

Нарушения чтения и письма: современный актуальный подход к диагностике и коррекции

Моисееenkova Н.А.,
учитель-логопед МБОУ «СШ № 2»
города Смоленска

1. Государственная политика в сфере защиты прав детей в части образования обучающихся с особыми образовательными потребностями (Рубцова М.А., старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ГАУ ДПО СОИРО)

2. Актуальные вопросы оказания логопедической помощи: современный подход к диагностике и коррекции речевых нарушений (Моисееenkova Н.А., учитель-логопед МБОУ «СШ № 2» г. Смоленска)

3. Система социальной защиты детей со специфическими нарушениями письма и чтения (Моисееenkova Н.А., учитель-логопед МБОУ «СШ № 2» г. Смоленска)

1. Государственная политика в сфере защиты прав детей в части образования обучающихся с особыми образовательными потребностями

Лицо с особыми образовательными потребностями - лицо, требующее дополнительной постоянной или временной поддержки в образовательном процессе с целью обеспечения его права на образование

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий

Инвалид (до 18 лет – ребенок-инвалид) – лицо, 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

Специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ*:

- использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания;
- использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования;
- использование специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов ;
- проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;
- предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь ;
- обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность;
- другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ.

* статья 79 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

Федеральные адаптированные образовательные программы*

Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ (приказ Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1022)

Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ОВЗ (приказ Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1023)

Федеральная адаптированная образовательная программа основного общего образования для обучающихся с ОВЗ (приказ Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1025)

Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (приказ Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1026)

* с 1 сентября 2023 г.

Межведомственные комплексные планы

До 2021 года:

Дорожные карты по обеспечению качественного доступного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями

С 2021 года:

Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного образования и созданию специальных условий для получения образования обучающимися с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года)

Приоритетные направления развития системы образования обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью в Российской Федерации на долгосрочный период (до 2030 года)

Цель:

- повышение качества жизни лиц с ОВЗ и с инвалидностью.

Задачи:

- формирование образовательной и социальной среды;
- поддержка семей, воспитывающих обучающихся с ООП;
- совершенствование содержания образования обучающихся с ООП;
- развитие как инклюзивного, так и сохранение коррекционного образования;
- повышение качества психолого-педагогического сопровождения.

Итоги реализации:

- повышение доступности и качества образования для детей с ОВЗ и детей-инвалидов, их социальная интеграция, способность к ведению самостоятельной жизни, успешная самореализация в различных сферах жизнедеятельности.

Федеральные ресурсные центры

Цель:

-развитие системы комплексного сопровождения лиц с ОВЗ в Российской Федерации.

Задачи:

- обобщение, внедрение и распространение современных технологий обучения и воспитания;
- разработка программно-методического обеспечения;
- проведение научных исследований;
- методическое, экспертное и информационное сопровождение деятельности региональных систем.

Федеральные ресурсные центры:

- по развитию системы комплексного сопровождения **детей с ОВЗ и с инвалидностью** (на базе ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики»);
- по организации комплексного сопровождения **детей с расстройствами аутистического спектра** (на базе ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»);
- по развитию системы комплексного сопровождения **детей с нарушением зрения** (на базе ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»);
- **психолого-медико-педагогических комиссий** (на базе ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», <https://pmpkrf.ru/>);
- организационно-методической **поддержки центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи** (на базе ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», <https://ovzrf.ru/>).

Профессиональные стандарты

«Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»

Приказ Минтруда России 18.10.2013 г. № 544н

«Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»

Приказ Минтруда России 24.07.2015 г. № 514н

«Специалист в области воспитания»

Приказ Минтруда России 10.01.2017 г. № 10н

«Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ОВЗ»

Приказ Минтруда России 12.04.2017 г. № 351н

«Педагог-дефектолог»

Приказ Минтруда России 13.03.2023 г. № 136н

Профессиональные стандарты «Педагог-дефектолог»

3.1.1. Трудовая функция

Организация специальных условий образовательной среды и деятельности

обучающихся с нарушениями речи по освоению содержания образования на разных уровнях образования

Необходимые умения

...Планировать, определять направления и отбирать содержание коррекционно-развивающего обучения и воспитания обучающихся с нарушениями речи в соответствии с их особыми образовательными потребностями, **с учетом типологии нарушений речи...**

...Применять психолого-педагогические **технологии, методы и приемы, основанные на научных принципах и подходах** к организации образования, воспитания и сопровождения обучающихся с нарушениями речи...

Необходимые знания

...Классификации нарушений речи...

3.1.2. Трудовая функция

Педагогическое сопровождение участников образовательных отношений по вопросам реализации особых образовательных потребностей **обучающихся с нарушениями речи**, профилактики и коррекции нарушений развития

Необходимые умения

...Проводить логопедическое обследование обучающихся с нарушениями речи или **риском их возникновения...**

...Разрабатывать на основе результатов проведенной диагностики рекомендации по образованию и сопровождению обучающихся с нарушениями речи или **риском их возникновения...**

Необходимые знания

...Структура речевых нарушений, специфика нарушений речи у разных категорий здоровья...

...Классификации нарушений речи...

...Клинические основы профессиональной деятельности учителя-логопеда (логопеда).

2. Актуальные вопросы оказания логопедической помощи: современный подход к диагностике и коррекции речевых нарушений

1) Письмо Минпросвещения России от 8 февраля 2019 г. N ТС-421/07 «О направлении рекомендаций»

«Методические рекомендации образовательным организациям по оптимизации системы оценивания и улучшению организации психолого-педагогической помощи обучающимся с нарушениями чтения и письма» (далее – МР)

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Центр защиты прав и интересов детей»

2) Письмо Минпросвещения России от 10.04.2020 N 07-2627 "О направлении методического пособия" (вместе с "Методическим пособием по оптимизации системы оценивания и улучшению организации психолого-педагогической помощи обучающимся с нарушениями чтения и письма» (далее - МП)

3) Письмо Минпросвещения России от 23 марта 2023 г. N 03-327 «О направлении информации» (Методические рекомендации по введению федеральных основных общеобразовательных программ)

4) Письмо Минпросвещения России от 22 мая 2023 г. N 03-870 «О направлении информации» (дополнение к письму от 3 марта 2023 г. № 03-327)

5) Письмо Минпросвещения России от 31 августа 2023 г. N АВ -3569/07 «О направлении разъяснений по организации образования обучающихся с ОВЗ в 2023/24 уч. г.»

- 6) Министерство просвещения Российской Федерации «О введение обновленных федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных основных общеобразовательных программ» (презентация)
- 7) Министерство просвещения Российской Федерации «Государственная политика в сфере защиты прав детей в части образования обучающихся с особыми образовательными потребностями» (презентация, апрель 2023 г.)
- 8) Письмо Минпросвещения России **от 24.11.2021 N ДГ-2121/07** "О направлении методических рекомендаций"
(вместе с "Методическими рекомендациями об организации обучения на дому обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью")
- 9) Письмо Минпросвещения России **от 14 июня 2023 г. N 07-3287** «О направлении информации» (Информация о размещении методических рекомендаций по вопросам образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья, разработанных в 2022 году в рамках исполнения подведомственными организациями Минпросвещения России государственного задания) Методические рекомендации по вопросам образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья, разработанных в 2022 году в рамках исполнения подведомственными организациями Минпросвещения России государственного задания (перечень с активными ссылками)
- 10) Письмо Минпросвещения России **от 31 августа 2023 г. N АВ-3574/07** «Об обеспечении учебниками и учебными пособиями обучающихся с ОВЗ»
- 11) Вильшанская А.Д., Егупова О.В. Контроль качества обучения в условиях инклюзии / под общ. ред. Н.В. Бабкиной. – М.: ИКП РАО, 2020. – 84 с. (Методические рекомендации)
- 12) «Актуальные вопросы общего образования обучающихся с ОВЗ, инвалидностью в соответствии с обновлением программно-методического обеспечения» (презентация ФГБНУ «ИКП»)

Письмо Минпросвещения России от 8 февраля 2019 г. N ТС-421/07 «О направлении рекомендаций»

«Министерство просвещения Российской Федерации (далее - Министерство) обращает внимание, 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.

Министерство обращает внимание органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, на необходимость повышения эффективности работы служб психолого-педагогического сопровождения обучающихся данной категории, включая детей **дошкольного возраста, попадающих в группу риска по фактору нарушения чтения и письма.**

Особое внимание необходимо обратить на обучающихся, у которых **нарушения чтения и письма не обусловлены нарушениями устной речи.** Они, как правило, не получают специализированную помощь в дошкольных образовательных организациях, а также на уровне начального общего образования, поскольку недостатки психических функций и другие предпосылки нарушения чтения и письма не носят выраженного характера и не вызывают тревоги ни у родителей, ни у педагогов.»

Данные Методические **рекомендации** разработаны с целью **улучшения организации психолого-педагогической помощи обучающимся с нарушениями чтения и письма**. Они предназначены для административных работников школ, педагогов, специалистов сопровождения (логопедов, дефектологов, психологов).

На протяжении последних 30 лет в законодательной базе и в системе оказания коррекционной психолого-педагогической помощи **произошли определенные изменения**. За это время в РФ и за рубежом **появились новые научные данные и новый опыт моделей оказания помощи детям с нарушениями чтения и письма**. Все это требует обобщения, а наиболее удачные материалы – внедрения. В связи с этим содержание данного методического письма представляется актуальным для педагогов дошкольного и школьного образования, руководителей образовательных учреждений и специалистов по коррекционной педагогике и психологии.

