрительных функций (предметный и буквенный гнозис);

- сформированность зрительно-пространственной ориентации (восприятие и анализ объёмных и плоскостных фигур и /или изображений; стратегия отслеживания зрительный стимулов);

- сформированность пространственно-временных представлений (координация «время-пространство»);

- уровень развития моторных функций (статическая и динамическая координация движений; пространственная, темпоральная и ритмическая организации общих и тонких движений кистей и пальцев рук);

- сформированность графомоторных навыков (характеристики графической деятельности и стратегий копирования).

***Обследование устной речи***

***Методика обследования уровня сформированности текстовой компетенции***

**Краткая аннотация.** В младшем подростковом возрасте активно формируются предпосылки текстовой компетенции и в аспекте понимания текстов, и в аспекте их продуцирования. Навыки текстовой компетенции относятся к метапредметной области освоения и обеспечивают успешность обучения и социализации подростков. Исследование уровня сформированности навыка понимания аудированного текста проводится в том случае, если у ребенка несформирована техника чтения, либо она значительно затруднена в силу различных причин (грубые нарушения моторных функций артикуляционного аппарата, тяжелая степень выраженности заикания и проч.).

**Цель:** изучение уровня сформированности предпосылок текстовой компетенции.

**Материал:** тексты небольшого объема для чтения и аудирования, сюжетные картинки для составления описательного рассказа, сюжетные картинки для составления повествовательного рассказа, серии сюжетных картинок для составления повествовательного рассказа.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**.

Обследование рациональнее начинать с выявления уровня сформированности продуктивных навыков. Соблюдая принцип от общего к частному и от сложного к простому, ученику предлагаются следующие виды заданий (если ребенок справляется с наиболее сложным заданием, относительно простые задания в ходе обследования не используются):

* Составление описательного рассказа по впечатлению (по памяти)
* Составление описательного рассказа с опорой на объект или по картинке
* Составление повествовательного рассказа по впечатлению
* Составление повествовательного рассказа по сюжетной картинке
* Составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок

Желательно, чтобы составление рассказа не носило искусственного характера и являлось, например, составной частью беседы. В ходе беседы с ребенком выясняются его ведущие неформальные интересы, особенности социальной среды, в которой он воспитывается. С учетом полученных данных ребенку предлагается составить рассказ-описание по памяти. Это может быть описание домашнего животного, сестры, загородного дома, любимой марки машины и проч. Главное, чтобы этот рассказ имел коммуникативную направленность, не был формальным «чтобы отвязалась». В этом случае мы услышим развернутое повествование, ребенок будет использовать разнообразные языковые средства, рассказывать эмоционально, в свойственной ему манере. Можно предложить тему, при раскрытии которой потребуются элементы рассуждения: «Кем ты хочешь стать и почему?», «Что тебе нравится в школе и что не нравится, и почему?» и др.

При этом отмечается, какого характера помощь требовалась детям (стимуляция активности, наводящие вопросы, организующая помощь).

Кроме обследования самостоятельной связной речи ребенка полезно обследовать понимание им связной речи на примере рассказов описательного и повествовательного характера.

Виды работы:

* Пересказ описательного текста и/или ответы на вопросы
* Пересказ повествовательного текста и/или ответы на вопросы
* Сокращение (компрессия) текста
* Соотнесения текста и картинки или объекта.

Для исследования понимания текста следует использовать разнообразные речевые показатели. Например, *в качестве показа*те*ля правильного понимания прочитанного могут служить следующие ответы и действия учащихся:*

* нахождение в тексте предложений, которые являются ответами на вопросы, поставленные к тексту учителем или другими учащимися, свободные ответы по прочитанному, ответы на вопросы к подтексту;
* составление читающим вопросов к тексту или к отдельным его частям;
* составление плана пересказа текста;
* свободное воспроизведение содержания текста;
* объяснение значений новых слов;
* правильное интонирование отдельных предложений.

Для выявления особенностей понимания текста детям, страдающим недоразвитием речи, могут быть предложены различные задания, связанные с *реконструкцией текста.* Наиболее простым заданием этого типа может быть задание на восстановление хронологической последовательности текста. Исходный текст (по сложности не превышающий программных требований) разделяется на относительно законченные в смысловом отношении отрезки. Напечатанные на отдельных карточках и перетасованные в случайном порядке, эти отрывки предъявляются учащимся. Им предлагается внимательно прочитать их и расположить так, чтобы восстановить исходный текст. Для этого вида задания используют несложные описательные тексты.

* Другим видом задания, близким к описанному, является *работа с деформированным текстом.* От учащихся требуется восстановить логическую последовательность в изложении содержания. Предъявляется текст и следующая инструкция:

— Рассказ, который вы сейчас прочтете, составлен неверно. Предложения, из которых состоит рассказ, расположены неправильно. Исправьте недостатки и напишите его правильно.

