МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Коллективная монография

Москва 2026

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Коллективная монография

Москва 2026

УДК 373.29
ББК 74.5
А43

Рекомендовано Ученым советом МГППУ (протокол от 05.03.2026 № 6)

Авторский коллектив: М.А. Адильжанова, Н.А. Акимова, Е.Е. Антонова, Е.Э. Артемова, А.И. Богданова, Н.Ю. Борякова, Е.А. Васильева, А.М. Данилова, А.И. Евтушенко, Д.И. Евтушенко, И.В. Евтушенко, А.С. Калмыкова, Е.В. Подвальная, В.Т.А. Сорокина, Т.Ю. Сунько, Л.А. Тишина, А.С. Федорова и др.

Рецензенты:

Кондратьева С.Ю., доктор психологических наук, профессор кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена.

Леонова О.И., кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра сопровождения педагогических работников ФГБОУ ВО МГППУ.

А43 **Актуальные вопросы организации и содержания коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья: Коллективная монография** / Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина, Т.Ю. Сунько и др. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2026. — 168 с.

ISBN 978-5-94051-394-0

В коллективной монографии рассматриваются актуальные вопросы организации и содержания коррекционно-развивающей работы с обу-чающимися с ограниченными возможностями здоровья. Монография предназначена для студентов-дефектологов по направлению подготов-ки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование факультета «Клиническая и специальная психология». Материалы монографии реа-лизуются в обязательной части учебного плана основной профессиональ-ной образовательной программы высшего образования УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» Министерства просвещения Рос-сийской Федерации.

ББК 74.5

ISBN 978-5-94051-394-0

© Коллектив авторов, 2026

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 5

Раздел 1.

Музыкально-ритмические занятия с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья

Е.Э. Артемова 7

Раздел 2.

Подсказки и методы коррекции ошибок как составляющие эффективных стратегий обучения при расстройствах аутистического спектра

М.А. Адильжанова 15

Раздел 3.

Решение профильных задач при формировании профессиональных навыков у студентов-дефектологов

Н.А. Акимова, А.И. Богданова 24

Раздел 4.

Коррекционно-развивающая работа учителя-дефектолога по формированию и развитию пространственных представлений у детей с задержкой психического развития

Е.Е. Антонова, Е.А. Васильева, А.С. Калмыкова 35

Раздел 5.

Особенности организации коррекционно-развивающей работы с дошкольниками при задержке психического развития

Н.Ю. Борякова 50

Раздел 6.

«Моя малая родина»: краеведческие знания и представления подростков с нарушением интеллекта (на примере Москвы)

А.М. Данилова, Е.В. Подвальная 59

Раздел 7.

Современное практико-ориентированное содержание учебной дисциплины «Речедвигательная ритмика»

И.В. Евтушенко, А.И. Евтушенко, Д.И. Евтушенко 85

Раздел 8.

Особенности коррекционной работы с детьми с нарушением зрения

В.Т.А. Сорокина 103

Раздел 9.

Становление выразительности звучащей речи у обучающихся с речевыми расстройствами

Т.Ю. Сунько 118

Радел 10.

Методические аспекты разработки структуры и содержания логопедических занятий по развитию речи для младших школьников

Л.А. Тишина 131

Раздел 11.

Технологии проектирования коррекционно-развивающих занятий на начальном этапе обучения чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Л.А. Тишина, А.И. Богданова 145

Раздел 12.

Содержание логопедической работы по профилактике артикуляторно-акустической и акустической дисграфии у обучающихся 1 классов общеобразовательной школы

А.С. Федорова 158

Заключение 167

ПРЕДИСЛОВИЕ

Для успешной реализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования (уровень бакалавриата) по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность программ «Логопедия», «Сурдопедагогика», «Педагогическая поддержка детей с трудностями обучения», на кафедре «Специальное (дефектологическое) образование» подготовлена коллективная монография «Актуальные вопросы организации и содержания коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Целью монографии является формирование у студентов-дефектологов представлений о единстве организации и содержании коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Монография отражает взаимосвязь теории и практики профессиональной подготовки бакалавров в структуре профессиональной образовательной программы высшего образования «Обучение и воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья».

Монография направлена на становление следующих универсальных и общепрофессиональных компетенций на уровне бакалавриата:

- УК-6 способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни;
- УК-4 способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых) языке(-ах);
- ОПК-3 способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;
- ОПК-6 способен использовать в профессиональной деятельности психолого-педагогические технологии, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Подготовка студентов-дефектологов предъявляет требования, с одной стороны, к профессиональной идентичности в разных условиях формирования национальной системы высшего образования, а с другой — к теоретической и практической способности будущих дефектологов к профессиональной деятельности по направлениям профильной дефекто-

логической подготовки. При недостаточности способности к профессиональной деятельности самостоятельное формирование профессиональных универсальных и общепрофессиональных компетенций затруднено, что и определяет необходимость изучения современных актуальных вопросов организации и содержания коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Коллективная монография «Актуальные вопросы организации и содержания коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» содержит 12 разделов. В первом разделе уделяется внимание музыкально-ритмическим занятиям с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья; второй раздел рассматривает использование подсказок и методов коррекции ошибок как эффективные стратегии обучения при расстройствах аутистического спектра; в третьем разделе представляется решение профильных задач при формировании профессиональных навыков у студентов-дефектологов; четвертый раздел посвящен содержанию коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога по формированию и развитию пространственных представлений у детей с задержкой психического развития; пятый раздел определяет особенности организации коррекционно-развивающей работы с дошкольниками при задержке психического развития; шестой раздел рассматривает краеведческие знания и представления подростков с нарушением интеллекта; в седьмом разделе раскрывается современное практико-ориентированное содержание учебной дисциплины «Речедвигательная ритмика»; восьмой раздел определяет содержание коррекционной работы с детьми с нарушением зрения; в девятом разделе устанавливаются этапы и раскрывается содержание становления выразительности звучащей речи у обучающихся с речевыми расстройствами; десятый раздел представлен методическими рекомендациями к разработке структуры и содержания логопедических занятий по развитию речи для младших школьников; одиннадцатый раздел знакомит с технологией проектирования коррекционно-развивающих занятий на начальном этапе обучения чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи; двенадцатый раздел описывает содержание логопедической работы по профилактике артикуляторно-акустической и акустической дисграфии у обучающихся 1 классов общеобразовательной школы.

Раздел 1

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Артемова Ева Эдуардовна,
кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Музыка играет важную роль в осуществлении коррекционной помощи детям с различными нарушениями развития. В отечественной дефектологической науке есть целый ряд исследователей, чьи работы посвящены использованию музыки в системе коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях специального и инклюзивного образования (Л.Б. Баряева, Н.А. Ветлугина, Г.А. Волкова, О.П. Гаврилушкина, И.В. Евтушенко, Е.А. Екжанова, Л.Н. Комиссарова, Е.А. Медведева, Г.Р. Шашкина, Е.З. Яхнина и др.).

В соответствии с ФАОП ДО ОВЗ музыкальная деятельность дошкольников (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) входит в базовое содержание образовательных областей программы.

Применение музыкальных средств в процессе коррекционной работы с дошкольниками с ОВЗ является ключевым и эффективным методом, активно используемым в области специального и инклюзивного образования. Музыка, несомненно, выступает в роли важного средства развития гармоничной личности детей с проблемами развития.

Под влиянием музыки развиваются психические процессы и свойства личности, улучшается речь и моторика (О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова).

Важным аспектом, отмечает О.П. Гаврилушкина, является индивидуальная работа с каждым ребенком, учитывающая его особенности и потребности. Организованная образовательная деятельность в музыкальной работе основывается на психологических и возрастных особенностях детей и предполагает использование различных видов музыкальной деятельности.

Многие дошкольники с нарушениями развития на начальном этапе коррекционного воздействия демонстрируют низкую потребность в рече-

вом общении, равнодушие, а иногда и негативное отношение к занятиям, по Е.Э. Артемовой. У детей с нарушениями развития нередко наблюдаются аутистические черты поведения: боязнь нового, агрессия, отказ от визуального контакта. С учетом этих особенностей, важной задачей, стоящей перед специалистом, является установление с детьми эмоционального контакта, формирование интереса к занятиям. И именно музыка обладает уникальной способностью привлекать внимание и создавать эмоциональный контакт с детьми. Для детей с нарушениями в развитии, которые часто испытывают трудности с концентрацией внимания и мотивацией к обучению, использование музыкальных элементов может стать мощным стимулом к активному участию в коррекционной работе, по И.В. Егоровой. Создание звучащей музыкальной среды вокруг ребенка делает менее болезненным процесс привыкания к новой обстановке, к занятиям, к педагогу.

И.В. Евтушенко в своих исследованиях отмечает, что применение музыки также оказывает положительное влияние на моторику и координацию движений у детей. Игры с музыкальными инструментами, танцевальные упражнения и музыкальные игры способствуют улучшению контроля над телом и развитию моторных навыков.

Музыкально-ритмические занятия играют важную роль в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти занятия позволяют специалисту решить ряд задач:

- учить детей воспринимать развитие музыкальных образов и выражать их в движениях;
- согласовывать движения с характером музыки, наиболее яркими средствами выразительности;
- обучать игре на ударных музыкальных инструментах, не имеющих звукоряда.

Решение этих задач тесно взаимосвязано с коррекцией и развитием познавательных процессов (восприятие, внимание, память). Умение устанавливать и воспроизводить ритмический рисунок влияет на развитие мыслительных операций, моторных качеств, произвольности двигательных актов.

Выполняя музыкально-ритмические движения, играя на ударных музыкальных инструментах, дети учатся согласовывать свои движения с движениями других детей. Восприятие и исполнение музыкальных произведений с разнообразным ритмом с учетом специфических особенностей детей с ОВЗ может способствовать коррекции психомоторных нарушений, нормализации эмоционального состояния ребенка, его настроения, повышению мотивации к деятельности, ее активизации. При работе с такими

детьми полезно также использовать инструменты со звуками неопределенной высоты, что помогает им осознать и воспринять различные звуковые составляющие музыки, по Н.А. Ветлугиной.

Дошкольники с ОВЗ в процессе музыкально-ритмических занятий учатся выполнять простые инструкции, у них развивается слуховое внимание, чувство ритма, вырабатывается координация движения и речи.

Таким образом, музыкально-ритмические занятия являются эффективным средством в решении коррекционно-развивающих задач при работе с детьми с нарушениями развития, способствуя их комплексному развитию и социализации.

Студенты, осваивающие программу «Обучение и воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья», знакомятся с технологиями музыкального воспитания дошкольников с ОВЗ на 3-м курсе, в 5-м семестре, в рамках изучения модуля 15 «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья». Раздел модуля носит название «Музыкальное воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья».

Курс предполагает изучение теоретико-методологических основ технологии музыкального воспитания, а также имеет часы, отведенные для семинарских занятий.

Цель курса — сформировать у студентов профессиональные навыки проведения работы по музыкальному воспитанию дошкольников с ОВЗ.

Задачи курса:

1. Дать студентам представление о целях и задачах музыкального воспитания дошкольников с ОВЗ;
2. Познакомить с видами музыкальной деятельности дошкольников;
3. Рассмотреть специфику организации музыкальных занятий для различных категорий дошкольников с нарушениями развития;
4. Познакомить с методами и приемами музыкального воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Часть часов, отведенных на семинарские занятия, студенты проводят на базе Университетского многопрофильного психологического центра МГППУ (УМПЦ МГППУ). Центр располагает необходимым пространством — залом для спортивных занятий — для обучения студентов проведению музыкально-ритмических упражнений. В Центре имеется оборудование, необходимое для проведения музыкальных занятий: синтезатор, шумовые музыкальные инструменты (погремушки, бубенчики, маракасы, колокольчики, музыкальные треугольники, шумовые коробочки).

В процессе занятий на базе УМПЦ студенты осваивают навыки проведения музыкально-ритмических упражнений: это ритмические занятия,

музыкальные игры, хороводы, пляски и др. Они учатся подбирать необходимый музыкальный репертуар и музыкальные игры в соответствии с возрастными и психофизиологическими особенностями дошкольников с ОВЗ.

При освоении методики проведения музыкально-ритмических занятий студентам необходимо учитывать, что, в зависимости от структуры нарушения развития и степени тяжести проявления нарушения, будут варьироваться возможности детей на занятиях.

Приведем примеры:

- вызывание реакции на музыку. Педагог исполняет музыкальное произведение, дети реагируют на веселую/плясовую музыку движением, откликаются эмоционально;
- движение под музыку в соответствии с ее характером (спокойная, плясовая, маршевая и т. п.). Дети двигаются под музыку, передавая ее ритм. Движение в умеренном темпе;
- движение под музыку в соответствии с контрастным характером музыки, с регистрами (высокий, низкий). Дети изменяют движение в соответствии с изменением силы звучания (тихо — громко). Движение в умеренном и быстром темпе. Дети могут начинать и заканчивать движения одновременно с музыкой;
- дети ритмично двигаются в соответствии с различным характером музыки. Им доступно движение в соответствии с динамикой — громко, тихо, умеренно. Могут переходить от быстрого к медленному или умеренному темпу или наоборот. Могут менять движения в соответствии с музыкальными фразами;
- дети двигаются выразительно, в соответствии с музыкальными образами. Могут самостоятельно ускорять или замедлять движения в соответствии с музыкой. Детям доступен несложный ритмический рисунок. Они могут самостоятельно начинать движения после музыкального вступления.

На занятиях педагог-дефектолог может сам исполнять музыкальные произведения, если он владеет музыкальным инструментом, или использовать готовые записи музыкальных произведений. Музыка в играх, хороводах, ритмических упражнениях занимает важное место. Музыкальные произведения, которые использует педагог-дефектолог на занятиях, должны отвечать целому ряду требований (Н.А. Ветлугина). Произведения должны быть ритмичны, динамичны, чтобы помогать детям осваивать и совершенствовать их движения.

На музыкально-ритмических занятиях используется вокальная и инструментальная музыка — авторская, народная и оригинальная.

При выборе репертуара необходимо учитывать интеллектуальные и возрастные особенности детей, собственные музыкально-педагогические способности, по И.В. Евтушенко.

Среди народных мелодий используются, например, «Как на тоненький ледок», «Ах, вы, сени, мои сени», «Андрей-воробей», «Савка и Гришка» и др.

Для развития чувства ритма у дошкольников можно использовать инструменты шумового оркестра (другое название — инструменты без звукоряда). Например, педагог раздает детям инструменты шумового оркестра — маракасы, кастаньеты, треугольник и др. Педагог предлагает детям стучать в такт с музыкой. Народная песня «Как на тоненький ледок» имеет простой равномерный ритмический рисунок:

— — — — — — / — — — — — — /
как на то-нень кий ле-док вы - пал бе-лень-кий сне-жок

Постепенно музыкальный материал усложняется. Например, в народной белорусской песне «Савка и Гришка» ритмический рисунок более сложный:

/ — — / / — — — — /
Сав-ка и Гриш-ка сде-ла-ли ду-ду.

Постепенно можно усложнять задание: например, в куплете играет одна группа детей, а в припеве — другая.

Участие в оркестре вызывает у детей положительные эмоции, превращает занятие в интересную игру. Дети учатся вслушиваться в мелодию, в ритм, слушать педагога, других исполнителей. У детей улучшаются навыки взаимодействия со взрослым и со сверстниками.

Для обучения детей движению под музыку применяются различные игры и задания. Например, чередование движений в соответствии с музыкой. Музыкальное сопровождение включает два фрагмента, один из которых маршевая музыка («Марш деревянных солдатиков» П.И. Чайковского), а другой — фрагмент польки («Полька ре-минор» С.В. Рахманинова). Педагог объясняет детям, что когда они услышат один фрагмент (марш), то нужно маршировать, как солдатик. Когда услышат другой фрагмент (полька), нужно бежать по кругу на носочках. Затем звучит чередование музыкальных фрагментов, а дети должны менять движения под соответствующую музыку.

Для проведения музыкальных игр используются детские песни, потешки.

Например, детская песня «Неваляшки» (музыка З. Левиной, слова З. Петровой). Под музыку дети должны выполнять определенные движения, которые заранее разучиваются с воспитателем (табл. 1).

Таблица 1

Музыкальная игра-пляска «Куклы-неваляшки»

Текст песни	Выполняемые движения
Дин, дон, дили, дон Что за странный перезвон Слышен он со всех сторон Дили, дили, дили, дон	Руки на поясе Повороты головы вправо-влево
Припев: Мы милашки, Куклы-неваляшки Куклы-неваляшки Яркие рубашки	Руки на поясе Легкие приседания с поворотом корпуса вправо-влево
Не спим, не сидим И ложиться не хотим Днем и ночью мы стоим Очень весело звеним	Руки на поясе Повороты корпуса вправо-влево.
Припев: Мы милашки, Куклы-неваляшки Куклы-неваляшки Яркие рубашки	Руки на поясе Легкие приседания с поворотом корпуса вправо-влево Легкие похлопывания ладонями по плечам
Эх, раз, еще раз Мы наклонимся сейчас Начинаем перепляс Постараемся для вас	Руки на поясе, наклоны корпусом вправо-влево Руки на поясе, топаем ногами
Припев: Мы милашки, Куклы-неваляшки Куклы-неваляшки Яркие рубашки	Руки на поясе Легкие приседания с поворотом корпуса вправо-влево Легкие похлопывания ладонями по плечам

Рассмотрим для примера еще одну музыкальную игру — «Медвежата в чаще жили» (табл. 2). Она может быть использована в занятиях с детьми, начиная с младшего дошкольного возраста.

Таблица 2

Музыкальная игра «Медвежата в чаще жили» (народная потешка)

Текст потешки	Выполняемые движения
Медвежата в чаще жили Головой своей крутили Вот так, вот так Головой своей крутили	Круговые движения головой
Медвежата мед искали Дружно дерево качали Вот так, вот так Дружно дерево качали	Руки подняты вверх, движения руками вправо-влево
А потом они ходили И из речки воду пили Вот так, вот так И из речки воду пили	Ходьба по-медвежьи (вперевалку) Зачерпывающие движения ладонями
А потом они плясали Лапы выше поднимали Вот так, вот так Лапы выше поднимали	Легкие приседания с поворотом туловища влево-вправо Тянем руки вверх, тянем пальчики как можно выше

Студенты на практических занятиях разучивают эти и другие музыкальные игры и задания, а затем отрабатывают их проведение со своими одногруппниками, поскольку задания на составление конспектов и проведение фрагментов музыкально-ритмических занятий включены в кейсовые задания для проведения демонстрационного (профессионального) экзамена. Освоение навыков проведения музыкальных занятий всегда проходит очень эмоционально, поскольку музыка никого не оставляет равнодушным.

Список литературы

1. Артемова, Е.Э., Докучаева, Е.Н. (2016). Логоритмика в системе коррекционной работы с детьми с нарушениями речи. *Школьный логопед*, 3, 74.
2. Ветлугина, Н.А. (1980). Музыка в детском саду. М.: Просвещение.
3. Гаврилушкина, О.П. (1987). Музыкальное воспитание детей с нарушением интеллекта в специальных дошкольных учреждениях. М.: Изд-во АПН.
4. Евтушенко, И.В. (2023). Современное содержание музыкального воспитания обучающихся с нарушениями интеллектуального развития. В: *Современные проблемы умственной отсталости: Сборник статей по материалам Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Веры Георгиевны Петровой* (с. 50—58).. М.: Московский городской педагогический университет.

5. Егорова, И.В. (2009). Особенности развития музыкальных способностей дошкольников с общим недоразвитием речи: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (с. 53—55).СПб.
6. Екжанова, Е.А., Стребелева, Е.А. (2005). Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение.
7. Медведева, Е.А., Комиссарова, Л.Н., Шашкина, Г.Р., Сергеева, О.Л. (2002). Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. Издательский центр «Академия».
8. Медведева, Е.А. Теоретические основы и методика музыкального воспитания детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для СПО. 2-е изд., испр, и доп. М.: Издательство «Юрайт». 2018. 217 с.
9. Радынова, О.П., Комиссарова, Л.Н. (1991). Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебник для академического бакалавриата.

Раздел 2

ПОДСКАЗКИ И МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ОШИБОК КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАССТРОЙСТВАХ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Адильжанова Майя Александровна,
доцент кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

На сегодняшний день расстройства аутистического спектра принято рассматривать как нарушения нейроразвития, имеющие ряд качественных отклонений в области восприятия окружающего мира, развития речи и коммуникации в целом, становления когнитивных процессов, формирования операций программирования и контроля деятельности, мотивации. Очевидно, что все вышеперечисленные особенности приводят к дефицитам в формировании социального поведения, которые и являются основополагающими в структуре расстройств аутистического спектра.

Высокий уровень социальной дезадаптации, нередко приводящий в дальнейшем к инвалидизации, делает проблему обучения детей с РАС чрезвычайно актуальной. Зачастую трудности в обучении детей, имеющих РАС, связаны не с интеллектуальной недостаточностью, а с рядом проявлений дезадаптивного поведения: неспособностью понять мысли и настроения других людей, социальной обособленностью, речевыми нарушениями, низкой мотивацией, неумением планировать свою деятельность, стойкими привычками, негативизмом к подсказкам, агрессией и аутоагрессией, стереотипным поведением, медленным прогрессом в приобретении академических навыков.

Задача педагогов — создать условия, способствующие эффективному обучению детей с РАС, овладевая разнообразными методическими приемами и подходами. Остановимся подробнее на стратегии безошибочного обучения, широко применяющейся для формирования новых навыков у обучающихся с РАС. Сущность стратегии заключается в предотвращении ошибок ученика во время обучения с последующим снижением вероятности их возникновения и одновременно увеличением вероятности правильных ответов. Стратегия безошибочного обучения объединяет две группы навыков, которыми должен владеть педагог:

1) своевременное предоставление подсказок;
2) исправление ошибок.

При обучении детей с РАС подсказки предоставляются сразу после инструкции педагога, исключая использование метода проб и ошибок на начальных этапах формирования новых навыков с целью избежать негативной эмоциональной реакции и снижения мотивации у обучающихся.

Рассмотрим виды подсказок, которые наиболее часто применяются при обучении детей с РАС.

Физические подсказки различаются по интенсивности:

- полная подсказка, при которой руки педагога накладываются на руки ребенка при выполнении какого-либо действия от начала до его завершения;
- частичная физическая подсказка:

  на уровне кисти;

  на уровне локтя;

  на уровне плеча.

Очевидно, что при перемещении руки педагога от кисти к плечу контроль за действиями обучающегося снижается, при этом самостоятельность выполнения задания учеником постепенно увеличивается. Физические подсказки широко применяются при формировании навыков имитации, лежащих в основе развития игровых действий, социально-бытовых навыков, а также в программах на развитие понимания речи при выполнении инструкций. Физические подсказки являются оптимальными для детей с глубокой задержкой развития и серьезными сенсорными нарушениями.

Жестовые подсказки в виде движений тела, головы, указательного жеста, перемещения взгляда в нужном направлении используются при обучении пониманию речи (различение предметов и изображений), выполнению инструкций, формированию навыков самообслуживания и гигиены (освоение последовательной цепочки действий), продуктивным навыкам (конструирование, аппликация, рисование).

Моделирование действия состоит в предоставлении ребенку полного образца того, что необходимо выполнить по инструкции учителя. Например, по инструкции «Подними руки вверх» педагог сам поднимает руки, а по инструкции «Вытри рот салфеткой» — берет салфетку и вытирает рот. Подсказка эффективна только в отношении обучающихся, которые освоили навык имитации. Интенсивность подсказки снижается за счет моделирования неполного действия: руки поднимаются не вверх, а на уровень груди; салфетка не подносится ко рту.

Словесные подсказки делятся на моделирование правильного ответа и пошаговые инструкции для выполнения последовательности действий. Применяются при формировании речевых навыков: обращение с просьбой, расширение активного словарного запаса, усвоение грамматики и синтаксиса при освоении фразовой речи. Это могут быть задания на называние предметов, действий, признаков, категорий, формирование диалогической речи в виде ответов на вопросы. Интенсивность подсказки может снижаться за счет предоставления неполного речевого образца. Например, при ответе на вопрос «Что ты делал на площадке?» полный образец ответа на начальном этапе обучения может звучать следующим образом: «Я катался на горке». Далее речевая подсказка может быть представлена началом фразы: «Я катался на …». Интенсивность подсказки постепенно будет снижаться в следующей последовательности:

«Я катался…»

«Я …»

Визуальные подсказки используются для формирования бытовых и социальных навыков, понимания речи, актуализации словарного запаса, освоения продуктивных видов деятельности. Педагог предоставляет ребенку карточки с изображениями предметов или действий, пиктограммы, напечатанные слова. Визуальные расписания, использующиеся дома и на занятиях, являются примером зрительных подсказок. Приходя на урок, обучающийся видит, какое именно задание он должен выполнить сначала, какое задание будет следующим, когда запланирована перемена и т. д. Расписание делает ход урока более предсказуемым для ребенка, снижает тревожность, создает ощущение контроля за происходящим, позволяет легче переключаться с одного задания на другое, что в совокупности способствует повышению эффективности обучения. С помощью зрительных подсказок ребенок может самостоятельно делать бутерброд (на карточках представлен алгоритм действий: достать из холодильника сыр и масло — взять из хлебницы хлеб — намазать хлеб маслом — сверху положить сыр), собирать рюкзак (на карточках изображены предметы, которые необходимо сложить в рюкзак), собирать модели из конструктора и т. д. Если говорить об использовании зрительных подсказок для развития речевых навыков, то изображения могут быть опорой при формировании навыков диалога. При вопросе сверстника в детском саду «Где ты вчера был?» ребенку может быть предоставлено изображение тех мест, которые он посетил накануне (парк, кинотеатр), что поможет сформулировать ответ: «Я был в парке. Я ходил в кино».

При всей доступности и кажущейся простоте применения подсказок, педагогам необходимо придерживаться стратегии постепенного снижения их интенсивности, чтобы не вызвать у обучающегося зависимости и посто-

янного ожидания подсказки. Как правило, на начальных этапах обучения новым навыкам ученику предоставляют наиболее сильные подсказки, интенсивность которых постепенно и последовательно будет снижаться, т. е. в процессе формирования новых навыков мы будем вести ребенка от наибольшей подсказки к наименьшей. Если же обучающийся допускает ошибку в уже освоенном ранее навыке, мы подскажем, используя наименьшую подсказку и, в случае ее неэффективности, перейдем к более сильной подсказке, т. е. будем действовать по алгоритму: от наименьшей подсказки — к наибольшей. Одним из методов уменьшения интенсивности подсказки является временная задержка подсказки. Суть приема заключается в том, что подсказка, которая предоставлялась ребенку незамедлительно после инструкции в начале обучения, на продвинутых этапах начинает задерживаться на 2 секунды. Таким образом, ответ ученика может опередить подсказку. Временная задержка подсказки хорошо зарекомендовала себя при обучении с помощью моделирования и словесных подсказок.

При возникновении зависимости от подсказки у обучающихся снижается мотивация к самостоятельным ответам. Таким образом, ребенок практически не выполняет инструкции педагога до получения подсказки, хотя навык, который он должен продемонстрировать, уже был им освоен ранее. Обучающийся способен ожидать подсказку достаточно продолжительное время, иногда более 20—30 секунд, не предпринимая попыток выполнить задание. Можно выделить несколько причин, приводящих к возникновению подобной зависимости:

1. изначально была выбрана неверная подсказка по виду и интенсивности;
2. максимально интенсивная подсказка применялась продолжительное время;
3. адекватная подсказка использовалась короткое время и резко отменялась;
4. не была продумана иерархия подсказок;
5. неоправданно применялись различные виды подсказок в большом количестве во время всего занятия, не только при освоении конкретного навыка;
6. использовались смешанные подсказки;
7. не поддерживалась мотивация ребенка на должном уровне.

В отличие от подсказок, исправление ошибок осуществляется после неверного ответа ребенка и увеличивает вероятность правильных ответов при следующих попытках. Педагог предоставляет обучающемуся возможность ответить самостоятельно, не оказывая влияния на ответ.

Рассмотрим существующие виды исправления ошибок.

Однократное исправление

Пример учебной ситуации.

Задание на понимание речи. Перед ребенком три предмета: юла, банан, чашка. Инструкция: «Покажи банан». Ученик допускает ошибку.

Таблица 1

Алгоритм коррекции ошибки

Действия педагога	Действия ученика
Предъявляет инструкцию повторно: «Покажи банан»	
Предоставляет верный ответ — указывает на банан	Указывает на банан или другой предмет
Переходит к следующей инструкции: «Покажи чашку»	

Во время коррекции ошибки не требуем от ученика воспроизведения верного ответа, обучающийся принимает пассивное участие в процессе исправления ошибки, наблюдая за действиями педагога. Если ребенок отвечает верно, предоставляем похвалу.

Таблица 2

Коррекция до первого верного самостоятельного ответа (активное переповторение)

Действия педагога	Действия ученика
Предоставляет верный ответ — указывает на банан и называет его: «Банан»	Показывает на банан
Похвала	
Предъявляет инструкцию повторно: «Покажи банан»	Самостоятельный правильный ответ
Поощрение (материальное)	
Переходит к следующей инструкции: «Покажи чашку»	

Процесс исправления ошибки происходит при активном участии обучающегося, который после предоставления образца должен повторить верный ответ самостоятельно. Если ученик не дает правильного самостоятельного ответа, действия педагога повторяются. Возможно повторение алгоритма коррекции ошибки до 5 раз.

Таблица 3

Вставка (4-ступенчатый метод коррекции ошибки)

Действия педагога	Действия ученика
Предъявляет инструкцию повторно: «Покажи банан»	
Предоставляет верный ответ — указывает на банан. Требует правильного ответа от ученика	Показывает на банан
Предъявляет «легкую» инструкцию, которая знакома ребенку: «Подними руки вверх»	Поднимает руки вверх
Предъявляет инструкцию повторно: «Покажи банан»	Самостоятельный правильный ответ
Поощрение	
Переходит к следующей инструкции: «Покажи чашку»	

«Легкая» инструкция, которая предъявляется во время процесса исправления ошибки, должна быть освоена ребенком, не вызывать у него затруднений, она и является «вставкой». Цель применения вставки — переключить внимание ребенка на выполнение другого задания. В нашем примере вставкой могут быть задания на повторение действий с предметами («Сделай как я»), на выполнение инструкций, на называние предметов или действий («Что это?»). Задача педагога — добиться верного самостоятельного ответа ученика после «вставки». Алгоритм коррекции ошибки с использованием вставки возможно повторять 5 раз подряд.

Таблица 4

Кратковременный перерыв (тайм-аут)

Действия педагога	Действия ученика
Убирает учебные материалы из поля зрения ученика и отворачивается на 2 сек.	
Предъявляет инструкцию повторно: «Покажи банан»	
Предоставляет верный ответ —указывает на банан	Указывает на банан или другой предмет
Переходит к следующей инструкции: «Покажи чашку»	

Во время коррекции ошибки не требуем от ученика повторения верного ответа. Если верный ответ повторен, ребенку предоставляется похвала. Применение кратковременного перерыва для коррекции ошибок имеет целый ряд ограничений. По своей сути все виды исправления ошибок оттягивают получение ребенком поощрения, которое при обучении следует сразу же за ответом ученика, при условии, что ответ дан верно. В нашем примере ответ был неправильным и поощрение ребенку не предоставлялось. Чем дольше ребенок ждет поощрения, тем выше вероятность появления эпизодов нежелательного поведения (истерика, агрессия, аутоагрессия). Применение тайм-аута увеличивает время ожидания для ребенка, так как время, затраченное на коррекцию ошибки, суммируется с продолжительностью перерыва. Именно поэтому задержка в 2—3 секунды является более эффективной по сравнению с более длительными задержками (5—6 секунд) для обучающихся с РАС. Очевидно, что этот вид исправления ошибки не подойдет обучающимся, имеющим проявления гиперактивности, импульсивности, агрессии, аутоагрессии, а также детям, которые имеют высокую мотивацию к получению внимания педагога. Убирание рабочих материалов (предметов или карточек) после каждой ошибки ученика, а затем возвращение их для продолжения обучающей сессии требует дополнительных временных и энергетических затрат и не всегда приемлемо для педагога.

Таблица 5

Позитивное повторение (множественная практика)

Действия педагога	Действия ученика
Предъявляет инструкцию повторно: «Покажи банан»	
Предоставляет верный ответ — указывает на банан и называет его. Требует правильного ответа от ученика	Показывает на банан
Похвала	
Предъявляет инструкцию повторно: «Покажи банан»	
Предоставляет верный ответ — указывает на банан и называет его. Требует правильного ответа от ученика. Этот шаг может повторяться до 10 раз	Показывает на банан
Похвала	
Переходит к следующей инструкции: «Покажи чашку»	

Задача педагога добиться от трех до пяти правильных ответов ребенка. Во время исправления ошибки с помощью позитивного повторения мы не добиваемся самостоятельного правильного ответа ученика, так как постоянно предоставляем ему образец для корректного ответа. Применение данного вида коррекции ошибки не рекомендовано для формирования навыков у детей, демонстрирующих проблематичное поведение.

При таком разнообразии видов исправления ошибки становится очевидным, что выбор наиболее эффективного метода для каждого конкретного ученика должен осуществляться с учетом индивидуальных особенностей ребенка, в соответствии с целями и задачами обучения и основываться на анализе, включающем ряд параметров.

Сравним виды коррекции ошибок.