В настоящее время законодательная база российского образования использует терминологию, сформировавшуюся в советский период, которая не всегда сопоставима с международным понятийным аппаратом и отчасти противоречит принятой в российской науке терминологии, а в логопедической практике сложилась ситуация, в которой специалисты опираются на разные подходы в диагностике и коррекции речевых нарушений, что затрудняет процесс оптимизации системы оценивания и улучшения организации психолого-педагогической помощи обучающимся с нарушениями чтения и письма.

Нарушения письма и чтения специально терминологически не выделяются, что связано с тем, что **основой организации логопедической помощи в стране на протяжении полувека** являлась педагогическая классификация нарушений речи Р.Е. Левиной (2005). В ней нарушения письма и чтения рассматриваются только как следствие либо дефицита фонологических процессов (ФФН), либо общего недоразвития речи (ОНР), т.е. дефицита всех языковых средств: фонетико-фонематических и лексико-грамматических.

Трудности формирования навыка письма у детей

Дисграфия и дизорфография: типология ошибок

В России нарушения чтения и письма принято рассматривать раздельно, не объединяя их под одним "зонтичным" термином.

В настоящее время ряд авторов под нарушениями письма в России понимают дисграфию и дизорфографию, которые часто сочетаются. Последний термин активно используется с начала 2000-х (Корнев, 1997; Прищепова, 2006).

В настоящее время дизорфография остается наименее изученной разновидностью нарушений письма, хотя активный поиск в этом направлении ведется (Корнев, 2006; Прищепова, 2006; Величенкова, Русецкая, 2015).

Итак, представим основные диагностические критерии нарушений письма, выделяемые большинством специалистов, в таблице 1.

Как видим, единственным диагностическим различием между этими нарушениями является тип характерных ошибок.

Диагностические критерии дисграфии и дизорфографии

	Дисграфия	Дизорфография
Критерии вхождения	наличие специфических ошибок (связанных с несоблюдением графики)	наличие орфографических ошибок
	частотность ошибок	
	стойкость ошибок	
Критерии исключения	интеллектуальная недостаточность	
	дошкольный возраст	
	нарушения слуха и зрения	

Дисграфия и дизорфография имеют общие механизмы и возникают в связи со слабостью как речевых, так и неречевых функций (зрительно-пространственных, программирования и контроля движений и действий). В связи с этим очевидна **необходимость логопедической и нейропсихологической компетенции специалистов**, занимающихся коррекцией трудностей письма. Логопед и психолог, работающие с такими детьми, должны повышать квалификацию в смежных областях.

Однако нарушения чтения и письма наблюдаются и у других категорий обучающихся с ОВЗ, в частности у детей с ЗПР. Многолетние исследования указывают и на наличие неречевых механизмов нарушения формирования навыка письма. Поэтому во всех случаях, когда специалисты сопровождения обнаруживают недостаточность невербальных когнитивных функций у детей они должны включать в программу работы соответствующие мишени коррекции.

Классификации дисграфий

К настоящему времени в российской науке предложено несколько классификаций дисграфии у детей, как логопедических (Хватцев, 1959; Токарева, 1971; Лалаева, 1989; Корнев, 1997), так и психологических (Ахутина, Величенкова, Иншакова, 2004).

Создание классификаций всегда имеет целью выделить ведущее нарушение, патогенетический фактор. Письмо является навыком, базис которого кроме речи составляют сложные гностические и регуляторные функции. Поэтому изучение дисграфии в рамках монофакторной модели (только как следствия речевого недоразвития) непродуктивно. Авторы классификаций разрабатывают **полифакторные модели патогенеза дисграфии** (см. таблицу, показывающую, что помимо речевых нарушений выделяются зрительный и зрительно-пространственный дефицит, моторные трудности).

Логопедические классификации дисграфий у детей

Ведущее нарушение	Хватцев (1959)	Токарева (1969)	Лалаева (1989)	Корнев (1997)
Звукопроизношение	графическое косноязычие		акустико-артикуляционная	паралалическая
фонематическое восприятие	фонематическая	акустическая	дисграфия фонемного распознавания	фонематическая
метаязыковые операции анализа звуков и слоговой структуры слова, предложения	дисграфия на почве нарушения произносительного ритма (звукового анализа или слоговой структуры слова)		языкового анализа и синтеза	языкового анализа и синтеза
лексико-грамматический строй			аграмматическая	
зрительный гнозис	оптическая	оптическая	оптическая	
моторные функции		моторная		диспрактическая

Однако если на речевые проблемы указывают все авторы, то невербальные дефициты определяются не всегда последовательно и полно. Иногда выпадают возможные моторные трудности, реже не учитываются возможные зрительно-пространственные слабости.

При этом ни в одной из логопедических классификаций мы не видим нарушения письма, обусловленного трудностями произвольной регуляции. Очень важно понимать, что слабость любого из компонентов функциональной системы письма может приводить к трудностям формирования этого навыка.

Рассмотрим **психолого-логопедическую** классификацию дисграфий, в которой учитываются все возможные когнитивные дефициты (Ахутина, 2018). В нейропсихологии различаются три основных синдрома парциального отставания в развитии высших психических функций (ВПФ), в которых наблюдаются трудности письма и письменной речи (Ахутина, 2004, 2008, 2015, 2018).

Синдром слабости регуляторных функций (функций III блока мозга).

Он связан с отставанием в развитии функций программирования и контроля произвольных действий и функций серийной организации движений и речи. При этом синдроме наблюдаются: **регуляторная дисграфия**, трудности создания замысла письменного текста (и его понимания при чтении), обедненный синтаксис (Ахутина, 2004, 2008, 2015, 2018; Лурия, 2008).

Синдром слабости слуховых и кинестетических функций (левополушарных функций II блока мозга).

Он связан с отставанием в развитии приема, переработки и хранения слуховой и кинестетической информации. При этом синдроме в анамнезе нередко наблюдаются трудности звуковосприятия и звукопроизношения (фонетико-фонематическое недоразвитие). В школьном возрасте обычно отмечается **акустико-кинестетическая (фонологическая) дисграфия**, обедненный словарь, снижение слухоречевой памяти, которое, в том числе, может обнаружиться на письме (пропуск отдельных слов, особенно однородных членов предложения). Это наиболее изученная форма дисграфии (Токарева, 1971, Лалаева, 1989; Корнев, 1997; Садовникова, 2013; Ахутина, 2018).

У детей с акустико-кинестетической дисграфией орфографические трудности носят стойкий характер и связаны с проблемами освоения метаязыковых навыков в условиях речевого дефицита.

Синдром слабости зрительно-пространственных (правополушарных) функций мозга.

Этот синдром нельзя понимать как ограниченный только зрительно-пространственными проблемами. Он связан с отставанием в развитии холистической (целостной) стратегии переработки информации разных видов: зрительно-пространственной, зрительной и слуховой. В этом синдроме в речи наблюдаются трудности удержания целостности текста и контекста: фрагментарность, уход от основной идеи при построении и понимании текста (Ахутина, Пылаева, 2008; Ахутина Фотекова, 2017), в письме - **зрительно-пространственная дисграфия** (Лалаева, 1989; Ахутина, Пылаева, 2008; Ахутина, 2018).

Трудности запоминания зрительного образа слова (и корней, и приставок, и суффиксов) приводят к стойким орфографическим ошибкам с нарушением морфологического и традиционного принципов письма.

При дефиците холистической стратегии переработки информации стереотип вырабатывается плохо, и ребенок может написать слово "диктант" с разными ошибками в 7 из 10 попыток. При этом достаточно часто наблюдается факт "мигания симптома" - в одном коротком тексте слово его, пишется то правильно, то неправильно - "ево". Фонетическое письмо (письмо-транскрипция) приводит к тому, что звуковой облик слова передается верно. Такая особенность ошибок при письме не характерна для других форм дисграфии.

Подходы к анализу ошибок

Общие вопросы.

Как видим, каждый из видов дисграфии рассматривается в психолого-логопедической классификации как часть более общего синдрома. Закономерное сочетание особенностей письма (дисграфических и орфографических ошибок), устной речи, познавательной деятельности обусловлено ведущей слабостью того или иного компонента ВПФ. При анализе ошибок важно учитывать, что многие дисграфические ошибки могут иметь несколько механизмов возникновения.

К сожалению, в отечественной логопедической практике закрепились однозначная трактовка ошибок, когда каждая ошибка рассматривается отдельно, без учета соседних ошибок, синдрома. **Подход "ошибка - указание на механизм" является устаревшим и лишенным перспективы в научном и практическом плане.** Понимая многозначность ошибок, логопед может попытаться выделить те их сочетания, которые предположительно имеют общий механизм возникновения. Важна не ошибка сама по себе, а их сочетание. Кроме того, предположение о патогенезе дисграфии должно быть подтверждено при обследовании функциональных компонентов письма.

Здесь уместно обсудить вопрос о смешанной дисграфии. Это наиболее распространенное заключение у логопедов-практиков. Однако, оно часто возникает именно в связи с непониманием полифакторной природы ошибок. Приведем пример довольно типичной картины ошибок у ребенка и рассмотрим варианты трактовки механизма дисграфии с позиций разных подходов.