Облегченным вариантом задания может быть следующее: детям предлагается устный план, который помогает им группировать предложения вокруг соответствующего пункта плана.

У многих детей с недоразвитием речи составленный рассказ не соответствует плану. Следует отметить и те случаи, когда дети не только неправильно группируют предложения вокруг определенных смысловых вех, но и возвращаются к уже выполненным смысловым разделам плана. Выявляемые у учащихся трудности восстановления логических связей указывают на фрагментарность в усвоении содержания текста и затрудняют его понимание.

Для подтверждения того, что трудности понимания текста связаны не с усвоением его структуры, а именно с лексико-грамматическим недоразвитием детей, полезно использовать приемы с подстановкой значений. В тексте, соответствующем программным требованиям, каждое пятое и седьмое слово пропущено и заменено чертой определенной длины. Таким образом пропускаются и глаголы, и существительные, и предлоги и т.п., т.е. слова, относящиеся к различным грамматическим и лексическим категориям. Учащихся просят заполнить пропуски словами, которые, по их мнению, были пропущены. Учитель-логопед отмечает, совпадает ли слово, названное учеником, с пропущенным, является ли его синонимом или совсем не связано с ним семантически. В каждой из этих групп ответов выделяют грамматически правильные и неправильные.

Возможен и другой вариант, когда учитель-логопед исключает, по своему усмотрению, отдельные лексические и грамматические элементы, достаточно легко подсказываемые контекстом. Исключают слова таким образом, чтобы ученику пришлось вставлять знаменательные и служебные слова. При этом важно обратить внимание на то, что представляет большую трудность для ребенка — вставка знаменательных или служебных слов.

При анализе результатов выясняется: а) достиг ли ребенок необходимого понимания текста; б) какой уровень понимания, семантический или грамматический, страдает в большей степени.

Для этого диагностического пакета тексты должны быть заранее отобраны и адаптированы к нуждам обследования.

Если первые два вида задания требуют от ребенка ответа в развернутой вербальной форме и могут служить средством обследования говорения как подвида речевой деятельности, то третий вид задания, направленный на исследование навыка сокращения или компрессии текста, позволяет выявить стратегию анализа смысловой стороны связного текста у ребенка. В ходе выполнения этого вида задания можно попросить ребенка рассказать самое главное или назвать главные слова, словосочетания и предложения в тексте (если ребенок знаком с этими терминами). Если ребенок не справляется с этим, в качестве облегченного варианта можно попросить ребенка просто перечислить действующих лиц в тексте и рассказать, что они делали.

Задание по соотнесению текста и картинки проводится следующим образом: предлагаются две похожие картинки (степень похожести зависит от возраста ребенка и его интеллектуальных возможностей, поэтому наборы парных картинок могут быть достаточно разнообразными) и рассказ, составленный с опорой на одну из них. Ребенку предлагается определить, какая из картинок соответствует тексту. Таким образом, выявляется не столько умение находить в тексте логические и временные связи, сколько умение понимать текст в целом в его прямом значении.

Необходимо отметить, что нерационально предлагать детям младшего подросткового возраста тексты, насыщенные переносными значениями, подтекстом.

Использование заданий, не требующих вербальной интерпретации первичного текста, позволяет обследовать детей с грубым нарушением речи, например с афазией.

**Оцениваются следующие показатели:**

* сформированность текста как лингвистической структуры;
* грамматическое оформление высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);
* словарный запас (соответствие объема словаря возрастным нормам и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики);
* соответствие звукопроизношения нормам русского языка (с учетом особенностей местного диалекта);
* звукослоговое и ритмическое наполнение лексики (акцентный контур слова);
* темп говорения;
* особенности голосоподачи и голосоведения;
* паралингвистические средства: выразительность, паузация, интонация.

***Методика обследования лексической системы и грамматического строя языка***

**Краткая аннотация.** Для правильной оценки отклонений речевого развития ребенка и определения наиболее рациональных и дифференцированных путей его коррекции необходимо определить уровень сформированности лексических и грамматических средств. С этой целью учитель-логопед проводит специальное обследование.

***Цель:*** выявить уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи (употребление и понимание).

***Материал:*** сюжетные картинки, пары картинок, вербальный материал.

***Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.***

Наблюдения за речью детей в процессе беседы и выполнения различного рода заданий позволяют в той или иной мере судить о состоянии лексических и грамматических средств языка, которые ребенок использует в общении. Так, например, если в ходе предварительной беседы ребенок неточно употребляет широко распространенные слова, заменяя одно слово другим, и к тому же неправильно оформляет высказывания грамматически, становится очевидной необходимость специального обследования.