Таблица 6

Вид коррекции	**Время коррекции**	**Уровень сложности**	**Эффективность**	**Социальная приемлемость**
Однократное исправление	2—3 сек.	Низкий	Средняя	Высокая
До 1-го верного самостоятельного ответа	5—10 сек.	Средний	Выше средней	Высокая
Вставка	Более 10 сек.	Высокий	Выше средней	Средняя
Тайм-аут	5—10 сек.	Низкий	Низкая	Низкая
Позитивное повторение	Более 15 сек.	Средний	Средняя	Средняя

По данным современных исследований, наиболее эффективными видами исправления ошибок являются вставка и коррекция до первого верного самостоятельного ответа (активное переповторение). Каждый из этих методов имеет свои плюсы и минусы. В процессе активного переповторения ученик получает возможность ответить самостоятельно сразу же после предоставления подсказки, что снижает вероятность неправильного ответа и способствует более быстрому формированию нового навыка. При использовании вставки обучающийся должен запомнить правильный ответ, удерживать его в памяти и воспроизвести самостоятельно после выполнения отвлекающих заданий. Таким образом, исправление ошибки с использованием вставки является более длительным и трудоемким процессом, но при этом мы одновременно с коррекцией ошибки осуществляем развитие таких высших психических функций, как память и внимание.

Применение подсказок и методов исправления ошибок позволяет эффективно формировать базовые навыки у детей с РАС, необходимые для дальнейшего развития и обучения: навыки сотрудничества, подражания, внимания, коммуникации, учебного поведения. В дальнейшем мы сможем успешно работать не только над академическими навыками (письмо, чтение, счет), но и над развитием речи, навыками самообслуживания, социальными навыками общения. Стратегии безошибочного обучения позволяют повысить мотивацию ребенка к социальным контактам, уменьшить вероятность фрустрации и поведенческих проблем, сформировать быстрое реагирование на инструкции, способствующее сосредоточению на учебном процессе, стимулируют умение обобщать и сохранять приобретенные знания, создавая условия для успешной социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра.

Список литературы

1. Адильжанова, М.А., Тишина, Л.А. (2020). Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития. *Современные наукоемкие технологии*, 4-1, 89—94.
2. Адильжанова, М.А., Тишина, Л.А. (2024). Специфика усвоения диалоговых навыков дошкольниками с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития, 22*(3), 47—55.
3. Мелешкевич, О., Эрц, Ю. (2014). Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2014.
4. Cariveau, T., La Cruz Montilla, A., Gonzalez, E., & Ball, S. (2018). A review of error correction procedures during instruction for children with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3*,* 217. https://doi.org/10.1002/jaba.524
5. Carroll, R. A., Joachim, B. T., St. Peter, C. C., & Robinson, N. (2015). A comparison of error-correction procedures on skill acquisition during discrete-trial instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48*,* 257—273. https://doi.org/10.1002/jaba.205
6. Mueller, M., Palkovic, C.M., Maynard, C.S. (2007). Errorless learning: Review and practical application for teaching children with pervasive evelopmental disorders. Psychology in the Schools*,* 44, 691—700. https://doi.org/10.1002/pits.20258.

Раздел 3

РЕШЕНИЕ ПРОФИЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО РАСШИРЕНИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Акимова Наталья Александровна,
старший преподаватель кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ
Богданова Анастасия Ивановна,
старший преподаватель кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Вопросы формирования лексического строя речи у дошкольников с нарушением речевого развития до сих пор представляют наибольший интерес для современной теории и практики логопедии. Речь — это один из основных инструментов для познания ребенком окружающего мира, общения со взрослыми и сверстниками. Отечественные исследователи в области психологии и психолингвистики (Л.С. Выготский, Б.М. Гриншпун, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) отмечают, что состояние словарного запаса имеет большое значение для формирования когнитивных функций. Рассматривая этапы развития познавательных функций, стоит заметить, что ребенок постепенно переходит от действий с предметами к наглядному материалу, а затем к оперированию словами. При этом систематизация лексического запаса напрямую зависит от состояния мыслительных процессов.

В условиях современного дошкольного образования мы сталкиваемся с тем, что значимое количество детей имеет логопедическое заключение «общее недоразвитие речи» (ОНР). При этом меняются и условия оказания коррекционной помощи дошкольникам с нарушениями речи по сравнению с системой, которая немногим ранее действовала в образовательных учреждениях и группах для детей с тяжелыми нарушениями речи. Согласно определению Р.Е. Левиной, при ОНР нарушаются все компоненты речевой системы. Соответственно, программы обучения и воспитания детей с ОНР подразумевали систему

ежедневных дифференцированных индивидуальных и фронтальных занятий по коррекции речи. Сегодня, на практике, мы наблюдаем иную ситуацию: происходит уменьшение количества часов занятий именно с учителем-логопедом, что проявляется в отсутствии отдельных занятий по формированию лексико-грамматического строя и связной речи. Как правило, эти направления работы включены в занятия по формированию произносительных умений и навыков у дошкольников. Однако умение студентов — будущих логопедов правильно использовать приемы работы по формированию лексической стороны речи и знание методических основ и закономерностей развития словарного запаса являются одними из важных составляющих их профессиональной деятельности.

Исследованию закономерностей развития лексического строя речи посвящено множество отечественных исследований. Этот процесс рассматривали в психологическом, лингвистическом, психофизиологическом и психолингвистическом аспектах. В рамках этого раздела рассмотрим некоторые составляющие представленного вопроса.

В первую очередь, говоря о постепенном речевом развитии ребенка, важно знать, каким же образом формируется понимание значения тех или иных слов. А.Н. Гвоздев, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин в своих трудах отмечают, что ребенок проходит несколько этапов усвоения значения слова: от аморфного, когда одно слово может обозначать и несколько разных предметов, и признак и действие одновременно, до конкретного обозначения предмета одним словом, и, в дальнейшем, понимания значения слова в зависимости от контекста.

Принято выделять несколько компонентов значения слова (С.Д. Кацельсон, Н.Я. Уфимцева):

- денотативный (значение слова отражает особенности конкретного предмета);
- понятийный (отражение в значении связи слов по семантике);
- коннотативный компонент (в значении слова отражается эмоциональное отношение говорящего);
- контекстуальный (значение слова зависит от контекста).

По мере обогащения лексического запаса ребенка, по мнению ученых (В.К. Воробьева, С.Н. Цейтлин), важным является систематизация словаря, так как слова не являются изолированными единицами, а объединены друг с другом различными семантическими связями. При этом под лексическим запасом (лексикой) понимается вся совокупность слов, входящих в состав родного или иного языка, которой овладевает ребенок по мере взросления.

Описывая развитие детской речи, А.И. Лаврентьева выделяет 4 этапа развития системной организации детского словаря.

1-й этап — словарь ребенка не упорядочен, представляет собой набор лексем;

2-й этап — ситуационный. Количественный рост словарного запаса обуславливает образование системы слов, связанных одной ситуацией.

3-й этап — тематический. Осознавая сходство различных ситуаций, ребенок начинает объединять слова в тематические группы, что, в свою очередь, приводит к развитию лексической антонимии.

4-й этап — преодоление речевых замен за счет количественного роста словаря, возникновение отношений синонимии.

Переходя от этапа к этапу в развитии словарного запаса, можно отметить качественные изменения в характере ассоциативных связей между словами, принципом классификации и противопоставления слов. Дети с нормальным речевым развитием не испытывают трудностей с накоплением словарного запаса, в отличие от детей с общим недоразвитием речи. Важно понимать, что группа детей с ОНР весьма разнородна и речевые нарушения могут быть выражены в различной степени как в количественном, так и в качественном соотношении. Так, например, лексика одних детей будет представлена в виде единичных абрисов слов, у других детей в речи будут встречаться слова номинативного и предикативного словаря, у третьих помимо этого будет присутствовать ограниченное количество слов атрибутивного словаря, и т. д.

Изучая вопрос особенностей состояния словарного запаса у дошкольников с ОНР, необходимо учитывать патогенез, так как этот фактор обусловливает индивидуальные различия. Отечественные ученые (Ж.В. Антипова, В.А. Ковшиков, Н.С. Жукова, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева) выделили общие особенности речи детей с ОНР.

Одной из характерных черт для дошкольников с ОНР является значимое расхождение, в сравнении с нормой, объема активного и пассивного словарного запаса. Для таких детей употребление слов в экспрессивной речи вызывает затруднение, при понимании значения многих слов. Бедность номинативного словаря проявляется в виде неточного употребления слов и многочисленных парафазий, когда ребенок заменяет одни слова на другие, близкие по смыслу. Кроме того, для всех детей с ОНР характерны несформированность семантических полей, трудности с группировкой слов по значению, ограничение употребления обобщающих лексических категорий.

На сегодняшний день условия таковы, что студент-дефектолог (будущий логопед) на практике должен знать все эти факторы и особенности, уметь учитывать уровень речевого развития детей, их возраст, поскольку

от этого напрямую зависит дифференциация приемов коррекционной работы, отбор лексического материала и содержание конспектов логопедических занятий.

Для решения профильных задач, связанных с развитием лексического строя речи у дошкольников с ОНР, студенты-дефектологи обучаются практическим навыкам за счет реализации в университете межпредметных связей. Так, будущие логопеды учатся составлять конспекты логопедических занятий на следующих учебных дисциплинах: «Общее недоразвитие речи», «Технологии формирования лексико-грамматического строя и связной речи», «Технологии формирования слоговой структуры слова», «Алалия» и т. д. Эти знания понадобятся им не только в процессе обучения, но и в дальнейшей профессиональной деятельности.

К основным требованиям для составления конспектов логопедических занятий, направленных на развитие словарного запаса дошкольников с нарушениями речи, можно отнести следующее:

- *Учет уровня речевого развития ребенка.* Это задает ориентиры для дальнейшей логопедической работы.
- *Учет уровня когнитивного развития ребенка.* Знание зоны актуального развития позволит определить зону ближайшего развития.
- *Учет возраста ребенка.* Не всегда речевые возможности и интересы ребенка соответствуют его биологическому возрасту.
- *Учет ведущей деятельности ребенка.* Правильно подобранные методы коррекционной работы будут способствовать речевому и психическому развитию.
- *Грамотное формулирование темы, цели и задач логопедического занятия.* Цель и задачи должны четко определять содержательный компонент занятия в соответствии с заявленной тематикой.
- *Соблюдение структуры занятия.* Подчинение организационного, обучающего, закрепляющего и итогового этапов занятия его общей цели выступает как целостная, последовательная работа по накоплению в речи ребенка новой лексики или актуализации ранее усвоенного словарного запаса.
- *Адекватный подбор лексического материала*. Речевой материал обязательно должен быть доступен детям по семантике, слоговой структуре и звуконаполняемости, а также соответствовать заявленной теме логопедического занятия.
- *Корректный подбор оборудования.* Предметный и иллюстративный материал для проведения логопедического занятия должен способствовать развитию словарного запаса, позволять осуществлять смену деятельности и способствовать познавательной активности детей.

Рассмотрим примерную структуру индивидуального логопедического занятия по формированию лексического строя речи дошкольников на материале двух кейс-заданий. Сопоставительный анализ данных кейсов на основе одной и той же лексической темы позволит проследить степень усложнения речевого материала.

Кейс 1

Учебный предмет / коррекционное занятие	Коррекционно-развивающее занятие по развитию речи (лексический строй речи)
Уровень образования	Дошкольное образование
Тема	Развитие лексического строя речи по теме «Мебель»
Форма занятия	Индивидуальное занятие
Категория контингента	Дошкольник с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития), средняя группа
Возраст	4 года
Индивидуальные особенности контингента	Словарный запас ребенка ограничен. Речь ребенка представлена фразами из двух и трех слов. В основном употребляет обиходные слова. Многие названия предметов заменяет одним словом. Например: «кота» — кофта, футболка, куртка, *«туй»* — стул, диван, кресло, табурет. Словарь прилагательных представлен названиями цветов *(«си»* синий, *«зё»* желтый, «каны» красный, *«зёны»* зелёный) и несколькими качественными прилагательными *(«хохий»* хороший, *«пахо»* плохой», *«кааа»* красивый). В речи присутствуют нарушения согласования слов в роде, числе и падеже. Отмечаются нарушения фонетико-фонематического строя.
Учебная ситуация	Учитель-логопед проводит индивидуальное занятие по развитию лексического строя речи. 1. Определите основные задачи коррекционно-логопедической работы по развитию словарного запаса ребенка. 2. Разработайте конспект индивидуального логопедического занятия по лексической теме «Мебель». 3. Продемонстрируйте фрагмент логопедического занятия, представив 3—4 приема работы по формированию словарного запаса.

Как видно из описания кейс-задачи, студенту-дефектологу необходимо подготовить конспект для проведения индивидуального логопедического занятия с ребенком 4 лет, имеющим ОНР (II уровень речевого развития), и продемонстрировать несколько приемов работы по развитию словарного запаса по теме «Мебель».

Примерная структура и содержание индивидуального логопедического занятия по формированию лексического строя речи может быть представлена следующим образом:

Таблица 1

Структура логопедического занятия по развитию лексического строя речи с дошкольником с ОНР (II уровень речевого развития)

Этап занятия	Содержание этапа
Организационный момент	Приветствие
Введение новой темы	Знакомство с новыми понятиями Формулировка обобщающего понятия Введение слова-действия
Физкультминутка	Динамическое упражнение
Закрепление материала	Повторение обобщающего понятия Составление фразы с изученным глаголом
Развитие высших психических функций	Развитие мыслительных операций на материале занятия
Итог занятия	Поощрение, прощание

Примерный лексический материал для проведения занятия

Номинативный словарь: мебель, стул, кровать, диван, кресло, ножки, сиденье, спинка.

Предикативный словарь: сидеть, спать, лежать.

Фразовая речь:

- Это… (стул / кровать / диван / кресло).
- У … (стула / кровати / дивана / кресла) есть … (ножки / сиденье / спинка).
- Мама (папа / бабушка / дедушка) сидит на … (стуле / кровати / диване / кресле).
- Мама (папа / бабушка / дедушка) лежит на … (кровати / диване).
- Мама (папа / бабушка / дедушка) спит на … (кровати / диване).
- Я буду сидеть на … (стуле / кровати / диване / кресле).

- Я буду … (лежать / спать) на … (кровати / диване).
- Стул, кровать, диван, кресло — это мебель.

Примерное оборудование для проведения занятия: игрушки из набора «Мебель», картинки с предметами мебели, игрушки из набора «Семья».

Примерные приемы работы:

1. Изучение игрушечных предметов мебели и их частей.
2. Беседа о тех предметах мебели, которые есть в логопедическом кабинете и у ребенка дома.
3. Изучение картинок с предметами мебели и соотнесение их с реальными и/или игровыми предметами.
4. Отгадывание загадок.
5. Создание игровой ситуации с игрушечными членами семьи и игрушечной мебелью.
6. Закрепление обобщающего понятия на материале игрушек и картинок.

Все последующие конспекты занятий будут дополняться новой лексикой по мере закрепления в речи ребенка изученного материала. На работу с лексической темой отводится две недели (с учетом регулярных, систематических занятий).

Кейс 2

Учебный предмет / коррекционное занятие	Коррекционно-развивающее занятие по развитию речи (лексический строй речи)
Уровень образования	Дошкольное образование
Тема	Развитие лексического строя речи по теме «Мебель»
Форма занятия	Индивидуальное занятие
Категория контингента	Дошкольник с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития), старшая группа
Возраст	6 лет
Индивидуальные особенности контингента	У ребенка отмечаются трудности подбора обобщающих понятий *(«вещи» — одежда, посуда, мебель*). Видовые понятия заменяет родовыми (*врач — «работа», воспитатель — «работа», повар — «работа»; клубника — «ягода», малина — «ягода»*). Испытывает затруднения при назывании частей предметов. В атрибутивном словаре отмечаются замены: антонимичные пары по типу *длинный-короткий*, *узкий-широкий* заменяет парой «большой-маленький».

	Глагольный словарь представлен словами, обозначающими действия, которые ребенок выполняет ежедневно.
Учебная ситуация	Учитель-логопед проводит индивидуальное занятие по развитию лексического строя речи. 1. Определите основные задачи коррекционно-логопедической работы по развитию словарного запаса ребенка. 2. Разработайте конспект индивидуального логопедического занятия по лексической теме «Мебель». 3. Продемонстрируйте фрагмент логопедического занятия, представив 3—4 приема работы по формированию словарного запаса.

Студенту-дефектологу необходимо подготовить конспект индивидуального логопедического занятия для ребенка 6 лет, имеющего ОНР (III уровень речевого развития), и продемонстрировать несколько приемов работы по развитию словарного запаса по теме «Мебель».

Хотя данная лексическая тема, как правило, относится к более раннему периоду логопедического воздействия, однако же в некоторых случаях ребенку требуется проведение дополнительной коррекционной работы по развитию словарного запаса за счет более сложной лексики.

Ниже рассмотрим примерную структуру индивидуального логопедического занятия по формированию лексического строя речи.

Таблица 2

Структура логопедического занятия по развитию лексического строя речи с дошкольниками с ОНР (III уровень речевого развития)

Этап занятия	Содержание этапа
1. Организационный момент	Приветствие
2. Введение новой темы	Знакомство с новыми понятиями Закрепление изученного материала Закрепление обобщающего понятия Введение слова-признака (качественные и относительные прилагательные)
3. Физкультминутка	Динамическое упражнение
4. Закрепление материала	Повторение слова-признака (по типу антонимии) Составление фразы с изученным прилагательным

Этап занятия	Содержание этапа
5. Развитие высших психических функций	Развитие мыслительных операций на материале занятия
6. Итог занятия	Поощрение, прощание

Примерный лексический материал для проведения занятия

Номинативный словарь: мебель, стол, столешница, ножки, обед, письмо, журнал, книга, шкаф, ящик, полка, стенки, дверцы.

Предикативный словарь: есть (завтракать, обедать, ужинать), писать, рисовать, хранить (посуду, одежду, книги), выдвигать, задвигать, открывать, закрывать.

Атрибутивный словарь: обеденный, письменный, компьютерный, журнальный, кухонный, платяной, книжный, узкий, широкий.

Фразовая речь:

- Стол и шкаф — это мебель.
- У … (стола / шкафа) есть … (столешница / ножки / ящик / полка / стенки / дверцы).
- Стол, за которым едят (обедают), называется … (обеденный стол).
- Стол, за которым пишут, называется … (письменный стол).
- Стол, на котором стоит компьютер, называется … (компьютерный стол).
- Стол, на котором лежат журналы, называется … (журнальный стол).
- Шкаф, который стоит на кухне, называется … (кухонный шкаф).
- Шкаф для одежды называется … (платяной шкаф).
- Шкаф для книг называется … (книжный шкаф).
- Мама положила … (письмо, журнал, книгу) на … (письменный / журнальный / обеденный / компьютерный) стол.
- Папа … (открывает / закрывает) дверцу шкафа.
- Бабушка … (выдвигает / задвигает) ящик шкафа.
- Я … (пишу / рисую) на … (письменном / журнальном / компьютерном) столе.
- Я обедаю за обеденным столом.
- Дедушка хранит посуду в кухонном шкафу.
- Вова хранит книги в книжном шкафу.
- Полина хранит платье в платяном шкафу.
- Журнальный стол узкий, а обеденный стол, наоборот, широкий.
- Книжный шкаф узкий, а платяной шкаф, наоборот, широкий.

Примерное оборудование для проведения занятия: картинки с предметами мебели, игрушки из набора «Семья», игрушки из набора «Мебель», игрушки (письмо, журнал, платье, книга, тарелка и чашка, компьютер), раскраска, цветные карандаши.

Примерные приемы работы:

1. Изучение игрушечных предметов мебели и их составных частей.
2. Беседа о тех предметах мебели, которые есть у ребенка дома.
3. Раскрашивание раскрасок.
4. Отгадывание загадок.
5. Создание игровой ситуации с игрушками.
6. Закрепление понятий «узкий — широкий» на иллюстративном материале.

Речевой материал будет дополняться новой лексикой номинативного, предикативного и атрибутивного словарей по мере закрепления в речи ребенка ранее изученного материала, а также посредством развития грамматического строя и фразовой речи.

Подводя итог, следует отметить, что в конспекте занятия по кейсу 1, описывающего ребенка с «начатками общеупотребительной речи», представлена достаточно простая лексика в виде перечисления имен существительных и нескольких глаголов, которые посредством введения их в фразовую речь позволят увеличить активный словарный запас дошкольника. В конспекте по кейсу 2 («ребенок с выраженным лексико-грамматическим и фонетико-фонематическим недоразвитием») обращает на себя внимание использование всего двух полноценных предметов мебели, которые, однако же, дополняются более сложной лексикой в виде существительных, используемых во фразовой речи в качестве дополнения, имен прилагательных и глаголов.

Таким образом, анализ кейс-заданий и составление примерных конспектов логопедических занятий на материале одной и той же темы показали, насколько различным по содержанию и лексическому наполнению может быть занятие по развитию словарного запаса у дошкольников с ОНР.

В этом разделе мы рассмотрели лишь два частных случая, но стоит помнить, что, при общей структуре занятий с дошкольниками с ОНР по формированию лексического строя речи, общих принципах работы, содержание должно быть дифференцировано в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка.

Список литературы

1. Акимова, Н.А., Васильева, Е.А. (2025). Развитие профессионального общения у студентов в процессе производственной практики по специальности учитель-логопед. В: *Интеграция науки и образования в XXI веке: педагогика дет-*

ства, специальная психология и дефектология: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции (Севастополь, 18 апреля 2025 года) (с. 6—8). Ульяновск: Зебра.

2. Борякова, Н.Ю., Матросова, Т.А. (2010). *Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития: (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений)*. Москва: В. Секачев.
3. Воробьева, В.К. (2006). *Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие*. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига.
4. Гвоздев, А.Н. (1990). *Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка*. Изд-во Сарат. ун-та.
5. Ефименкова, Л.Н. (2021). *Формирование речи у дошкольников*. М.: Национальный книжный центр.
6. Жинкин, Н.И. (2009). *Психолингвистика: избранные труды*. М.: Лабиринт.
7. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. (1990). *Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. 2-е издание, переработанное*. М.: Просвещение.
8. Залевская, А.А. (2005). *Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды*. М.: Гнозис.
9. Зимняя, И.А. (2001). Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Мос. псих.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОД-ЭК».
10. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. (1999). Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ.
11. Соботович, Е.Ф. (2003). *Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией)*. М.: Классикс стиль.
12. Тишина, Л.А. (2024). Влияние лексики на формирование стратегий понимания текста у обучающихся с нарушениями речи. В: *Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями* (с. 18—25). М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.
13. Тишина, Л.А., Черницына, Е.В. (2025). Особенности формирования глагольной синонимии у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. В: *Научное наследие В.И. Лубовского и современная специальная психология: Сборник материалов научно-практической конференции с международным участием, Москва, 25—26 декабря 2023 года* (с. 40—42). М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.
14. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В., Туманова, Т.В. (2009). *Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи*. М.: Просвещение.
15. Эльконин, Д.Б. (1958). *Развитие речи в дошкольном возрасте: краткий очерк*. Издательство Академии педагогических наук РСФСР. URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=94361

Раздел 4

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Антонова Елена Евгеньевна,
доцент кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ
Васильева Елена Аркадьевна,
преподаватель кафедры
«Специальная психология и реабилитология» МГППУ
Калмыкова Анна Станиславовна,
старший преподаватель кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Понятие «пространственные представления» в психолого-педагогической литературе

Являясь одной из важных составляющих когнитивных процессов человека, пространственные представления занимают большое место в различных видах практической деятельности (ориентирование на местности, конструирование, рисование и т. д.). Отечественный ученый А.Н. Леонтьев отмечал, что они формируют своего рода «ось координат», благодаря которой происходит познание человеком окружающей действительности, мысленно воссоздаются объекты и их взаиморасположение, возможны ориентировка в пространстве и перемещение в нем, а также выстраивание индивидуального образа мира (Леонтьев, 1975).

В психолого-педагогической литературе имеются разные подходы к трактовке понятия «пространственные представления». Приведем примеры определений, которые дали отечественные ученые:

Большой психологический словарь	Представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении и т. п. (Мещеряков, Зинченко, 2003).
Ананьев Б.Г.	Сложная интермодальная ассоциация, образующаяся из взаимодействия различных анализаторов внешней и внутренней среды человека (Ананьев, Рыбалко, 1964).
Лурия А.Р.	Деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов (Лурия, 1969).
Якиманская И.С.	Специфический вид мыслительной деятельности, которая имеет место в решении задач, требующих ориентации в практическом и теоретическом пространстве (как видимом, так и воображаемом). В своих наиболее развитых формах это есть мышление образами. В них фиксируются пространственные свойства и отношения (Якиманская, 1980).
Семенович А.В.	Сложная многофакторная структура психики… Присвоенное, интериоризированное ребенком пространство-время — это ситуация, когда он сможет в вербальной, словесной форме понять и отразить свое «темное мышечное чувство» (Семенович, Умрихин, 1997).

Несмотря на разные подходы к трактовке, ученые сходятся во мнении, что пространственные представления следует рассматривать как один из базовых компонентов познавательного развития, играющего важную роль в успешном усвоении различных учебных навыков, и предпосылку для формирования спортивной, изобразительно-художественной и практической деятельности.

Формирование пространственных представлений в онтогенезе

Формирование пространственных представлений является длительным и сложным по организации процессом, его основы закладываются еще в период внутриутробного развития плода. Сложность формирования про-

странственных представлений связывают не только с тем, что представления о пространстве формируются в практической деятельности ребенка, но и с работой зрительного, кинетического, вестибулярного аппаратов (Семенович, Умрихин, 1997). В трудах А.Р. Лурии выделены 3 уровня формирования пространственных представлений: освоение внутреннего пространства — соматогнозис; освоение внешнего пространства; освоение квазипространства. В работах А.В. Семенович представлена модель иерархического строения пространственных представлений, включающая 7 уровней. Благодаря проприоцептивной системе на первом уровне происходит формирование ощущений — основы восприятия. Второй уровень — соматогнозис. На третьем уровне формируются метрические и топологические представления. Координатные представления («верх-низ», «право-лево» и др.) отнесены к четвертому уровню. Пятый уровень — структурно-топологические представления. К шестому уровню отнесено вербальное, концептуальное обозначение пространства — проекционные представления. Седьмой уровень — стратегия, когнитивный стиль личности. Автор отмечает, что модель пространственных представлений не может существовать без временного вектора, без него она будет статична. В связи с этим в каждый уровень включен временной параметр. Таким образом, иерархическая модель включает в себя различные уровни, формирующиеся в филогенезе постепенно, надстраиваясь один над другим, при этом каждый последующий уровень включает в себя предыдущий.

Опираясь на работы отечественных ученых, К.С. Логинова выделяет несколько структурных компонентов, которые включает в себя процесс становления пространственных представлений (рис. 1).

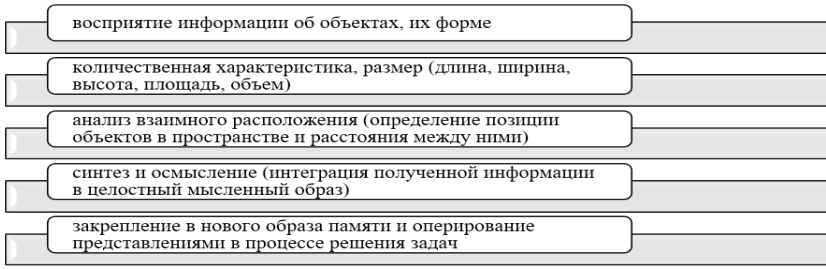


Рис. 1. Основные структурные компоненты становления пространственных представлений (по К.С. Логиновой)

В работах М.М. Семаго и Н.Я. Семаго отмечается, что пространственные представления сложны по своей структуре, имеют определенную последовательность формирования. По мнению авторов, в структуре простран-

ственных представлений можно выделить 4 уровня, каждый из которых включает в себя подуровни (рис. 2). Отмечается, что в процессе развития ребенка уровни и входящие в них подуровни пересекаются между собой.

Рис. 2. Структура пространственных представлений
(по М.М. Семаго и Н.Я. Семаго)

Таким образом, в психолого-педагогической литературе отмечается, что формирование и развитие пространственных представлений проходит через определенные этапы и зависит от возраста и индивидуальных возможностей развития детей. На первом году жизни ребенка возникают элементарные формы ориентировки в пространстве. Их развитие напрямую зависит от формирования сложных оптико-вестибулярно-кинетических связей, образующихся благодаря опыту, который накапливает ребенок, взаимодействуя с окружающим миром. Ребенок учится фокусировать взгляд на предмете, следить за ним в статике и в движении. Появляется способность слухового сосредоточения, а затем и поиск источника звука в окружающем пространстве. В раннем возрасте (1—3 года) развивается способность ориентироваться по образцу и словесной инструкции, соотносить простые геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник) с соответствующими местами или отверстиями (например, в сортере). В младшем дошкольном возрасте (3—4 года) формируются представления о направлениях («вперед-назад», «верх-низ»), в речи появляется ряд простых предлогов, обозначающих пространственные отношения («около», «возле», «у», «на» и др.). В среднем дошкольном возрасте (4—5 лет) происходит качественный скачок в формировании ориентировки в пространстве, представлении об окружающем пространстве. Точкой отсчета становятся другие предметы и явления, при этом в собственном теле дети способны различать правую

и левую руку, но только в практических действиях. К пяти годам дети учатся ориентироваться в схеме тела другого человека, появляется способность ориентироваться на плоскости (плоскость листа). В старшем дошкольном возрасте (5—7 лет) совершенствуется умение ориентироваться на плоскости, в схеме собственного тела и тела человека, находящегося напротив, происходит усвоение числового ряда, лексико-грамматических конструкций (квазипространственные представления). В младшем школьном возрасте пространственные представления играют большую роль в формировании учебных навыков (чтение, счет, письмо и др.). В этот период совершенствуются квазипространственные и структурно-топологические представления. Подростковый возраст характеризуется формированием когнитивного стиля личности и возможностью планирования жизненной перспективы. Таким образом, сложная иерархическая структура пространственных представлений складывается постепенно, начиная с первых дней жизни ребенка от чувства собственного тела («темное мышечное чувство», соматогнозис) и заканчивая выработкой стратегии поведения в социуме к концу обучения в школе. Стоит отметить: большинство ученых едины во мнении, что наиболее благоприятным возрастом как для развития, так и для коррекционно-развивающей работы по формированию и развитию пространственных представлений является дошкольный возраст. К концу дошкольного возраста у ребенка должен быть сформирован определенный уровень пространственных представлений, являющийся основой для освоения учебных навыков (чтение, письмо, счет и др.). Недостаточный уровень сформированности пространственных представлений приводит к трудностям усвоения программы на начальном этапе обучения в школе.

Задержка психического развития как особый вариант дизонтогенеза

Среди младших школьников с трудностями обучения достаточно большой процент составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). Задержка психического развития характеризуется замедлением темпа психического развития, проявляющимся в эмоционально-волевой незрелости и состоянии легкой интеллектуальной недостаточности. Зачастую ЗПР выявляется впервые с началом школьного обучения, в связи с тем, что дети не могут в установленные временные сроки освоить образовательную программу.

У детей с ЗПР выявляется ограниченный запас знаний и представлений об окружающей действительности, незрелость мышления, преобладание игровых мотивов над учебными, быстрое снижение концентрации внимания и быстрая утомляемость при интеллектуальной деятельности. На фоне утомления поведение детей с ЗПР меняется: одни становятся вялыми

и пассивными, другие демонстрируют расторможенность, вспыльчивость и агрессию. При этом и у тех, и у других в работах появляется большое количество ошибок, которые младшие школьники не замечают и не исправляют. Низкая работоспособность, повышенная утомляемость, сниженный познавательный интерес приводят к тому, что новый вид работы или необходимость изменения способа действия вызывают затруднения и зачастую отказ от выполнения задания.

Дети с ЗПР с трудом переключаются с одного вида задания на другое, например: выполнив пример на сложение, начинают выполнять это же действие и в другом примере, хотя сами правильно поставили другой знак.

Для формирования даже элементарных навыков требуется больше времени, а закрепление требует многократного повторения, напоминаний и указаний со стороны педагога и родителей: например, дети не могут запомнить правила оформления записей в тетрадях.

Детям с ЗПР необходима помощь в осмыслении и расширении контекста усваиваемых заданий, в закреплении и совершенствовании освоенных умений. Стоит отметить, что положительное стимулирование к желаемому действию и подкрепление результата помогают младшим школьникам с ЗПР сосредоточиться, включиться в работу и дольше оставаться в «рабочем» состоянии.

При организации учебной деятельности детей с ЗПР необходимо учитывать, что объем материала должен быть дозирован, усложнение материала должно быть постепенным, представление нового материала должно сопровождаться наглядностью и реализовываться через предметно-практическую деятельность.

Результаты ряда исследований выявляют, что у младших школьников с ЗПР один из важных процессов познания окружающей действительности — восприятие — характеризуется фрагментарностью, отсутствием целостности. В силу этого уровень сформированности пространственных представлений у детей с ЗПР оказывается недостаточным для освоения универсальных учебных действий. Основная причина несформированности пространственных функций — недостаточность межанализаторного взаимодействия. При этом выявляются трудности овладения представлениями о форме, величине предметов, обнаруживаются проблемы с формированием целостного образа предметов, трудности с распознаванием предметов, находящихся в непривычном расположении. Дети с ЗПР испытывают затруднения при ориентировке в схеме собственного тела, в окружающем пространстве, большие затруднения возникают при выполнении заданий на ориентировку на плоскости. Наибольшие трудности вызывают задания на понимание причинно-следственных связей и пространственно-временных отношений. Таким образом, у младших школьников с ЗПР

формирование пространственных представлений характеризуется своеобразием на всех уровнях сложной иерархической структуры пространственно-временных представлений.