Устоявшийся в логопедической практике подход

Ошибки в письме

<i>пропуски букв</i>	-	дисграфия языкового анализа и синтеза
<i>нарушения обозначения мягкости</i>	-	дисграфия фонемного распознавания
<i>смешения графически сходных букв</i>	-	оптическая дисграфия

смешанная дисграфия

Психолого-логопедический (нейропсихологический) подход

Ошибки в письме

*пропуски
букв* -

*нарушения
обозначения
мягкости* - предположительно
регуляторная дисграфия

**обследование
функционального
базиса письма ребенка**

*смешения
графически
сходных букв* -

Логопедическое обследование

В логопедической практике накоплен богатейший опыт изучения устной речи у детей младшего школьного возраста (Левина, 2005; Чиркина, 2010; Лалаева, 1989; Садовникова, 2011; Иншакова, 1998; Грибова, 2012).

В последние годы появились методические разработки, посвященные комплексному педагогическому и нейропсихологическому анализу устной речи школьников, содержащие подробную **стандартизованную схему критериев оценки** (Ахутина, Фотекова, 2017). Такие стандартизованные методики, **во-первых**, значительно упрощают возможность их использования, а **во-вторых**, позволяют сравнивать данные, полученные разными специалистами, что облегчает взаимодействие специалистов, использующих одни методы и шкалу оценки.

Исследованию подлежат все компоненты речевой системы.

Представим параметры оценки речи и варианты методик, которые могут быть использованы (таблица). По результатам обследования заполняется речевая карта, содержащая анализ всех компонентов речи ребенка с примерами детских высказываний.

Логопедическое обследование

Фонетико-фонематическая сторона речи

Состояние артикуляционного аппарата	<ul style="list-style-type: none">•Строение артикуляционного аппарата•Состояние орального праксиса и артикуляционной моторики (Ахутина, Фотекова, 2017).
Состояние звукопроизношения	<ul style="list-style-type: none">• Характер нарушения произношения звуков (замена, смешение, искажение звуков) в различных позиционных условиях (Иншакова, 1998).
Слоговая структура слова	<ul style="list-style-type: none">• Особенности произношения слов различной звуко-слоговой структуры (Иншакова, 1998; Бабина, 2010)
Состояние фонематического восприятия	<ul style="list-style-type: none">• Показ слов-квазиомонимов (сенсibilизированный вариант) (Ахутина, 2016)• Повторение серии слогов с оппозиционными согласными (Ахутина, Фотекова, 2017).• Повторение псевдослов.
Лексическая сторона речи	
Объем словаря	<ul style="list-style-type: none">• Называние малочастотных слов (Иншакова, 1998)• Называние близких по значению слов (Иншакова, 1998)• Расширение тематических групп (Величенкова, Русецкая, 2015)
Системность словаря	<ul style="list-style-type: none">• Подбор обобщающих понятий (Иншакова, 1998)• Подбор антонимов, синонимов (Иншакова, 1998)• Объяснение значений слов (Величенкова, Русецкая, 2015)

Грамматический строй речи**Словоизменение**

- Образование форм числа и падежа существительных с непродуктивными основами (Иншакова, 1998)
- Употребление предложно-падежных конструкций (Иншакова, 1998) 50
- Верификация предложений (Ахутина, Фотекова, 2017).

Словообразование

- Образование названий детенышей животных (Ахутина, Фотекова, 2017).
- Образование относительных и притяжательных прилагательных (Ахутина, Фотекова, 2017). Синтаксис

Синтаксис

- Повторение предложений (Ахутина, Фотекова, 2017).
- Составление предложений из слов, данных в начальной форме (Ахутина, Фотекова, 2017).
- Понимание логико-грамматических конструкций (Ахутина, Фотекова, 2017).

Связная речь

- Пересказ (Ахутина, Фотекова, 2017).
- Составление рассказа по серии картинок (Глозман, 2010)

Навыки языкового анализа и синтеза

Анализ текста	<ul style="list-style-type: none">• Определение количества предложений в тексте на слух (Величенкова, Русецкая, 2015)
Анализ предложения	<ul style="list-style-type: none">• Определение количества, места слов в предложении на слух (Величенкова, Русецкая, 2015)
Слоговой анализ и синтез	<ul style="list-style-type: none">• Определение количества и последовательности слогов в слове, составление слов из слогов, данных в неправильном порядке (Величенкова, Русецкая, 2015)
Звуковой анализ и синтез	<ul style="list-style-type: none">• Выделение звука из слова; определение места звука в слове (начало, середина, конец); определение количества и последовательности звуков в слове (Иншакова, 1998)• Составление слова из звуков, данных в прямом и случайном порядке.

Орфографические знания и умения

Предлагаются задания с учетом изученных орфографических правил и грамматических понятий, программных требований к речевому материалу.

- **2 класс:** задания на определение ударения в слове, ударных и безударных гласных; подбор родственных слов и определение корня слова; умение проверять безударные гласные и парные глухие - звонкие согласные в корне слова.

- **3-4 класс:** кроме указанных выше предлагаются задания на определение состава слова, частей речи и их грамматических категорий (рода, числа, падежа существительных и прилагательных, времени глаголов).

Данное речевое обследование позволяет логопеду получить точное представление обо всех сторонах речевой системы школьника. Однако оно очень продолжительно по времени. Его можно проводить постепенно в ходе коррекционных занятий, а до этого достаточно сделать предварительное заключение о состоянии речи ребенка.

В экспресс-обследование могут войти следующие задания:

1. Исследование звукопроизношения (в ходе всего обследования, при пересказе текста или чтении наизусть стихотворения) и звуко-слоговой структуры слова (повторение слов различной слоговой структуры).
2. Исследование сложных форм фонематического анализа и синтеза (определение количества звуков в слове, последовательное называние звуков слова; составление слова из звуков, данных в нарушенном порядке).
3. Исследование особенностей связной речи (составление рассказа по серии картинок, пересказ). Данное задание является многофункциональным и позволяет судить не только об особенностях построения целого высказывания, но и о лексико-грамматическом его оформлении.

Разработка программы коррекционной работы строится на психолого-логопедическом подходе.

Примечание: в письме 2019 года (с. 48) указывается на то, что использование нейропсихологических проб в коррекционной работе лишает нейропсихологов их профессионального инструмента.

Обследование письма и чтения: нейропсихологический подход

1. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с. (с. 65-125)

2. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Приложения: протоколы обследования / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 48 с.

3. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ. 2002. 136 с.

(Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 N P-193 "Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях" (вместе с "Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации")
Приложение 3

ОТКРЫТЫЙ РЕЕСТР ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК, ВЫЗЫВАЮЩИХ ДОВЕРИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА)



О.Б. Иншакова, А.А. Назарова

**МЕТОДИКА
ВЫЯВЛЕНИЯ
ДИЗОРФОГРАФИИ
У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

Нейропсихологическая
диагностика,
обследование
письма и чтения
младших
школьников

Под редакцией
Т. В. Ахупиной, О. Б. Иншаковой

Нейropsихологическая
диагностика,
обследование
письма и чтения
младших
школьников

Приложения:
протоколы обследования

Под редакцией
Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой

Орфографические знания и умения

Речевая карта

1. Фамилия, имя возрасткласс
2. Успеваемость по родному языку (к моменту обследования)
3. Жалобы учителя или родителей (законных представителей)
4. Состояние слуха.
5. Данные о ходе развития речи. Анамнез общего и речевого развития.
6. Состояние артикуляционного аппарата (строение и подвижность).
7. Звукопроизношение.
8. Фонематическое восприятие.
9. Слоговая структура слова.
10. Словарный запас
11. Грамматический строй речи.
12. Общая характеристика речи (запись беседы, самостоятельных связных высказываний).
13. Уровень сформированности навыков анализа и синтеза звукового состава слова.
14. Письмо: наличие и характер специфических ошибок (письменные работы прилагаются к речевой карте).
15. Чтение: уровень овладения техникой чтения и понимание прочитанного.
- 16. Орфографические знания.**
17. Проявление заикания.
18. Заключение учителя-логопеда.

Иншакова О.Б., Назарова А.А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. – М.: В. Секачев, 2013. – 72 с.

Процедура проведения обследования

Выявление дизорфографии у учащихся начальных классов осуществляется с помощью выполнения следующих видов письменных работ: слухового диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов, которое проводится в каждой возрастной группе не менее двух раз в год (начало и конец обучения).

Обследование в конце первого года обучения и далее рекомендуется проводить фронтально, т.е. одновременно у всех учащихся в классе, а также в небольших подгруппах детей, зачисленных для оказания логопедической помощи на занятия. В этом случае экспериментальные условия будут одинаковыми для учащихся. Для обследования следует выбирать одно и то же время.

Для получения максимально объективных результатов необходимо придерживаться следующих условий:

- перед проведением письменных работ школьникам необходимо подробно объяснить процедуру проведения обследования;
- письменные работы выполняются детьми на обычных тетрадных листах. Имя и фамилию, наименование вида письменной работы (диктант или списывание) и заголовок письменной работы дети должны писать самостоятельно, так как это является дополнительным информационным материалом для оценки уровня сформированности морфологических представлений;

- для изучения проявления дизорфографии предлагать специально отобранные тексты несколько повышенной сложности, но соответствующие возрастным и программным требованиям учащихся;
- в разных классах или подгруппах детей диктант проводить должен один и тот же специалист (логопед или учитель);
- текст диктанта необходимо читать громко, с одинаковой скоростью, четкой артикуляцией, но в то же время без проговаривания сложных для написания мест (орфограмм) в словах. Четко проговаривать только те орфограммы, которые дети еще не изучали;
- проверять диктант после его написания;
- для списывания с печатного и рукописного текстов каждому ученику предлагать индивидуальные карточки с образцами контрольного текста;
- отслеживать, чтобы дети сидели по одному за партой и не имели возможности заглядывать в тетради своих соседей;
- фиксировать детей, требующих посторонней помощи и не справляющихся с заданием в отведенное время;
- ограничивать выполнение диктанта и списывания временными рамками, отводимыми для написания данных видов работ.