При анализе структуры речевого нарушения существенным явля­ется определение уровня владения ребенком различными грамма­тическими формами и структурами.

Обследование грамматического строя проводится по трем на­правлениям: синтаксис, словообразование и словоизменение. В процессе обследования подросткам сначала предлагаются задания, на­правленные на изучение состояния грамматического строя актив­ной речи, а при отсутствии тех или иных грамматических еди­ниц в самостоятельной речи — задания на их понимание. В процессе обследования материал структурируют не только по его относительной сложности, но и в соответствии с грамматической моделью. Использование однотипного грамматического материа­ла позволяет специалисту выявить обучаемость ребенка языковым явлениям, т.е. наличие у него так называемого «чувства языка», что служит дополнительным параметром при функциональной ди­агностике пограничных нарушений.

***Виды заданий:***

Составление предложений различных типов;

Использование различных видов связи в словосочетаниях;

Образование различных форм слова (словоизменения);

Использование различных способов словообразования.

Обследование словарного запаса проводится на несколько ином уровне, чем у младших школьников, хотя общее количество обследуемых словарных единиц примерно такое же – около сотни. Естественно, что сложность предъявляемого материала и дидактические приемы будут зависеть от возраста школьника и степени речевого недоразвития. Поэтому в тяжелых случаях мы можем использовать предметные и сюжетные картинки, с опорой на которые школьники должны ответить на вопросы: Что это? Кто это? Что делает? Какой? Где? И др.

У школьников с менее выраженными нарушениями речи с учетом их более широкого жизненного опыта, возросшим уровнем обобщения, расширившимися представлениями об окружающем мире, можно использовать одну предметную картинку для организации ситуативного поля. С помощью вопросов логопед может исследовать состояние часто и редко употребительной лексики в активном словарном запасе ребенка. Например, демонстрируя картинку «самолет», педагог задает следующие вопросы: Что это? Назови части самолета? Зачем нужны самолеты? Какие бывают самолеты? Кто управляет самолетом? Какие еще профессии в авиации ты знаешь? и др. Естественно, что отбор ситуаций должен коррелировать с представлениями ребенка и его жизненным опытом.

Наличие речевой патологии характеризуется наличием своеобразия формирования семантических представлений, лежащих в основе словарных единиц. Поэтому при обследовании школьников в первую очередь обращается внимание на использование лексики в адекватном значении, на тот смысл, который вкладывает ребенок в то или иное слово, на способы актуализации лексики.

При обследовании активного словарного запаса школьников предъявляют те задания, которые помогают раскрыть качественные особенности лексикона ребенка. С этой целью исследуются обобщающая функция речи, на примере обобщающих понятий, переносного значения слова, многозначности. Детям предъявляются различного рода задания по подбору пары, составлению словосочетаний и предложений с определенными словами, продолжение ряда слов по признаку включения их в одно видовое понятие, подбор антонимов и синонимов, исключение лишнего слова и проч. Специфичность выполнения данных заданий, а именно, использование слова в расширенном значении или в суженном, ситуативно связанном значении, актуализация слов и их смешение по звуковому сходству, как правило, свидетельствует о несформированности лексической системы в языковом сознании ребенка.

**Оцениваются следующие показатели:**

* грамматическое оформление высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);
* уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи (употребление и понимание);
* степень обучаемости грамматическому оформле­нию языковых и речевых единиц;
* характер грамматических ошибок;
* словарный запас (соответствие объема словаря возрастным нормам и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики);
* соотношение лексики, относящееся к различным морфологическим категориям;
* характер парадигматических и синтагматических связей;
* способы актуализации лексики;
* звукослоговое и ритмическое наполнение лексики (акцентный контур слова).

***Обследование звуковой стороны речи***

**Краткая аннотация:** обследование звуковой стороны речи предполагает, в том числе, исследование состояния звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия. Эти недостатки могут носить самостоятельный характер или обуславливать неуспешность освоения метапредметных навыков чтения и письма. В результате ребенок становится неуспевающим по всем предметам учебного цикла.

**Цели:**

— определить уровень сформированности навыка владения правильным произношением в различных условиях предъявления и использования языкового материала (при изолированном произнесении; отраженно; в отработанных ранее слогах, словах и предложениях; при фиксации внимания на качестве произнесения; в спонтанной речи и проч.);

— обнаружить недостаточность фонематического восприятия и фонематических представлений у ребенка, их выраженность и характер;

— выявить уровень сформированности ритмико-мелодической стороны речи и умения пользоваться различными слоговыми структурами при продуцировании высказывания и при его восприятии;

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Обследование звуковой стороны речи проводится в ходе беседы, изучения уровня сформированности устной и письменной речи. При необходимости более тщательного исследования используются задания, аналогичные заданиям для младших школьников, но на усложненном вербальном материале.