Содержание коррекционно-развивающей работы

Разработка адаптированной основной образовательной программы должна строиться в соответствии с ФГОС НОО для детей с ОВЗ и ФАОП НОО для детей с ОВЗ и учитывать индивидуальные особенности развития пространственных представлений как важной базовой составляющей, являющейся основой формирования универсальных учебных действий. В связи с этим при разработке диагностических мероприятий необходимо подбирать задания с учетом всех компонентов сложной многоуровневой системы пространственных представлений, возраста респондентов, программного материала. Кроме того, необходимо продумать систему оказания помощи, чтобы выявить не только уровень актуального развития, но и зону ближайшего развития пространственных представлений.

При разработке содержания коррекционно-развивающей работы по формированию и развитию пространственных представлений у младших школьников с ЗПР должны учитываться общедидактические и специальные принципы обучения. Так, например, *онтогенетический принцип* будет заключаться в том, что при разработке содержания коррекционной работы по формированию и развитию пространственных представлений необходимо учитывать этапы и последовательность их освоения в онтогенезе. В связи с этим можно выделить этапы, направления и содержание коррекционной работы (см. табл.).

Таблица

Структура коррекционной работы по развитию пространственных представлений

Этапы	Направления работы	Содержание работы
Подготовительный	Ориентировка в схеме собственного тела	Осознание частей тела, расположения частей тела относительно друг друга
Базовый	Ориентировка в окружающем пространстве	Определение положения предметов относительно себя и относительно другого. Развитие представлений о размерных характеристиках предметов. Развитие умений ориентироваться в трехмерном пространстве в движении

Основной	Ориентировка в двухмерном пространстве (на плоскости, на листе бумаги)	Изучение плоскости листа. Определение расположения плоскостных предметов. Развитие умения фиксировать предметы на плоскости по отношению друг к другу. Копирование простых фигур, анализ серии фигур, расположенных в вертикальных и горизонтальных рядах
Усложненный	Формирование квазипространственных представлений	Перенос пространственных логических связей в другие области: ***Время.*** Понимание временной последовательности ***Пространство языка.*** Понимание сложных конструкций, отражающих пространственно-временные отношения между предметами и явлениями. **Мыслительные операции.** Анализ условий задач, в том числе арифметических, установление причинно-следственных связей

При реализация коррекционной работы необходимо использовать различные методы (наглядные, словесные, практические и др.) и учитывать особенности их использования при работе с детьми с ЗПР. *Наглядный материал* должен быть адаптированным, максимально выразительным, контрастным, без лишних деталей. На начальных этапах работы необходимо использовать крупные, объемные материалы. Переход от объемных моделей к плоскостным изображениям, а затем к схемам должен осуществляться постепенно. При использовании *практических методов* учителю-дефектологу необходимо придерживаться поэтапности в отработке действий с оказанием постоянной помощи (от совместного действия к действию по подражанию, затем по образцу и инструкции). Одним из эффективных приемов прочного усвоения знаний и умений является проговаривание своих действий. Повышению мотивации к выполнению заданий, более прочному закреплению формируемых умений способствует включение заданий в повседневную практическую деятельность учащихся. При использовании *словесных методов* учителю-дефектологу необходимо учитывать, что учащиеся с ЗПР затрудняются в восприятии, удержании и действии по многоступенчатой инструкции, поэтому инструкции должны быть пошаговые, сопровождаться логическими паузами, при необходимости сопровождаться жестами, ключевыми терминами, понятия необходимо выделять голосом. При работе с учащимися с ЗПР необходимо сочетать различные методы и приемы работы, т. к. это способствует более

прочному усвоению материала, долговременному усвоению полученных знаний и применению приобретенных умений и навыков в жизни.

При работе учителю-дефектологу необходимо использовать как традиционные формы работы, так и интерактивные техники, которые дают возможность решать несколько коррекционных задач. К таким техникам относится sandplay (игра на песке). Включение метода sandplay в привычные коррекционные занятий с учителем-дефектологом делает процесс обучения более результативным, не только позволяет успешно осваивать знания и умения, но и развивает познавательный интерес, а также стимулирует развитие мелкой моторики.

На первых занятиях необходимо привлечь внимание ребенка к песочному полю. Для работы лучше использовать стандартный ящик 50×70. Если обучающийся ранее не работал с песочницей, обязательно надо уделить время знакомству с пространством песочницы. В свободной игре следует дать возможность ребенку познакомиться с материалом. Для этого можно предложить пересыпать песок из руки в руку, оставлять руками «следы» на песке, рисовать и т. д.

Подбор заданий нужно осуществлять таким образом, чтобы они позволили настроиться на работу, дали возможность сбросить напряжение, если оно накопилось за день, и стимулировали желание продолжить занятие. Для закрепления выработанных навыков нужно регулярно возвращаться к уже знакомым ребенку заданиям, меняя раздаточный материал.

Усложнять задания можно только в том случае, когда вы уверены, что ребенок уже достаточно хорошо ориентируется в собственном теле и пространстве песочницы.

Приведем примеры заданий, которые может использовать учитель-дефектолог при работе по формированию и развитию пространственных представлений обучающихся с ЗПР, с использованием техники sandplay.

1. *«Насыпь песок в формочку левой/правой рукой»*

Оборудование: любые формочки для песка среднего размера, деревянная песочница 50×70.

Задание может быть использовано на подготовительном этапе формирования и развития пространственных представлений для отработки умения ориентироваться в собственном теле. Учитель-дефектолог просит ребенка поднять левую/правую руку. Затем дает задание погладить песок по очереди левой/правой рукой, набрать песок в левую или правую руку.

На данном этапе работы важно постоянно вести диалог с ребенком: «Что ты сейчас будешь делать, что потом? Какой рукой ты сейчас работаешь?».

Если ребенок затрудняется в определении руки, то можно предложить положить одну руку на бортик песочницы, а другую — в песочницу, при

этом важно обозначать, какая рука где находится, и задавать утоняющие вопросы ребенку: «Какую руку ты положил на бортик песочницы? Как называется рука, которая лежит в песочнице?»

2. *«Проведи линии каждым пальцем по отдельности»*

Оборудование: песочница 50×70.

Учитель-дефектолог предлагает ребенку рассмотреть руку и вспомнить названия пальцев. Затем просит ребенка каждым пальцем левой и правой руки провести линию на песке. Инструкция: «Подними правую руку. Покажи указательный палец. Проведи линию на песке указательным пальцем правой руки».

3. *«Разноцветные дорожки»*

Оборудование:

1 вариант — цветные камешки;

2 вариант — геометрические фигуры;

3 вариант — гласные и согласные буквы;

деревянная песочница 50×70.

Перед занятием педагог расставляет в песочнице два домика в верхний правый и левый угол. Педагог предлагает ребенку рассмотреть пространство песочницы и найти два домика. Учитель-дефектолог предлагает определить месторасположение домиков относительно собственного тела. Затем предлагает ребенку построить «дорожки» от намеченной точки-места, где ребенок стоит. Дорожки могут быть выложены из цветных камушков, геометрических фигур, букв и цифр. Инструкции: «Посмотри в песочницу и найди два домика. Тебе надо построить дорожки до каждого домика. К левому домику построй синюю дорожку, а к правому — зеленую».

4. *«Остров»*

Оборудование: геометрические формы, деревянная песочница 50×70.

Пространство песочницы разделено пополам на две части. Левая часть — рабочее пространство педагога, в правой части песочницы работает ребенок. Ребенку предлагается повторить действия педагога по образцу. Инструкция: «Мы с тобой попали на острова геометрических фигур. Чтобы уплыть с острова, нам надо построить лодки. Лодки мы будем строить из геометрических фигур. Посмотри, какую фигуру я взяла? Какого она цвета/размера? Это корпус корабля, я кладу его на берег своего острова. Найди такую же фигуру. Возьми ее правой рукой и положи на берег своего острова так же, как у меня. Слушай внимательно и повторяй за мной».

5. *«Кто убежал?»*

Оборудование: крупные пластиковые буквы, деревянная песочница 50×70.

В пространстве песочницы слева направо выложены буквы. Работу начинаем с выкладывания 6—8 букв, постепенно увеличиваем их количество до 8—10. Педагог предлагает назвать все буквы, которые лежат в песочнице, и запомнить их порядок. Инструкция: «Внимательно посмотри на буквы, которые лежат в песочнице. Давай назовем каждую из них. Посмотри на буквы еще раз и запомни, как они лежат. Закрой глаза». Педагог убирает одну-две буквы и просит ребенка открыть глаза и назвать «убежавшие» буквы.

Усложнение игры. Педагог выкладывает буквы в песочнице. Две-три буквы повернуты в другую сторону. Ребенок должен найти эти буквы и развернуть их в правильную сторону. Инструкция: «Посмотри внимательно на буквы в песочнице. Некоторые буквы оказались непослушными и развернулись в другую сторону. Найди их и положи правильно».

6. *«Строители»*

Оборудование: карточки с изображениями фигур, составленными из счетных палочек, счетные палочки, деревянная песочница 50 × 70.

Учитель-дефектолог предлагает рассмотреть карточки, на которых изображены фигуры, составленные из счетных палочек. Затем предлагает воспроизвести эти фигуры из счетных палочек в пространстве песочницы. При этом необходимо уточнять, сколько нужно использовать счетных палочек для построения, какая геометрическая фигура получается на промежуточных этапах постройки. Инструкция: «Сегодня мы с тобой строители. Что делают строители? Нам нужно построить целый микрорайон. Что такое микрорайон? Строить мы будем по плану, который нарисовал архитектор. Кто такой архитектор? Посмотри, из чего мы будем строить? Посчитай сколько счетных палочек нужно для постройки дома. Сколько нужно палочек для постройки стен дома? Возьми счетные палочки и построй стены. Сколько нужно палочек, чтобы построить пол и потолок дома? Выложи их. Какая геометрическая фигура у тебя получилась? Теперь давай построим крышу». Важно, чтобы ребенок выполнил задание точно, используя только то количество палочек, которое было на рисунке. Задания данного вида являются подготовительными для знакомства ребенка с работой по схемам.

Это достаточно сложный вид заданий, но в то же время очень эффективный для детей с ЗПР, так как компенсирует трудности программирования и контроля деятельности. На практических занятиях мы часто сталкиваемся с тем, что молодые специалисты не учитывают данный фактор и используют работу со схемами уже на первых занятиях. Детям задание кажется интересным, но справиться самостоятельно они с ним не могут и в итоге теряют интерес к работе.

При работе со схемами и перенесением их в пространство песочницы важно соблюдать определенную последовательность. Схема должна соот-

ветствовать уровню понимания ребенка. Если в схеме присутствуют символы, то ребенок должен их знать. В этом надо убедиться перед тем, как ребенок приступит к работе. Важно закладывать в схему одну задачу — например, расставить фигуры в том же порядке и т. д. Инструкции должны быть очень короткими и четкими, они не должны содержать дополнительных разъяснений. Схема не должна быть перегружена деталями, не относящимися к заданию. Изображения должны быть яркими и не слишком мелкими. Если ребенок не понимает, каким должен быть следующий шаг, нужно вернуться к предыдущему этапу и только потом продвигаться дальше. На начальном этапе необходимо рассказать, зачем нужна схема, как ее использовать, затем связать изображение и действие. Откуда начинаем, что делаем дальше. После можно перейти непосредственно к работе со схемой. Сначала нужно выполнить задание вместе с ребенком, постепенно переходя к его самостоятельной работе.

При работе со схемой в песочнице необходимо использовать простейшие адаптационные игры. В схематичном изображении должны быть обязательно знакомые для ребенка 2—3 предмета.

7. *«Сыщики»*

Оборудование: любые мелкие игрушки, геометрические формы, буквы из магнитной азбуки, карта-схема, деревянная песочница 50 × 70.

Игровое пространство в песочнице включает: 4—5 домиков, лес из 5—6 елок, реку из пластиковой ленты, мост, колодец, насыпную пещеру, пещеру из ракушек. Под один из домиков, колодец, дерево кладутся цветные кристаллы (сокровища). Ребенку необходимо, придерживаясь схемы, исследовать пространство и найти спрятанные сокровища.

Инструкция: «У жителей песочной страны пропали сокровища — волшебные кристаллы. Кристаллы хранились в волшебной горе. Ты — самый лучший сыщик и должен помочь найти, куда похитители спрятали сокровища. Скрываясь от погони, похитители уронили карту. Посмотри, на карте обозначены места, где они останавливались. Там они могли спрятать кристаллы. Мы знаем, что кристаллы хранились в волшебной горе. Давай рассмотрим карту и определим, в какую сторону они побежали и где останавливались. Ты должен вернуть сокровища жителям». Вместе с ребенком педагог рассматривает карту-схему и обращает внимание, что движение начинается от волшебной горы. «Посмотри на схему и найди изображение волшебной горы. Стрелки — это направление. Ты должен двигаться, ориентируясь на них. Посмотри, в какую сторону указывает первая стрелка от горы — налево или направо? Найди и покажи волшебную гору в песочной стране. В какую сторону нам надо двигаться от волшебной горы? В какую сторону показывает стрелка на схеме? Нам надо повернуть вниз вправо или налево, к колодцу или к домику?» И т. д.

Работать в пространстве песочницы по формированию и развитию пространственных представлений можно не только на индивидуальных занятиях. Учитель-дефектолог может использовать работу в песочнице и в подгрупповой работе с детьми с ЗПР, при этом одной из коррекционных задач, которая может решаться педагогом при такой организации работы, может стать коммуникативная (взаимодействие сверстников). Предложим два задания, *которые можно использовать при работе в парах:*

1. *«Художники»*

Оборудование: набор любых мелких предметов, деревянная песочница 50×70.

Принцип зеркальной симметрии является достаточно сложным для понимания детей с ЗПР. Перед работой в песочнице можно взять лист бумаги, нарисовать фигуру, затем сложить бумагу пополам и посмотреть на получившийся отпечаток.

Пространство песочницы делится пополам. Дети располагаются у песочницы лицом друг к другу. Педагог предлагает детям две роли: художника и ученика художника. Для создания песочной картины дети должны использовать имеющиеся фигурки или геометрические формы. Художник создает картину на своей стороне песочницы, а ученик художника должен выполнять противоположные действия на противоположной стороне песочницы, при этом расположить предметы в той же последовательности, что и художник. После того как картины на песке созданы, можно попросить детей перерисовать их на лист бумаги. Каждый переносит на лист бумаги получившуюся у него картину. Затем можно рассмотреть рисунки на бумаге.

Инструкция: «Сейчас мы с вами будем создавать картину. Художник рисует полку с игрушками. Ученик внимательно наблюдает за художником, берет те же самые игрушки и создает картину на своей стороне. Все игрушки должны быть поставлены в одну линию».

2. *«Песочная сказка»*

Оборудование: любые парные фигурки сказочных персонажей (не больше 4—5), елка, дерево, сосна, пенек, схема последовательности сказочного сюжета, деревянная песочница 50 × 70.

Играют два участника — «сказочник» и «игрок». Сказочнику выдается карта-схема последовательности сказочного сюжета с указанием места расположения героев сказки (дед и бабка — посередине; слева от бабки — колобок; перед первой елкой — заяц; за деревом — волк; справа от сосны — медведь; на пеньке — лиса). Инструкция: «Вы уже решили, кто из вас будет Сказочником, а кто Игроком? Сказочник, возьми в руки карту и начинай рассказывать сказку. Игрок, внимательно слушай и рас-

ставляй героев. Я помогу Сказочнику начать: «Жили-были дед и баба». Обращается к Сказочнику: «Где на схеме находятся эти герои?» Обращается к игроку: «Куда ты должен их поставить в песочнице?» Когда все герои расставлены, Сказочник передает свой ход Игроку. Новому Сказочнику дается схема движения колобка для продолжения игры.

Использование в работе учителя-дефектолога не только традиционных, но и новых технологий работы способствует лучшему усвоению учащимися понятий по расположению объектов в пространстве, обогащает тактильный опыт, снижает тревожность и поддерживает мотивацию к обучению. Кроме того, обеспечивает психологическую безопасность и позволяет сформировать прочную основу пространственных представлений, что очень важно для успешного освоения учебных дисциплин — чтения, письма, математики у детей с ЗПР.

Таким образом, учителям-дефектологам при разработке содержания коррекционно-развивающей работы по формированию и развитию пространственных представлений учащихся с ЗПР необходимо учитывать структуру пространственных представлений, этапы их формирования в онтогенезе, личностные особенности школьников с ЗПР и не только использовать традиционные, но и включать новые технологии работы.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г., Рыбалко, Е.Ф. (1964). *Особенности восприятия пространства у детей*. М.: Просвещение.
2. Антонова, Е.Е., Васильева, Е.А. (2024). Использование технологий песочной терапии в психокоррекционной работе по преодолению оптической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития. В: *Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями: сборник статей* (с. 141—149). М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.
3. Бабкина, Н.В. (2017). *Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: Дис. ... д-ра психол. наук*. М.
4. Вильшанская, А.Д., Егупова, О.В. (2021). *Что нужно знать родителям о психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ЗПР в школе: Методическое пособие для родителей по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ* (Н.В. Бабкина, ред.) М.: ИКП РАО.
5. Данилова, А.М., Подвальная, Е.В., Афанасьев, А.А., Кузьменко, В.В. (2024). Особенности знаний и представлений о своем городе обучающихся с задержкой психического развития. *Современные наукоемкие технологии*, 4, 126—132. https://doi.org/10.17513/snt.39982
6. Костенкова, Ю.А. (2011). *Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития. Монография*. М.: Прометей.

7. Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат.
8. Логинова, К.С. (2022). *Специальные условия формирования пространственно-временных представлений у детей с детским церебральным параличом дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук*. М.
9. Лурия, А.Р. (1969). *Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга*. М.: Изд-во Моск. ун-та.
10. Мещеряков, Б.Г., Зинченко, В.П. (Ред.) (2003). *Большой психологический словарь*. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК.
11. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. (2000). Структура пространственных представлений. *Школьный психолог, 34*(128), 1—3.
12. Семенович, А.В. (2002). *Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте*. М.: Академия.
13. Семенович, А.В., Умрихин, С.О. (1997). *Пространственные представления при отклоняющемся развитии*. М.
14. Тишина, Л.А., Нетрусова, К.А. (2025). К проблеме изучения оптических нарушений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В: *Современные векторы развития специального и инклюзивного образования: Сборник научных статей III Международной научно-практической конференции, Ярославль, 19—20 марта 2025 г.* (с.16—23). Ярославль: РИО ЯГПУ.
15. Якиманская, И.С. (1980). *Развитие пространственного мышления школьников*. М.: Педагогика.

Раздел 5

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Борякова Наталья Юрьевна
кандидат психологических наук, профессор кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Проблема коррекционно-развивающего обучения и воспитания дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) является одной из наиболее важных и актуальных психолого-педагогических проблем.

Трудности освоения дошкольной образовательной программы при ЗПР обусловлены замедленным формированием функциональных мозговых систем и недостаточностью специализированного участия различных структур мозга в осуществлении познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, речи). Усугублять отставание в психомоторном и речевом развитии ребенка могут неблагоприятные социально-педагогические условия, особенно ранняя социальная депривация. В дошкольном возрасте при ЗПР вследствие резидуально-органической недостаточности или функциональной незрелости нервной системы у детей наблюдается негрубое отставание в развитии когнитивной и эмоционально-волевой сфер, и их возрастные возможности не могут быть реализованы в полной мере без коррекционно-развивающего воздействия.

Содержание коррекционной работы и образования детей дошкольного возраста с ЗПР определяется на основе ФГОС ДО, ФАОП ДО и адаптированной образовательной программы (АОП), разрабатываемой в дошкольной образовательной организации. АОП обеспечивает возможность освоения детьми доступных им знаний, умений, навыков, отношений и привычек поведения, коммуникации.

В силу разнородности и разной степени выраженности задержки развития, образовательных трудностей и различий в фонде знаний и представлений об окружающем, умений и навыков в разных видах детской деятельности, возможности детей весьма дифференцированы. Кроме того, обучение по АОП может быть рекомендовано детям с ЗПР после обследования на ПМПК в разные возрастные периоды, поэтому индивидуально-дифференцированный и персонифицированный подходы в отборе

содержания и методов коррекционно-педагогической работы являются приоритетными. Реализация таких подходов возможна лишь на основе углубленной психолого-педагогической диагностики и мониторинга динамики развития каждого ребенка.

Содержание коррекционной работы определяется на основе ФАОП, но обязательно уточняется с учетом данных комплексной психолого-педагогической диагностики, результаты которой не могут использоваться для аттестации достижений ребенка, а служат прежде всего решению задач квалифицированного преодоления недостатков развития, а также для отбора содержания образовательной работы с учетом выявленных трудностей и особенностей развития.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ раскрыта достаточно подробно в нормативных документах Департамента образования и науки города Москвы.

Важнейшим документом, регламентирующим коррекционно-педагогическую работу с дошкольником с ЗПР, является индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), который разрабатывается в образовательной организации.

Структура ИОМ включает следующие разделы:

Титульный лист

- наименование образовательной организации;
- фамилия, имя, отчество ребенка, дата рождения;
- гриф согласования с руководителем или его заместителем.

Сведения из ИПРА (при наличии) и заключение ЦПМПК

- данные на основе анализа ИПРА при наличии инвалидности у ребенка с ОВЗ;
- рекомендации из заключения ЦПМПК (рекомендуемая ФАОП; занятия со специалистами и направления их работы).

Характеристика обучающегося по результатам психолого-педагогической диагностики

- уровень актуального развития ребенка;
- выраженность задержки психического развития — легкая, умеренная, выраженная (согласно типологии И.А. Коробейникова и Н.В. Бабкиной).

Рекомендации психолого-педагогического консилиума образовательной организации по индивидуализации специальных образовательных условий

- особенности пространственно-временной организации образовательной среды;
- адаптация форм, методов, приемов и средств реализации образовательной и коррекционной программы;

- краткая характеристика индивидуальных особенностей — дефицитов и ресурсов развития ребенка с ОВЗ.

Индивидуализация содержания АОП

- организация образовательной работы с учетом выявленных трудностей;
- направленность группы (общеразвивающая, компенсирующая, комбинированная), режим пребывания, потребность в тьюторе и ассистенте.

Индивидуальный план коррекционно-развивающей работы

- основные направления коррекционно-развивающей работы на период (указываются примерные сроки);
- конкретные задачи коррекционно-развивающей работы на указанный период.

Мониторинг освоения АОП ДО (целевые ориентиры освоения программы и их корректировка)

- формы работы

Индивидуальное расписание

- график посещения дошкольной группы;
- график посещения занятий по образовательным областям и коррекционно-развивающих занятий.

Планируемые результаты
Формы оценки результатов

Алгоритм деятельности междисциплинарной команды по разработке и реализации ИОМ обучающегося с ЗПР		
Шаг 1	Встреча с родителями ребенка, выяснение запросов семьи	Заместитель директора по воспитательной работе, руководитель СПП и СПС* / председатель ПП-консилиума
Шаг 2	Анализ документов: заключения ПМПК, ИПРА (при наличии). Уточнение ресурсов ОО, материально-технической базы, кадрового обеспечения	Заместитель директора по воспитательной работе, руководитель СПП и СПС / председатель ППк, члены ППк
Шаг 3	Заседание ППк. ПП-диагностика обучающегося. Регламент ПП-сопровождения ребенка и его семьи, назначение специалистов. Кратность, сроки контроля	Заместитель директора по воспитательной работе, руководитель СПП и СПС / председатель ППк, члены ППк

Шаг 4	Проектирование ИОМ, индивидуального расписания, коррекционных занятий	Заместитель директора по воспитательной работе, руководитель СПП и СПС / председатель ППк, члены ППк, воспитатель, дефектолог, логопед, педагог-психолог
Шаг 5	Реализация ИОМ	Руководитель СППи СПС, специалисты СППи СПС, учителя (воспитатели)
Шаг 6	Контроль за реализацией ИОМ	Зам директора по воспитанию, зам директора по качеству образования
Шаг 7	Контроль за выполнением рекомендаций ППк и ПМПК	Руководитель СППи СПС, члены ППк

Примечание: *СПП и СПС — служба психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения.

Образовательная и коррекционная работа могут быть эффективными только при тесном взаимодействии всех педагогов, работающих с ребенком. Индивидуализированное комплексное психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ЗПР предполагает организацию коррекционно-развивающих занятий с дефектологом, логопедом, педагогом-психологом и специально подготовленными воспитателями. Коррекционно-педагогическое воздействие строится с позиций «замещающего онтогенеза», то есть каждый специалист определяет дефициты в развитии ребенка и проходит с ним ступени развития, которые самостоятельно ребенок не смог освоить или освоил не в полном объеме.

Обучение и воспитание дошкольников теснейшим образом связаны с развитием всех видов деятельности, присущих дошкольному периоду детства: игр, занятий учебного типа, продуктивной и другой практической деятельности. Одной из организационных форм коррекционной работы при ЗПР у детей являются коррекционно-развивающие занятия.

Особенности построения занятий с детьми с ЗПР:

- обеспечение частой смены видов деятельности;
- дозирование информации и нервно-психической нагрузки;
- игровые формы и методы обучения; обеспечение положительной мотивации деятельности;
- частое повторение и закрепление программного материала с обновлением дидактических средств и методических приемов;
- разнообразие, целесообразность, доступность наглядного материала; постепенное его усложнение — от предметной и образной наглядности к использованию знаково-символических средств;

- применение информационных технологий и средств обучения;
- формирование переноса полученных знаний, сведений, способа действий в аналогичную ситуацию;
- совместные действия со взрослым; целенаправленное педагогическое руководство с постепенным предоставлением ребенку самостоятельности при повторении усвоенного материала;
- умелое сочетание наглядных, словесных, практических методов;
- развитие словесной регуляции действий — от выполнения указаний взрослого к речевому сопровождению ребенком собственных действий, далее к словесному отчету о выполненной работе и, наконец, к самостоятельному планированию действий, что способствует осмыслению предложенной задачи, способа действия и полученного результата.

При планировании коррекционно-развивающих занятий следует придерживаться следующей схемы:

1. Дата, группа, ФИО дефектолога, число детей на занятии, место проведения, место занятия в расписании этого дня.
2. Тема занятия, ее соответствие календарно — тематическому планированию и программе АОП. Место занятия в системе других занятий по изучаемому разделу.
3. Тип и структура занятия: фронтальное/подгрупповое/индивидуальное; на каком этапе проводится — на этапе первичного формирования знаний, умений, навыков, на этапе их закрепления либо на этапе отсроченного повторения материала.
4. Цель и задачи занятия:

- образовательные задачи определяются с опорой на разделы осваиваемой образовательной области (доступные детям/ребенку), образовательные задачи предполагают указание того, какие представления, умения, навыки предполагается формировать или закреплять;
- коррекционно-развивающие задачи определяются с опорой на Программу коррекционной работы / на индивидуальный план работы с ребенком, при этом важно определить как задачи развития ВПФ — восприятия, памяти, мышления, внимания, произвольной регуляции, — так и конкретные задачи развития речи;
- коррекционно-воспитательные задачи направлены на развитие и коррекцию недостатков эмоционально-личностной сферы и поведения, их соотносят как с программой коррекционной работы, так и с программой воспитания образовательной организации.

Указываются все группы задач, поскольку они решаются в единстве. Задачи должны соответствовать теме, содержанию занятия, этапу работы,

составу детей, психологическим особенностям ребенка, если планируется индивидуальное занятие. Имеет значение конкретность формулировок, не должно быть излишней обобщенности: «развивать мышление, речь, память». Например, развивая мышление, следует указать, какой вид мышления, какие конкретно мыслительные операции и умственные действия предполагается развивать, какие виды помощи предусматриваются и т. д.; если речь идет о развитии внимания, то важно указать, какие его свойства планируется развивать (объем, устойчивость, переключение, концентрация. распределение), какой характер деятельности предусматривается — непроизвольный или произвольный. При планировании задач развития речи нужно конкретно указывать: состав лексики, приемы семантизации, какие грамматические формы дети должны освоить, какие предложно-падежные конструкции и т. д.

5. Объем изучаемого материала — важно правильно дозировать, не перегружать детей излишней информацией.
6. Перечень и качество дидактического материала (демонстрационного и раздаточного), его целесообразность и доступность для восприятия; технические средства обучения (например, ИКТ).
7. Применение здоровьесберегающих технологий, обеспечение двигательной активности и смены видов деятельности.
8. Анализ результативности предыдущих занятий — степень усвоения материала детьми группы / ребенком, что вызвало трудности, каков их характер.
9. Формы взаимодействия и сотрудничества детей/ребенка с педагогом и со сверстниками (вербальная и невербальная коммуникация, совместная практическая деятельность и т. д.).
10. Преимущественные формы, методы и приемы (например — комплекс дидактических игр, элементы сюжетно-ролевой или театрализованной игры, упражнения, экспериментирование и т. д.).

Анализ занятия предполагает учет следующих компонентов:

Организационный аспект

1. Подготовка детей к предстоящей работе, мобилизация их внимания, приемы обеспечения мотивации деятельности.
2. Основные этапы занятия, их взаимообусловленность и логическая последовательность, наличие логических связок.
3. Продолжительность всего занятия и его этапов, четкость перехода от одного этапа к другому.
4. Методическая сторона занятия.
5. Разнообразие использованных методов и приемов, их соответствие целям и задачам, возможностям и особенностям детей с ЗПР.

6. Приемы мотивации, привлечения внимания, обеспечения эмоционального комфорта и заинтересованности на протяжении всего периода времени.
7. Приемы активизации познавательной деятельности (использование средств наглядности, наводящие и подсказывающие вопросы, создание проблемных ситуаций, игровые приемы и др.).
8. Стимуляция сенсорно-перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов; коррекционное воздействие на познавательную и эмоционально-личностную сферу; развитие регуляторного компонента деятельности.
9. Расширение представлений об окружающей действительности; восполнение индивидуальных пробелов в знаниях.
10. Формирование и развитие устной речи с учетом возможностей детей/ребенка (фразовой, диалогической, описательно-повествовательной, монологической); обогащение словаря, уточнение значения слова, развитие лексической системности, формирование семантических полей, закрепление морфолого-синтаксического оформления высказываний; формирование коммуникативных навыков и др.
11. Сочетание индивидуальной и фронтальной форм работы, вовлечение каждого ребенка в деятельность; гармонизация психоэмоционального состояния, повышение уверенности в себе, развитие самостоятельности, навыков самоконтроля и самооценки.
12. Воспитательный потенциал занятия, соответствие задачам федеральной рабочей программы воспитания дошкольников с ОВЗ.

Характеристика профессиональных умений дефектолога

1. Умение устанавливать контакт с детьми: педагогический такт, проявления эмпатии.
2. Внешний вид и культура речи педагога: краткость и четкость фраз, доступность, логичность, эмоциональность; дикция — сила голоса, его модулированность и интонационная выразительность.

Качество работы дефектолога

1. Выявление ошибок и трудностей детей, оказание адекватной помощи, ее эффективность.
2. Контроль над речью детей (произношение, словарный запас, грамматический строй, побуждение к комментированию действий и к словесному отчету).
3. Помощь в освоении практических умений, поддержка усилий ребенка.
4. Достижение целей, выполнение плана занятия.
5. Подведение итога. Индивидуальный подход к оценке деятельности детей.

При планировании коррекционной работы с детьми с ЗПР важно помнить о нормах продолжительности *дневной суммарной о*бразовательной нагрузки для дошкольников: от 1,5 до 3 лет — 20 мин.; от 3 до 4 лет — 30 мин.; от 4 до 5 лет — 40 мин.; от 5 до 6 лет — 50 мин. или 75 мин. при организации 1 занятия после дневного сна; от 6 до 7 лет — 90 мин.

По заключению ПМПК дошкольники с ЗПР могут получать специальную психолого-педагогическую помощь:

а) в группах компенсирующей направленности;

б) в группах комбинированной направленности (инклюзивных).

В соответствии с Приказом № 373 МП РФ от 31.07.2020 группы *компенсирующей* направленности для детей с задержкой психоречевого развития могут быть организованы для возрастной группы до 3 лет, норма комплектования такой группы — 6 человек; с 3 лет в группе — не более 10 детей (для детей с ТМНР норматив ,— 5 человек).

В группу *комбинированной направленности* принимается не более 17 детей, при этом в составе группы может быть не более 5 детей с ЗПР, а из других нозологических групп — не более 3 детей с ОВЗ. Не допускается смешение более трех категорий детей с ОВЗ.

В группах комбинированной и компенсирующей направленности с учетом нозологии и особенностей детей в штатное расписание вводятся штатные единицы следующих специалистов:

- учитель-дефектолог (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог), учитель-логопед, педагог-психолог, тьютор, ассистент (помощник) из расчета 1 штатная единица;
- учитель-дефектолог (сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог) на каждые 5—12 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- учитель-логопед на каждые 5—12 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Для детей с задержкой психического развития — не менее 1 штатной единицы учителя-дефектолога (олигофренопедагога) и/или педагога-психолога; не менее 0,5 штатной единицы учителя-логопеда.

Во всех группах компенсирующей направленности образовательная деятельность проводится по подгруппам (5—7 детей), малыми подгруппами (2—3 ребенка) и индивидуально. Индивидуальная работа специалистов проводится ежедневно за пределами групповых занятий.