Протокол обследования орфографического навыка письма (класс, начало/конец обучения)

Ф.И. _____

Класс _____

Название текста _____

(вид работы подчеркнуть: диктант/спис.с печ. текста/спис. с рук. текста)

Время, затраченное на написание текста _____

Дизорфографические ошибки

№ п/п	принцип письма	правила	Количество ошибок		
			неиспр.	испр.	всего
1.	Морфологический принцип	безударный гласный в корне слова (провер.)			
		парный согласный			
		непроизносимый согласный			
		приставка			
		суффикс			
		окончания			
		Всего:			
2.	Традиционный принцип	жи-ши, ча-ща, чу-щу			
		чк, чн, нщ, рщ, ст, зн, сн			
		правописание слов, имеющих орфоэпическое традиц. произношение			
		словарные слова			
		удвоенные согласные			
		предлог			
		наречие			
Всего:					
3.	Грамматический принцип	Ь на конце имен сущ.			
		Ь в инфинитиве и повелительном наклонении глаголов			
Всего:					

	Всего:				
4.	Слого-морфемный принцип	неправильный перенос слова			
	Всего:				
5.	Лексико-логический принцип	слитное написание предлог+слово			
		слитное написание слово+предлог			
		слитное написание слово+слово			
		раздельное написание слова			
		пропуск дефиса			
	Всего:				
6.	Семантический принцип	заглавная буква в именах собственных			
	Всего:				
	Всего ошибок:				
7.	Ошибки на правила, не изученные детьми на момент обследования				

Оценка продуктивности выполнения работы:

Количество правильно написанных слов _____ * 1 балл = _____ баллов.

Количество правильно исправленных слов _____ * 0,5 балл = _____ баллов.

Оценка функции контроля:

Количество правильно исправленных ошибок _____ * 0,5 балл = _____ баллов.

Определение степени выраженности дизорфографии:

Количество неисправленных ошибок _____ * 1 балл = _____ баллов.

Заключение: _____

Нормативы овладения морфологическим принципом письма и принципами, зависящими от него, учащимися 1-4 классов (с. 47-50)

Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.- 208 с.

«До настоящего времени нет единого понимания, **в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения**, а также **при какой степени проявления нарушения** можно диагностировать у ребенка наличие дисграфии. Поэтому разделение понятий «затруднения в овладении письмом» и «дисграфия», понимаемая как *стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным*, на наш взгляд, более корректно как с точки зрения понимания сути дисграфии, так и в плане организации педагогических мероприятий по предупреждению или преодолению данного нарушения.

Существенной для диагностики и организации психолого-педагогической коррекции дисграфии представляется ее дифференциация с позиции развития дефекта, предложенная С.Ф. Иваненко (1984). Автор выделила следующие четыре группы нарушений письма (и чтения) с учетом возраста детей, этапа обучения грамоте, степени выраженности нарушений и специфики их проявлений.

1. Трудности в овладении письмом. Показатели: нечеткое знание всех букв алфавита; сложности при переводе звука в букву и наоборот, при переводе печатной графемы в письменную; трудности звукобуквенного анализа и синтеза; чтение отдельных слогов с четко усвоенными печатными знаками; письмо под диктовку отдельных букв.

Диагностируются в первом полугодии первого года обучения.

2. Нарушение формирования процесса письма. Показатели: смешения письменных и печатных букв по различным признакам (оптическим, моторным); трудности в удержании и воспроизведении смыслового буквенного ряда; затруднения при слиянии букв в слоги и слиянии слогов в слово; чтение побуквенное; списывание письменными буквами с печатного текста уже осуществляется, но самостоятельное письмо находится в стадии формирования. Типичные ошибки в письме: написание слов без гласных, слияние нескольких слов или же их расщепление. Диагностируется во втором полугодии первого и в начале второго года обучения.

3. Дисграфия. Показатели: стойкие ошибки одного или разных видов. Диагностируется во втором полугодии второго года обучения.

4. Дизорфография. Показатели: неумение применять в письме орфографические правила по школьной программе за соответствующий период обучения; большое количество орфографических ошибок в письменных работах. Диагностируется на третьем году обучения».

«Дислексия, как специфическое нарушение овладения чтением, в советской и российской научной литературе представлено **двумя направлениями**: педагогическим (Лалаева, 1989; Русецкая, 2009) и клинико-психологическим (Мнухин, 1934; Корнев, 1995, 2003, 2007).

В работах педагогического направления не проводится принципиального **разграничения специфических и неспецифических форм нарушений чтения**. Большинство из них опирались на теоретические позиции, заложенные Р.Е. Левиной (2005), согласно которым нарушения чтения и письма имеют общие механизмы и являются **прямым следствием недоразвития устной речи**.

В соответствии с нашими экспериментальными данными, причинная связь недостатков устной речи и нарушений чтения прослеживается лишь при дисфонологической форме дислексии (см. терминологию в части 3), которая составляет около половины случаев дислексии (Корнев, 1995, 2003, 2007). И даже в таких случаях нарушения фонематических функций представляют лишь один из нескольких механизмов, сочетание которых порождает дислексию. Подробнее вопросы диагностических критериев дислексии обсуждаются в разделе 3 настоящего пособия» (из Методических рекомендаций, 2019).

А.В. Агаркина в статье «Проблема раннего выявления предрасположенности к дислексии у детей дошкольного возраста» (Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учеб. пособие / Под общ. Ред. О.Б. Иншаковой, 2007) рассматривает два подхода к выявлению предрасположенности к дислексии у дошкольников: одна точка зрения (А.Н. Корнев, О.Б. Иншакова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.В. Семенович и др.) отражает необходимость обследования вербальных и невербальных психических функций, а другая (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, А.В. Ястребова) указывает, что нарушения чтения обусловлены воздействием того же патогенетического фактора, что и нарушения устной речи.

Проведенное исследование показало, что не у всех детей, имеющих ОНР в дошкольном возрасте, в период их обучения в первом классе общеобразовательной школы возникла дислексия.

В МП указывается следующее: «Нарушения устной речи у детей с дислексией встречаются примерно в 45% случаев (Корнев, 2003)» Данный симптом относится к необязательным.

Там же выделены и обязательные симптомы. Большая часть обязательных симптомов дислексии имеет прямое или косвенное отношение к овладению чтением. Частично или полностью они становятся заметными уже в 1 классе во втором полугодии. Уже во **2 классе (начиная со 2-й четверти) диагноз дислексии становится достаточно надежным.**

Дислексия как особое дизонтогенетическое состояние известна науке с конца XIX века.

Около **10%** российских детей не могут полноценно пользоваться печатными текстами, что не только отгораживает их от многовекового культурного наследия, но и создает серьезные препятствия на утилитарном, практическом уровне. У половины из них (5%) трудности остаются во взрослой жизни.

Начиная с первых описаний дислексии и до сих пор актуален вопрос о **критериях отграничения дислексии от неспецифических форм отставания в чтении** (reading backwardness, reading disorders).

Ключевым пунктом во всех определениях считался **критерий диссоциации между уровнем общей обучаемости или интеллекта и уровнем сформированности навыков чтения** (МКБ-10, Lyon et al, 2008).

В международной классификации болезней (МКБ-10) приведено следующее определение: F81.0 Специфическое расстройство чтения.

Основным признаком расстройства является специфическое и выраженное нарушение развития навыков чтения, которое нельзя объяснить только низким умственным возрастом, сниженной остротой зрения или неадекватным обучением в школе. Диагностические критерии:

А. Наличие любого из признаков:

1. Показатель правильности чтения и (или) понимания прочитанного, который на 2 стандартных отклонения ниже уровня, ожидаемого для возраста и общего интеллектуального развития ребенка (при этом навыки чтения и коэффициент умственного развития определяются по индивидуально назначаемому тесту, стандартизованно учитывающему культуральные условия и систему образования);

2. Анамнестические указания на серьезные затруднения в чтении или тестовые показатели, отвечающие критерию А(1), в более раннем возрасте, плюс показатели спеллингового теста, который по меньшей мере на 2 стандартные ошибки ниже уровня, ожидаемого для хронологического возраста ребенка и соответствующего его КИ.

Б. Нарушения, описанные в критерии А, существенно образом препятствуют обучению или деятельности в повседневной жизни, где требуются навыки чтения.

В. Это расстройство не является прямым следствием дефекта зрения или слуха или невротического расстройства.

Г. Школьный опыт соответствует среднему ожидаемому уровню (то есть не было явной неадекватности в усвоении материала).

Д. Наиболее часто используемый критерий исключения. КИ по данным индивидуально назначаемого стандартизированного теста ниже 70.

В примечании указано, что данная рубрика не включает случаи общей задержки чтения, связанной с более широким кругом нарушений развития.

По определению, представленному А.Н. Корневым (2003), дислексия - это состояние, основное проявление которого - стойкая, избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального (и речевого) развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и наличие оптимальных условий обучения.

Осевым нарушением при этом является стойкая неспособность овладеть слогослиянием и автоматизированным чтением целыми словами, что нередко сопровождается недостаточным пониманием прочитанного. В основе расстройства лежат нарушения специфических церебральных процессов, составляющих функциональный базис навыка чтения.