**Оцениваются следующие показатели:**

• уровень сформированности звукопроизношения;

• уровень сформированности фонематического восприятия и, в частности, фонематического слуха;

• характер ошибок;

• степень выраженности недостаточности.

***Методика обследования просодической стороны речи***

**Краткая аннотация.** Младший подростковый возраст характеризуется мутационными изменениями голосовых характеристик, особенно у мальчиков, что в неблагоприятных обстоятельствах может служить одной из предрасполагающих причин дисфонии. Дисфония может иметь различную этиологию, в том числе, при наличии сочетания нескольких травмирующих факторов.

**Цель:** выявить наличие дисфонии или других отклонений в развитии просодической стороны речи.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов**

Качества голоса, степень фиксации на судорогах выявляется в ходе целенаправленной беседы. Правильно построенная беседа позволяет выявить особенности изменения голоса во время общения, голосовой нагрузки.

Для определения времени максимальной фонации предлагается после предварительного вдоха протяженности произнести гласный звук. Время фонации замеряется секундомером для объективизации показателя пробу повторяют трижды, вычисляя среднее арифметическое.

Определение гипоназализации и гиперназализации проводится на вербальном материале, насыщенном согласными «м», «м'», «н», «н'». Пробу проводят дважды с закрытыми и открытыми носовыми проходами.

Темп речи оценивается в процессе беседы, а также в процессе пересказа текста. Оценка темпа речи в процессе чтения может проводиться у ребенка при отсутствии дислексии, артикуляционных расстройств и проч.

**Оцениваются следующие показатели:**

* тип дыхания;
* интенсивность голоса (сильный, нормальный, слабый, иссякающий);
* характер голосообразования и атака голоса (твердая, мягкая, придыхательная);
* тональность звучания (низкий, нормальный, высокий, фальцет);
* тембр (чистый, хриплый, дрожащий, глухой, назализованный);
* продолжительность максимальной фонации;
* темп речи.

***Методика обследования плавности речи***

**Краткая аннотация:** подростковый возраст предполагает перестройку всего организма, что влечет за собой изменение психологического статуса, формирования новых видов общения. В этом возрасте достаточно часто наблюдаются рецидивы заикания, которые сопровождаются фиксацией на речи или страхом речи. Наличие подобного явления усугубляет тяжесть нарушения, снижает динамику коррекции и в значительной мере затрудняет социализацию подростка.

**Цель:** выявление заикания, определение его характера и степени тяжести.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.**

Выявление наличия заикания, его характера и тяжести проявления проводится в процессе общения с ребенком и обследования других сторон речи.

В качестве специфических приемов можно выделить: отраженно-сопряженное проговаривание, чтение стихов, проговаривание автоматизированных рядов (например, счет до десяти, перечисление дней недели и проч.).

Оцениваются следующие показатели:

* наличие пароксизмов заикания, их степень выраженности, локализация;
* тип дыхания и особенности речевого выдоха;
* наличие страха речи, перечень ситуаций, в которых он проявляется;
* отношение к собственному нарушению.

***Методика обследования языковой и метаязыковой способностей.***

***Краткая аннотация:*** языковое образование школьников на основной ступени предполагает опору на их речевой опыт и способность к теоретическому осмыслению и преобразованию лингвистического материала. Основные затруднения в развитии языковой личности подростка с нарушениями речи концентрируются в трудностях оперирования языковыми средствами при понимании и продуцировании развернутых высказываний; устойчивости дефицита метаязыковой деятельности; проблемах использования чтения для решения коммуникативных и когнитивных задач; трудностях овладения грамотным письмом.

**Цель:** оценка состояния основных компонентов языковой и метаязыковой способностей, лежащих в основе освоения лингвистических знаний и прикладных речеязыковых умений.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.**

Оценка уровня сформированности компонентов языковой и метаязыковой способностей производится по результатам выполнения специально разработанных заданий.

Примерами заданий такого рода могут служить: обобщение языкового материала (на примере фонетических, лексических, грамматических единиц), выбор и сравнение языковых единиц, распределение языковых единиц по группам; структурный и/ или семантический анализ языковых единиц с опорой на схемы, модели и без них; синтез языковых единиц различных уровней; толкование значений слов (изолированных и в контексте) и др.

Языковой материал подбирается с учетом возможного высокого потенциала развития оцениваемых способностей у детей данного возраста.

Оцениваются следующие показатели:

-способность к оперированию языковыми единицами (владение операциями обобщения, выбора, категоризации и др.);

- сформированность умений языкового анализа и синтеза фонемного, слогового, синтаксического, семантического);

- умение семантизации языковых единиц.