Только четкая, планомерная организация коррекционно-педагогического процесса может способствовать эффективному преодолению задержек и недостатков в развитии дошкольников и успешной их подготовке к школьному обучению.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения РФ № 373 от 31.06.2020 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования» в редакции от 25.10.2023. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=475872&ysclid=mlgmmjvqrc304244643 (дата обращения: 25.01.2026).
2. Приказ Департамента образования и науки города Москвы от 12 ноября 2021 года № 682 «Об утверждении стандарта деятельности государственных образовательных организаций, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы, по созданию специальных условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» URL: https://schusz1944.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/633a7fa5684af.pdf?ysclid=mlgmozzbkr7614431 (дата обращения: 10.01.2026).
3. Стандарт деятельности психолого-педагогических служб образовательных организаций, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы, утвержден приказом от 15 августа 2022 года № 666. URL: https://e.obrotvet.ru/npd-doc?npmid=80&npid=351851591&ysclid=mlgmj4u8gy80372234 (дата обращения: 11.01.2026)

Раздел 6

«МОЯ МАЛАЯ РОДИНА»: КРАЕВЕДЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА (НА ПРИМЕРЕ МОСКВЫ)

Данилова Александра Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ
Подвальная Елена Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

В современном мире дети и подростки, имея общие представления о стране, ее государственных символах, не обладают достаточными знаниями в области краеведения. Например, дошкольники могут назвать фамилию, имя, отчество президента и главный город России, но не знают названий улиц своего города, а школьники не могут объяснить, чье имя носит улица, на которой расположена школа, или почему так называется улица, на которой стоит их дом. Именно поэтому существует необходимость проведения краеведческой работы уже с детского сада — с возраста, когда начинается процесс социализации и становления личности. Формирование краеведческих компетенций, гражданской и культурной идентичности, воспитание патриотизма, формирование духовной связи с родным народом, готовности к принятию исторической памяти прошлого и настоящего своей страны на примерах истории родного края, города (населенного пункта), своего района, развитие традиционных российских духовно-нравственных ценностей, приобщение детей дошкольного и школьного возраста к культурному наследию — задачи обучения, воспитания и развития современных обучающихся (Вишнева и др., 2025; Прищепа, Начкина, 2022).

Под краеведением понимают «всестороннее изучение определенной части страны, города или других поселений местным населением, для которого эта территория считается родным краем» (Шмакова, 2026). Современное краеведение представлено логически связанным комплексом, в котором объединены история, природа, культура и быт населения, его хозяйство.

Краеведение предполагает изучение территорий двух уровней. К первому уровню относится понятие «своя местность», ко второму — понятие «родной край». «Своя местность» понимается как территория, доступная для непосредственного наблюдения в радиусе 7—8 километров. Понятие «своя местность» подразумевает территорию поселка городского типа, малого города, городского района с прилегающей зеленой зоной. Понятие «родной край» охватывает более значительную по размерам территорию — территорию административной области (республики), которая изучается во время походов и экскурсий, в процессе непосредственных наблюдений, а также путем знакомства с краеведческой литературой, картографическими материалами (Грюнберг, Никонова, 1979).

Общеизвестно, что краеведение по формам организации разделяют на государственное, общественное, школьное. Под **школьным краеведением** понимают систематическое познание обучающимися родного края (родного города, села) в процессе урочной и внеурочной работы. Краеведение за счет своей полифункциональности сочетает разные функции: обучающую, воспитывающую и развивающую. Школьное краеведение в образовательном процессе осуществляется в рамках природоведческого, географического, исторического, литературного и других направлений.

Период изучения учебных предметов образовательной области «Естествознание» («Мир природы и человека», «Природоведение», «География», «Биология») и образовательной области «Человек и общество» («Основы социальной жизни», «Мир истории», «История Отечества») в специальной (коррекционной) школе — это особый этап в развитии личности школьников с нарушением интеллекта, этап формирования их отношения к окружающей социальной и природной действительности, знакомства с историей, природой, культурой своего края (города, села), подготовки к самостоятельной жизни. Приобщение обучающихся с нарушением интеллекта к историческому, культурному опыту жителей своего края находит отражение в требованиях к личностным результатам освоения школьниками федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы. В программе отмечается, что личностные результаты должны быть выражены в осознании школьником себя гражданином России, который проявляет чувство гордости за свою Родину, уважительно относится к истории и культуре своей страны, малой родины; в способности обучающегося к правильному восприятию и пониманию картины мира, ее временно-пространственной организации; в наличии целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве природной и социальной частей; в бережном отношении к материальным и духовным ценностям. Обращение к истории своей малой родины, особенностям ее природы, национальным традициям, культуре посредством

реализации в образовательном процессе краеведческого принципа способствует коррекции познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, духовно-нравственному становлению обучающихся с нарушением интеллекта, формированию у них национального мировоззрения как части целостной картины мира (Данилова, Подвальная, 2023б). Благодаря изучению своего края (города, села) применяется важное дидактическое правило «от известного — к неизвестному, от близкого — к далекому», реализуется принцип связи обучения с жизнью, широко используются межпредметные связи между учебными предметами. Идея о том, что обучение и воспитание в школе необходимо строить на основе изучения конкретного местного материала, то есть на основе краеведческого принципа, находит свое отражение в работах А.Я. Герда, А.В. Даринского, В.Ф. Зуева, А.К. Краснова, В.Н. Липника, Ю.С. Самохина, К.Д. Ушинского и многих других отечественных педагогов. К.Д. Ушинский видел в изучении школьниками своего края одно из важных средств их патриотического воспитания. Современные исследователи в области обучения и воспитания школьников с нарушением интеллекта (Е.Н. Денисова, Е.А. Евтушенко, И.В. Евтушенко, Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова и др.) отмечают, что в процессе знакомства обучающихся с культурным наследием и природой своей местности учитель на конкретных примерах может решать вопросы нравственного, эстетического, трудового, физического и экологического воспитания. Исследователи указывают на то, как важно говорить с детьми и подростками о патриотизме, гражданском долге через историю, в первую очередь, малой родины, имея в виду, что у каждого из нас есть две родины: большая и малая. Большая Родина — это то государство, на территории которого живет человек, гражданином которого он является. Малая родина — это деревня, село, поселок городского типа или город, где человек родился, провел свое детство, жил какое-то время или продолжает жить.

Реализация краеведческого принципа в процессе обучения школьников с нарушением интеллекта занимает особое место еще и в связи с тем, что изучение истории, природы и культуры своего края предоставляет возможность формировать, расширять у них знания и представления за счет непосредственного наблюдения изучаемых природных и социальных объектов, процессов, явлений окружающего мира (Данилова, Подвальная, 2023а; Данилова, 2010в; Денисова, Гнездилова, 2018; Кабелка, 2001). В процессе формирования представлений о малой родине у подростков формируются компетенции, связанные с поиском, анализом, обработкой текстовой и иллюстративной информации, полученной из местных газет, передач регионального телевидения, региональных интернет-источников, учебников и научно-популярной литературы. На важность формирования представлений о своем крае (городе, селе) у школьников с нарушением

интеллекта указывают научные работы И.М. Бгажноковой, Е.А. Вишняковой, В.В. Воронковой, А.Н. Граборова, А.Г. Григорьянц, А.М. Даниловой, Е.Н. Денисовой, И.В. Кабелки, Н.Ф. Кузьминой-Сыромятниковой, Т.М. Лифановой, К.Г. Муратовой, Т.И. Пороцкой, Е.Н. Соломиной, А.В. Усвайской и др., в которых авторы подчеркивают значительную роль краеведческого материала не только для общего и познавательного развития обучающихся, но и для преодоления формализма знаний, для развития и приобретения практических умений и навыков, для социальной адаптации подростков. На сегодняшний день в специальных (коррекционных) школах наиболее распространены такие формы педагогической краеведческой работы, как уроки с элементами краеведения, учебные экскурсии, домашние задания краеведческого характера, туристско-краеведческие кружки в системе дополнительного образования (Данилова, 2010а).

Знания и представления о своей малой родине у обучающихся с нарушением интеллекта, как было отмечено выше, формируются в ходе изучения разных предметов учебного плана. Однако особое внимание изучению вопросов краеведения уделяется на уроках географии в 6—9 классах. Задача начального курса географии в 6 классе — формирование первоначальных элементарных географических представлений — решается на краеведческой основе. Изучение географического материала предполагает наблюдение за погодой, особенностями хозяйственной деятельности человека, проведение экскурсий для ознакомления с местными географическими объектами: рельефом, водоемами, границами, объектами экономической географии (промышленными и сельскохозяйственными предприятиями, транспортом) своего края. На уроках географии в 7 классе осуществляется более подробное изучение той природной зоны, в которой проживают и обучаются школьники. В 8 классе учитель обращает внимание обучающихся на сходства и различия географических, экономических, природных и культурологических характеристик изучаемых государств в сравнении с Россией. Необходимо отметить, что в соответствии с федеральной рабочей программой по учебному предмету «География» в четвертой четверти девятиклассники изучают специальный краеведческий раздел — «Свой край». Территорию для подробного изучения (республика, край, область, район, город, село) определяет учитель. В региональный обзор включены следующие сведения:

- история возникновения края (города, села);
- положение края (города, села) на карте;
- поверхность;
- полезные ископаемые;
- почвы;
- особенности климатических условий;

- водоемы и их охрана;
- растительный и животный мир, растения и животные Красной книги своего края;
- население, его занятия, обычаи, традиции;
- промышленность;
- специализация сельского хозяйства;
- транспорт;
- архитектурно-исторические, культурные и природные памятники (Лифанова, Подвальная, 2017).

При изучении любого вопроса по данному разделу учитель может познакомить школьников со специфическими природными явлениями и объектами родной местности, которые не включены в программу, но важны для развития обучающихся. Ориентироваться в подборе материала по данному разделу учителю помогут брошюры, пособия по географии изучаемой области для общеобразовательных школ, изданные географическими или местными издательствами, а также консультации краеведов и экскурсоводов, работающих в краеведческих музеях (Пороцкая, 1977).

На уроках, учебных экскурсиях учителем должна проводиться работа, направленная на систематизацию знаний школьников о природе и хозяйстве края (города, села), также должно продолжаться знакомство с местными промышленными и/или сельскохозяйственными предприятиями, с наиболее востребованными профессиями в своем регионе. Такой подход к содержанию географического образования обучающихся с нарушением интеллекта не случаен: в нем учитывается, что у подростков к окончанию обучения должны быть сформированы полные четкие представления о малой родине, необходимые для дальнейшей самостоятельной жизни, выпускники специальных (коррекционных) школ должны уметь ориентироваться в своей местности, знать основные социальные, промышленные и культурные объекты края (города, села) (Данилова, 2010б).

Организация и проведение исследования. С целью выявления сформированности знаний и представлений обучающихся с нарушением интеллекта о своей малой родине было организовано и проведено экспериментальное исследование. В исследовании приняли участие подростки 15—18 лет, завершающие обучение в 9 классе. У всех участников экспериментальной группы (ЭГ) было заключение психолого-медико-педагогической комиссии о создании специальных условий получения образования по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с нарушением интеллекта (вариант 1). В эксперименте приняли участие 68 человек. Подростки на момент проведения исследования обучались в образовательных учреждениях города Москвы.

Исходя из того, что все участники ЭГ проживали с родителями (законными представителями) на территории московского региона (предварительно постоянное место жительства каждого обучающегося уточнялось), было принято решение исследовать знания и представления школьников о малой родине на примере города Москвы.

Сведения, собранные краеведами по разным источникам, о родном крае, его природе, хозяйстве, истории, быте населения и культуре, называются краеведческими знаниями (Карпов, 1981). Под знаниями и представлениями о своем городе авторы понимают определенный уровень осведомленности о населенном пункте, где живет и учится школьник, а именно: обучающийся знает название города, год его основания и основателя; узнает символы города (герб, гимн, флаг), рассказывает о символах города; показывает местонахождение города на физической карте России; обладает сведениями о поверхности, на которой построен город; знает названия городских водоемов; выделяет основные признаки климатических условий московского региона и дает их краткую характеристику; узнает и называет основных представителей растительного и животного мира, которых можно встретить в парках и скверах города; устанавливает элементарные связи между климатом и способами приспособления растений и животных к климатическим условиям; имеет элементарные представления о городских предприятиях, о социальной сфере города; знает основные виды городского транспорта; устанавливает элементарные связи и отношения между хозяйственной деятельностью москвичей и состоянием городской природы; знает наиболее известные достопримечательности города, может дать их краткое описание; демонстрирует сформированность эмоционально-ценностного отношения к родному городу.

Программа диагностики состояния знаний и представлений о своем городе включала в себя проведение беседы с обучающимися, выполнение ими серии заданий и рисунков.

Беседа проводилась с каждым подростком в индивидуальном формате. Целью беседы было выявление знаний и представлений о Москве (Москва — столица России, многонациональный город, город-миллионер, год основания города, основатель Москвы, поверхность, на которой построен город, климат), уровня обобщенности представлений о родном городе, отношения к своему городу (положительное/отрицательное/индифферентное). Приведем ряд вопросов, которые были включены в беседу: «В каком городе ты живешь?», «В какой стране находится город, в котором ты живешь?», «В каком году был основан наш город?», «Кто основал Москву? / Какой князь основал Москву?», «Когда отмечают День города в Москве?», «Как ты и твоя семья отмечаете День города?», «Почему Москву называют главным городом страны?», «Как по-другому называют

главный город страны? Что такое столица?», «Почему Москву называют городом-миллионером?», «Можно ли назвать Москву многонациональным городом? Почему?», «Как называют жителей Москвы?», «Почему тебя можно назвать москвичом?», «Какие водоемы есть в Москве?», «Как называется самая крупная река нашего города? Как человек использует эту реку?», «Нравится ли тебе твой город? Почему?» и др. В связи с обширностью списка вопросов беседа проводилась с каждым подростком в течение нескольких встреч. Чтобы не отвлекать школьника заполнением протокола и показать заинтересованность экспериментатора в его ответах, высказывания обучающегося записывались на диктофон.

В ходе диагностических мероприятий подросткам нужно было выполнить несколько заданий, которые были подготовлены специально для проведения данного исследования. При их разработке мы опирались на программное содержание учебного предмета «География», а именно на содержание раздела «Свой край». Среди заданий, которые предлагались школьникам, были следующие: «Символы Москвы» (цель задания: изучить умения подростков узнавать, показывать, называть герб и флаг города, давать их краткое описание, узнавать музыку и текст гимна Москвы); «Покажи Москву на карте» (цель задания: изучить умение школьников находить и показывать Москву на физической карте России); «Городской транспорт» (цель задания: выявить у обучающихся знание названий видов общественного транспорта, правил поведения в транспорте); «Составь фотоальбом» (цель задания: изучить знания и представления подростков об основных достопримечательностях Москвы) и др. Для выполнения заданий были подготовлены наглядные материалы (фотографии, картинки, физическая карта России и др.).

С целью получения более полных сведений о состоянии знаний и представлений обучающихся с нарушением интеллекта о родном городе и их отношении к нему участникам экспериментального исследования также предлагалось выполнить рисунки на разные темы: «Город, в котором я живу», «Любимое место в Москве», «День рождения Москвы». Рисунки выполнялись подростками в разные дни. В ходе выполнения рисунков экспериментатор фиксировал:

- время выполнения рисунка;
- обращение за помощью к экспериментатору;
- вербализацию изобразительной деятельности;
- отношение участника эксперимента к выполненному рисунку и изображенным на нем объектам (индифферентное/положительное/отрицательное).

После завершения работы над рисунком школьнику задавались вопросы: «Что ты нарисовал?», «Почему ты это нарисовал?», «Что еще

можно было нарисовать?», «Получилось ли у тебя то, что ты хотел нарисовать?», «Нравится ли тебе твой рисунок?» и др.

Результаты исследования. В ходе анализа результатов исследования, базирующихся на данных беседы и изучении продуктов деятельности подростков (рисунков о своем городе), была предпринята попытка не просто описать конкретные особенности знаний и представлений, а выявить, что вкладывают школьники с нарушением интеллекта в понятие «малая родина», что такое для них малая родина. Анализ результатов был выстроен на основе онтогенетического принципа, предполагающего учет естественного пути познания ребенка: от близкого к далекому, от конкретного к абстрактному.

С опорой на этот принцип знания и представления о своем городе подростков с нарушением интеллекта были разделены на несколько компонентов.

Эмоционально-личностный компонент познания малой родины — «Москва — мой родной город, Москва — мой дом». Этот компонент является центральным. Он служит фундаментом, основой для формирования других знаний и представлений о своей малой родине. Вопросы «В каком городе ты живешь?» и «В какой стране он находится?» не вызвали затруднений у обучающихся. На вопрос «Нравится ли тебе Москва? Почему?» абсолютное большинство подростков ответили утвердительно. Интерес представляет аргументация полученных ответов, а именно «почему нравится Москва». Многие участники ЭГ объясняли свое отношение к родному городу через призму восприятия обустроенного знакомого им пространства: «Да, она красивая, тут я гуляю, учусь», «здесь много магазинов, торговых центров», «здесь много мест, где можно гулять» и др. Были выявлены и шаблонные ответы (ответы-клише), которые озвучивались школьниками механически, без осмысления: «Москва — это родной город. Его надо любить», «Москва — наш родной город, его все защищают и любят». При уточняющем вопросе «А что ты в ней любишь?» подростки часто терялись и не отвечали на вопрос или отвечали на него, возвращаясь к личному конкретному опыту: «Ну… двор там…», «Улицу свою, мой дом…». Описанные случаи можно объяснить заученными без осмысления ответами, которые школьники усвоили на уроках и во время занятий внеурочной деятельностью благодаря механической памяти и воспроизводили формально, не понимая того смысла, который в них заложен. Подростки четко усвоили, что существуют официально одобренные формулировки ответов на определенные вопросы. Способность усвоить данные формулировки и воспроизвести, понимание обучающимися того, что от них ждут именно таких ответов, с одной стороны, говорит об определенном уровне их социализации, которого удалось добиться школе, с другой стороны, поднимает

вопрос о том, как сделать работу по нравственному (гражданско-патриотическому и краеведческому) воспитанию более эффективной, как добиться формирования у школьников с нарушением интеллекта искренней привязанности к своему дому, городу, к своей родине.

Рисунки школьников на тему «Город, в котором я живу» и «Любимое место в Москве» чаще всего отражали не образ, в котором можно узнать Москву, а дом, выполненный по классическому шаблону детского схематического рисунка, или маленький фрагмент улицы, т. е. дорогу и несколько примитивно изображенных рядом с ней домов. Такое изображение родного города говорит о чрезмерной сложности для обучающегося с нарушением интеллекта задачи отобразить в рисунке целый город. Когнитивные нарушения, свойственные данной категории школьников с ОВЗ, не позволяют ему решить сложную интеллектуальную задачу, а именно создать образ города, при этом выделив и отразив в этом образе наиболее характерные черты родного места, выбрав соответствующий творческой задаче масштаб и ракурс. Последнее требует еще и сформированности определенных изобразительных навыков. Результаты исследования показали, что подросток с нарушением интеллекта при выполнении рисунка на такую тему способен обратиться лишь к хорошо знакомым ему городским объектам, которые чаще всего не являются известными, знаковыми, отличительными местами конкретного города. Отраженные школьником образы города получены благодаря ежедневному восприятию определенных объектов (свой дом, своя школа, знакомая часть улицы), а для их отображения он применяет привычные изобразительные формулы (дом — это квадрат + треугольная крыша + окно). В качестве любимого места в городе школьники называли и отображали в своих рисунках чаще всего свой дом, свой двор, реже места, с которыми были связаны яркие события, пережитые относительно недавно («река… и мы вот тут на Синичке катались», «парк, мы мороженое ели там», «ТЦ, мы там кино смотрим с попкорном, а потом всегда пиццу едим» и т. п.).

Природно-географический компонент познания малой родины. Представляются интересными данные, полученные в ходе исследования, которые свидетельствуют о том, что для старшеклассников с нарушением интеллекта природный мир родного города предстает как набор разрозненных, зачастую плохо осознаваемых объектов, явлений, их свойств, признаков, характеристик. В беседе и рисунках школьников не отслеживается выделение и понимание ими имеющихся в городской природе связей и взаимоотношений. Представления о климате, характерном для Москвы, купированы до перечисления отдельных признаков того или иного времени года, причем последние часто привязаны к деятельности людей или к тем изменениям в деятельности, которые они несут. Можно назвать

их антропоцентрическими (осенью часто идет дождь — «нужно зонты носить», листопад — «листву собирают в мешки»; зиму отличает низкая температура — «нужно одеваться тепло» и др.). При описании климатических условий в ходе обсуждения особенностей времен года в Москве было выявлено недоразвитие у подростков способности устанавливать причинно-следственные связи между называемыми ими признаками и деятельностью людей в разные сезоны года, между характерными погодными условиями и особенностями городской флоры и фауны.

Вопросы о флоре и фауне города выявили крайне узкий круг знаний и представлений, чаще всего ограниченный пространством двора дома и школы, ближайшего парка или сквера, например: «во дворе у нас березы есть, еще рябина, а да… тополи еще, мама на них все время ругается», «в парке есть кусты всякие, а еще яблоки растут, но их есть нельзя», «у нас рядом с домом пруд, там столько уток», «в парке белок видели, их можно даже покормить», «во дворе голубей много, их бабушки хлебом и семечками кормят», «много собак и кошек у людей дома живет», «я гуляю с собакой, у нас лабрадор Роб» и др. Насекомые, животные, обитающие в водоемах и почве Москвы, остаются для школьников с нарушением интеллекта «невидимыми». Как видно из ответов, даже у девятиклассников сохраняются трудности в дифференцировке следующих понятий: «дикие», «домашние», «приручeнные» животные. Домашние питомцы часто причисляются к животному миру Москвы. Достаточно часто подростки перечисляли известных им животных, не ориентируясь на то, что нужно назвать только тех из них, которые обитают на территории города. Когда школьникам указывали на необходимость уточнить свой ответ, многие терялись и говорили «тогда не знаю», «мы таких учили…». Отмечается отсутствие системного взгляда на мир флоры и фауны: представители животного и растительного мира существуют вне систем и экологических связей, они для школьников с нарушением интеллекта — отдельные представители городской среды.

Репрезентация представлений о своем городе посредством изобразительной деятельности демонстрирует значительное сужение образа своего края в сознании обучающихся с нарушением интеллекта. В рисунках подростков город — это дом (несколько домов) вне окружающего его (их) природного пространства. Лишь у немногих подростков с нарушением интеллекта имеется отображение природы в виде схематично изображенных деревьев, травы — в виде каймы по нижнему краю листа бумаги, птиц — в виде галочек в небе. Анализ рисунков показал, что природа не является для школьников объектом изображения, если речь идет об отображении города, она выступает лишь фоном, которым заполняется пустота между зданиями.

Изучение знаний и представлений школьников о водоемах выявило следующие особенности: подростки с нарушением интеллекта имеют ограниченные, крайне узкие представления о водной среде родного города. При этом на вопрос о самой крупной реке на территории Москвы большинство участников эксперимента дали правильный ответ «Москва-река», однако это знание носит характер изолированного факта запоминания названия, но по-настоящему географических знаний об этом водоеме у школьников нет (река не воспринимается ими как ось населенного пункта, как источник воды и возможность организации водного транспорта, они не знают ее исток и названия притоков). На предложение перечислить другие водоемы Москвы чаще всего назывался ближайший к школе или дому, при этом более половины опрошенных школьников не смогли вспомнить его название и давали обобщенный ответ («пруд», «речка»).

На вопрос «Как человек использует реку?» самыми распространенными ответами были «чтобы кататься», «по улице рядом с рекой гулять можно» и т. п. Намного реже школьники вспоминали такие функции, как транспортная, хозяйственная (водоснабжение, судоходство грузовых барж, пассажирские перевозки). Три участника ЭГ сказали, что «можно рыбу ловить».

На рисунках школьников водоемы в контексте отображения образа города встречались крайне редко, и только на рисунках «Любимое место в Москве» несколькими обучающимися были изображены водоемы. Другими словами, водоемы города не становились в работах подростков главными объектами изображения. Река, пруд, водохранилище, канал представали в их рисунках в качестве формально обозначенного фона для отдыха. Самый частый способ изображения водоема — выполненная голубым или синим цветом полоса (река), как правило без отображения берега, течения, отражений на поверхности воды, или синий овал (пруд). У некоторых школьников на рисунке по реке/пруду «плывут лодки». Два школьника изобразили водный трамвай «Синичка».

Можно констатировать факт, что водная среда города для обучающихся с нарушением интеллекта не является ценностью, а представляет собой только еще одну часть окружающей их среды.

Задание «Покажи Москву на физической карте России» выявило, что более половины школьников с нарушением интеллекта в ходе изучения географии смогли найти и показать столицу Родины в приложении к учебнику «География» для 9 класса. Адаптированная физическая карта России, удобная для восприятия, длительное формирование этого навыка (показ столицы России на карте) — все это привело к прочному освоению данного навыка большей частью участников эксперимента.

Анализ результатов по освоению природно-географического компонента знаний и представлений о малой родине позволяет сделать вывод о том, что природа Москвы не является для подростков с нарушением

интеллекта самостоятельным объектом познания. Она выступает как фон, обстановка и условие для значимых личных и социальных событий. Ее познание происходит не через усвоение школьниками обобщенных и конкретных знаний, образующих полноценную систему представлений и понятий, а через накопление чувственного опыта и бытовых ассоциаций.

Социально-географический компонент познания малой родины. Этот компонент отражает, как подростки с нарушением интеллекта понимают Москву как крупный населенный пункт, как административную единицу, как столицу государства. Анализ ответов показал, что эти знания и представления усваиваются школьниками преимущественно формально, часто они остаются оторванными от их личного опыта и эмоционального отношения. На вопросы «Почему Москву называют главным городом страны?», «Как по-другому называют главный город страны? Что такое столица?» доминировал один тип ответов, сводящий сложное политическое понятие к персонифицированному ответу: «Потому что здесь президент. Владимир Владимирович Путин. Он в Кремле работает». Подобные ответы свидетельствуют о том, что сложное понятие «столица» сводится к физическому местонахождению конкретного, главного человека, внешний облик которого ученики хорошо представляют, в месте, визуальные образы которого также сформированы у подростков с нарушением интеллекта.

Ответы на вопросы о городе-миллионере и многонациональном городе показывают, как количественные характеристики понятий в сознании подростков с нарушением интеллекта трансформируются в качественные, доступные их восприятию и осмыслению: «потому что много-много людей», «живет много богатых людей», «в Москве много денег», «много людей, в метро давка», «много наций живет», «здесь живут русские, таджики и всякие», «в Москве много русских и других» и др.

«Почему тебя называют москвичом?» — ответы на этот вопрос выявили, что школьники идентифицируют себя с москвичами автоматически, по факту проживания («ну, потому что я живу в Москве», «я москвич, потому что живу в Москве, а еще учусь в Москве», «потому что здесь живет моя семья» и др.).

В рисунках символы города-столицы, города — центра государства, страны, города-миллионера, многонационального города отсутствовали. Лишь у 16 подростков были нарисованы достопримечательности (символы) Москвы — Кремль, Останкинская башня, башни Москва-Сити. Интересный момент: на таких рисунках сам ребенок или его семья, как правило, не изображались, в отличие от рисунков, на которых школьники рисовали свой дом или двор. Данное явление можно объяснить тем, что знаковые для города места являются для подростка лишь официальным местом, но не частью его личного мира. При выполнении рисунка «День

рождения Москвы» два подростка на изображенных ими зданиях нарисовали флаги России.

Историко-культурологический компонент познания малой родины. Данный компонент связан с представлениями школьников об историческом прошлом своего города, о его культурном наследии. Исторические сведения об основании города воспроизводились лишь небольшим количеством участников исследования. Вспомнили и назвали Юрия Долгорукого как основателя города 12 девятиклассников.

Интересные результаты были получены при анализе ответов на вопрос «Как ты и твоя семья отмечаете День города?». День города для старшеклассников с нарушением интеллекта лишен историко-символического наполнения и является лишь поводом для праздника, развлечений. В ответах обучающихся доминировали конкретные примеры из их личного опыта: «в это день салют», «на концерт ходим, он прямо на улице», «всегда гуляем» и др. Для обучающихся с нарушением интеллекта отсутствует историческая основа данного события. Дата празднования («день рождения Москвы») сопряжена с их личным опытом проведения этого дня в кругу друзей или семьи. Наблюдается подмена культурно-исторического смысла события сценарием личного досуга.

Содержание рисунков подростков на эту тему чаще всего сводится к следующим сюжетам: изображение улицы или ее части с элементами праздничных украшений; изображение самих себя и членов своей семьи, гуляющих по парку или городской улице.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что краеведческие знания и представления о Москве у старшеклассников с нарушением интеллекта не образуют целостной, системной и иерархически организованной картины знаний и представлений о своей малой родине, а существуют в виде мозаики разрозненных образов, фактов, событий, вплетенных в канву жизни подростков. Краеведческие сведения о Москве отличает конкретность, привязанность к повседневному и/или эмоциональному опыту подростков. Эмоционально-личностный компонент познания малой родины сформирован немного лучше в силу его конкретности и субъективной значимости. Освоенные краеведческие сведения по другим компонентам сформированы в виде формального знания, без осмысления и установления связей между ними.

В результате анализа полученных данных нами были **выделены три уровня сформированности знаний и представлений о родном городе** у подростков с нарушением интеллекта:

- достаточный;
- минимальный;
- критический.

Краткая характеристика уровней сформированности знаний и представлений о малой родине представлена в табл. 1.

Таблица 1

Уровни сформированности знаний и представлений о малой родине у подростков с нарушением интеллекта

Название уровня	Краткая характеристика уровня
Достаточный уровень	У обучающихся выявлены дифференцированные знания и представления об истории Москвы и о традициях ее жителей. Подростки освоили знания о символах родного города (герб, гимн, флаг Москвы), знают дату основания и основателя города. Могут объяснить, почему Москву называют столицей России, многонациональным городом и городом-миллионером. Находят и показывают город на физической карте Российской Федерации. Способны представить краткую характеристику поверхности, на которой построен город, перечислить названия основных водоемов города. Выделяют основные признаки и характеристики климата московского региона, называют и узнают основных представителей растительного и животного мира, устанавливают элементарные связи между климатом и способами приспособления растений и животных к климатическим условиям. На элементарном уровне владеют представлениями о городских предприятиях, о социальной сфере города, знают основные виды городского транспорта. Принимают участие в мероприятиях экологической направленности, проводимых как образовательным учреждением, так и городскими организациями. Понимают значение этих мероприятий. Устанавливают элементарные связи и отношения между хозяйственной деятельностью москвичей и состоянием городской природы. Владеют элементарной информацией о достопримечательностях столицы. Могут дать краткое описание достопримечательностей, входящих в программный материал раздела «Свой край». Таким образом, у подростков с нарушением интеллекта с достаточным уровнем освоения знаний и представлений о своей малой родине выявляется их соответствие программным требованиям по географии по разным направлениям краеведения; обучающиеся показывают умение конкретизировать обобщенные знания, уверенно излагают сведения о своем городе.
Минимальный уровень	Для подростков характерны знания и представления, в целом соответствующие программным требованиям, с небольшими неточностями. Школьники оперируют отдельными знаниями об истории Москвы, не всегда точными, демонстрируют осведомленность о некоторых традициях жителей московского региона. Обучающиеся на дидактическом материале узнают герб и флаг Москвы. Затрудняются в объяснении значений слов «многонациональный», «город-миллионер», «столица». С помощью учителя

Название уровня	Краткая характеристика уровня
	(организующая помощь, использование на карте пунсонов и т. п.) показывают Москву на физической карте РФ. Затрудняются в характеристике поверхности, климатических условий московского региона. Подростки называют отдельные водоемы города, чаще расположенные в шаговой доступности от образовательной организации или места их проживания. Узнают на иллюстративном материале и называют отдельных представителей растительного и животного мира своего города, не могут установить элементарные связи между климатом и способами приспособления растений и животных к климатическим условиям. Не освоили в полной мере (в рамках учебного курса) сведения о предприятиях города Москвы. Демонстрируют фрагментарные, обрывочные знания об 1—2 предприятиях, на которые проводились экскурсии. Знают основные виды городского транспорта. Принимают посильное участие в мероприятиях экологической направленности, проводимых как образовательным учреждением, так и городскими организациями. Демонстрируют неспособность устанавливать элементарные связи и отношения между хозяйственной деятельностью москвичей и состоянием городской природы. Владеют обрывочной, не всегда точной информацией об отдельных достопримечательностях столицы, в основном находящихся поблизости от образовательной организации. Испытывают значительные трудности в составлении краткого описания достопримечательностей даже с опорой на иллюстративный материал. Школьники с минимальным уровнем освоения знаний и представлений по разделу «Свой край» овладевают лишь элементарными сведениями. Их знания характеризуют неточность, фрагментарность, обрывочность, конкретность, бессистемность. Отмечаются преобладание конкретных знаний о своем городе над обобщенными и недостаточная сформированность умения выражать знания своими словами.
Критический уровень	Обучающиеся не владеют даже отдельными знаниями по истории родного города. Не всегда на иллюстративном материале узнают герб и флаг столицы. Не могут выполнить задание по карте (не показывают на физической карте Москву). При выполнении заданий, направленных на выявление знаний о климате родного города, подростки соскальзывают на перечисление времен года и их основных признаков. Называют 1 или 2 (реже) водоема обобщенно (река, пруд). Не могут дать точное, конкретное название водоема. Узнают на иллюстративном материале и называют отдельных представителей растительного и животного мира своего города. Отмечается, что школьники допускают значительное количество ошибок в процессе дифференциации птиц (грач — «ворона»; утка — «гусь», «птица»; синица — «воробей» и т. п.). Не владеют сведениями о предприятиях города Москвы. Называют 1—2 вида городского транспорта. Принимают вместе с одноклассниками посильное участие в мероприятиях экологической направленности, не понимая их смысла и значения.