Формы нарушения чтения у детей

<p>Дислексия развития, неусложненная</p>	<p>У детей с нормой интеллектуального развития и отсутствием тяжелого недоразвития устной речи (II уровень и ниже), дефектов зрения и слуха и системой обучения, отвечающей государственному образовательному стандарту</p>
<p>Неспецифическое нарушение чтения</p>	<p>У детей с ЗПР</p>
	<p>У детей с умственной отсталостью</p>
	<p>У детей с тяжелым недоразвитием речи (II уровень недоразвития речи и ниже)</p>

Прогноз **неспецифических нарушений чтения** намного **благоприятнее**, чем в случае истинной дислексии.

Ранняя диагностика дислексии представляется важной по нескольким причинам. Для учителей и родителей внешние признаки трудностей освоения чтения становятся заметными весьма поздно: во втором или третьем классах.

В первом классе у детей отмечается очень высокая вариативность в темпах и качестве владения чтением. Это объясняется индивидуальной вариативностью развития, которая на начальном этапе обучения особенно велика. Поэтому **надежность диагностики дислексии только по показателям чтения в 1 классе очень низка**. Велика вероятность допустить ошибку как в виде гипо-, так и гипердиагностики.

Значительно более надежно дислексию можно во 2 классе. Однако при этом **теряется драгоценное время: целый год, на протяжении которого можно было оказывать помощь**.

Более квалифицированным и надежным является использование специальных методов диагностики. В большинстве развитых стран широко используются стандартизованные методики диагностики чтения.

Необходимость этого мотивируется и тем, что согласно принятой в РФ международной классификации болезней 1-го пересмотра (МКБ-10), **диагноз дислексии должен опираться на стандартную оценку навыка чтения.**

Из двух главных критериев включения (т.е. диагноза дислексии) наиболее информативны А1 и Б (см. выше описание критериев диагностики).

Установление признака А1 требует использования **стандартизированной методики, позволяющей получить количественную оценку чтения, демонстрирующую степень отклонения основных параметров от нормы данного возраста.**

Второе, что при этом необходимо, это **сопоставление уровней частной формы обучаемости (чтению) и общей обучаемости.** Проще всего это сделать на основе сопоставления невербального IQ ребенка и коэффициента чтения, полученного при исследовании чтения по стандартизированной методике. В случаях отсутствия данных психометрического исследования интеллекта минимальным условием является наличие объективных данных, подтверждающих отсутствие признаков умственной отсталости.

Для русскоязычных детей пока разработана только одна такая методика (Корнев, 1998, 2003). В ней предусмотрены не только количественная оценка качества чтения и понимания прочитанного, но определение базовых операциональных показателей, характеризующих навык, таких как "оперативная единица чтения". В 2008 - 2009 гг была проведена ее рестандартизация (Корнев, Ишимова, 2010).

Таким образом, к дислексии правомерно относить состояния избирательно низкой обучаемости навыкам чтения (т.е. технике чтения, декодированию) у детей с достаточно высоким уровнем общей обучаемости.

Диагностическое решение принимается в несколько шагов:

1. Обследование техники чтения с помощью СМИНЧ.

СМИНЧ рассчитан на **исследование чтения у учеников 2 - 6 классов** (Корнев, Ишимова, 2010). СМИНЧ включает 2 стандартных текста, которые предъявляются при исследовании (обязательно оба текста).

Если по результатам проведения диагностики с помощью СМИНЧ у ребенка выявлено нарушение техники чтения, возникает следующий вопрос: каковы основные мишени коррекционной работы. Поскольку главные трудности у детей с дислексией связаны с фонологическим рекодированием, возникает необходимость выяснить, каковы основные оперативные единицы чтения (ОПЕЧ): буква, слог СГ/ГС и др.

2. Исследования интеллекта с помощью методики WISC (или прогрессивных матриц Равена или теста Кетелла); при отсутствии таких данных по техническим причинам необходимо любым другим способом оценить уровень психического развития и обучаемости.

3. Условия для диагноза "дислексия":

а) КТЧ по данным СМИНЧ ниже критической величины для данного класса (или года обучения);

б) разница между общим интеллектуальным показателем по WISC и КТЧ (меньший из КТЧ-1 и КТЧ-2) 20 и более баллов; при отсутствии данных по WISC достаточно объективно подтвержденных сведений об отсутствии умственной отсталости (менее точное решение).

4. Для выбора коррекционных мишеней (ОПЕЧ) проводится исследование методикой ТОПЕЧ.

Поскольку главные трудности у детей с дислексией связаны с фонологическим рекодированием, возникает необходимость выяснить, каковы основные оперативные единицы чтения (ОПЕЧ): буква, слог СГ/ГС и др. Наблюдение за чтением вслух обычно недостаточно надежно и нередко создает обманчивое впечатление о доминирующем способе чтения. Для более точной оценки того, какие ОПЕЧ у ребенка автоматизированы, а какие нет, используется методика ТОПЕЧ (Корнев, 2003, Корнев, Ишимова, 2010), подробнее описанная в Приложении №7 МП.

5. После установления диагноза дислексия проводится углубленное психологическое, нейропсихологическое и логопедическое исследование для уточнения индивидуального профиля когнитивного и речевого развития, состояния нейропсихологических механизмов и выбора дополнительных коррекционных мишеней.

Раннее выявление (скрининг) детей группы риска по дислексии

Многолетние исследования ученых и практиков показали, что эффективность оказания помощи детям с дислексией зависит от своевременности ее оказания. Наилучшим подходом является выявление детей с высоким риском развития дислексии до того, как они начнут регулярное обучение в школе.

Методы выявления детей группы риска по дислексии условно можно разделить на **клинические и тестовые**.

Клинически ориентированные методы раннего выявления дислексии

Клинически ориентированный подход означает целостное видение дислексии, как совокупности разных симптомов, включающих трудности в освоении чтения и в других сферах жизни. При этом суммируются результаты наблюдений за развитием ребенка, его успешные и неуспешные сферы жизнедеятельности, способы компенсации трудностей, которые ребенок использует. Приведенный ниже список основан на результатах многолетних исследований русскоговорящих детей с дислексией (Корнев, 1995, 2003) и материалах зарубежных исследователей. Частично использованы материалы, представленные на сайте Британской Ассоциации дислексии.

Тестовые методы выявления предрасположенности к дислексии

1. Методика раннего выявления дислексии (МРВД) (Корнев, 1982, 2003)

МРВД была создана в ходе реализации научного проекта по изучению механизмов дислексии. Результаты свидетельствовали, что у всех детей с дислексией отмечается функциональная слабость сукцессивных функций. Путем ступенчатого отбора заданий, в совокупности имеющих наибольшую прогностическую силу и была создана МРВД (1982).

Данную методику можно использовать в ходе массовых профилактических осмотров детей 6 - 8 лет. Обследование с помощью МРВД не требует специального оборудования и занимает около 5 - 8 мин. Методика доступна широкому кругу специалистов, участвующих в предшкольной диспансеризации детей (психологи, логопеды, врачи).

2. Тест "Повторение квазислов", оценивающий состояние фонологической оперативной памяти.

3. Тест оценки способности к быстрой актуализации лексической информации, - "Быстрое серийное называние" (Rapid Automated Naming - RAN) (Lieberman et al, 1974, Wagner et al, 1999).

На протяжении всего периода коррекционно-развивающей работы периодически оценивается степень автоматизации навыков слогослияния с помощью ТОПЕЧ.

Обязательный симптом дислексии:

«В той или иной степени у многих детей **страдает понимание прочитанного**. В простых по содержанию, лексике и синтаксису текстах этот недостаток может быть не очень заметен. Недостатки в большей степени относятся к пониманию скрытого смысла. В более сложных текстах недостаток заметнее. Этот показатель варьирует у детей с дислексией в очень широких пределах. При этом **понимание текста, предъявленного аудиально, обычно не нарушено**» (из МР, 2019).

Методика обследования чтения вслух и «про себя» у учащихся начальных классов (Иншакова О.Б., Ахутина Т.В.)

Основное внимание уделяется изучению громкого чтения. **Специфические нарушения определяются в большинстве случаев исключительно по состоянию чтения вслух**. При этом **социально наиболее значимым является чтение «про себя»** (90-95% информации усваивается с его помощью).

Этот вид чтения исключает активное артикулирование и проговаривание вслух, что повышает скорость зрительного восприятия и осмысления содержания прочитанного. Такое «тихое» чтение протекает **в 1,5-3 раза быстрее и его понимание выше**, чем при чтении вслух, поскольку у читающего есть возможность остановиться, забежать глазами вперед по тексту или, наоборот, перечитать и уточнить уже прочитанное. (Р)

Разумно полагать, что дислексия проявляется в двух видах чтения.

Для характеристики нарушения чтения «про себя» используются те же показатели, что и для громкого чтения, кроме оценки правильности чтения (ошибки чтения) и оценки выразительности чтения (критерии *оценки технической стороны*).

Выделяют **пять способов чтения «про себя»:**

- 1) громкое шепотное (жужжащее) чтение – отличается от чтения вслух только силой голоса, учащиеся максимально используют работу голосовой системы, артикуляционного и слухового анализаторов;
- 2) тихое шепотное чтение – наблюдается активность речедвигательного анализатора на фоне значительно ослабленной работы голосовой системы, что позволяет учащимся воспринимать на слух читаемый текст, следовательно, работу слухового анализатора в процессе шепотного чтения нельзя исключать;
- 3) чтение с беззвучной артикуляцией – работа голосовой системы и слухового восприятия скрыты от наблюдателя, однако у учащихся отмечаются движения органов периферического речевого аппарата;
- 4) молчаливое чтение – в невидимый наблюдателю (скрытый) режим перешла работа не только голосовой системы и слухового восприятия, но и речедвигательного анализатора;
- 5) автоматизированное чтение «про себя» - отличается от предыдущего способа высокой скоростью чтения, превышающей скорость громкого чтения в несколько раз.