Название уровня	Краткая характеристика уровня
	Не способны устанавливать элементарные связи и отношения между хозяйственной деятельностью москвичей и состоянием городской природы. Называют 1—2 достопримечательности города, находящиеся рядом с образовательной организацией. Не способны составить краткое описание этих достопримечательностей даже с помощью педагога. Таким образом, подростки с критическим уровнем освоения знаний и представлений по разделу «Свой край» не овладевают программным материалом. Демонстрируют лишь эпизодические, неточные, конкретные представления о ближайшем окружении.

Количественный и качественный и анализ данных экспериментального исследования позволил распределить участников экспериментальной группы по уровням сформированности знаний и представлений о своем городе (см. рис.).

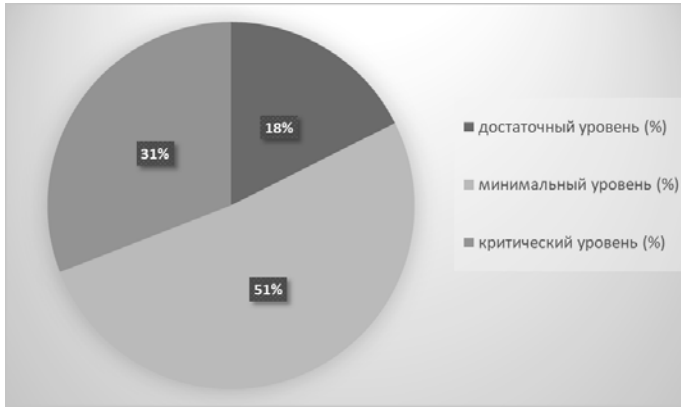


Рис. Распределение участников эксперимента по уровням сформированности знаний и представлений о своем городе

Критический уровень знаний и представлений о своем городе (31%, 21 человек) у обучающихся 9 классов с нарушением интеллекта обусловлен, с нашей точки зрения, рядом причин: недостатками познавательных процессов данной категории школьников, особенностями мотивационной и эмоционально-волевой сфер, несовершенством их учебной деятельности; социальными факторами, в частности недостатками семейного воспитания, ограниченностью социальных контактов; недостаточным уровнем эффективности образовательного процесса.

Конкретность и ригидность мышления, низкий уровень развития аналитико-синтетической деятельности, затруднения в установлении причинно-следственных связей напрямую препятствуют формированию у старшеклассников с нарушением интеллекта целостной картины представлений о малой родине. Подросток может запомнить лишь отдельные сведения, факты о географии, биологии, истории и культуре своего края, но не в состоянии выстроить эту информацию в иерархическую систему. Нарушения произвольного запоминания в сочетании с опорой на механическое усвоение материала приводят к тому, что знания о малой родине усваиваются как вербальные клише, лишенные содержательного смысла. Снижение познавательной активности и познавательного интереса, трудности в целеполагании и неспособность довести начатое дело до конца затрудняют процесс осознанного освоения знаний и представлений о своем городе. Интерес к краеведческому материалу у данной категории школьников, как правило, возникает только тогда, когда этот вид учебной информации напрямую затрагивает личный опыт и интересы подростков.

Результаты проведенного исследования заставили нас задуматься о дальнейшем изучении образовательного процесса, направленного на формирование знаний и представлений подростков с нарушением интеллекта о своей малой родине. Для этого мы провели анкетирование педагогов с использованием средств информационно-коммуникационных технологий. Электронные анкеты были предложены для заполнения 42 учителям специальных (коррекционных) образовательных учреждений города Москвы, в которых обучаются школьники с нарушением интеллекта. В анкетировании участвовали учителя, которые проводят уроки по предметам, входящим в образовательные области учебного плана «Язык и речевая практика», «Естествознание», «Человек и общество», «Технология». Вопросы анкеты касались используемых на практике принципов, форм организации учебной и внеклассной работы, методов и приемов, средств, с помощью которых учителя формируют у подростков знания и представления о своем крае. Вместе с тем анкета содержала вопросы, которые были направлены на изучение качества реализации учителями межпредметных связей при формировании краеведческих знаний и представлений, организации экскурсионной деятельности (в том числе и с помощью виртуальных экскурсий). Помимо этого, с помощью анкетирования изучались привлечение современных цифровых образовательных ресурсов, включение в образовательный процесс элементов проектной деятельности, интеграция краеведческого материала в систему воспитательной работы.

Рассмотрим полученные результаты. Анализ анкет, заполненных педагогами, выявил, что учителя суммарно указали восемь дидактических принципов, которыми они руководствуются в процессе формирования знаний и представлений обучающихся о своем городе (табл. 2).

Таблица 2

Принципы организации работы по формированию у обучающихся с нарушением интеллекта знаний и представлений о своем городе (по результатам анкетирования учителей)

Педагогический принцип	Кол-во педагогов, указавших данный принцип	%
Краеведческий принцип	38	90%
Принцип наглядности	42	100%
Принцип доступности	38	90%
Принцип научности	31	73%
Принцип опоры на зону ближайшего развития	18	42%
Принцип связи краеведческой работы с практической деятельностью обучающихся	4	9%
Принцип последовательности	19	45%
Принцип систематичности	20	47%

Полученные данные свидетельствуют о том, что учителя не уделяют должного внимания некоторым дидактическим принципам, на которые необходимо опираться при проектировании и реализации системы работы по формированию у школьников с нарушением интеллекта знаний и представлений о малой родине. Так, в ходе анкетирования ими не были указаны такие важные принципы, как принцип учета возрастных, индивидуальных и типологических особенностей обучающихся, принцип индивидуального и дифференцированного подхода, принцип комплексности, принцип коррекционной направленности процесса обучения.

К формам организации краеведческой работы со старшеклассниками с нарушением интеллекта педагоги отнесли урок (100%), классные часы (100%), викторины (61%), квесты (19%), занятия по внеурочному курсу «Разговоры о важном» (45%), учебные экскурсии, в том числе и виртуальные (19%), коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом (14%).

Обращает на себя внимание превалирование традиционных форм обучения (урок и классный час) при крайне низких показателях применения эффективных, но трудоемких, организационно-сложных форм работы (квесты, учебные экскурсии, проектная деятельность).

Основными методами формирования знаний и представлений о малой родине у подростков с нарушением интеллекта все учителя-предметники назвали словесные и наглядные методы. Практические методы были указаны в 74% анкет.

Большинство педагогов (81%) считают наиболее эффективным приемом формирования краеведческих знаний и представлений у подростков с нарушением интеллекта чтение учителем рассказов, стихотворений о родном крае, заметок из региональных газет с последующим их обсуждением. Среди эффективных приемов работы были названы запись основных сведений о малой родине в тетрадь (88%), выполнение занимательных заданий и упражнений (48%), написание диктантов, при условии, что текст диктанта составлен на краеведческую тематику (10%), выполнение зарисовок растений, животных, своей школы, улицы, достопримечательностей (74%), выполнение макетов «Моя школа», «Улица города» и др. (3%).

Наиболее распространенные средства, которые используются в практической деятельности для формирования краеведческих знаний и представлений учителями (классными руководителями), представлены в табл. 3.

Таблица 3

Средства обучения, используемые педагогами в процессе формирования знаний и представлений обучающихся о родном городе

Средство обучения	Кол-во педагогов, указавших данное средство	%
План Москвы (приложение к учебнику географии для 9 класса)	8	19%
Открытки с изображением достопримечательностей города	9	21%
Фотографический материал (из сети Интернет)	36	85%
Фрагменты видеофильмов (из сети Интернет)	28	56%
Научно-популярная литература для детей о Москве	29	59%
Учебные материалы по учебному предмету «Москвоведение» (из учебников прошлых лет)	11	26%
Информация из муниципальной печати	19	45%
Материалы Московской электронной школы (МЭШ)	15	35%
Материалы для внеурочных занятий «Разговоры о важном»	4	9%

Педагоги специальных (коррекционных) школ отмечали, что в процессе подбора средств обучения и воспитания у них возникают следующие трудности:

- отсутствие специально разработанных материалов для формирования краеведческих представлений школьников с нарушением интеллекта (39 человек, 92%);
- необходимость адаптации имеющихся материалов (34 человека, 80%);
- отсутствие технических средств (цветных принтеров, принтеров большого формата, сканеров) для подготовки раздаточного материала (26 человек, 61%);
- недостаточная компетентность в использовании технических средств: сканеров, программного обеспечения компьютера, графических и видеоредакторов (7 человек, 16%).

Также учителя отметили, что на поиск, адаптацию материалов для проведения уроков, классных часов, внеклассных мероприятий краеведческой тематики затрачивается значительное время.

О реализации межпредметных связей при формировании представлений и знаний о родном городе написали лишь 19 педагогов (45%), 4 из них преподают географию и биологию, 2 — географию и природоведение, 5 являются учителями русского языка и литературного чтения, 2 преподают географию, историю Отечества, 3 — технологию, 1 — историю Отечества и основы социальной жизни, 2 — основы социальной жизни. Учителя-предметники в своих анкетах поясняли, что включают материал других предметов в основном в объяснение нового материала на уроках.

Как отмечалось выше, экскурсионная деятельность, направленная на формирование знаний и представлений у обучающихся с нарушением интеллекта о своем городе, крайне ограничена. Анализ анкет педагогов, участвующих в исследовании, выявил следующие причины редкого использования данной формы обучения и воспитания:

- затраты времени на разработку маршрута, проектирование плана, сценария учебной, внеклассной экскурсии (56%);
- затраты времени на работу с профессиональным экскурсоводом (объяснение типологических особенностей обучающихся с нарушением интеллекта, специальных методов и приемов, которые необходимо использовать во время экскурсии) (30%);
- материальные затраты (платные экскурсии в музеи, на выставки, автобусные экскурсии) (73%);
- наличие школьников с нежелательным поведением в классе (88%);
- наличие школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата в классе (35%);

- отсутствие возможности у образовательной организации выделить дополнительных сопровождающих для экскурсионной группы (78%);
- сложности с предоставлением транспортных средств для перевозки обучающихся (45%).

Трудности проведения виртуальных экскурсий, по мнению педагогов, связаны с недоступностью для восприятия подростками с нарушением интеллекта того контента, который размещается на сайтах учреждений культуры: частая и быстрая смена кадров, обилие объектов архитектуры, живописи и т. п., сложный дикторский текст (наличие специальной терминологии, употребление сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, причастных и деепричастных оборотов и др.). Самостоятельная разработка подобного материала, как отмечают педагоги, требует больших временных ресурсов.

Учителя (19 человек, 45%) отмечали использование в процессе формирования знаний и представлений о родном городе электронных образовательных ресурсов Московской электронной школы, образовательного портала «Разговоры о важном»; 3 человека из 19 указали, что для проведения внеклассных мероприятий разрабатывают дидактические игры с помощью онлайн-конструкторов (ребусы, кроссворды, «Что не подходит?», «Подбери пару» и др.).

Проектной деятельностью краеведческой тематики с подростками с нарушением интеллекта занимаются 3 педагога (7%). К сожалению, в анкетах они не указали названия проектов и количество школьников, которые задействованы в данном виде деятельности.

При анализе ответов классных руководителей на вопросы анкеты, касающиеся реализации воспитательной работы, в процессе осуществления которой формируются знания и представления подростков о своем городе, было выявлено, что все участники анкетирования проводят классные часы краеведческой тематики («Мой город», «День рождения Москвы», «Москва — столица России», «Дорогая моя столица», «Самые красивые места Москвы», «Москва во время Великой Отечественной войны», «Как растет и ширится Москва», «Парки нашего района», «История улицы, на которой расположена наша школа» и др.). Периодичность таких мероприятий: более 5 раз за учебный год — у 14% классных руководителей, от 2 до 5 раз в год — у 52%, менее 2 раз в год — у 34%.

Встречи с интересными людьми своего города (округа, района) проводят 4% классных руководителей; организуют просмотр видеосюжетов, фильмов о Москве с последующим обсуждением увиденного 14% опрошенных; чтение специально отобранной литературы краеведческой тематики, участие в беседе по обсуждению прочитанного (в рамках совместной деятельности классного руководителя и библиотекаря образовательной организации) — 5%.

Мероприятия развлекательного характера: участие подростков в школьном концерте, посвященном Дню города, указали 59% классных руководителей; в выставках рисунков (стенных газет), приуроченных к этому же празднику, — 61% классных руководителей; 1 классный руководитель (2%) написал в анкете, что обучающиеся его класса участвовали в фотовыставке, организованной образовательной организацией и посвященной достопримечательностям района, в котором расположена школа. 7 человек (16%) указали мероприятия, которые проводились в игровом формате: викторины «Что я знаю о Москве», «Мой родной город», «Красная книга Москвы», «Улочки московские»; конкурсы чтецов «Любимый город», «Я люблю тебя Москва»; игры «Что, где, когда в Москве?», «Московский зоопарк»; квест «Достопримечательности Москвы».

Проведенное анкетирование учителей (классных руководителей) подтвердило потребность в формировании у подростков с нарушением интеллекта краеведческих знаний и представлений, воспитании школьников на культурных традициях жителей московского региона. Педагоги считают, что знакомить подростков с историей города, его архитектурой, достопримечательностями необходимо, потому что это «интересно и важно» (16%), «чтобы уважать историю предков» (4%), «чтобы расширять кругозор школьников» (30%); потому что, «зная историю, дети будут чувствовать гордость от того, что они москвичи» (7%); потому что это «требования программы» (45% учителей). Также в анкетах были такие ответы на вопрос «Почему, на ваш взгляд, у подростков с нарушением интеллекта необходимо формировать знания и представления о родном городе?»: «нельзя жить в городе, ничего о нем не зная»; «чтобы были культурными людьми»; «подростки будут жить в Москве, учиться, потом работать, поэтому должны многое знать о городе, ориентироваться в нем».

Выводы. Несовершенство образовательного процесса, связанное с преподнесением материала в виде набора фактов, сведений, дат, названий и описаний событий, объектов, явлений, в отрыве от жизненного опыта учеников усиливает их пассивность и приводит к еще более формальному, без осмысления, усвоению лишь отдельных фрагментов краеведческого материала, которые в силу своей простоты легче всего запоминаются и воспроизводятся. Превалирование в образовательном процессе словесных методов обучения без должной визуализации материала, крайне редкое подключение практических методов, в том числе проектной деятельности, приводят к невозможности преодолеть барьер абстрактности и формальности преподносимых учителем краеведческих знаний. Перечисленные недостатки преподавания зачастую усугубляются отсутствием целенаправленной работы по установлению межпредметных и жизненных связей. Знания по истории, биологии, географии, социальной жизни

города часто преподаются вне взаимосвязи, без установления «мостиков» между ними и личным опытом подростков.

Ограниченность социального опыта, жизненного пространства подростков с нарушением интеллекта (наиболее частый маршрут «дом — школа — дом»), дефицит посещения исторических и культурных мест родного города, его музеев и театров обедняют чувственную и социальную основу, которая призвана обеспечить успешное освоение краеведческих знаний и представлений. В некоторых семьях к описанным дефицитам может присоединяться и социокультурная депривация. Так, ряд семей, воспитывающих школьников с нарушением интеллекта, сосредотачивает свое внимание в большей мере на решении бытовых, реабилитационных задач иного порядка, не оставляя времени на целенаправленное включение своего ребенка в культурную жизнь города. Знакомство ребенка с культурой и историей Москвы при таком стиле воспитания обычно сводится к минимуму. Не во всех современных семьях сформирована и традиция совместного культурного досуга, предполагающего посещение интересных мест и событий, происходящих в родном городе.

Проведенное теоретическое и экспериментальное исследование особенностей формирования представлений о малой родине (на примере города Москвы) у старшеклассников с нарушением интеллекта позволило выявить не только характерные трудности в освоении школьниками данной категории знаний и представлений о своем городе (населенном пункте), но и недостатки организации и реализации краеведческой работы в специальных (коррекционных) школах. Полученные данные легли в основу предлагаемых рекомендаций, направленных на повышение эффективности краеведческой работы в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с нарушением интеллекта.

Формирование краеведческих представлений должно строиться на системном, доступном и эмоциональном погружении в историю, природу и культуру малой родины через экскурсии, игры, наглядность и проектную деятельность.

При организации и проведении краеведческой работы с обучающимися с нарушением интеллекта педагогам необходимо опираться на весь комплекс общих и специальных дидактических принципов. Среди них представляется важным выделить принцип наглядности, принцип комплексности, принцип реализации деятельностного подхода, принцип коррекционно-компенсаторной направленности, а также принцип учета возрастных, типологических и индивидуальных особенностей обучающихся. Важно, чтобы педагогические работники целенаправленно применяли в краеведческой работе разнообразные интерактивные и практико-ориен-

тированные методы работы. В связи с этим встает вопрос об обязательном систематическом повышении квалификации специалистов образовательных организаций как в области углубления их собственных знаний о городе, в котором они работают и преподают, так и в области формирования у обучающихся с нарушением интеллекта знаний и представлений о своей малой родине.

Как показало исследование, педагоги-практики не уделяют должного внимания такому социальному аспекту краеведческой работы, как профессиональная ориентация. А ведь этот компонент является крайне важным: от того, насколько качественно он проработан, напрямую зависит подготовленность старшеклассников с нарушением интеллекта к самостоятельной жизни после окончания школы. Обучающиеся должны хорошо знать те учебные заведения, а также предприятия и организации своего города, в которых они могут получить профессиональное обучение. Важно знакомить их с актуальными для региона проживания профессиями, в которых молодой человек может оказаться конкурентоспособным на рынке труда. В рамках данного направления краеведческой работы педагогам необходимо формировать у подростков знания и практические умения, связанные с поиском работы и трудоустройством (назначение и режим работы служб занятости населения; перечень основных документов, которые нужны при приеме на работу; источники информации о вакансиях и базовые умения работы с этими источниками; умение учитывать при выборе места работы (адреса) его удаленность от места проживания; умение выстроить маршрут от места предполагаемой работы до дома и др.).

Образовательные организации должны больше внимания уделить работе с семьями обучающихся. В частности, требуется активизировать оказание методической помощи родителям школьников с нарушением интеллекта в организации совместного продуктивного досуга, связанного с посещением всей семьей исторических и культурно значимых мест родного города, а также семейного участия в разнообразных городских событиях — праздничных, спортивных, социальных и др. Необходимо помочь родителям осознать значимость таких форм деятельности для социализации и адаптации подростков, для их подготовки к самостоятельной жизни.

Будет полезным более широкое подключение к краеведческой работе библиотечной службы образовательных организаций: создание списков литературы по разным направлениям школьного краеведения (литературного, исторического, географического, биологического и др.), организация клубов чтения, в которых можно обсуждать прочитанные произведения, проводить выставки работ школьников (фотовыставки, выставки рисунков, заметок по прочитанному и др.).

В образовательных организациях должна быть создана такая предметно-развивающая среда, которая позволит формировать у обучающихся интерес к краеведению (например, краеведческие уголки или школьные краеведческие музеи). Работая в таких детских объединениях, подростки имеют возможность не только расширять свои знания и представления о родном городе, но и применять их в решении разнообразных доступных для них практических задач.

Реализация представленных рекомендаций позволит перевести краеведческую работу из плоскости передачи школьникам с нарушением интеллекта академических знаний о малой родине в плоскость формирования у них жизненных компетенций. Знания о родном городе, о профессиональных и социальных возможностях, которые город может предоставить, должны стать для обучающихся этой категории практической опорой, которая позволит им выстраивать реалистичные и достижимые планы на будущее после окончания школы. Краеведение должно стать для подростков с нарушением интеллекта мостом между школьной партой и большим миром.

Список литературы

1. Вишнева, О.Г., Дмитриева, О.К., Стукова, Е.А. и др. (2025). *Методические рекомендации по краеведческой работе с детьми дошкольного возраста в образовательных организациях Псковской области, реализующих программы дошкольного образования.* Псков: ПОИПКРО.
2. Грюнберг, Г.Ю., Никонова, М.А. (1979). *Программа «Практикум по географическому краеведению»*. М.: Просвещение.
3. Данилова, А.М. (2010а). Использование краеведческого материала в практике специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. *Вестник Череповецкого государственного университета, 3*(26), 8—11.
4. Данилова, А.М. (2010б). Коррекционная направленность уроков краеведческого характера в специальной (коррекционной) школе VIII вида. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки,* 11, 227—233.
5. Данилова, А.М., Подвальная, Е.В. (2023а). *Осваиваем технологии специального образования: обучение географии школьников с ограниченными возможностями здоровья: Учебно-методическое пособие*. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.
6. Данилова, А.М. (2010в). *Формирование краеведческих знаний у учащихся старших классов специальных (коррекционных) образовательных школ VIII вида: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук*. М.
7. Данилова, А.М., Подвальная, Е.В. (2023б). Особенности знаний и представлений о родном городе современных старшеклассников с умственной отста-

лостью. В: С.Г. Лещенко (ред.), *Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 6 апреля 2023 года* (с. 282—285). Чебоксары: ИД «Среда».

8. Денисова, Е.Н., Гнездилова, Т.Д. (2018). Особенности формирования представлений о родном крае у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. *Интегративные тенденции в медицине и образовании*, 4, 18—21.
9. Кабелка, И.В. (2001). *Основы географии с методикой преподавания во вспомогательной школе: Учебно-методическое пособие: в 2 ч.* Минск: БГПУ им. М. Танка.
10. Карпов, Г.В. (сост.) (1981). *Энциклопедический словарь юного географа-краеведа*. М.: Педагогика.
11. Лифанова, Т.М., Подвальная, Е.В. (2017). *География: Методические рекомендации. 6—9 классы. Учебное пособие для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы*. М.: Просвещение.
12. Пороцкая, Т.И. (1977). Изучение родного края на уроках географии. *Дефектология*, 2, 9—15.
13. Прищепа, С.С., Начкина, А.А. (2022). Критерии и уровни сформированности представлений о родном крае и городе у младших школьников: результаты эмпирического исследования. В: *Современное дошкольное образование: теория и практика: Сборник научных трудов* (с. 168—174). М.: Московский государственный областной университет.
14. Шмакова, Г.В. (2026). *Теоретические и методологические основы краеведения: Учебник для вузов*. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт.

Раздел 7

СОВРЕМЕННОЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНАЯ РИТМИКА»

Евтушенко Илья Владимирович,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры олигофренопедагогики
и клинических основ дефектологии МПГУ, профессор кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ,
профессор кафедры специальной педагогики и психологии СевГУ

Евтушенко Александр Ильич,
преподаватель кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Евтушенко Даниил Ильич,
учитель-дефектолог школы-интерната № 17 г. Москвы

Введение учебной дисциплины «Речедвигательная ритмика» в учебный план подготовки будущих учителей-дефектологов дошкольных и школьных учреждений обусловлено потребностью практических организаций специального и общего образования в учителях ритмики, владеющих всеми необходимыми трудовыми действиями. Успешность ритмической деятельности, в свою очередь, зависит от ряда профессиональных компетенций, таких как овладение обучающихся системы высшего образования педагогическими основами танцевально-хореографического искусства с помощью специалистов, обладающих спецификой коррекционной ритмики, в едином образовательном процессе, на занятиях речедвигательной ритмикой, и смежными учебными дисциплинами, базирующимися на межпредметных связях, путем внедрения современных инновационных практико-ориентированных образовательных технологий, в ходе активного включения студента в самостоятельную ритмическую деятельность при прохождении практики в дошкольных, школьных учреждениях и за пределами образовательного пространства.

Актуальность подготовки специалистов в области ритмической деятельности состоит во включении в коррекционно-развивающую деятельность обучающихся с ЗПР (вариант 7.2); с РАС (варианты 8.2 и 8.3);

с умственной отсталостью занятий по ритмике, способствующих преодолению нарушений психофизического развития детей средствами движения, музыки, слова. При этом количество программ высшего дефектологического образования, содержащих методику преподавания ритмики, ограниченно. Несмотря на возрастающую востребованность, квалификация «учитель ритмики» выпускникам не присваивается. В нормативных документах указывается на то, что образовательная организация вправе сама определять уровень квалификации, соответствующий занимаемой должности.

Прошедший 2025 год стал знаменательным для отечественных ритмистов. Впервые проведены курсы повышения квалификации по программе «Музыкально-ритмическое воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего, специального и инклюзивного образования», организованные Российской академией образования, по инициативе Ю.О. Филатовой, с участием ведущих преподавателей-методистов (Яхнина, 2003). Авторским коллективом под руководством Г.Р. Шашкиной (Шашкина, 2022) были подготовлены и опубликованы учебники для бакалавриата и магистратуры «Коррекционная ритмика в образовательном пространстве» (2025[1]; 2026[2]), представляющие теоретические основы коррекционной ритмики, понятийный аппарат, содержание образовательной технологии ритмической деятельности детей различного возраста и категорий отклоняющегося развития, особенности профессиональной подготовки педагогов-ритмистов.

Ритмическая деятельность детей с нарушением интеллекта характеризуется несформированностью и существенным своеобразием, обусловленным неблагоприятной наследственностью, генетическим фактором и влиянием ряда негативных условий: гиподинамией, низкой двигательной активностью, несбалансированным питанием, стрессогенными жизненными ситуациями, недостаточной доступностью своевременного и качественного медицинского обслуживания[3]. Исправление или ослабление нарушений физического развития у детей данной категории представляет одну из наиболее актуальных задач олигофренопедагогики (Воронкова, Евтушенко, 2024). Для ее реализации необходим систематически осущест-

[1] Коррекционная ритмика в образовательном пространстве : учебник / Г.Р. Шашкина, Е.Ю. Рау, Е.С. Мигицко [и др.] ; под ред. Г.Р. Шашкиной. М. : ИНФРА-М, 2025. 492 с. (Высшее образование).

[2] Коррекционная ритмика в образовательном пространстве : учебник / Г.Р. Шашкина, Е.Ю. Рау, Е.С. Мигицко [и др.] ; под ред. Г.Р. Шашкиной. М. : ИНФРА-М, 2026. 567 с. (Высшее образование: Магистратура).

[3] Евтушенко, И.В., Евтушенко, А.И. (2025). Особенности проведения комплексного изучения моторной сферы младших школьников с интеллектуальными нарушениями. *Современные наукоемкие технологии*, 5, 188—193.

вляемый комплекс мер, включающий следующие составляющие: развитие высших психических функций; формирование устной коммуникации, преодоление расстройств речи; применение средств, оказывающих полисенсорное воздействие на слуховой, зрительный, тактильный, двигательный анализаторы; физическое и моторное развитие с помощью практико-ориентированных видов деятельности, содержащих: общефизические упражнения, мелодекламацию, игру на простейших музыкальных инструментах, танец, имитационные движения, речедвигательную ритмику и др. (А.И. Евтушенко, Е.А. Евтушенко, 2019; Артемова и др., 2024).

Одними из первых ввели ритмику в образовательный процесс Ж. Далькроз, К. Орф и другие зарубежные и отечественные специалисты. Музыкально-ритмическая деятельность стала обязательной в работе с детьми дошкольного возраста. Благодаря сочетанию пения, образного слова, игры, танцевальной деятельности, повышающих творческие способности детей, стимулировался познавательный интерес, улучшались двигательные характеристики.

Несмотря на общее понимание необходимости использования двигательных упражнений для нормализации речи и чувства ритма у дошкольников с нарушением интеллекта, данный вопрос недостаточно изучен и представлен в научно-методической литературе, в практических рекомендациях. Это связано с тем, что в структуре адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с умственной отсталостью отсутствует содержание занятий ритмикой, в том числе посвященное развитию речи; музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре дошкольных образовательных организаций не имеют достаточного уровня профессиональной дефектологической подготовки, не владеют системой логопедических знаний, а нередко и готовностью к осуществлению речедвигательной ритмики.

Вследствие подобного положения остается нереализованной важная коррекционная задача — преодоление речевых нарушений у умственно отсталых дошкольников на занятиях ритмикой. Общий уровень речевой активности детей невысок, с ними не проводится необходимая словарная работа, они не могут охарактеризовать особенности выполняемой деятельности, оценить успешность собственных действий.

Необходимость раннего включения музыкально-ритмической деятельности с элементами речедвигательной ритмики в специальный образовательный процесс обусловлена ее высокой эффективностью для речевого развития, положительной эмоциональной окрашенностью, доступностью упражнений, сопровождаемых скороговорками, чтением стихов, потешками, пением. Это позволяет включать речедвигательные задания уже на начальных этапах занятий ритмикой с детьми младшего и старшего

дошкольного возрастов. С помощью ритмической деятельности у детей развиваются моторика мелких мышц кисти, общая моторика, физические способности, улучшается зрительно-двигательная координация, совершенствуются функции дыхания, осанка, формируется умение запоминать порядок движений, обогащаются внимание, память, выразительность речи, произношение.

Деятельность по данному направлению предполагает объединение усилий педагога-дефектолога, логопеда, специалистов по ритмике, музыкальному воспитанию, физическому воспитанию. Каждому из них важно владеть знаниями о коррекционно-реабилитационных особенностях речедвигательной ритмики, объективной информацией об индивидуальных речевых, двигательных, умственных возможностях воспитанников для того, чтобы согласовывать совместные усилия по преодолению нарушений, постановке и автоматизации звуков, развитию мыслительных процессов, голоса.

Речедвигательные упражнения носят универсальный характер и могут быть включены во все образовательные области обучения и воспитания дошкольников с умственной отсталостью (нарушением интеллекта) в соответствии с содержанием ФАОП ДО[1]. Применение речедвигательных упражнений в занятиях различной направленности зависит от их содержания, этапов работы над звуками, словами, фразами и предложениями, невербальными способами коммуникации. Особое значение данная технология обретает в процессе работы по формированию правильного звукопроизношения, автоматизации звука во фразовой речи и дифференциации близких по звучанию и артикуляции фонем. Вариативность используемых речедвигательных упражнений зависит от этапов работы над звуком. Специальные движения рук, корпуса, нижних конечностей, головы, речедвигательного аппарата соответствуют определенному звуку. Итоговым результатом является свободная самостоятельная правильная речь, не сопровождаемая ритмическими движениями.

Так, в области ***социального развития и коммуникации*** эти упражнения формируют эмоционально-деловое взаимодействие со взрослым в ходе игры и устного общения, с помощью попевок, речитативов, считалок, игр и действий по подражанию движениям педагога, сказочных персонажей, животных под музыку с выражением различных эмоциональных состояний: радости, печали, страха, удивления, сочувствия. В области воспитания самостоятельности в быту (формирования культурно-гигиенических навыков, готовности к хозяйственному труду) эффективно использование

[1] Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1022.

ритмических разминок, имитирующих гигиенические действия: умывание, стирку, вязание, уход за растениями и животными. При обучении игре возможно двигательное обыгрывание, инсценирование песен с сюжетами, близкими и понятными детям.

В ходе ***познавательного развития*** в области сенсорного развития слуховых ориентировочных реакций обучающихся на звучащие стимулы возможно использование музыкального сопровождения ритмических действий в быстром и медленном темпе разнозвучащими музыкальными инструментами или пением педагога для формирования тембрового слуха, способствующего совершенствованию слухо-зрительно-двигательной координации. Может быть использована игра на простейших музыкальных инструментах (погремушки, бубен, барабан, треугольник, металлофон), сопровождающая мелодекламацию, с овладением элементами правильного звукоизвлечения с обязательным контролем противопоставления большого пальца руки, который нередко прижат к указательному пальцу и не задействован в хвате. При формировании элементарных количественных представлений успешно применяются ритмические упражнения, сопровождающиеся различными считалками. При ознакомлении с окружающим миром используются тексты, содержащие описания объектов действительности, природы, животных.

В ***области речевого развития*** употребляются упражнения, подражающие движениям, голосам, техникам общения, речи сказочных персонажей, героев рассказов и мультфильмов, звукам представителей животного мира с выполнением простейших действий («покажи, как мишка с куклой пляшут полечку»), сочетающихся с произносимыми наизусть стихотворениями. Таким образом формируется потребность в активной фразовой речи, употреблении существительных и знакомых глаголов, уточнении понимания детьми смысла усвоенных предлогов: *на*, *под*, *в, за*, *около*, *у*, *из*, *между*, *перед*.

В ***области художественно-эстетического развития***, включающего музыкальное воспитание и театрализованную деятельность, совершенствуются ритмические действия при игре на простейших ударных музыкальных инструментах (погремушки, бубен, барабан, металлофон, ложки, трещотки), координация движений при ходьбе, беге, прыжках, танцевальных движениях под музыку, согласуются выразительные движения, соответствующие эмоциональному характеру, темпу, началу и окончанию музыки, формируется четкое произнесение согласных и пропевание гласных звуков при вокализации.

В ***области физического развития*** в ходе выполнения ритмических упражнений совершенствуются основные движения ребенка в ходьбе, беге, прыжках, метании мяча, ползании, лазании, действиях с предметами

(гимнастическая палка, скакалка, обруч, мяч, лента), как в помещении, так и на свежем воздухе.

Существенное влияние на популяризацию речедвигательной ритмики оказала А.Я. Мухина, в течение длительного времени преподававшая данную дисциплину на дефектологическом факультете в МГЗПИ (позднее — МГГУ им. М.А. Шолохова) в Москве. В ее исследовании ***речедвигательная ритмика*** рассматривается как технология, основанная на применении двигательных упражнений, обусловленных физиологическими связями с произношением, в реализации которых принимают участие общая и мелкая моторика, артикуляционный аппарат и мимическая мускулатура[1]. По мнению Аллы Яковлевны, данная технология способствует развитию речевых и неречевых физических, моторных процессов и высших психических функций: общей и мелкой моторики, координации движений, речедвигательной мускулатуры; слухового и зрительного внимания, пространственных представлений, темпа и ритма голосового дыхания, продолжительности выдоха, орального праксиса, просодических средств речевой коммуникации, физиологического, музыкального и фонематического слуха, — а также преодолению нарушений звукопроизношения.