Критерии *оценки семантической стороны* чтения вслух и «про себя» не имеет различий. Исследование смысловой стороны чтения предполагает изучение пересказа по следам кратковременной памяти и отсроченного понимания смысла прочитанного текста.

Изучение способности пересказывать прочитанный текст предполагает оценку цельности и связности пересказа.

Цельность (внутренний план текста) характеризуется по трем основным критериям:

- самостоятельность и точность пересказа;
- смысловая адекватность;
- возможность программирования текста при пересказе.

Связность пересказа (внешний языковой план) анализируется по двум основным критериям:

- лексическое оформление;
- грамматическое оформление.

Для оценки понимания общего смысла текста предлагаются вопросы о структуре текста, о последовательности разворачивающихся событий, вопросы на понимание смысла слов, словосочетаний, скрытого смысла.

Ступени формирования чтения «про себя»	Техническая сторона чтения «про себя»	Смысловая сторона чтения «про себя»		
	Скорость (кол-во знаков в мин.)	Цельность пересказа (внутренний план текста) в %	Связность пересказа (внешний языковой план) в %	Показатель понимания общего смысла в %
автоматизированное чтение «про себя»	521	65	67,1	70,7
молчаливое чтение	291	52,6	64,7	64,8
чтение с беззвучной артикуляцией	242	39,2	56	57,2
тихое шепотное чтение	196	38,2	41,9	52,3
громкое шепотное (жужжащее) чтение	213	32,3	39	50

Результаты изучения скорости чтения (Гузий Ю.А. статья «Трудности формирования чтения «про себя» у учащихся первых классов общеобразовательной школы» в сборнике «Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. Под ред. О.Б. Иншаковой, 2008, 1 класс к/г, 196 чел.) не выявили значимых отличий между скоростью шепотного чтения и чтением с беззвучной артикуляцией, а также «жужжащим» чтением. В исследовании отмечается некоторое снижение скорости тихого шепотного чтения по сравнению с «жужжащим»: свертывание компонентов, входящих в функциональную систему чтения вслух (ослабевание участия голосовой системы и слухоречевого анализатора), сопровождается постепенным снижением скорости чтения.

Вероятно, что скорость чтения замедляется в результате перестройки функциональной системы, когда зрительное восприятие постепенно начинает доминировать над другими компонентами, участвующими в чтении.

Следовательно, период становления чтения «про себя», охватывающий первые три ступени (способа), соответствует периоду совершенствования зрительного восприятия. Завершается этап становления навыка на ступени молчаливого чтения, когда ведущая роль сформированной зрительной системы очевидна, и скорость чтения становится значительно быстрее чтения на предыдущих ступенях.

В таблице видно, что результаты цельности пересказа обучающихся, находящихся на двух верхних ступенях, значительно превышали результаты детей, владевших другими тремя способами чтения. Данный обзор не ставит целью указать все характерные особенности воспроизведения прочитанных текстов. Пожалуй, следует отметить, что обнаружилось отличие в передаче фактической и смысловой стороны прочитанного текста (при оценке цельности пересказа): более грубые нарушения проявлялись при передаче смыслового построения рассказа (с тенденцией к конфабуляторному, т.е. не соответствующему основному сюжету, построению).

Вывод: учащиеся, находящиеся на 1-3 ступенях становления навыка, имели трудности формирования технической и смысловой сторон чтения «про себя». Скорость чтения учащихся была значительно медленнее, чем у детей, владеющих молчаливым чтением. Школьники, сопровождавшие чтение беззвучной артикуляцией, и учащиеся с шепотным чтением достоверно хуже пересказывали прочитанный рассказ. Большинство детей в своих пересказах не могли передать даже фактическую сторону, их пересказ характеризовался как неточное фрагментарное изложение с пропуском смысловых звеньев. Учащиеся, в чьих пересказах была изложена фактическая сторона прочитанного текста, буквально понимали смысл описанной ситуации даже после уточняющих вопросов.

Помимо нарушений целостности и смыслового структурирования при воспроизведении прочитанного рассказа у детей с шепотным чтением были зафиксированы трудности лексико-грамматического оформления текста. Школьники, находящиеся на нижних ступенях, использовали однообразные синтаксические конструкции, изменяли порядок слов в предложении, пропускали члены предложения, допускали единичные негрубые аграмматизмы либо параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств), пользовались непродуктивной лексикой.

Изучение отсроченного понимания смысла прочитанного текста показало, что дети, читающие с беззвучной артикуляцией, и учащиеся с шепотным чтением достоверно хуже отвечали на вопросы о структуре текста, о последовательности разворачивающихся событий, а также на вопросы, направленные на понимание смысла отдельных слов, словосочетаний, скрытого смысла текста.

Примечание: в ходе исследования установлено, что наибольшее количество первоклассников (44,1%) находятся на ступени молчаливого чтения, имеют высокую скорость чтения, обеспечивающую точный пересказ и адекватное понимание прочитанного текста.

Учащиеся, находящиеся на ступенях чтения с беззвучной артикуляцией, шепотного чтения, громкого шепотного чтения, имеют трудности формирования как технической, так и смысловой сторон чтения «про себя». Эти учащиеся и составляют группу риска по дислексии.

Дислексия редко присутствует одна. Как правило ее сопровождают (Лус Рельо «Поговорим о дислексии: Личный опыт и научные исследования», 2021):

- СДВ или СДВГ (от 18 до 425 случаев дислексии): нейробиологическое расстройство, проявляющееся в трудностях с поддержанием произвольного внимания (как во время обучения, так и в повседневной жизни). Может осложняться отсутствием контроля над импульсивностью.

- дискалькулия (от 2 до 6%).

- дисграфия (более 50%)

- синдром визуального стресса (Меарес-Ирлен) (порядка 26% случаев): расстройство перцептивной обработки информации, характеризующееся дисфункцией зрительного восприятия. В отличие от дислексии не является языковым нарушением

Примечание: М.Н. Русецкая в своей монографии указывает на сензитивный скотопический синдром, описанный Helen Irlen (особенности светочувствительности, нарушение выделения изображения из фона, отсутствие константности воспринимаемых знаков, нарушение зрительного распознавания элементов текста, невозможность длительной концентрации внимания).

- перекрестная латеральность (приблизительно 50% случаев)

- выдающиеся способности (от 2 до 5%)

- сильные стороны: визуальная обработка информации, предприимчивость и креативность.

В зарубежных исследованиях указывается также на большее количество орфографических ошибок, чем у людей без дислексии (учитывая терминологию).

Оптимизация визуальной презентации текста

Взаимосвязь между шрифтами и дислексией вызывает интерес специалистов в различных областях. Основная часть рекомендаций по использованию шрифтов предложена ассоциациями дислексии. Большинство из них сходятся во мнении, что целесообразно выбирать шрифты без засечек. Например, Британская ассоциация дислексии предлагает в качестве альтернативы употребление шрифтов Verdana, Tahoma, Trebuchet и Century Gothic (2012), Ability Net (2013) выступает за моноширинный шрифт Courier.

В то же время существуют и **специализированные шрифты**, такие как EasyReading (Bachmann 2013), Sylexiad (Hillier 2008), Dyslexie (Leeuw 2010), Read Regular и **OpenDyslexic** (Gonzalez 2015).

Какие шрифты облегчают чтение людям с дислексией?

В одном из исследований наряду с другими количественными данными было включено измерение движений глаз. Анализировались 12 различных шрифтов. Изучив продуктивность чтения, специалисты пришли к выводу, что тип шрифта влияет на читабельность текста у людей с дислексией и без неё. Также в ходе исследования подтвердилось большинство имеющихся на сегодняшний день рекомендаций относительно дизайна текста для людей с дислексией. Значительно лучше (объективно) ими читаются Arial, Courier (менее продолжительная фиксация взгляда), CMU (COMPUTER Modern Unikod) и Helvetica (меньшее время чтения), Courier и Verdana (непродолжительная фиксация). Шрифты, которым отдали предпочтение участники с дислексией и без нее, были те же самые: **Verdana**, Arial.

ЭТО Arial

ЭТО *Arial курсив*

ЭТО Computer Modern

ЭТО Courier

ЭТО Garamond

ЭТО Helvetica

ЭТО Myriad

ЭТО Open Dyslexic

ЭТО *Open Dyslexic cursiva*

ЭТО Times

ЭТО *Times курсив*

ЭТО Verdana

С другой стороны было проведено статистическое сравнение предпочтительного выбора стиля начертания типографского шрифта по группам:

- **наклонный (курсив) или прямой.** Округлые шрифты способствовали более высокой продуктивности чтения людей с дислексией (фиксации короче) и без дислексии (меньше время прочтения). В обеих группах предпочтение было отдано прямым шрифтам.
- **с засечками или без.** Шрифты без засечек благоприятствуют более высокой продуктивности чтения у людей с дислексией и без нее (менее продолжительные фиксации в обоих случаях). Только участники эксперимента с дислексией выбрали из всех опробированных шрифты без засечек.
- **моноширинный шрифт.** Использование моноширинного шрифта Courier повысило объективную читаемость текстов для людей с дислексией (время прочтения и фиксации более короткие) и без дислексии (менее долгие фиксации). Все же участники без дислексии предпочли пропорциональные шрифты моноширинным, а участники с дислексией в данном случае воздержались от выбора.