Продолжателем развития речедвигательных технологий А.Я. Мухиной стала ее выпускница, учитель-дефектолог Волгоградской школы глухих, Е.В. Чернышкова, почти сорок лет отдавшая музыкально-ритмическим занятиям, существенно дополнившая имевшийся опыт[2]. В настоящее время ее разработки применяются в работе с обучающимися с нарушением интеллекта, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях школы-интерната г. Москвы и при обучении студентов Московского педагогического государственного университета и факультета «Клиническая и специальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета.

Педагогическими основами овладения студентами профессиональными качествами для осуществления речедвигательной ритмики являются: позитивная мотивация, танцевально-ритмические знания, умения и навыки владения своим телом как исполнителя, свобода движений, физическая хореографическая (танцевальная) форма, способность саморегуляции личности обучающегося, организационно-управленческие качества, включая голосовые и вокальные возможности, необходимые для осуществления руководства коллективом воспитанников; представления

[1] Мухина, А.Я. *Речедвигательная ритмика.* М.: АСТ , 2009.

[2] Чернышкова, Е.В., Евтушенко, И.В. (2018). Примерное содержание музыкально-ритмических занятий 2 класса для глухих обучающихся (вариант 1.3). *Коррекционная педагогика: теория и практика*, 1, 22—49.

о психолого-педагогических характеристиках, особых образовательных потребностях детей с нарушением интеллекта, готовность к реализации коррекционно-развивающих образовательных технологий, направленных на преодоление или ослабление имеющихся нарушений высших психических и двигательных функций у участников процесса речедвигательной деятельности.

Успешное формирование основ речедвигательной ритмической деятельности у обучающихся возможно при наличии устойчивой мотивации к учебе, интереса к танцу и ритмике с использованием научно обоснованных методов обучения, диагностических и методических приемов, учитывающих личностные особенности обучающихся. Овладение основами речедвигательной ритмической культуры обеспечивается ценностно-ориентированным активно-деятельностным подходом к учебно-творческому процессу систематизации теоретических и методических знаний, умений и навыков.

Готовность к подражанию — экономный и эффективный способ усвоения новых движений обучающимися. Успешная результативность обучения путем подражания обеспечивается прежде всего тем, что преподаватель, демонстрируя обучающимся в ходе показа соответствующие речедвигательные упражнения, организует их ориентировку, непосредственное восприятие предъявляемых действий и тем самым формирует у подражающих образ двигательного акта до того, как он будет практически выполнен. Осуществляется сопряженное, сопряженно-отраженное и совместное выполнение, отработка движений.

Важную роль в формировании речедвигательной деятельности обучающегося играют способности как потенциальные возможности, одаренность, умения производить определенные действия. Способность к профессиональной коррекционно-развивающей танцевально-ритмической деятельности — это мастерство, опыт, умение, готовность к реализации речедвигательной ритмики.

Примеры практических занятий со студентами.

Задание 1. Упражнения по развитию навыков ходьбы, марширования с детьми с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста.

1. Студент-наставник организует построение других студентов в круг, взявшись за руки, и, под выбранную студентом музыку в умеренном темпе, предлагает пройти несколько кругов хоровода.
2. Студент-наставник организует построение других студентов в две шеренги друг напротив друга. Марш на месте с правой ноги под ритм ударного инструмента (барабан, бубен, треугольник) в различном темпе для изменения скорости марша. Сходящийся навстречу друг другу и расходящийся марш под ритм ударного инструмента.

3. Студент-наставник организует построение других студентов в колонну по одному и просит разомкнуться на вытянутые вперед руки. Инструкция: «Сейчас я буду отстукивать ритм. Вам нужно делать первые 3 шага вперед с правой ноги, а на четвертый удар делать подставку (находящаяся сзади левая нога подставляется к правой ноге) и останавливаться». После каждых 4 ударов проводится проверка правильности выполнения задания.

Задание 2. Упражнение по развитию общей моторики у детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста.

1. Студент-наставник организует построение других студентов в полукруг лицом к нему. Инструкция: «Сейчас будем играть в "Веселых животных". Я включу веселую подвижную музыку, а вам нужно будет слушать меня и показывать движения животных, которых назову». Далее называются животные и демонстрируется показ характерных для них движений:
   - Как медведь ходит? (*показывает замедленные тяжелые косолапые шаги на месте с расставленными в сторону руками*);
   - Как заяц прыгает? (*поднимает ладони к голове, как уши, и прыгает на месте*);
   - Как птица летит? (*осуществляет взмахи руками*);
   - Как лиса крадется? (*складывает руки около груди и медленно шагает на носочках*);
   - Как лошадь бежит? (*перескакивает ногами, имитируя шаг лошади*).
2. Студент-наставник организует построение других студентов в круг. Инструкция: «К нам в гости пришел Игорь (*показывает плюшевого медведя*), он очень хочет с вами потанцевать. Я включу веселую музыку. Вам надо сделать с ним одно любое движение, а потом передать следующему. Движения не должны повторяться». Выполнение танцевальных движений студентами.
3. Студент-наставник предлагает другим студентам выполнить вместе с ним комплекс «Утренняя зарядка». Движения, направленные на развитие общей моторики, соответствуют движениям, представленным в тексте заранее подготовленного стихотворения и музыкального сопровождения, темпу и ритму текста и музыки.

Задание 3. Упражнения по развитию мелкой моторики у детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста.

1. Студент-наставник предлагает другим студентам выполнить вместе с ним пальчиковую гимнастику «Моя семья». Студент демонстрирует другим студентам движения, они повторяют упражнение вместе с ним:

– Этот пальчик — дедушка (*показывает большой палец*).
– Этот пальчик — бабушка (*показывает указательный палец*).
– Этот пальчик — папа (*показывает средний палец*).
– Этот пальчик — мама (*показывает безымянный палец*).
– Этот пальчик — Я (*показывает мизинец*).
– Вот и вся моя семья! (*Сжимает и разжимает ладонь на каждый слог.*)

2. Студент-наставник предлагает другим студентам выполнить вместе с ним пальчиковую гимнастику «Дружба». Студент демонстрирует другим студентам движения, они повторяют упражнение вместе с ним:
   – Дружат в нашей группе девочки и мальчики (*соединяет пальцы обеих рук в замок*).
   – Мы с тобой подружим маленькие пальчики (*шесть раз хлопает в ладоши*).
   – Раз, два, три, четыре, пять (*по очереди загибает пальцы на правой руке*).
   – Будем снова мы считать.
   – Раз, два, три, четыре, пять (*по очереди загибает пальцы на левой руке*).
   – Мы закончили считать.
3. Студент проводит с товарищами пальчиковую гимнастику «Птичка и бочка».
   – Посмотрите — бочка (*сжимает пальцы левой руки в кулак — «бочка»*).
   – Посмотрите — птичка (*складывает выпрямленные большой и указательный пальцы правой руки в «клювик»*).
   – Птичка острым клювом ловко пьет водичку (*три раза сжатыми большим и указательным пальцами правой руки прикасается к сжатому кулаку левой руки — показывает, как «птичка» пьет воду из «бочки»*).

Задание 4. Упражнения по развитию восприятия музыкального темпа у детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста.

1. Студент-наставник стоит перед группой, другие студенты сидят за столами. Инструкция: «Стучу в барабан медленно, вы — топаете. Стучу в барабан быстро — вы хлопаете». Выполнение упражнения.
2. Студент-наставник организует построение других студентов в круг для проведения игры «Карусель». Инструкция: «Я буду читать стихотворение и выполнять движения, а вы их повторяете вслед за мной»:

– Еле-еле, еле-еле (*медленно покачивает корпусом вправо-влево, руки на поясе*)
– Завертелись карусели (*круговое движение корпусом по часовой стрелке, руки на поясе*).
– А потом, потом, потом (*имитация отмашки руками, как при беге*)
– Всё бегом, бегом, бегом (*бег на месте*)!
– Всё быстрей, быстрей, бегом (*продолжается бег на месте*),
– Карусель кругом, кругом (*быстрый оборот вокруг себя по часовой стрелке, руки на поясе*)!
– Тише, тише, не спешите (*одновременные и однонаправленные плавные махи руками вперед-вверх и назад-вниз*),
– Карусель остановите (*обхватывает себя за плечи*),
– Раз, два, раз, два (*медленно покачивает корпусом вправо-влево, руки на поясе*),
– Вот и кончилась игра (*расставляет руки в стороны, опускает вниз, поклон головы*)!

3. Студент-наставник стоит перед группой, другие студенты сидят за столами для проведения игры «Курочка и цыплята». Инструкция: «Я буду читать стихотворение и выполнять движения, а вы их повторяете вслед за мной»:
   – Вышла курочка гулять (*медленно покачивает поднятой правой рукой, согнутой в локте, пальцы сложены «клювиком»*),
   – Свежей травки пощипать (*медленно и плавно «клюет клювиком» в открытую ладонь левой руки*).
   – А за ней ребята (*вращательные движения по часовой стрелке кистью поднятой правой руки, согнутой в локте, пальцы сложены «клювиком»*),
   – Желтые цыплята *(быстро и резко трясет обеими кистями в разные стороны*).

Задание 5. Упражнения по развитию артикуляции речедвигательного аппарата у детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста.

1. Студент-наставник стоит перед группой, другие студенты сидят за столами. Инструкция: «Выполняем упражнение “Хоботок”. Я произношу слова и выполняю движения, а вы их повторяете вслед за мной»:
   – Я слегка прикрою рот,
   – Губы — «хоботом» вперед.
   – Далеко я их тяну,
   – Как при долгом звуке: у-у-у (удержание губ «трубочкой» на 5—8 секунд).

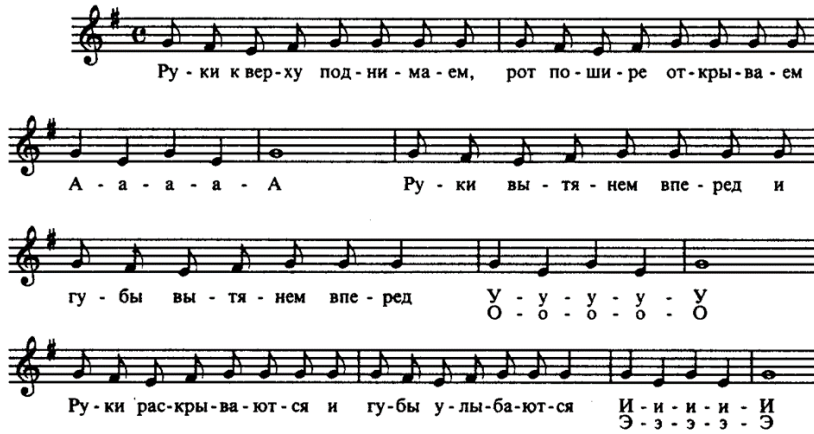
2. Студент-наставник стоит перед группой, другие студенты сидят за столами. Инструкция: «Выполняем упражнение “Любопытный язычок”. Я произношу слова и выполняю движения, а вы их повторяете вслед за мной»:
   – Вот и вышел на порог
   – Любопытный язычок (*высунуть язык*).
   – «Что он скачет взад-вперед?» (*движения языком вперед-назад*)
   – Удивляется народ (*улыбнуться, слегка приоткрыть рот, производить движения языком вперед-назад 8—10 раз*).

Задание 6. Упражнения на развитие контроля силы и высоты голоса у детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста.

1. Студент-наставник стоит перед группой, другие студенты сидят за столами. Инструкция: «При проведении игры “Большой и маленький” мы с вами вспомним как “говорят” разные животные. Когда я называю взрослое животное — мы произносим звук его голоса громко, а когда я называю его детеныша — говорим тихо»:
   – Как «говорит» кошка?
   – Мяу-мяу (*громко*).
   – А как «говорит» котенок?
   – Мяу-мяу (*тихо*).
   – Как «говорит» собака?
   – Гав-гав (*громко*).
   – А как «говорит» щенок?
   – Гав-гав (*тихо*).
   – Как «говорит» корова?
   – Му-му (*громко*).
   – А как «говорит» теленок?
   – Му-му (*тихо*).
2. Студент-наставник распределяет других студентов по парам. Инструкция: «Встретились как-то в лесу лиса и медведь (заяц и волк) и завели беседу о том, кто куда идет и что будет делать. Студент, изображающий лису, “говорит” высоким голосом, а изображающий медведя — низким». Выполнение упражнения.
3. Студент-наставник предлагает поочередно поиграть в голосовую игру «Шумная птичка». Инструкция: «Пропевая гласный звук (а-о-у-и-э) на одном дыхании, нужно пройти (управлять безопасным полетом птички) как можно дальше, изменяя высоту голоса. Чем выше поёшь, тем выше полет птицы, а чем ниже — тем ниже она летит».

В практической деятельности речедвигательные упражнения применяются в зависимости от формируемых умений, в сочетании различных движений с речью, пением или мелодекламацией, что способствует: развитию мелкой моторики мышц кисти, общефизических качеств, формированию зрительно-двигательной координации, улучшению дыхания, осанки, формированию умения запомнить порядок действий.

РУКИ КВЕРХУ ПОДНИМАЕМ



РУКИ КВЕРХУ ПОДНИМАЕМ,
Подними руки вверх.

РОТ ПОШИРЕ ОТКРЫВАЕМ:
Широко открой рот.

А-А-А-А-А-А-А, Наклони корпус вправо-влево четыре раза.

А-А-А-А-А-А-А. Наклони корпус вправо-влево четыре раза.

РУКИ ВЫТЯНЕМ ВПЕРЕД
Вытяни руки вперед.

И ГУБЫ ВЫТЯНЕМ ВПЕРЕД:
Вытяни губы вперед.

У-У-У-У-У-У-У, Наклони корпус вправо-влево четыре раза.

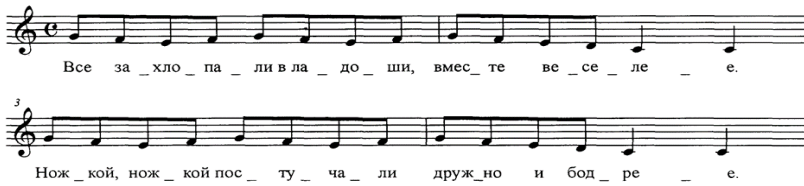
О-О-О-О-О-О-О. Наклони корпус вправо-влево четыре раза.

РУКИ РАСКРЫВАЮТСЯ,
Разведи руки в стороны.

И ГУБЫ УЛЫБАЮТСЯ:
Широко улыбнись.

И-И-И-И-И-И-И, Наклони корпус вправо-влево четыре раза.

Э-Э-Э-Э-Э-Э-Э.
Наклони корпус вправо-влево четыре раза.

ВСЕ ЗАХЛОПАЛИ В ЛАДОШИ

ВСЕ ЗАХЛОПАЛИ В ЛАДОШИ —
Хлопни в ладоши четыре раза.

ВМЕСТЕ, ВЕСЕЛЕЕ.
Хлопни в ладоши четыре раза.

НОЖКОЙ, НОЖКОЙ ПОСТУЧАЛИ —
Ударь правой ногой об пол четыре раза.

ДРУЖНО И БОДРЕЕ.
Ударь левой ногой об пол четыре раза. Наклони корпус вперед.

ПО КОЛЕНОЧКАМ УДАРИМ —
Ударь кулаками по коленям четыре раза.

ТИШЕ, ТИШЕ, ТИШЕ.
Ударь слабее кулаками по коленям четыре раза.

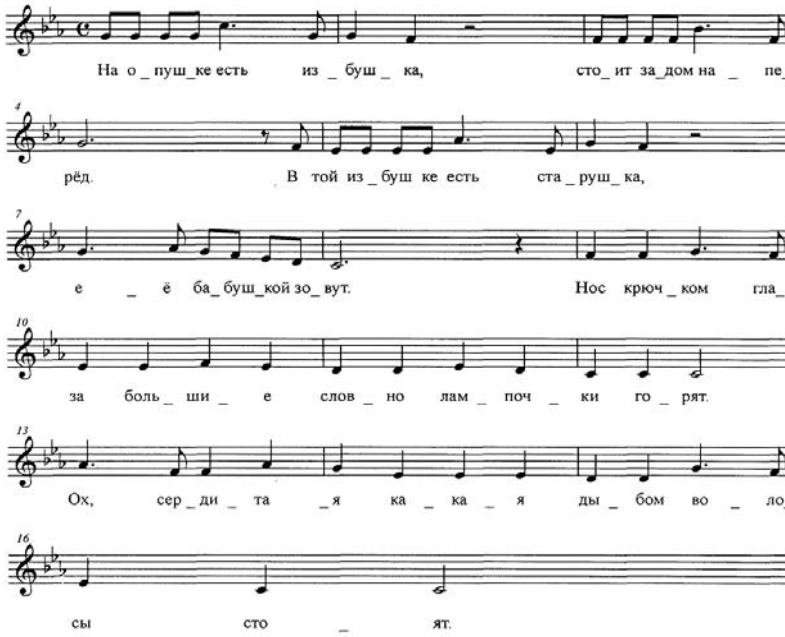
РУЧКИ КВЕРХУ ПОДНИМАЕМ —
ВЫШЕ, ВЫШЕ, ВЫШЕ.
Подними руки вверх, потянись, встань на носки.

ЗАВЕРТЕЛИСЬ НАШИ РУЧКИ,
Повращай кистями рук четыре раза (сделай «фонарики»).

СНОВА ОПУСТИЛИСЬ.
Опусти руки.

ПОКРУЖИЛИСЬ, ПОКРУЖИЛИСЬ
Покружись вокруг себя, руки на поясе.

И ОСТАНОВИЛИСЬ.
Остановись, ноги на ширине плеч, руки на поясе.

БАБА-ЯГА

НА ОПУШКЕ ЕСТЬ ИЗБУШКА,
Сложи руки над головой «домиком».

СТОИТ ЗАДОМ НАПЕРЕД.
Опусти руки вниз — в стороны, сделай по два разворота корпусом вправо и влево в полуприседе.

В ТОЙ ИЗБУШКЕ ЕСТЬ СТАРУШКА,
Согни руки в локтях, ладони прижми к груди.

ЕЕ БАБУШКОЙ ЗОВУТ.
Изобрази, как ты надеваешь и завязываешь платок.

Припев:

НОС КРЮЧКОМ,
Поднеси полусогнутый указательный палец к носу.

ГЛАЗА БОЛЬШИЕ,
Поднеси сжатые кулаки к глазам.

СЛОВНО ЛАМПОЧКИ, ГОРЯТ.
Разожми и сожми кулаки два раза.

ОХ, СЕРДИТАЯ КАКАЯ,
Разведи руки в стороны, изобрази страх.

ДЫБОМ ВОЛОСЫ СТОЯТ.
Изобрази волосы Бабы-Яги: подними над головой руки с растопыренными пальцами.

НОГТИ КАК У ЧЕРНОЙ КОШКИ
Растопыренными, полусогнутыми пальцами делай «царапающие» движения то одной, то другой рукой.

И ПРИТОМ ОДНА НОГА,
А ДРУГАЯ КОСТЯНАЯ —
ЭТО БАБУШКА-ЯГА.
Встань на правую ногу, левую согни в колене.

Припев:

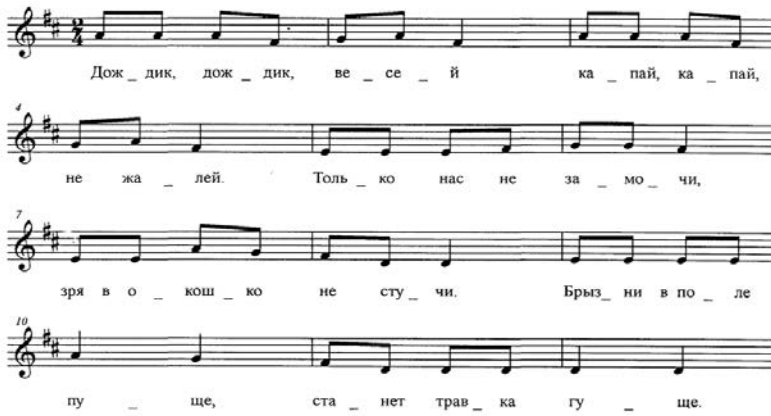
НОС КРЮЧКОМ,
Поднеси полусогнутый указательный палец к носу.

ГЛАЗА БОЛЬШИЕ,
Поднеси сжатые кулаки к глазам.

СЛОВНО ЛАМПОЧКИ, ГОРЯТ.
Разожми и сожми кулаки два раза.

ОХ, СЕРДИТАЯ КАКАЯ,
Разведи руки в стороны, изобрази страх.

ДЫБОМ ВОЛОСЫ СТОЯТ.
Изобрази волосы Бабы-Яги: подними над головой руки с растопыренными пальцами.

ДОЖДИК

ДОЖДИК, ДОЖДИК, ВЕСЕЛЕЙ
КАПАЙ, КАПАЙ, НЕ ЖАЛЕЙ.
Делай махи руками в стороны с разворотом корпуса вправо-влево.

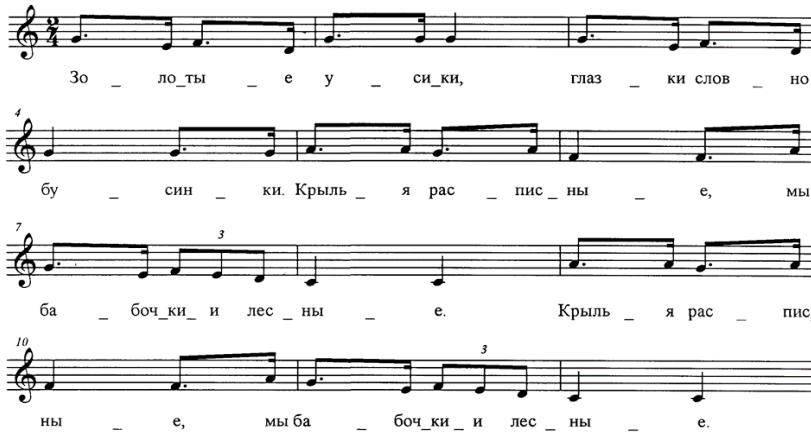
ТОЛЬКО НАС НЕ ЗАМОЧИ,
Соедини и согни руки в локтях над головой в виде зонтика.

ЗРЯ В ОКОШКО НЕ СТУЧИ.
Погрози указательным пальцем правой руки четыре раза.

БРЫЗНИ В ПОЛЕ ПУЩЕ,
Выпрями руки, согнутые в локтях, подними их вверх.

СТАНЕТ ТРАВКА ГУЩЕ.
Наклони корпус вперед, обе руки согни в локтях, выпрями и опусти вниз.

БАБОЧКИ



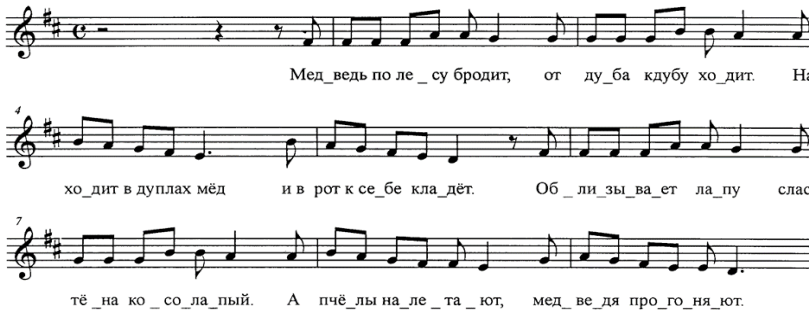
ЗОЛОТЫЕ УСИКИ,
Изобрази усы бабочки: сделай четыре круговых движения указательными пальцами возле щек. Одновременно делай наклоны корпусом вправо и влево (два раза).

ГЛАЗКИ, СЛОВНО БУ-У-СИНКИ.
Изобрази глаза бабочки: соедини в кружки большие и указательные пальцы и поднеси их к своим глазам. Одновременно делай наклоны корпусом вправо и влево (два раза).

КРЫЛЬЯ РАСПИСНЫЕ,
МЫ БАБОЧКИ ЛЕСНЫЕ.
Изобрази полет бабочки: кружись на носочках и плавно маши руками.

ХОБОТКИ ТОЧЕНЫЕ,
ЛАПКИ ЗОЛОЧЕНЫЕ.
Изобрази хоботок: приставь обе руки к носу, шевели пальцами.

КРЫЛЬЯ РАСПИСНЫЕ,
МЫ БАБОЧКИ ЛЕСНЫЕ.
Изобрази полет бабочки: кружись на носочках и плавно маши руками.

МЕДВЕДЬ

МЕДВЕДЬ ПО ЛЕСУ БРОДИТ,
ОТ ДУБА К ДУБУ ХОДИТ.
Иди, широко расставляя ноги. Ставь ноги на внешнюю сторону стопы, носками внутрь, подожми пальцы, согни руки в локтях, отведи их от корпуса.

НАХОДИТ В ДУПЛАХ МЕД
Изобрази зачерпывающие движения руками.

И В РОТ К СЕБЕ КЛАДЕТ.
Поднеси руки ко рту.

ОБЛИЗЫВАЕТ ЛАПУ
СЛАСТЕНА КОСОЛАПЫЙ.
Изобрази, как мишка облизывает мед: выполни круговые движения кистями рук перед лицом.

А ПЧЕЛЫ НАЛЕТАЮТ,
МЕДВЕДЯ ПРОГОНЯЮТ.
Пощипывай лицо, плечи, руки, ноги.

А ПЧЕЛЫ ЖАЛЯТ МИШКУ:
— НЕ ЕШЬ НАШ МЕД, ВОРИШКА!
Отталкивай руками воображаемых пчел.

БРЕДЕТ ЛЕСНОЙ ДОРОГОЙ
МЕДВЕДЬ В СВОЮ БЕРЛОГУ,
Иди, широко расставляя ноги. Ставь ноги на внешнюю сторону стопы, носками внутрь, подожми пальцы, согни руки в локтях, отведи их от корпуса.

ЛОЖИТСЯ, ЗАСЫПАЕТ
И ПЧЕЛОК ВСПОМИНАЕТ.
Сложи ладони вместе, положи их под щеку.

Движения, применяемые в упражнениях, просты, легко выполняемы, естественны и в сочетании с поэтическим словом, песней представляют действенное коррекционное средство, способствующее преодолению различных расстройств.

Список литературы

1. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А. Сунько, Т.Ю. и др. (2024). *Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями: монография.* М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.
2. Воронкова, В.В., Евтушенко, И.В. (2024). *Олигофренопедагогика: учебник для вузов* (В.В. Воронкова, науч. ред.). М: Владос. (Серия «Учебник для вузов»)
3. Евтушенко, А.И., Евтушенко, Е.А. (2019). Специальные условия начального обучения танцам умственно отсталых школьников. В: О.Н. Усанова (ред.), *Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие: Сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции, 17—18 апреля 2019 г.* (с. 137—142). М.: Когито-Центр .
4. Шашкина, Г.Р. (2022). *Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: учебное пособие для вузов*. М.: Юрайт. (Высшее образование).
5. Яхнина, Е.З. (2003). *Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. М.: Владос. (Коррекционная педагогика)

Раздел 8

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

В России, по данным независимых источников, каждый второй житель имеет какое-либо нарушение зрения. Зрение — это основной вид чувствительности человека. Зрительная информация составляет около 90% от поступающей в кору больших полушарий информации от всех органов чувств. Зрение представляет собой многоуровневую систему, позволяющую воспринимать и распознавать основные признаки, характеризующие предметный мир.

Основные причины нарушения зрения — воспалительные заболевания (около 4 млн случаев), травмы (около 2 млн), близорукость (более 1,5 млн), глаукома (более 770 тысяч). В зависимости от времени возникновения нарушения зрения заболевания делятся на врожденные, включающие наследственную патологию, и приобретенные.

Заболевания зрительного анализатора по своему течению подразделяются на три группы — прогрессирующие, не прогрессирующие и заболевания, при которых возможно улучшение зрения вплоть до его полного восстановления.

В соответствии с международной классификацией болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) выделяют 4 уровня зрительной функции: нормальное зрение, умеренное нарушение зрения, тяжелое нарушение зрения, слепота. Умеренные и тяжелые нарушения зрения объединены в понятие «пониженное зрение». Пониженное зрение и слепота представляют собой все нарушения зрения.

В 1972 году Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) приняла следующее определение: человек считается слепым, если острота центрального зрения в условиях максимальной коррекции не превышает 3/60, или диаметр его поля зрения не превышает 10 градусов (при фронтальной фиксации взгляда).

Согласно определению ВОЗ, слабовидение — это стойкое нарушение зрительных функций от 0,3 и меньше на лучше видящем глазу с макси-

мальной коррекцией, при котором нет возможности существенно улучшить зрение стандартными очками, терапией или хирургией.

В зависимости от степени снижения остроты зрения и ширины поля зрения, а также по органическим и функциональным причинам его нарушения, принято выделять три категории нарушения: слепые, слабовидящие, лица с функциональными нарушениями зрения.

Слепых детей по степени нарушения остроты зрения разделяют на следующие группы:

1) тотально или абсолютно слепые;
2) слепые дети со светоощущением;
3) слепые дети, у которых имеется светоощущение и цветоощущение;
4) слепые дети, у которых имеются тысячные доли от нормальной остроты зрения (примерно от 0,005 до 0,009);
5) слепые с форменным (предметным) остаточным зрением.

По степени зрительных нарушений *слабовидящих детей* тоже делят на группы:

1) дети с глубоким слабовидением: острота зрения от 0,05 до 0,09 (по ФГОС тяжелая степень);
2) дети с выраженным слабовидением: острота зрения от 0,1 до 0,2 (по ФГОС средняя степень);
3) дети с умеренным слабовидением: острота зрения от 0,3 до 0,4 (по ФГОС слабая степень).

Большую часть детей с *функциональными нарушениями* зрения составляют дети с амблиопией и косоглазием.

В нашей стране человек будет отнесен к слепым при показателях остроты зрения от 0 до 0,4 единицы и при более высоких показателях остроты зрения, но с ограничением до 20 градусов у детей и до 10 у взрослых полем зрения.

Чаще всего в дошкольных и школьных образовательных учреждениях можно встретить слабовидящих обучающихся и обучающихся с функциональным нарушением зрения. Рассмотрим эти категории более подробно.

У *слабовидящих детей первой группы*, как правило, отмечаются сложные нарушения зрительных функций. Наряду со снижением остроты зрения у них сужено поле зрения, нарушено пространственное зрение. Все это затрудняет зрительное восприятие окружающего мира, в том числе и учебного материала. Они нуждаются в соблюдении регламентированной зрительной нагрузки, а также в мероприятиях по охране и рациональному использованию неполноценного зрения. При обучении этих детей необходимо использовать систему специальных технических и оптических средств и опираться на возможности сохранных анализаторов с целью кор-

рекции и компенсации нарушенных и недоразвитых зрительных функций. Зрение детей этой группы недостаточно устойчиво. При неблагоприятных условиях оно ухудшается. Обучающихся данной группы, нарушения зрения которых относятся к прогрессирующим, то есть ведущим к слепоте, необходимо параллельно обучать системе Брайля.

Слабовидящие дети второй группы по состоянию зрения, как и дети первой группы, относятся к инвалидам, хотя острота зрения у них выше. Именно поэтому во многих литературных источниках по тифлологии зрение до 0,2 обозначается как «медицинское слабовидение». При показателях от 0,1 до 0,2 ед. на лучше видящем глазу с оптической коррекцией имеют место искажения зрительных образов и трудности зрительного контроля при передвижении в пространстве; для большинства обучающихся характерен монокулярный характер зрения. В данною группу входят также обучающиеся, у которых, наряду со снижением остроты зрения, присутствуют нарушения других зрительных функций (поля зрения, светоощущения, пространственной контрастной чувствительности, цветоразличения, глазодвигательных функций и др.), вследствие комбинированных поражений зрительной системы снижается зрительная работоспособность этих обучающихся, осложняется развитие зрительно-моторной координации, что затрудняет учебно-познавательную и ориентировочную деятельность.

Слабовидящие дети третьей группы инвалидами пока не признаются, хотя для их успешного обучения, воспитания и развития также необходимо соблюдать определенные офтальмо-гигиенические рекомендации и требования, применять специальные технические средства и методики. Верхняя граница слабовидения соответствует остроте зрения до 0,4, поэтому в соответствии с нормативными документами признается необходимость специальной педагогической, психологической и медицинской поддержки этой группы детей.

Одной из самых распространенных глазных патологий является косоглазие и амблиопия. Обучающиеся, имеющие данные нарушения зрительной функции, относятся к категории «*дети с функциональным нарушением зрения*».

Косоглазие — постоянное или периодическое отклонение зрительной оси глаза от точки фиксации, приводящее к нарушению бинокулярного зрения. Косоглазие проявляется внешним дефектом — отклонением глазных яблок / глазного яблока к носу или виску, вверх или вниз.

Косоглазие является не только косметическим дефектом: это заболевание приводит к нарушению работы практически всех отделов зрительного анализатора и может сопровождаться рядом зрительных расстройств. При косоглазии отклонение зрительной оси одного или обоих глаз приводит

к тому, что зрительные оси не перекрещиваются на фиксируемом предмете. В этом случае в зрительных центрах коры головного мозга не происходит слияния раздельно воспринимаемых левым и правым глазом монокулярных изображений в единый зрительный образ, а возникает двойное изображение объекта. Для защиты от двоения ЦНС подавляет сигналы, получаемые от косящего глаза, что с течением времени приводит к амблиопии — функциональному понижению зрения, при котором косящий глаз почти или совсем не задействуется в зрительном процессе. При отсутствии лечения косоглазия развитие амблиопии и снижение зрения происходит примерно у 50 % детей.

В зависимости от того направления, куда отклоняется косящий глаз, выделяют горизонтальное, вертикальное и смешанное косоглазие.