Итак, принимая во внимание как объективную продуктивность чтения, так и субъективные предпочтения участников эксперимента, можно сделать следующие выводы. **Шрифтами, которые облегчают чтение с экрана для людей с дислексией, являются Helvetika, Arial, Courier, Arial, Verdana и CMU (COMPUTER Modern Unikod).** Кроме того, прямые шрифты без засечек и моноширинный шрифт значительно повысили продуктивность чтения, в то время как использование курсива ее снизило.

Какие размеры шрифта улучшают чтение людей с дислексией?

В экспериментах было обнаружено значительное влияние кегля на продолжительность фиксации взгляда, оценку понимания прочитанного и субъективное восприятие текста. Предпочтителен большой размер. Более точная рекомендация зависит от таких факторов, таких как размер листа или экрана и длины строки. Для справки: для печатного листа размером А4 рекомендуется кегль 14, для 18-дюймового экрана – кегль -8.

Интервалы между знаками и строчками

Лучше всего подходит стандартный (одинарный или полуторный) интервал либо немного более широкий. Необходимо избегать маленьких или очень больших интервалов.

Ширина абзаца или длина строки

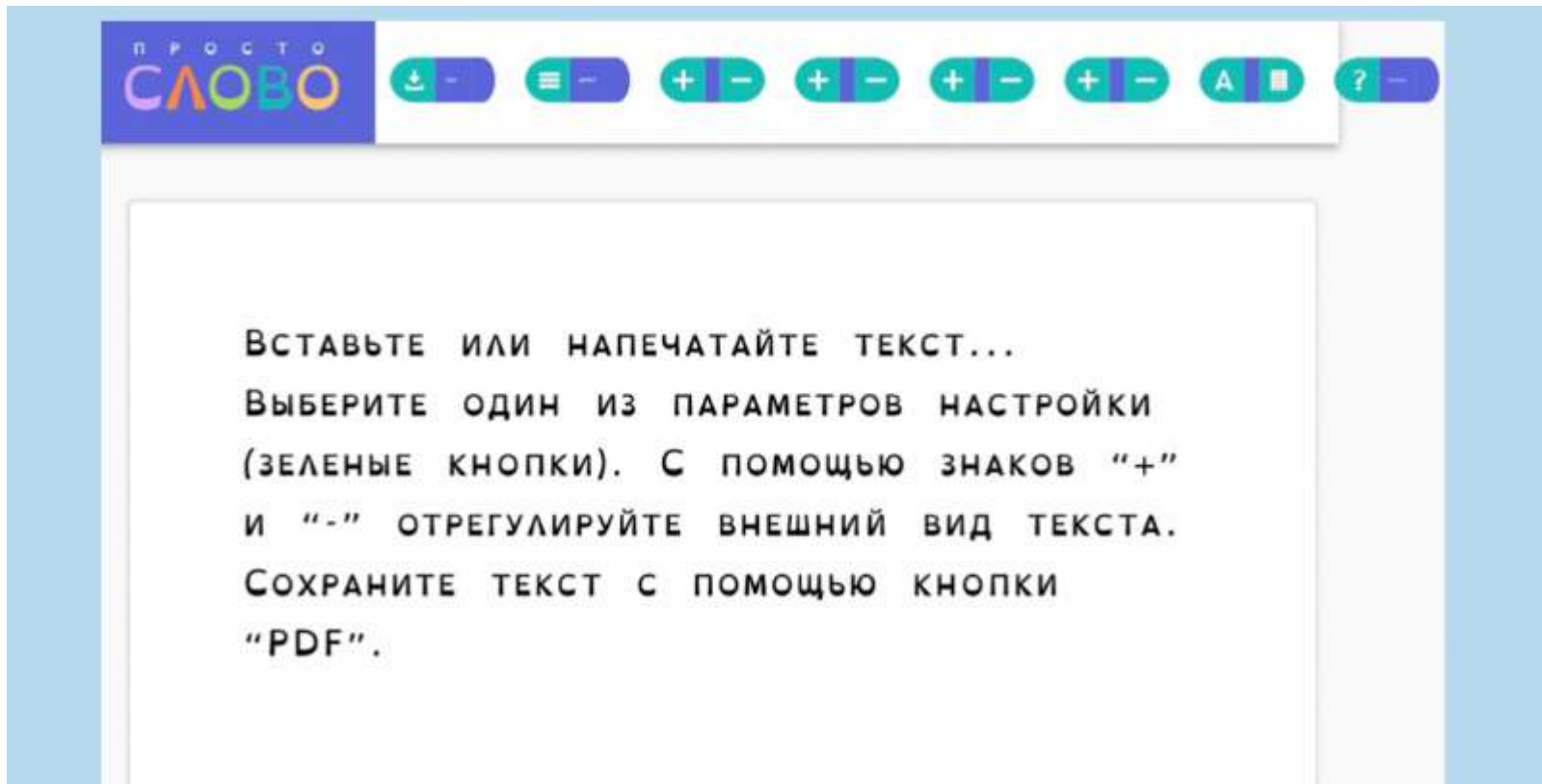
В целом, все специалисты согласны в том, что в презентации текста для людей с дислексией должна устанавливаться меньшая длина строки и ширина абзаца, так как это способствует лучшей читабельности.

Цвета

На экране следует по мере возможности использовать теплые и мягкие цвета для фона, такие как кремовый, оранжевый или светло-желтый.

«Новым этапом коррекции дислексии стало появление в России специального шрифта. Сеть «Одноклассники» запустила мини-приложение ProstoSlovo, которое позволяет конвертировать любой текст в кириллическую версию шрифта «Антидислексия», латинскую версию которого изобрёл Кристиан Боэр, дизайнер с дислексией. Данный шрифт напоминает рукописный текст с увеличенным расстоянием между буквами».

Материал сайта iz.ru (12.07.2021 г.)



- <https://geon.github.io/programming/2016/03/03/dsxyliea> симулятор дислексии
- <https://dyslexiarf.com/> Ассоциация родителей детей с дислексией
- <https://slogy.ru/> Онлайн-платформа для обучения чтению и коррекции дислексии (для детей от 6 лет)

Центр цветокоррекции

Основоположниками методики являются оптометрист Иан Джордан (Великобритания) и психолог Хелен Ирлен (США). Более 25 лет они ведут прием пациентов с различными нарушениями письма, речи, координации движений. Множество клинических исследований, в том числе среди школьников, доказали эффективность цветокоррекции почти при 200 различных заболеваний и состояний.

В ОПТИК СИТИ данная методика применяется с 2016 года. За основу взят опыт Иена Джордана, который специалисты Центра дополнили собственными исследованиями.

Признаки, которые могут исправить цветные очки:

- ребенок теряет место, где читал, пропускает слово или строку;
- буквы двигаются, мелькают, искажаются, накладываются друг на друга;
- угадывает слова и окончания, заменяет слова;
- читает медленно, быстро устает, отказывается от чтения;
- не выделяет знаки препинания, заглавные буквы;
- не понимает прочитанное;
- при письме строка сползает вниз;
- пишет грязно, буквы разного размера с разным наклоном;
- не может прочитать то, что написал;
- буквы и цифры пишет зеркально, сливает слова.



При наличии предрасположенности к нарушениям письма и чтения у первоклассников объем помощи не может быть менее 2 часов в неделю. Коррекционная помощь ученикам 2-4 классов должна составлять не менее 3 часов в неделю. Занятия со специалистами сопровождения (учителем-логопедом и педагогом-психологом) проводятся во внеурочное время. Логопедические занятия являются обязательными для данной категории обучающихся.

Обязательным условием психолого-педагогического сопровождения обучающихся является динамическое наблюдение и оценка эффективности коррекционного воздействия. **При наличии устойчивого нарушения чтения и письма, имеющего низкую динамику коррекции, необходимо интенсифицировать степень психолого-педагогического воздействия, возможно, скорректировать форму организации сопровождения»** (из Методических рекомендаций, 2019).

Индивидуализация условий обучения и системы оценивания осуществляется только при условии обеспечения психолого-педагогической помощи в объеме, указанном в данных методических рекомендациях. Недопустимо изменение системы оценки вне психолого-педагогического сопровождения.

Рекомендации по изменению условий обучения и оптимизации системы оценивания текущих и промежуточных результатов освоения обучающимися с нарушениями письма и чтения основных общеобразовательных программ будут рассмотрены ниже (вопрос 3).

Минпросвещения России от 15.02.2022 N АЗ-113/03 "О направлении методических рекомендаций" (вместе с "Информационно-методическим письмом о введении федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования")

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПИСЬМО О ВВЕДЕНИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основные изменения обновленных ФГОС НОО и ООО связаны с **детализацией требований к результатам и условиям реализации** основных образовательных программ соответствующего уровня. Формулировки детализированных требований к личностным, метапредметным и предметным образовательным результатам учитывают стратегические задачи обновления содержания общего образования, конкретизированы по годам обучения и **направлениям формирования функциональной грамотности обучающихся.**

В целях конкретизации, оптимизации процедур обновления материально-технической базы образовательных организаций в тексте ФГОС даются **разъяснения понятия "современная информационно-образовательная среда"**.