Горизонтальное косоглазие может быть сходящимся (эзотропия, конвергирующее косоглазие) — в этом случае косящий глаз отклонен к переносице, и расходящимся (экзотропия, дивергирующее косоглазие) — косящий глаз отклонен к виску.

В вертикальном косоглазии также выделяют две формы со смещением глаза кверху (гипертропия, суправергирующее косоглазие) и книзу (гипотропия, инфравергирующее косоглазие).

Выделяют содружественное и несодружественное косоглазие. В 70—80% случаев содружественное косоглазие бывает сходящимся, в 15—20% — расходящимся.

Амблиопия — это стойкое одно- или двустороннее снижение зрения, не связанное с органической патологией зрительного анализатора и не поддающееся оптической коррекции. Течение амблиопии может быть бессимптомным или сопровождаться невозможностью устойчивой фиксации взгляда, нарушением цветовосприятия и ориентировки в пространстве, снижением остроты зрения (от незначительного ослабления до светоощущения). В клинической офтальмологии амблиопия рассматривается в качестве одной из ведущих причин одностороннего понижения зрения.

Огромную роль в психическом статусе детей и взрослых с нарушением зрения имеет время появления дефекта. Особенно это касается тотально слепых.

Выделяются две категории: слепорожденные и ослепшие.

Дети с врожденной тотальной слепотой или ослепшие до трех лет, как правило, не имеют зрительных представлений, поскольку у них не сохраняются зрительные образы и весь процесс психического развития осуществляется на основе ограниченно сохранной сенсорной системы. .

Более поздние нарушения зрения позволяют ослепшему использоватьранее сформировавшиеся связи на основе зрения при осуществлении познавательной деятельности и образуют иные системы связи при компен-

сации дефекта. Таким образом, время наступления зрительного дефекта является важным специфическим фактором психического развития детей и взрослых с нарушением зрения.

Наиболее распространенными глазными заболеваниями, приводящими к нарушению зрения, являются глаукома, близорукость (или миопия), астигматизм, дальнозоркость (или гиперметропия), скотома, катаракта, ретинопатия (особенно ретинопатия недоношенных), отслойка сетчатки, нистагм, опущение верхнего века (птоз) и другие.

В силу нарушения деятельности зрительного анализатора у детей с нарушением зрения может проявляться своеобразие речевого развития.

Речевые нарушения у детей со зрительным дефектом многообразны, сложны по степени выраженности, структуре и затрагивают речь как целостную систему, где, по определению Р.Е. Левиной, собственно речевые нарушения не являются единственным ядром речевой аномалии. Это объясняется в значительной мере тем, что формирование речи таких детей протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка.

Л.С. Волкова выделила четыре уровня сформированности речи у данной категории детей.

Первый уровень сформированности речи у слепых и слабовидящих детей характеризуется наличием в речи только единичных нарушений звукопроизношения, но именно эти нарушения не позволяют рассматривать данный уровень в качестве нормы. Такой уровень сформированности речи встречается у 15,4% детей.

Второй уровень сформированности речи у слепых и слабовидящих детей имеет следующие характеристики: в целом, экспрессивная речь развита на удовлетворительном уровне, но при этом отмечается незначительное ограничение лексического запаса, выражающееся, в основном, в неустойчивости и формальности в предметной и образной соотнесенности слов, в ошибках при употреблении обобщающих понятий, грамматических категорий, в затруднениях при составлении предложений и развернутых рассказов. У детей со вторым уровнем сформированности речи в значительной мере представлены нарушения звукопроизношения, отмечаются недостаточность сформированности как фонематической, так и артикуляционной дифференциации звуков, трудности усвоения фонематических представлений. По данным Л.С. Волковой, у 82,5% детей, у которых диагностирован второй уровень сформированности речи, недостаточно сформирован фонематический анализ, у 2,5% он не сформирован; у 90% недостаточно сформирован фонематический синтез. Среди детей с нарушением зрения данный уровень сформированности речи встречается у 36,4% обучающихся.

Третий уровень сформированное речи у детей с нарушением зрения характеризуется бедностью экспрессивного словаря, наблюдаются серьез-

ные нарушения соотнесенности слова и образа предмета, несформированность обобщающих понятий по лексическому и семантическому признаку. Связная речь отличается множественными аграмматизмами, превалированием нераспространенных предложений, развернутые рассказы отсутствуют, составление самостоятельного рассказа сводится к простому перечислению изображенных объектов и действий. В спонтанной речи детей отмечаются множественные нарушения звукопроизношения. У 47,7% детей недостаточно сформирована слуховая и произносительная дифференциация звуков. Фонематические представления отсутствуют у 40,9% обучающихся. Фонематический анализ и синтез недостаточно сформирован у 52,3% детей. Среди детей с нарушением зрения третий уровень речевого развития встречается в 40% случаев.

Четвертый уровень сформированности речи у слепых и слабовидящих детей характеризуется крайней ограниченностью экспрессивной речи, неустойчивостью предметно-образной соотнесенностью слова, наблюдаются стойкие трудности при актуализации обобщающих понятий по лексическим или семантическим признакам. Связная речь состоит из отдельных слов. Отмечается эхолалия. Грамматический строй речи грубо нарушен, фонематический анализ и синтез не сформированы. Среди детей с нарушением зрения данный уровень сформированности речи встречается у 8,5% обучающихся.

Таким образом, у многих детей с нарушением зрения имеются системные нарушения речи как целостной функциональной системы и совместное нарушение ее ведущих компонентов (фонетического, лексического, грамматического).

К обобщенным особенностям речи детей с нарушением зрения можно отнести следующие: бедность лексического запаса, нарушение понимания смысловой стороны слова, трудности соотнесения слова со зрительным образом предмета, особенно это касается абстрактных понятий, «вербализм», эхолалия, трудности формирования фонематических процессов, дефицит использования интонационных средств общения.

В результате недостаточности предметной соотнесенности образов отмечается сложность удержания в речевой памяти развернутых высказываний и правильного грамматического конструирования предложений.

Наличие обширно представленных системных нарушений речи, затрагивающих те или иные речевые компоненты, обусловлено влиянием полиморфности факторов, по-разному взаимодействующих между собой и создающих значительно более сложный дефект, чем у зрячих детей.

Основным средством получения информации об объекте, помимо слухового восприятия, для слепых детей и детей с глубоким и выраженным слабовидением является осязательное восприятие.

Под осязательным восприятием понимают способность кожного и двигательного анализаторов отражать пространственные и физические свойства предметов. Основу данного вида осязания составляет кожная чувствительность. Возникающие в результате соприкосновения ощущения отражают целый ряд свойств предметов: вес, температуру, протяженность, длительность прикосновения, приблизительную форму.

Осязание может быть пассивным или активным.

Пассивное осязание — это процесс формирования осязательного образа предмета в результате перемещения его по отношению неподвижной руки или пальцев.

Активное осязание — это процесс формирования осязательного образа объекта в результате его активного ощупывания. В основе активного осязания лежит совместная деятельность кожного и двигательного анализаторов.

Активное осязание, как и пассивное, может быть бимануальным (двуручным) и мономануальным (одноручным).

При любом способе восприятия возникает образ, адекватный предмету. Но более эффективным является процесс двуручного активного осязательного обследования предметов.

Осязательное обследование подразделяется на два этапа. Сначала осуществляется общеознакомительное беглое обследование предмета (изображения) в целом. Затем сразу же следует уточняющее восприятие с выделением существенных (главных) признаков изучаемого объекта.

При обследовании любого предмета или изображения обе руки действуют не синхронно, а функции их разделяются: правая рука обычно бывает поисковой, а левая — контролирующей. Однако обследование строго симметричных фигур (предметов, объемных изображений) проводится обеими руками, которые одновременно движутся сверху вниз от верхней серединной точки.

Практически любой объект (за исключением самых простых) обследуется дважды, а иногда и трижды. Время повторного обследования в 1,5—2,5 раза меньше первичного ознакомления. В повторном обследовании участвует меньшее количество пальцев, почти полностью отсутствуют возвратные движения. При обследовании симметричных предметов движения рук синхронны, а при восприятии асимметричных — асинхронны.

Формирование у ребенка с нарушением зрения какого-либо навыка — сложный многоэтапный процесс, для его реализации логопеду необходимо:

1) разделить действие на составные части, продумать их последовательность и способ совершения (какая рука будет осуществлять само действие, какая рука будет использоваться для контроля);

2) выбрать слова для точного, однозначного обозначения движений, их направления и качества, а также для называния предметов и их деталей, которые используются при формировании умения, и характеристики их свойств;
3) выбрать способ показа для каждого этапа обучения, используя один из приемов совершения совместных действий: прием пассивных, совместно-разделенных или сопряженных действий;
4) показать, как, каким способом можно самостоятельно проверить результат и качество выполнения действия.

Для разработки плана действий взрослого при обучении ребенка можно использовать следующую последовательность:

1) название (что будем формировать);
2) алгоритм действий (разбиваем действия на блоки);
3) разбивка блоков алгоритма на компоненты (в каждом блоке подробно, поэтапно описываем действия);
4) необходимые знания (перечисляем то, что ребенок должен знать, чтобы выполнить то или иное действие, — например, знать строение предмета);
5) сформированные понятия и навыки (перечисляем сформированные понятия и навыки, имеющиеся у ребенка на момент освоения данного навыка).

Коррекционная работа с детьми с нарушением зрения должна быть направлена на развитие как речи, так и познавательной деятельности.

Планирование логопедической работы строится с учетом данных обследования детей, в процессе которого выявляются различные уровни сформированности импрессивной и экспрессивной речи. Но диапазон обследования, проводимого логопедом, значительно более широк, чем только выявление речевых уровней: исследуются все основные речевые и неречевые функции (речь, слух, зрение, моторика), изучаются причины речевой и зрительной патологии. Такое комплексное обследование детей с нарушением зрения обеспечивает в дальнейшем организацию дифференцированных занятий с учетом как состояния речи детей, так и возраста, зрения и других показателей.

Дифференцированная система логопедической работы определяется структурой речевого дефекта каждого уровня сформированности речи и раскрывается следующим образом:

1. У детей с первым уровнем сформированности речи логопедическая работа предполагает коррекцию нарушений звукопроизношения.
2. В группах детей со вторым и третьим уровнем сформированности речи коррегируются фонетико-фонематическая и лексико-грамматическая стороны речи.

3. С детьми, у которых диагностирован четвертый уровень сформированности речи, работа направлена на устранение грубого недоразвития всех сторон речевой деятельности.

Количество коррекционных занятий с детьми с нарушением зрения, согласно АООП, не фиксируется, занятия могут быть как фронтальные, так и индивидуальные.

Согласно адаптированным основным образовательным программам дошкольного образования и начального общего образования у детей с нарушением зрения, выделяются следующие направления коррекционной работы с учетом удовлетворения их основных образовательных потребностей:

Развитие чувственно-моторной основы речевой деятельности:

1) расширение и обогащение мышечных ощущений от движений артикуляционных органов;
2) развитие произносительных навыков;
3) совершенствование навыков правильного дыхания в процессе говорения;
4) развитие интонации обращения — понижение тона, убыстрение темпа, логическое ударение.

Развитие номинативной функции речи:

1) формирование понимания отношений «целое и его часть (деталь)». Развитие умений обследования предметов (вещей) окружения с усвоением слов, называющих предмет (вещь), его части (детали), их пространственных отношений, их постоянных свойств и признаков (опознания);
2) развитие умения ребенка к вступлению в разговор (диалог).

Развитие способности понимать обобщающий смысл слов.
Развитие коммуникативной функции речи:

1) формирование умений и навыков устанавливать контакт с окружающими с помощью речи;
2) расширение опыта действий по инструкции, просьбе, самостоятельного обращения с просьбой к другому человеку.

Формирование основ речевого познания:

1) развитие способности к осмыслению чувственного познания предметов и явлений действительности, способности к упорядочиванию чувственного опыта, развитие аналитико-синтетической основы восприятия;
2) формирование, расширение представлений предметных, пространственных, социальных в единстве компонентов: чувственного и речемыслительного;

3) развитие умений, обогащение опыта вербальной регуляции действий и деятельности;
4) формирование образа «Я» как субъекта и объекта общения, развитие понимания себя как собеседника.

Развитие специальной готовности к обучению:

1) развитие моторики рук, включающей зрительно-моторную координацию;
2) развитие произвольных движений (действий) по типу выбора по речевой инструкции — действия с дидактическими игрушками;
3) формирование орудийных действий;
4) формирование умений, обогащение опыта выкладывания на ограниченной плоскости моделей букв (шрифт Брайля) из мелких предметов;
5) развитие контролирующей и регулирующей функций руки с движением на плоскости с пространственной локализацией элементов-ориентиров;
6) развитие одновременно выполняемых произвольных движений и действий, одинаковых и различающихся содержанием, разноименными руками;
7) развитие дифференцированности, точности, осмысленности зрительных образов восприятия печатных букв, элементов прописных букв, развитие умений и обогащение опыта их воспроизведения.

Профилактика вербализма и формализма знаний.

В это направление входит расширение, обогащение и коррекция предметно-пространственных представлений.

В соответствии с этим на этапе дошкольного образования определяются следующие обязательные разделы:

1) накопление словаря и развитие предметной соотнесенности слова;
2) обучение рассказыванию;
3) ориентировка в микро- и макропространстве;
4) развитие мелкой, артикуляционной и мимической моторики;
5) подготовка к обучению грамоте.

При перспективном планировании коррекционно-логопедической работы одними из ведущих являются следующие разделы.

1) формирование общих речевых навыков (развитие слухового восприятия, внимания и памяти; обучение дифференцированию звуков, умению узнавать источник звука; отработке правильного речевого дыхания; обучение правильному интонированию, ударению, модуляции голоса и выразительности речи);

2) развитие фонетической стороны речи (подготовка артикуляционного аппарата к постановке звуков; постановка и автоматизация звуков; различение гласных и согласных звуков на слух; дифференциация звуков; развитие фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений);
3) обогащение импрессивной речи;
4) развитие лексической стороны речи;
5) обучение связной речи (совершенствование разговорной речи: умение вести несложный диалог, поставить вопрос, правильно и быстро подобрать для ответа нужное слово; воспитание умения делать сообщение о выполненном поручении, задавать вопросы; обучение элементарным формам описательной речи; обучение умению составлять рассказ по описанию; обучение пересказу прочитанного текста);
6) формирование грамматической стороны речи.

При организации занятий с детьми с нарушением зрительной функции особое внимание необходимо обращать на возможность использования имеющегося зрения, это необходимое условие не только для организации предметно-пространственной среды, подбора правильных методов обучения, но и для выбора дидактического материала. В специальной литературе подробно описаны требования к дидактическому материалу в зависимости от состояния зрения, остановимся лишь на некоторых требованиях:

- При периферическом сужении поля зрения рекомендуется крупный раздаточный материал, при трубчатом — мелкий.
- Контрастность предъявляемых объектов и изображений по отношению к фону должна быть 60—100%. Отрицательный контраст предпочтительнее (черные объекты на белом фоне). Дети лучше воспринимают заполненные изображения, чем контурные.
- Расстояние от глаз до рассматриваемого объекта определяется для каждого ребенка индивидуально (20—30 см). Картинки предъявляются под углом от 5 до 50 градусов относительно линии взора.
- Материалы для психолого-педагогического обследования и для коррекционной работы должны состоять из подлинных объектов, муляжей, игрушек, плоскостные изображения должны быть максимально реалистичными.
- Размер предъявляемых рисунков и пособий должен быть не более формата А4 — индивидуальный формат, А1 — формат для фронтальной работы.
- Рекомендуемые фоны для работы: при атрофии зрительного нерва — светлый (голубой); при близорукости, катаракте — темный (светлое на темном); при амблиопии — желтый, зеленый.

- При знакомстве с предметным изображением соблюдается следующий порядок: натуральный объект — цветное изображение — силуэтное изображение — контурное изображение.
- Иллюстрированно-графические материалы должны включать не более 5—7 объектов.
- Недопустимо использование ламинированных, глянцевых поверхностей, заклеивание материалов клейкой лентой.

Учитывая то, что большинство детей с нарушением зрения имеет фонетико-фонематические нарушения, значительное место в системе логопедического обучения отводится развитию этой стороны речи.

Работа начинается с формирования правильного образа звука по акустическим и артикуляционным признакам с простым, доступным и образным разбором артикуляции изучаемого звука. Далее следует дифференциация изученных звуков с использованием слуха, кинестезии и, по возможности, зрения. При автоматизации сформированных навыков используется прием воспроизведения звуков по сигналам. Например: кисть руки поднимается «чашечкой» вверх — звук Ш, «горкой» опускается вниз — С. Групповые занятия на дифференциацию звуков проводятся с учетом и других задач — накопление словаря и формирование обобщающей функции слова.

Работа над звуком, слогом, словом, предложением строится с учетом общедидактических и специальных принципов.

Для воспитанников с системным недоразвитием речи коррекция дефектов звукопроизношения и развитие фонематических процессов создает условия для дальнейшей работы над речью и является основным содержанием логопедической работы первого периода. Однако с самого начала логопедической работы необходимо проводить коррекцию лексико-грамматического строя речи детей.

В первом периоде эта работа направлена на уточнение и активизацию словарного запаса, развитие грамматического строя речи и синтаксических конструкций, овладение различными видами связной речи. В процессе логопедических занятий уточняются значения слов, обращается внимание на правильное использование терминов и абстрактных понятий.

Основное содержание работы по развитию лексико-грамматического строя речи воспитанников с системным недоразвитием речи реализуется во втором периоде логопедической работы. В этом периоде проводится работа по уточнению имеющегося у учащихся словарного запаса, его активизации и обогащению новыми словами, усвоению практических навыков словообразования и словоизменения, развитию связной речи с использованием словосочетаний и предложений различной сложности. Эта работа тесно связана с развитием предметно-практической и познавательной деятельности, умением анализировать, синтезировать и обобщать. Учитывая

недостаточность сенсорного восприятия детьми с нарушением зрения в работе по уточнению и обогащению словарного запаса, большое внимание должно уделяться правильному пониманию слов, предметной соотнесенности слов с объектами окружающей действительности, углублению представлений и реальных знаний об окружающем мире. Усвоение основных признаков предмета или объекта действительности, сравнение признаков и функций объектов, нахождение общего и различного с опорой на чувственное восприятие помогает лучше запомнить слова, способствует их правильному употреблению. Важной частью работы является обогащение словаря путем усвоения явлений омонимии (с опорой на смысл слов), антонимии, синонимии, многозначности слов. Используются специальные упражнения по подбору слов с общим или противоположным значением, с употреблением одного слова в различных контекстах, с объяснением значений слов. Каждое новое слово должно быть представлено в понятном для детей контексте, логопед должен привести конкретные примеры его сочетаемости с другими словами, объяснить соотнесенность слова с группой слов со сходным значением (название предмета, действие, признак). Уточнение и обогащение словарного запаса и его активизация предполагает работу по практическому усвоению и использованию различных способов словообразования и форм словоизменения.

В дальнейшем, на ступени начального образования, обучающиеся с нарушением зрения должны научиться дифференцировать общие и различные морфологические элементы, несущие смыслоразличительную нагрузку, получить в практическом плане представление о составе и морфологическом анализе слов, уметь выделять и группировать слова с одинаковыми и различными значимыми частями (приставками, корнями, суффиксами).

При преодолении свойственных детям с нарушением зрения аграмматизмов и развитии у них грамматического строя речи необходимо проводить занятия, направленные на практическое усвоение связи слов в словосочетаниях и предложениях, различных синтаксических конструкциях. Практическим путем воспитанники должны ознакомиться с различными грамматическими категориями, уметь противопоставлять знакомые слова по грамматическим признакам числа, усвоить категорию рода, способы изменения глаголов во времени, изменение окончаний существительных в косвенных падежах, согласование существительных с глаголами, прилагательными и другими частями речи. Каждая грамматическая категория должна быть отработана на доступном лексическом материале. Усвоение грамматических категорий происходит в тесной связи с работой над словосочетанием и предложением. Это способствует развитию связной речи детей. На более поздних этапах работы над связной речью на специаль-

ных занятиях развивается монологическая речь. Дети должны научиться составлять небольшие рассказы по вопросам или с помощью предложенных предложений, уметь пересказывать прослушанные тексты, анализировать их содержание, сокращать или расширять прослушанный текст, делить текст на части, составлять план рассказа.

При работе над развитием связной речи обращается внимание на интонационную окраску предложений, на подбор слов, наиболее точно передающих смысл высказывания, на главное и второстепенное в высказывании, на логичность и последовательность различных частей повествования. Логопед создает ситуации, способствующие самостоятельным высказываниям воспитанников.

Разнообразный, красочный материал, игровые ситуации, повышающие интерес к занятию и выполнению заданий, способствуют более высокой эффективности логопедической работы. Следует отметить, что только комплексная работа будет способствовать достижению цели преодоления системного недоразвития речи у детей с нарушением зрения. Работа логопеда ведется с учетом общепринятых методик, но с опорой на остаточное зрение, специфические способы восприятия и с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с нарушением зрения, что требует не только высокой квалификации, но и специальных знаний о ребенке с нарушением зрения, об особенностях его развития, способах восприятия и организации различных видов деятельности.

Список литературы

1. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А., Сунько, Т.Ю., и др. (2025). *Актуальные вопросы подготовки учителей-дефектологов в системе высшего образования: Монография*. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.
2. Артемова, Е.Э., Федорова, А.С. (2024). Сформированность предпосылок к освоению навыков чтения и письма у обучающихся, поступивших в 1 класс общеобразовательной школы. Современные наукоемкие технологии, 5-2, 332—336.
3. Елагина, А.В., Сорокина, Т.А. (2025). Междисциплинарный подход к развитию пространственно-временных представлений дошкольников с нарушением интеллекта. В: *Когнитивные штудии: когнитивная наука и когнитивная психология: Сборник материалов международной научно-практической конференции, Минск, 22—23 мая 2025 года* (с. 182—187). Минск: Республиканский институт высшей школы.
4. Ледовских, Е.Д., Сорокина, В.Т.А. (2024). Применение метода сенсорной интеграции в процессе ранней реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра. В: *Социальная и образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы: Сборник статей по материалам VIII Международной*

научно-практической конференции, Ялта, 30—31 мая 2024 года (с. 202—206). Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография “Ариал”».

5. Сорокина, В.Т., Трубникова, Ю.П. (2025). Теоретическое изучение особенностей формирования слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи. В: *Особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ: наследие Г.В. Чиркиной: Сборник научных трудов по материалам XVIII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, посвященной памяти профессора Р.Е. Левиной, Курск, 27—28 февраля 2025 года* (с. 447—451). Курск: Курский государственный университет.
6. Сорокина, В.Т.А., Тишина, Л.А., Труханова, Ю.А. (2025). Анализ состояния кинетических и кинестетических укладов у детей с рецидивирующим респираторным папилломатозом. *Вопросы психического здоровья детей и подростков, 25*(2), 63—70.
7. Сорокина, В.Т.А., Елагина, А.В. (2024). Современное состояние проблемы формирования социально-коммуникативных навыков у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости как направления социальной адаптации детей с ОВЗ. В: *Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Тула, 11 апреля 2024 года* (с. 237—239). Чебоксары: ООО «Издательский дом “Среда”».
8. Сорокина, В.Т.А., Елагина, А.В. (2023). Реализация межпредметных связей дисциплин «Математика» и «Основы социальной жизни» в процессе формирования представлений о величине у школьников с умственной отсталостью. В: *Коррекционная педагогика: взгляд в будущее: Сборник научных статей* (с. 148—152). Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.
9. Сорокина, В.Т.А., Орленко, Т.Н. (2023). Проблема выявления нарушений речевого развития у детей раннего возраста. В: С.Г. Лещенко (науч. ред.), *Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 6 апреля 2023 года* (с. 255—257). Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом “Среда”».
10. Сунько, Т.Ю., Сорокина, В.Т.А. (2025). *Выразительность речи и просодия: учебное пособие*. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.

Раздел 9

СТАНОВЛЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Сунько Татьяна Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Как организовать звучащую речь в определенной сфере общения и максимально использовать ее выразительную составляющую? Сделать это достаточно сложно по причине определенного воздействия на процесс общения, с одной стороны, языковых, а с другой — неязыковых факторов. Степень такого воздействия может быть различной. С одной стороны, языковые факторы применяются с целью эстетического влияния в единстве их стилистических возможностей; с другой стороны, применение неязыковых факторов обусловлено многообразием сфер, ситуаций общения, а также существующей речевой практикой, традициями, возможностями речевого аппарата.

Овладение выразительной звучащей речью в конкретной обстановке общения невозможно без знаний о произносительных возможностях языка, представлений о просодических характеристиках и просодических средствах. Вместе с тем, выразительная звучащая речь призвана облегчить восприятие при использовании возможностей речевого аппарата, языковых и неязыковых средств. Однако не только выразительность речи значима для организации звучащей речи. В живом языке сам язык и речь функционируют в состоянии неустойчивого равновесия. В словесном ряду всегда какие-то смысловые ходы или ослабевают, или пропадают. В этом случае их замещает экспрессия. Язык и речь составляют саморегулирующуюся систему. Если в этой системе происходит ослабление языковой реализации, то сразу же наблюдается прекращение реализации звеньев языка и речи, а интонация перестает прочитываться. Отсюда следует, что интонация, логическое ударение, паузы, темп речи, сила, высота голоса будут способствовать выразительности звучащей речи, являясь важными средствами осмысленного высказывания.

Теоретические основы становления выразительности звучащей речи

Рассмотрим средства выразительности звучащей речи, а именно: *интонацию*, *логическое ударение, паузы, темп речи, силу, высоту голоса*. Для этого определим, что просодический способ организации синтагм и высказываний, выраженный в грамматической и эмфатической формах, называется *интонацией*. В грамматической форме выражается смысловой центр сообщения: определяется коммуникативный тип предложений (повествование, вопрос, повеление и др.); членится речевой поток на предложения и интонационные активные отрезки (синтагмы); выполняется соединение слов в речевые такты, синтагмы, предложения. Эмфатическая форма выражения используется для выделения одного или более слов в предложении с целью привлечения внимания. Наряду с этим в процессе речи не только выражаютсямысли, но и определяется отношение к действительности. Интонация связывает не только одно предложение, но группу предложений, выполняя при этом смысловую функцию. Интонация совместно с экспрессией накладывается на слова, а экспрессивная слоговая структура слова находится во взаимодействии с непосредственной ситуацией общения.

Просодическая структура организует звуковые последовательности слогов, слов, синтагм, высказываний. Вместе с другими языковыми средствами просодические средства организации высказывания участвуют в выражении различных значений, сохраняя самостоятельность и функциональность. Просодия может употребляться в нескольких значениях с позиции физических и перцептивных качеств:

- во-первых, как система фонетических средств (высотных, силовых, временных), реализующихся в слоге, слове, словосочетании, синтагме, фразе, сложном синтаксическом целом, тексте и выполняющих смыслоразличительную и дифференциальную функции;
- во-вторых, как название для фонетических характеристик речи на уровне восприятия (высота тона, громкость, длительность) и на физическом уровне (интенсивность, время);
- в-третьих, как супрасегментные средства организации речи: расчленение, объединение речевых сегментов (тон, ударения, темпоральные изменения, паузация);
- в-четвертых, как система фонетических средств, характеризующих слог.

Просодию как звучащее высказывание, состоящее из просодических характеристик и средств, необходимых для его организации, рассматри-

вали А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, Л.П. Блохина, Л.В. Златоустова, О.Ф. Кривнова, Т.М. Николаева, Н.Д. Светозарова и др. Просодия включает первичные *просодические характеристики*, связанные с действием одного из акустических параметров, а именно: высоту основного тона высказывания, громкость (интенсивность), долготу (длительность), тембр (спектральная картина); и *просодические средства*, связанные с комплексом акустических параметров: мелодику, темп, ритм, паузацию, фразовую актуализацию, ударение и интонацию. Иногда просодией фразы, или фразовой просодией, называют интонацию. Каждой функции фразовой просодии соответствует определенный набор просодических средств.

Однако следует помнить, что в экспрессивный поток входит не только просодия, но и интонация, мимика, пантомимика. Интонация может рассматриваться как индикатор экспрессии, поскольку по экспрессии слушатель узнаёт ситуацию разговора, а говорящий в определенной коммуникативной ситуации находит экспрессию. Просодическая структура организует звуковые последовательности слогов, слов, синтагм, высказываний; а интонация выражает просодической способ организации синтагм и высказываний.

Поэтому выделение голосом наиболее важных в смысловом отношении слов или групп слов принято считать *логическим ударением*. Логическим ударением выделяются слова, обозначающие предметы, явления, лица, о которых говорится впервые, а также существительные, стоящие после прилагательных, прилагательные, стоящие после существительных, слова-сравнения, слова, выражающие быстрое действие, слова, передающие вопрос.

Паузой называется остановка между речевыми звеньями. Паузы бывают *логические, психологические, интонационно-синтаксические, ситуативные и физиологические*. *Логические паузы* разграничивают смысловые части в высказывании. *Психологические паузы* усиливают психологическое значение высказываемой мысли, передают подтекст. *Интонационно-синтаксические паузы* соответствуют знакам препинания в письменной речи, отделяют в звучащей речи однородные члены предложения, вставные конструкции, обращения, заполняют то место в предложении, где подразумевается пропуск слова. *Ситуативные паузы* — паузы, вызванные той или иной ситуацией. *Физиологические паузы* — паузы для вдоха.

Темп речи — это изменение скорости произнесения отдельных слов или фраз различной степени значимости. Относительно быстрый темп речи характерен для вопроса, относительно медленный — для восклицательного предложения. Отклонение темпа речи от средних величин мешает восприятию смысловой стороны высказывания. Поэтому для

обозначения патологического темпа речи, в частности для патологически замедленного темпа, используют термин *брадилалия*, а для патологически ускоренного — *тахилалия*. Темп речи связан с ритмом, являясь его структурным компонентом. Интонация, надстраиваясь над метром путем циклических повторений, создает *ритм речи*, звуковую организацию речи с чередованием ударных и безударных слогов.

Способность говорить и выражать свои мысли не может осуществляться без голоса. *Голос* — совокупность тоновых и шумовых звуков (все гласные имеют тоновой характер, а глухие согласные — шумовой), образующихся при участии голосового аппарата. Источником голоса является гортань с колеблющимися голосовыми складками. При воспроизведении звука голосовые складки начинают колебаться, пропуская порции воздуха из легких. К основным качествам голоса относят силу, высоту (звуковысотность), мелодику. *Сила голоса* помогает говорящему выражать настроение, переживание, раздумье. *Высота голоса* способствует его повышению или понижению. От основного тона голос может отклоняться вверх, вниз, устанавливаться на среднем уровне, образуя *мелодику* основного тона голоса. Согласно исследованиям Л.В. Бондарко, мелодическая структура определяет тип фразовой интонации, связность текста, служит своеобразным сигналом окончания акта коммуникации: при восходящей мелодике процесс общения продолжается, при нисходящей — сворачивается.

Следовательно, при становлении выразительной звучащей речи необходимо, во-первых, максимально расслаблять фонационные пути, снимать физическое и эмоциональное напряжение, а во-вторых, иметь представление о возможностях речевого и голосового аппаратов, стремиться к выразительности звучащей речи через интонационное членение, акцентуацию, паузацию в процессе артикулирования всех звуков языка и их сочетаний в слогах, словах, высказываниях и текстах.

Подходы, принципы, цель, задачи, методы и приемы, этапы логопедической работы по становлению выразительности звучащей речи

Среди подходов при становлении выразительной звучащей речи выделяем *дифференцированный, деятельностный* и *системный подходы.*

Дифференцированный подход предполагает учет особых образовательных потребностей, которые определяются уровнем речевого развития, этиопатогенезом, характером нарушений при формировании речевой функциональной системы. Дифференцированный подход обеспечивает создание вариативных образовательных материалов с пошаговой логопедической помощью.

Деятельностный подход раскрывает основные закономерности процесса обучения и воспитания, структуру образовательной деятельности с учетом общих закономерностей развития. Основным средством реализации деятельностного подхода является обучение как процесс организации познавательной и предметно-практической деятельности, обеспечивающей овладение содержанием образования. Условием реализации деятельностного подхода выступает организация самостоятельного и инициативного действия, снижение доли репродуктивных методов обучения и ориентация на *теоретические, теоретико-практические* и *практические личностно-ориентированные методы*.

В основе *системного подхода* лежит понимание, что язык существует и реализуется через речь, в которой выделяются фонетический, лексический, грамматический, семантический взаимосвязанные компоненты. Средством реализации системного подхода является включение речи на всех этапах воспитания и обучения. Реализация системного подхода обеспечивает взаимосвязь перцептивных, речевых, интеллектуальных предпосылок овладения знаниями, действиями, умениями, навыками и осуществляет воздействие на все компоненты речи при устранении ее системного недоразвития.

В Федеральной адаптированной программе дошкольного образования в качестве целевого ориентира прописывается использование различных видов интонационных конструкций*:* повествовательных, вопросительных, восклицательных. В рамках образовательной области «Речевое развитие» на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях для обучения дошкольников с начатками фразовой речи (второй уровень речевого развития) важно уделять внимание становлению произносительной стороны речи, в частности *различению и четкому воспроизведению слоговых сочетаний из сохранных звуков с ударением, силой голоса и интонацией.* Для обучения дошкольников с развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического недоразвития (третий уровень речевого развития) важно формировать *ритмико-интонационную и мелодическую окраску речи.*

Логопедическая работа по становлению звучащей выразительной речи основывается на двух основных группах принципов: *общедидактических* (принципы дидактики) и *специальных*. *К общедидактическим принципам* относим принципы научности, сознательности и активности, доступности, систематичности, последовательности, прочности и наглядности.