<p>Читательская грамотность PISA</p>	<p>способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением, чтобы достигать своих целей, участвовать в жизни общества, расширять свои знания и возможности</p>
<p>Читательская компетентность ФГОС</p>	<p>это личностное качество, характеризующееся степенью обладания читательской компетенцией и способностью самостоятельно выносить суждения и принимать решения в результате работы с художественными текстами.</p>
<p>Функциональное чтение</p>	<p>это чтение с целью поиска информации для решения конкретной задачи или выполнения определенного задания</p>
<p>Чтение</p>	<p>это технология интеллектуального развития, способ обретения культуры, посредник в общении, средство для решения жизненных проблем. Без _____ невозможно интеллектуальное развитие и самообразование, которое продолжается в течение всей жизни.</p>
<p>Смысловое чтение</p>	<p>вид чтения, который используется для решения задач, удовлетворения познавательных запросов и интересов:</p> <ul style="list-style-type: none"> - определять тему, главную идею текста, цель его создания; - различать основную и дополнительную информацию, устанавливать логические связи и отношения, которые представлены в тексте; - Выявлять детали, важные для раскрытия основной идеи, содержания текста

С понятием ЧГ тесно связано понятие «**читательская компетентность**», которое раскрывается в тексте ФГОС и имеет более широкий смысл.

При определении «читательской компетентности» видна динамика – от поиска информации к ее интерпретации и далее к творчеству.

Формирование ЧГ без умения читать, без овладения стратегиями смыслового и функционального чтения невозможно.

Что общего в этих определениях? Ориентир на цели чтения.

Ученик, у которого сформированы навыки функционального чтения, может «свободно использовать навыки чтения и письма для получения информации из текста – для его понимания, сжатия, преобразования и т.д.». (А.А. Леонтьев).

Ученик, у которого сформированы навыки функциональной грамотности, умеет пользоваться различными видами чтения (изучающим, просмотровым, ознакомительным). Он способен переходить от одной системы приемов чтения и понимания текста к другой.

В благоприятной образовательной среде **между третьим и пятым годом** школьного обучения **происходит качественный переход** в становлении важнейшего компонента учебной самостоятельности: заканчивается обучение чтению (технике чтения), начинается **чтение для обучения – использование письменных текстов как основного ресурса самообразования.**

3. Система социальной защиты детей со специфическими нарушениями письма и чтения

Международный опыт подтверждает необходимость создавать детям с дислексией особые условия получения образования, которые позволяют ребенку использовать свой сохранный потенциал общей обучаемости для усвоения программных знаний и навыков, несмотря на низкий уровень навыка чтения.

Приведем краткий перечень привилегий, в которых нуждаются дети с дислексией (по данным Европейской Ассоциации Дислексии (EDA, 2004)):

- Право не участвовать в чтении вслух перед всем классом.
- Право пользоваться компьютером на уроке при выполнении письменных работ.
- Замена письменных заданий на устные.
- Право пользоваться диктофоном на уроке вместо конспектирования.
- Право на дополнительное время при выполнении письменных работ.
- Право пользоваться словарем в классе.
- Право на бесплатную коррекционную помощь логопеда и психолога в необходимом объеме.

Рекомендации по изменению условий обучения и оптимизации системы оценивания текущих и промежуточных результатов освоения обучающимися с нарушениями письма и чтения основных общеобразовательных программ могут касаться следующих пунктов:

- **Снижение темпов и объема выполнения письменных заданий.**

Решение об изменении темпов и объема выполнения письменных заданий принимается психолого-педагогическим консилиумом образовательной организации.

Учащиеся с нарушениями письма и чтения или предрасположенностью к ним могут не получать письменных домашних заданий по неосновным предметам. Они могут быть заменены на устные задания. Рекомендуется использование в домашней работе аудиозаписей учебного материала по неосновным предметам. Часть домашней работы по литературному чтению может быть заменена прослушиванием аудиозаписей литературных произведений. Однако с целью преодоления имеющихся трудностей письма и чтения обучающимся могут быть предложены дополнительные (или индивидуальные) домашние задания коррекционной направленности по русскому языку и чтению. При этом объем домашней работы должен оставаться в рамках санитарно-гигиенических требований. Задания повышенной сложности учащимся с нарушениями письма и чтения не задаются. Однако общий объем письменной работы обучающихся на уроках русского языка, литературного чтения и математики **не должен быть менее 70% от объема работ одноклассников.**

Обучающиеся с нарушениями письма и чтения **могут получать дополнительное время** на уроке для выполнения письменных работ и для чтения про себя.

- **Использование вспомогательного дидактического материала и технических средств обучения.**

Ученики с нарушениями письма и чтения могут использовать на уроке доступные технические средства обучения, а также справочные и дидактические пособия. В случае необходимости конспектирование устного материала может быть заменено для данной категории учащихся диктофонными записями. Однако учитель должен следить за обеспечением необходимого минимума теоретического материала в письменном виде (схемы, планы, основные понятия и т.д.), к которому обучающийся с нарушениями письма и чтения может легко получить доступ при повторении, заучивании. Если это целесообразно, выполнение части письменных заданий возможно с использованием компьютера. При наличии соответствующих условий возможно использование на уроке электронных материалов для школьников с ограниченными возможностями здоровья. На уроке и в процессе выполнения контрольных работ учащиеся с нарушениями письма и чтения могут пользоваться справочными материалами: орфографическим, словообразовательным, толковым словарями; памятками по фонетическому, морфологическому, словообразовательному, синтаксическому разбору; конспектами в рабочих тетрадях; справочными материалами в сети Интернет.

- **Мониторинг образовательных достижений и специально разработанная шкала оценок.**

Индивидуальные достижения обучающихся должны оцениваться по тем же критериям и показателям, которые приняты для нормально развивающихся сверстников. Это подтверждает их равные права в сфере образования и равные обязанности, которые они должны выполнить. В связи с этим, основное содержание оценки их достижений может быть таким же, как и нормально развивающихся сверстников с учетом ограничений, которые приносит в возможности овладения ими содержанием образования наличие имеющихся нарушений речи.

Помимо принятых форм оценки достижений обучающихся на соответствующей ступени системы образования, определяемых уполномоченными органами в области контроля и надзора в сфере образования, оценка результатов образования обучающихся с ОВЗ в самой образовательной организации может осуществляться с помощью технологии "портфолио".

В портфолио обязательно должны войти результаты внешней и внутренней оценки достижений ребенка с нарушениями письма и чтения, которую он проходил по процедурам, применяемым к нормально развивающимся сверстникам, в том числе, результаты выполнения тестовых и контрольных работ.

Рассмотрим, какие именно материалы должно включать **индивидуальное портфолио ученика с нарушениями письма и чтения**:

- 1) тетради для логопедических занятий, в которых имеются текущие и контрольные письменные работы, выполненные обучающимся на логопедических занятиях. В листе учета индивидуальных достижений фиксируется форма и дата проведения промежуточного контроля и количество, допущенных ошибок в формате: число специфических ошибок/число орфографических ошибок.
- 2) контрольные тетради по русскому языку, в которых выполняются текущие проверочные работы. Система оценки для листа учета индивидуальных достижений та же: число специфических ошибок/число орфографических ошибок.
- 3) Результаты оценки технических и смысловых параметров чтения (оцениваются логопедом). Результаты оценки смысловой стороны чтения фиксируются в виде указания процента правильных ответов на вопросы по тексту.
- 4) Контрольные работы по литературному чтению, выполненные в классе в формате тестовых заданий. Результаты их выполнения заносятся в лист учета индивидуальных достижений ученика.

Проведение контрольных работ и промежуточная аттестация обучающихся с нарушениями письма и чтения.

Система психолого-педагогической поддержки обучающихся с нарушениями письма и чтения наряду с коррекционными занятиями включает создание особых условий проведения контрольных работ.

Время проведения контрольных работ по основным предметам (русский язык, литературное чтение, математика) **может быть увеличено на 50%**.

Контрольные письменные работы по неосновным предметам могут быть заменены на устные испытания.

В ходе проведения контрольных работ обучающиеся с нарушениями письма и чтения могут пользоваться **вспомогательными дидактическими материалами** (словарями, конспектами, электронными ресурсами).

Результаты независимой диагностики региональных центров оценки качества образования, а также **результаты ВПР и НИКО не учитываются** образовательной организацией при **аттестации обучающихся с нарушениями письма и чтения**. Однако обучающиеся данной категории выполняют данные диагностические работы, поскольку их целью является мониторинг качества образования в субъектах РФ.

В случае перевода учащихся, имеющих нарушения письма и чтения, на обучение по адаптированным программам возможно использование **особой шкалы оценки**. Школьники, обучающиеся в соответствии с требованиями ФГОС в отдельных классах или образовательных организациях могут оцениваться **по более широкой шкале**. Решение о системе оценки принимает образовательная организация.

Однако для перевода на обучение по основной программе обучающийся должен будет продемонстрировать уровень образовательных достижений, соответствующий требованиям ФГОС и системе оценки этих достижений, принятой в образовательной организации, осуществляющей обучение по основным программам.

Промежуточная аттестация должна проводиться с учетом характера и степени тяжести нарушения письма и чтения. Обучающиеся с нарушениями письма и чтения, в том числе обучающиеся по программам 5.1 и 7.1, обучающиеся по программам 5.2 и 7.2 имеют дополнительно те же послабления при проведении промежуточной аттестации по русскому языку, которые предусмотрены для итоговой аттестации в формате ГВЭ-9 и ГВЭ-11: **предварительное ознакомление с текстом диктанта/изложения, возможность выписывания ключевых слов, слов сложных в орфографическом отношении.**

Спасибо за внимание!