В качестве *специальных принципов* выделяем: принцип анализа речевых нарушений, принцип развития, принцип системности, принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи с другими сторонами психического развития; вслед за Л.П. Федоренко рассматриваем принципы

внимания к материи языка, оценки выразительности речи, опережающего развития устной речи по отношению к письменной.

Далее раскроем подробнее *специальные принципы*.

Принцип анализа речевых нарушений является основой классификации речевых нарушений.

Принцип развития предполагает анализ процесса возникновения дефекта. Знание особенностей и закономерностей речевого развития на каждом возрастном этапе, предпосылок и условий позволяет определить причины возникновения нарушения и наметить адекватные пути коррекционного воздействия.

Принцип системности — подход к анализу речевых нарушений, определяющий речь как систему. Речевая патология может проявляться в нарушениях различных компонентов речевой деятельности: звукопроизношения, фонематических процессов, лексики, грамматики.

Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития предполагает учет взаимосвязи высшей нервной деятельности, эмоциональной, волевой сфер, соматического состояния с развитием речи.

Принцип внимания к материи языка предполагает формирование и, при необходимости, коррекции звучащей стороны речи.

Принцип оценки выразительности речи устанавливает, что при понимании информационной функции средств языка нужно развивать понимание и его выразительной и, в дальнейшем, стилистической функции.

Принцип опережающего развития устной речи по отношению к письменной — один из методических принципов, сформулированных Л.П. Федоренко в рамках концепции усвоения родного языка. Этот принцип отражает естественную закономерность речевого развития: усвоение письменной речи обусловлено развитием устной.

Целью преодоления нарушений звучащей речи является формирование у обучающихся с расстройствами речи, с одной стороны, общей культуры, обеспечивающей нравственно-эстетическое, социально-личностное, интеллектуальное, физическое развитие, а с другой — становление звучащей выразительной речи, а именно *воспитание ритмико-интонационной и мелодической окраски речи* (для дошкольников с развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического недоразвития (третий уровень речевого развития)).

Задачами по преодолению нарушений устной речи и становлению звучащей выразительной речи являются:

- формирование начальных представлений о роли интонации при высказываниях;
- восприятие, дифференциация и использование интонационных средств выразительности речи;

- произвольное изменение основных акустических характеристик голоса;
- правильное членение речевого потока посредством пауз, логического ударения, интонационной интенсивности.

Личностно-ориентированные методы и приемы становления звучащей выразительной речи, вслед за Л.П. Федоренко, классифицируем по источнику получения знаний (*теоретические, практические, теоретико-практические*). К числу *теоретических* относим такие методы и приемы, как объяснение, беседа, сопоставительный анализ темпа, ритмико-интонационной и мелодической окраски речи, силы голоса, анализ интонационных конструкций и др. Примером *практических* методов и приемов являются: наблюдение, восприятие, выделение и различение в высказывании быстрого и медленного темпа, громкости голоса, интонационных конструкций (повествовательных, вопросительных, восклицательных и др.), ведение диалога. В качестве *теоретико-практических* выделяем такие методы и приемы, как определение особенностей ритмико-интонационной и мелодической окраски речи, количества и типов интонационных конструкций и др. Приведенная классификация методов и приемов носит условный характер, поскольку один и тот же метод может решать разные дидактические задачи, а одна и та же дидактическая задача может быть решена разными методами.

С учетом сенсомоторного характера нарушения просодического оформления с дошкольниками необходимо проводить логопедическую работу по восприятию и воспроизведению активных интонационных конструкций, акцентуации, паузации в процессе артикулирования всех звуков языка и их сочетаний с привлечением внимания на слуховом самоконтроле. Для этого могут применяться упражнения на восприятие и воспроизведение темпа речи, силы голоса, ритмической стороны речи, на интонирование и постановку логического ударения на основе методических систем Е.Ф. Архиповой, Л.В. Лопатиной, Л.А. Поздняковой.

В процессе построения логопедической работы по восприятию и воспроизведению темпа высказывания, силы голоса, логического ударения, формированию ритмико-интонационной и мелодической окраски речи можно выделить *два этапа*:

- первый этап направлен на формирование восприятия и последующее воспроизведение темпа высказывания, силы голоса, логического ударения и ритмико-интонационной и мелодической окраски речи средствами специально подобранных репродуктивных и продуктивных упражнений;
- второй этап направлен на закрепление восприятия и последующее воспроизведение интонации, логического ударения с использованием музыкально-ритмических игр и диалогов.

Упражнения, способствующие восприятию и воспроизведению темпа высказывания, силы голоса, логического ударения, формированию ритмико-интонационной и мелодической окраски речи, на первом этапе

Формирование восприятия темпа высказывания

Упражнение 1. Прослушай стихотворение и определи, быстро или медленно оно прочитано.

Я сегодня сбилась с ног —
У меня пропал щенок.
Два часа его звала,
Два часа его ждала,
За уроки не садилась
И обедать не могла.
(С. Михалков)

Упражнение 2. Прослушай дважды скороговорки, прочитанные в быстром и медленном темпе. Определи наиболее подходящий темп прочтения.

На дворе трава, на траве дрова, не руби дрова на траве двора.
От топота копыт пыль по полю летит.
Около кола колокола, колокола звоном заливаются.

Упражнение 3. Прослушай стихотворение и определи, в каком темпе его нужно читать.

Заболела эта книжка,
Изорвал ее братишка.
Я больную пожалею:
Я возьму ее и склею.
(Б. Заходер)

Упражнение 4. Обоснуй значение выражений, связанных с темпом высказывания, например «стрекочет, как сорока», «жужжит, как шмель» и др.

Формирование восприятия силы голоса

Упражнение 5. Определи громкость голоса при сравнении двух стихотворений. Ответь на вопросы:

Громко или тихо нужно петь колыбельные?
Когда нужно говорить тихо (громко)?
Когда не следует говорить тихо (громко)?
Какое настроение создает прослушанное стихотворение?
С какой громкостью нужно передать это настроение?

Формирование восприятия логического ударения

Упражнение 6. Ответь на вопросы, выделяя голосом важное слово.

Кто принес игрушку?
Саша принес игрушку.
Что **сделал** Саша?
Саша **принес** игрушку.
Что принес Саша?
Саша принес **игрушку**.

Формирование ритмико-интонационной и мелодической окраски речи

При формировании ритмико-интонационной и мелодической окраски речи следует уделять внимание восприятию различных ритмических рисунков с опорой на слуховые эталоны, а в дальнейшем и воспроизведению разных типов интонационных конструкций с опорой на зрительные и слуховые эталоны.

Упражнение 7. Послушай стихотворение и повтори ритмично.

Я сегодня сбилась с ног —
У меня пропал щенок.
Два часа его звала,
Два часа его ждала,
За уроки не садилась
И обедать не могла.
(С. Михалков)

Формирование интонационного оформления речевого высказывания

Упражнение 8. Преобразуй вопрос в сообщение, а сообщение — в вопрос.

У пчелы, у пчелки
Почему нет челки?
Отвечаю почему:
Челка пчелке ни к чему.

Упражнение 9. Кратко и полно ответь на вопросы.

Как тебя зовут?
Сколько тебе лет?
Где ты живешь?
У тебя большая семья?

Упражнение 10. Ответь и задай вопрос по образцу.

Что случилось у котят?
Почему они не спят?
Почему буфет открыли,
чашку новую разбили?
Уронили барабан,
поцарапали диван?
Почему их лапки
влезли в чьи-то тапки?
Молока разлили плошку,
разбудили маму кошку?
Почему порвали книжку?
Потому что ловят мышку!
(В. Степанов)

Упражнения, способствующие восприятию и воспроизведению интонации, логического ударения средствами музыкально-ритмических игр и диалогов, на этапе закрепления

На этапе закрепления применяются музыкально-ритмические игры и диалоги, сочетающие восприятие и воспроизведение интонационных конструкций и логического ударения.

Упражнение 10. Послушай и повтори выразительно.

— Ножки, ножки, где вы были?
— За грибами в лес ходили.
— Как вы, ручки, хлопотали?
— Мы грибочки собирали.
— А вы, глазки, помогали?
— Мы искали да смотрели,
все пенечки оглядели.

Упражнение 11. Послушай и ответь на вопросы выразительно.

Для чего руки нужны

Петя с дедушкой большими друзьями были. Спросил как-то раз дедушка:

— А для чего, Петенька, людям руки нужны?

— Чтобы в мячик играть, — ответил Петя.

— А еще для чего? — спросил дед.

— Чтобы ложку держать.

— А еще?

— Чтобы камешки в реку бросать.

Петя правильно отвечал. Но он еще не знал, что руки нужны не только для игры.

(*Е. Пермяк)*

В процессе становления звучащей выразительной речи на логопедических занятиях с дошкольниками следует уделять внимание становлению представлений о возможностях речевого и голосового аппаратов, формировать на индивидуальных, подгрупповых, групповых занятиях восприятие и воспроизведение темпа высказывания, силы голоса, логического ударения, вырабатывать ритмико-интонационную и мелодическую окраску речи в процессе артикулирования всех звуков языка и их сочетаний в слогах, словах, высказываниях и текстах.

В содержательном разделе Федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи продолжается развитие выразительной речи через *чтение текста вслух с соблюдением интонации* в рамках учебного предмета «Русский язык» (предметная область «Русский язык и литературное чтение», раздел «Развитие речи») с 1 по 4 классы. Планируемые результаты освоения Федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.1) дополняются *результатами освоения программы коррекционной работы*. Поэтому в требованиях к результатам *коррекционной работы по преодолению нарушений устной речи*, преодолению и профилактике нарушений чтения и письма включены следующие *умения*:

- *восприятие, дифференциация, осознание и адекватное использование интонационных средств выразительности*;
- *произвольное изменение основных акустических характеристик голоса*;

- *правильное осуществление членения речевого потока посредством пауз, логического ударения, интонационной интенсивности* (п. 97.6 ФАОП НОО для обучающихся с ТНР). Все вышеперечисленные *умения* опираются на *произносительные навыки*, приобретаемые в ходе овладения языком, которые включены в группу *речевых навыков* наряду с лексическими и грамматическими навыками.

Список литературы

1. Антонова, Е.Е., Артемова, Е.Э., Ерохина, В.А., Сунько, Т.Ю., и др. (2017). В: *Междисциплинарный подход к изучению нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья: монография* (с. 82—102) . М.: Спутник+. Артемова, Е.Э. (2008). К вопросу изучения просодических нарушений у детей с отклонениями в развитии. В: *Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: материалы международной научной конференции* (с. 336—338). СПб.: ЛГУ.
2. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А., Сунько, Т.Ю., и др. (2025). *Актуальные вопросы подготовки учителей-дефектологов в системе высшего образования: монография*. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А., Сунько Т.Ю., и др. (2024). *Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями: монография*. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.
3. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А., Сунько, Т.Ю., и др. (2025). Готовность студентов-дефектологов к учебно-профессиональной деятельности. В: *Актуальные вопросы подготовки учителей-дефектологов в системе высшего образования: монография* (с. 36—45). М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.
4. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А., Сунько, Т.Ю. (2024). Технология формирования текстовой компетенции. В: *Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями: монография* (с. 26—35). М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.
5. Сунько, Т.Ю. (2017). Диагностика коммуникативных компетенций у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В: *Междисциплинарный подход к изучению нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья* (с. 82—102). М.: Спутник+ – .
6. Сунько, Т.Ю. (2024). *Коммуникативные основы профессиональной деятельности: техника речи: учебно-методические материалы*. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.
7. Сунько, Т.Ю. (2022). Коммуникативные умения и эмпатия студентов первого курса. *Вестник практической психологии образования, 19*(2), 81—89. https://doi.org/10.17759/bppe.2022190208

8. Сунько, Т.Ю. (2017). Механизмы формирования коммуникативного поведения в работе с обучающимися при расстройствах аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития, 15*(4), 47—52. https://doi.org/10.17759/autdd.2017150407
9. Сунько, Т.Ю. (2025). Проактивность, психологическая разумность, толерантность к неопределенности у студентов. *Современные наукоемкие технологии*, 9, 267—271. https://doi.org/10.17513/snt.40518
10. Сунько, Т.Ю. (1991). *Техника и выразительность речи. Методические рекомендации и материалы.* Рязань: РГПИ им. С.А. Есенина.
11. Сунько, Т.Ю. (2021). Учебно-профессиональная коммуникация: пилотное исследование затруднений в письменной речи студентов-дефектологов. *Вестник практической психологии образования, 18*(1), 81—89. https://doi.org/10.17759/bppe.2021180109
12. Сунько, Т.Ю. (2024). *Функциональная стилистика русского языка: учебно-методические материалы.* М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.
13. Сунько, Т.Ю., Гришель, П.В., Лыкова, Н.С. (2024). Проактивная направленность личности студентов: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Клиническая и специальная психология,, 13*(1), 46—57. https://doi.org/10.17759/cpse.2024130103
14. Сунько, Т.Ю., Сорокина, В.Т.А. (2025). *Выразительность речи и просодия: учебное пособие*. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.

Раздел 10

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тишина Людмила Александровна,
кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Согласно Приказу Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», Программа коррекционной работы является неотъемлемым структурным компонентом адаптированной основной образовательной программы образовательной организации. Она вариативна по форме и содержанию в зависимости от состава обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), региональной специфики и возможностей образовательной организации.

Программа коррекционной работы уровня начального общего образования непрерывна и преемственна с другими уровнями образования; учитывает особые образовательные потребности, которые не являются едиными и постоянными, проявляются в разной степени у обучающихся с ТНР. Программа ориентирована на развитие у обучающихся потенциальных возможностей и потребностей более высокого уровня, необходимых для дальнейшего обучения и успешной социализации.

Для варианта обучения 5.2 ФАОП НОО предусмотрены инвариантные коррекционно-развивающие курсы «Индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия», «Развитие речи», «Логоритмика», «Произношение» и возможность проведения дополнительных коррекционно-развивающих занятий, направленных на коррекцию первичных и вторичных дефектов.

Коррекционный курс «Развитие речи» является одним из важнейших в системе логопедической работы, так как *основная цель курса* состоит в обогащении словарного запаса, развитии связной устной и письменной речи обучающихся с ТНР.

Основные задачи реализации курса:

- формирование речевой деятельности обучающихся с ТНР, профилактика вторичных речеязыковых расстройств;
- развитие устной и письменной речи;
- формирование и развитие различных видов устной речи (разговорно-диалогической, описательно-повествовательной) на основе обогащения знаний об окружающей действительности, развития познавательной деятельности (предметно-практического, наглядно-образного, словесно-логического мышления);
- формирование языковых обобщений и правильного использования языковых средств в процессе общения, учебной деятельности;
- формирование, развитие и обогащение лексического строя речи, уточнение значений слов, развитие лексической системности, формирование семантических полей;
- развитие и совершенствование грамматического оформления речи путем овладения продуктивными и непродуктивными способами словоизменения и словообразования, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций предложений;
- развитие связной речи, соответствующей законам логики, грамматики, композиции, выполняющей коммуникативную функцию: формирование умения планировать собственное связное высказывание; анализировать неречевую ситуацию, выявлять причинно-следственные, пространственные, временные и другие семантические отношения; самостоятельно определять и адекватно использовать языковые средства оформления связного высказывания в соответствии с коммуникативной установкой и задачами коммуникации. Овладение разными формами связной речи (диалогическая и монологическая), ее видами (устная и письменная) и типами или стилями (сообщение, повествование, описание, рассуждение).

С учетом специфики реализуемых задач на занятиях по развитию речи, все виды работ, планируемые учителем-логопедом, можно разделить на следующие группы (см. табл. 1).

Таблица 1

Соотношение направлений и содержания логопедической работы по развитию речи

№ п/п	Направления логопедической работы	Содержание логопедической работы
1.	Работа над словом	Уточнение значений слов-предметов, действий, признаков и возможностей их использования в речи с учетом контекста; расширение объема словарного запаса; развитие антонимии, синонимии, обобщений, ассоциативных связей, многозначности, представлений о прямом и переносном значении слова, конкретной и абстрактной лексики; формирование терминологической лексики; формирование словообразовательных операций; формирование семантического поля и др.
2.	Работа над словосочетанием	Формирование и развитие операций словоизменения; развитие лексико-грамматического строя речи; уточнение значений предлогов и их использование в речи в соответствии с контекстом; формирование представлений о смысловой сочетаемости слов; формирование представлений о логико-грамматических конструкциях; развитие временных и пространственных отношений и др.
3.	Работа над предложением	Формирование различных моделей предложений; анализ структуры синтаксических конструкций разных видов; развитие операций лексико-синтаксического анализа и синтеза; развитие представлений о причинно-следственных связях; развитие умения планировать и формулировать собственные речевые высказывания и др.

№ п/п	Направления логопедической работы	Содержание логопедической работы
4.	Работа над текстом	Развитие связной устной и письменной речи; развитие диалогической и монологической речи; развитие причинно-следственных связей; развитие операций обобщения и умозаключения; формирование представлений о разных стилях речевых высказываний (сообщение, повествование, описание, рассуждение) и др.
5.	Профилактика и коррекция различных видов нарушений письма по типу дисграфии	Содержание работы определяется в зависимости от механизмов и симптоматики нарушения
6.	Профилактика и коррекция различных видов нарушений письма по типу дислексии	Содержание работы определяется в зависимости от механизмов и симптоматики нарушения
7.	Профилактика и коррекция дизорфографии	Содержание работы определяется в зависимости от механизмов и симптоматики нарушения

В соответствии с Федеральным учебным планом ФАОП НОО для обучающихся с ТНР (вариант 5.2) занятия по развитию речи проводятся два раза в неделю (в первом и втором классах) и один раз в неделю (в третьем и четвертом классах). При необходимости отдельные направления логопедической работы по развитию речи могут быть реализованы за счет коррекционного курса «Индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия». Продолжительность индивидуального занятия — 20 минут, подгрупповые занятия (2—4 обучающихся) длятся 20—25 минут.

Эффективность логопедического занятия зависит от ряда факторов и условий:

1. Опора на общедидактические и специальные принципы коррекционного обучения.
2. Определение четкой структуры занятия в зависимости от направления логопедической работы и реализуемых задач.

3. Распределение учебного материала по принципу «от простого к сложному», разумное сочетание наглядного и вербального материала, адекватное использование алгоритмов, визуальных и вербальных подсказок.
4. Учет индивидуальных возрастных, речевых и психофизиологических особенностей развития обучающихся.
5. Применение здоровьесберегающих технологий.

При составлении конспекта логопедического занятия следует обратить внимание на оформление и формулирование обязательных разделов, которые представлены в табл. 2.

Таблица 2

Требования и характеристики компонентов конспекта логопедического занятия

№ п/п	Компоненты конспекта логопедического занятия	Требования и характеристики
1.	Тема занятия	Должна соответствовать возрасту и программным требованиям; не должна дублировать тему по русскому языку, литературному чтению, окружающему миру; определяется на основе календарно-тематического планирования
2.	Цель занятия	Отражает именно то, чего учитель-логопед хочет добиться на занятии (чему хочет научить / какой навык сформировать, чтобы на его основе строить последующую работу), т. е. это конечный результат, который мы хотим получить в ходе проведенного занятия; формулируется через основной образовательный запрос с учетом типа занятия: обучать…; формировать…; закреплять…; упражнять…; систематизировать
3.	Задачи занятия	**обучающие** (соотносятся с целью, соответствуют работе по формированию основных речевых навыков, отрабатываемых на занятии); **коррекционные** (соотносятся с компонентами языковой системы или речевыми операциями, необходимыми для достижения цели занятия);

№ п/п	Компоненты конспекта логопедического занятия	Требования и характеристики
		развивающие (предполагают работу по развитию высших психических функций, которые являются базой речи); **воспитательные** (связаны с формированием социальных норм)
4.	Оборудование	Должен быть представлен перечень всех необходимых средств обучения, которые будут использованы учителем-логопедом на занятии
5.	Ход занятия	Последовательно перечисляются этапы занятия, виды работы в структуре каждого этапа, формулируются четкие и понятные обучающимся инструкции, для каждого вида работы прописывается конкретный лексический материал

При постановке задач логопедического занятия следует обратить внимание на точные и правильные формулировки (см. табл. 3).

Таблица 3

Примерный перечень формулировок задач логопедического занятия

Задачи логопедического занятия	Примерные формулировки
Обучающие	- развивать представления о …; - формировать навыки работы (отработки) …; - знакомить / познакомить с …; - развивать …; - уточнять …; - расширять …; - обобщать …; - систематизировать …; - дифференцировать …; - учить применять на практике …; - тренировать навыки … и др.

Задачи логопедического занятия	Примерные формулировки
Коррекционные	- формировать (развивать) различные виды связной устной речи (разговорно-диалогической/ описательно-повествовательной) на основе (текста / наглядного плана / графических моделей / вербального плана и пр.); - формировать (обогащать/развивать) словарный запас, уточнять значения слов, развивать антонимию (синонимию) на материале (указать часть речи, лексическую тему и пр.); - развивать связную письменную речь (при работе над деформированными текстами, сочинениями, изложениями, творческим диктантом и пр.);
Развивающие	- развивать зрительное / слуховое внимание (восприятие); - развивать линейность и объем памяти (слуховой/ зрительной, указать количество единиц); - развивать интеллектуальные операции (анализа и синтеза, обобщения, классификации, умозаключения, установление причинно-следственных связей и пр.); - развивать временные/пространственные отношения и пр.;
Воспитательные	- воспитывать интерес к занятиям; - воспитывать умение работать в парах / в команде; - воспитывать самостоятельность; - воспитывать бережное отношение к …, аккуратность и пр.

Структура логопедического занятия по развитию речи состоит из нескольких последовательных этапов:

I. Организационный момент. *Основная цель*: мобилизовать внимание обучающихся. Можно предложить решение проблемной ситуации, отгадывание загадок, деление на группы (команды) с учетом специфики занятия и условий выполнения отдельных заданий (ответы на вопросы, решение кроссворда, заполнение пропусков в предложении или тексте, запоминание предложенных объектов, отбор необходимых для занятия атрибутов и пр.)

II. Актуализация знаний обучающихся. *Основная цель*: уточнить круг знаний и представлений, необходимых обучающимся для усвоения

новой темы. На этом этапе могут быть использованы элементы беседы, опроса, работа в группе, дидактические игры, загадки, сортировка или классификация объектов, представленных вербальным или наглядным материалом, и др.

III. Изучение новой темы. *Основная цель*: в ходе наблюдения за лингвистическим материалом сформировать у обучающихся алгоритм учебных действий, показать, как работать на основе изучаемого правила, определять логику и последовательность цепочки событий, устанавливать причинно-следственные связи, и др. На этом этапе учитель-логопед подробно анализирует учебный материал, предлагает способы решения учебной задачи (например, определение порядка предложений или смысловых частей деформированного текста, анализ способа или правила написания, составление рассказа по опорным схемам / плану / словам и пр.).

IV. Физкультурная минутка. *Основная цель этапа* будет зависеть от выбора самого упражнения. Хорошо бы, чтобы этот этап был связан с темой занятия и являлся переходом к следующему этапу. Физкультурные минутки могут быть связаны с развитием мелкой или общей моторики, общей координации, синхронизации движений и речи, развития высших психических функций, элементами психокоррекционной гимнастики и др. Физкультурные минутки можно проводить с использованием мультимедийной презентации, аудио- и видеофрагментов, связанных с темой занятия.

V. Закрепление изученного материала. *Основная цель этапа* связана с установлением необходимых лексико-грамматических и логико-грамматических закономерностей на лингвистическом материале, предлагаемом учителем-логопедом для первичного закрепления. На этом этапе все задания выполняются только под руководством учителя-логопеда. Если задание требует письменной работы, то способ его выполнения предварительно анализируется устно и только потом записывается обучающимися в тетрадь или рабочий лист. На этом этапе в зависимости от направления работы и темы занятия можно предложить задания, направленные на установление лексических и/или грамматических отношений между отдельными словами, словосочетаниями, отдельными предложениями, словами в составе одного предложения; уточнение значений слов, относящихся к лексической теме или анализируемому тексту; оценку связности и цельности высказываний; формирование операций обобщения и умозаключения. Приемы работы могут быть разнообразны: составление словосочетаний и предложений по опорным словам, по картинке, по вопросу, на заданную тему, с заданным словом, тесты, диктанты и др. При определении методов и приемов работы следует учитывать логику построения всего занятия и видов работы в структуре конкретного этапа.

VI. Повторение (закрепление, обобщение, систематизация или контроль) знаний. *Основная цель* будет зависеть от специфики и дидактической задачи планируемого этапа работы. Упражнения могут быть более разнообразными, носить творческий характер. Часто в качестве приемов учитель-логопед использует работу в группах, парах, выполнение заданий по цепочке. В рамках развития речи задания должны носить продуктивный характер, быть направлены на развитие речемыслительной деятельности обучающихся.

VII. Итог занятия. *Основная цель*: определение результативности проведенного занятия. В первую очередь необходимо понять, достигло ли оно цели, все ли задачи были реализованы. Итог занятия в школе традиционно подводим вопросом: «Чему учились на занятии?» Если занятие было интересным, динамичным, то учитель-логопед должен отметить позитивный настрой и дать индивидуальную характеристику деятельности обучающихся (отметить активность, аккуратность, внимательность, сообразительность и т. д.). Если занятие не было продумано и спланировано, то часто возникают такие ситуации, когда учителю-логопеду приходится подробно объяснять ход выполнения задания, потому что оно оказывается трудным для понимания и выполнения. В этом случае следует спросить: «Что именно было трудным на занятии?» Если в начале занятия дети были разделены на группы и был введен соревновательный игровой момент, то следует не забыть об этом и предусмотреть символический «приз» для команды победителей.

В процессе логопедической работы важно не только уметь планировать и осуществлять собственную профессиональную деятельность, но и анализировать просмотренные или проведенные занятия. Приведем в качестве примера схему анализа и параметры самоанализа логопедического занятия.

Схема анализа логопедического занятия

ФИО учителя-логопеда: _____
Дата «___» _____ 20___ г.
Особенность занятия: открытое, рабочее _____.
Группа (число человек на занятии) _____.
Присутствовали на занятии ___ обучающихся.
Форма занятия: индивидуальное, подгрупповое _____
Тема занятия: _____

Шкала оценки:

2 балла — оптимальный уровень
1 балл — средний уровень
0 баллов — низкий уровень

№ п/п	Параметры оценки	Балл
1	Место данного занятия в общей системе планируемых занятий по теме/разделу. Анализ цели и задач занятия:	
1.1.	соответствие темы, цели и задач занятия особенностям программного материала, перспективному плану работы группы	
1.2.	уровень подготовленности группы (ребенка)	
1.3.	соответствие материала речевым и возрастным особенностям детей группы	
1.4.	объем материала и его доступность	
1.5.	постановка и сообщение цели и задач занятия обучающимся	
2	Степень достижения цели и задач занятия:	
2.1.	образовательные	
2.2.	коррекционные	
2.3.	развивающие	
2.4.	воспитательные	
2.5.	единство образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных задач	
3	Анализ структуры и организации занятия:	
3.1.	соответствие структуры занятия его цели и задачам	
3.2.	логическая последовательность и взаимосвязь этапов занятия	
3.3.	целесообразность распределения времени между этапами занятия	
3.4.	рациональность выбора форм обучения	
3.5.	наличие конспекта занятия, степень его освоения	
3.6.	оборудование занятия, эстетичность обстановки, качество наглядных пособий и дидактического материала, использование современных ИКТ	
3.7.	рациональная организация работы учителя-логопеда и обучающихся, построение занятия по принципу «от простого к сложному»	
4	Анализ содержания занятия:	
4.1.	соответствие содержания занятия требованиям программы для детей с тяжелыми нарушениями речи	
4.2.	полнота, достоверность, доступность изложения изучаемого материала	
4.3.	воспитательная направленность занятия	
4.4.	подведение обучающихся к восприятию новых знаний	

№ п/п	Параметры оценки	Балл
4.5.	актуализация опорных знаний	
4.6.	организация самостоятельной работы	
4.7.	инструкции и помощь учителя-логопеда	
4.8.	степень и эффективность освоения нового материала	
4.9.	связь нового материала с ранее изученным	
4.10	повторение (организация, формы, приемы, объем)	
5	Оценка коррекционной направленности занятия:	
5.1.	развитие понимания речи, расширение лингвистических и метаязыковых представлений	
5.2.	использование упражнений, способствующих расширению объема словарного запаса	
5.3.	использование упражнений, способствующих развитию грамматического строя речи	
5.4.	использование упражнений, направленных на развитие речемыслительной деятельности обучающихся	
5.5.	работа над словами, сложными по семантике и слоговой структуре	
5.6.	установление причинно-следственных связей, формирование операций обобщения и умозаключения	
5.7.	формирование практических навыков словообразования и словоизменения	
5.8.	обучение самостоятельному высказыванию	
5.9.	контроль за логичностью и правильностью речи обучающихся	
5.10.	включение заданий с опорой на несколько анализаторов	
5.11.	упражнения на развитие высших психических функций	
5.12.	упражнения на развитие общей и мелкой моторики	
6	Анализ методики проведения занятия:	
6.1.	определение обоснованности и правильности отбора методов, приемов и средств обучения	
6.2.	соответствие методов, приемов и средств обучения содержанию материала, поставленным задачам, возможностям группы (ребенка)	
6.3.	разнообразие приемов и методов, применяемых учителем-логопедом	
6.4.	эмоциональность подачи материала, выразительность речи учителя-логопеда	
6.5.	эффективность использования наглядных пособий, дидактического материала, ИКТ	

№ п/п	Параметры оценки	Балл
7	Анализ работы и поведения детей на занятии:	
7.1.	общая оценка работы группы (ребенка)	
7.2.	интерес к содержанию и ходу проведения занятия	
7.3.	активность обучающихся группы (ребенка)	
7.4.	качество знаний, умений и навыков, которые демонстрируют обучающиеся на занятии	
7.5.	глубина, осознанность и прочность знаний обучающихся, умение применять знания в различных ситуациях	
7.6.	исправление ошибочных ответов	
7.7.	характер деятельности обучающихся в процессе занятия (степень самостоятельности, уровень активности, темп работы)	
8	Оценка санитарно-гигиенических условий занятия:	
8.1.	освещение	
8.2.	предупреждение утомления и переутомления	
8.3.	смена видов деятельности	
8.4.	своевременное и качественное проведение физкультурных минуток, зрительных и пальчиковых гимнастик и др.	
8.5.	соблюдение правильной рабочей позы на занятии	
8.6.	создание атмосферы доброжелательности, взаимопонимания	
8.7.	адекватность нагрузки и дидактического материала на зрительный, слуховой, речевой анализатор	
9	Результаты занятия:	
9.1.	оптимальность учебных и коррекционно-развивающих мероприятий, проводимых учителем-логопедом	
9.2.	качество знаний, умений и навыков обучающихся	
10	Личность учителя-логопеда:	
10.1.	собранность и внимательность учителя-логопеда на занятии	
10.2.	стиль и тон в работе учителя-логопеда	
10.3.	речь учителя-логопеда (ясность, точность, доступность, выразительность, эмоциональность) и ее соответствие уровню речевого развития обучающихся (ребенка)	
10.4.	соблюдение норм педагогической этики, доброжелательное отношение к обучающимся	

№ п/п	Параметры оценки	Балл
11	Элементы творчества, индивидуального профессионального профиля, заслуживающие внимания и внедрения в практику работы других учителей-логопедов	
12	**Общие выводы** и предложения об эффективности проведенного занятия: 111—130 баллов — **оптимальный уровень** качества и результативности занятия 71—110 баллов — **средний уровень** качества и результативности занятия 0—70 баллов — **низкий уровень** качества и результативности занятия	
13	Критерии самоанализа логопедического занятия, проведенного учителем-логопедом:	
13.1.	место разбираемого занятия в системе занятий по изучаемой теме	
13.2.	обоснование целей и выполнение намеченного плана занятия	
13.3.	характеристики учителем-логопедом группы (ребенка).	
13.4.	адекватность и качество отбора материала для данного занятия	
13.5.	психологическая и педагогическая оценка системы заданий и упражнений, выполненных обучающимися на занятии	
13.6.	адекватность и качество выбора методов, оценка соответствия выбранных методов цели, задачам и содержанию занятия	
13.7.	удовлетворенность или неудовлетворенность учителя-логопеда занятием (отдельными фрагментами)	
13.8.	мероприятия, намечаемые учителем-логопедом по устранению отмеченных недостатков	
13.9.	соответствие фактического хода занятия запланированному, отступления от конспекта, их причины.	
13.10.	оценка и обоснование достигнутых на занятии результатов	
13.11.	самооценка работы учителя-логопеда	
14	Рекомендации учителю-логопеду на основании выводов и предложений	

При разработке конспекта логопедического занятия по развитию речи важным является не поверхностный анализ материала и формальное его представление, а глубокий семантический и структурный анализ. Учет критериев анализа и самоанализа проведенного логопедического занятия будет способствовать качественной разработке конспекта и позволит избежать методических ошибок. Особого внимания заслуживают эти вопросы на этапе прохождения будущими учителями-логопедами практики в образовательных организациях специального и инклюзивного образования в рамках формирования профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Андриашина, А.И., Тишина, Л.А. (2024). Общие и специфические проблемы формирования интеллектуальных операций у младших школьников с трудностями в обучении. *Клиническая и специальная психология, 13*(4), 135—148.
2. Андриашина, А.И., Тишина, Л.А. (2023). Специфика формирования операций вербально-логического мышления у младших школьников с трудностями в обучении. *Специальное образование*, 1, 81—89.
3. Тишина, Л.А. (2024). Влияние лексики на формирование стратегий понимания текста у обучающихся с нарушениями речи. В: *Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями* (с. 18—25). М.,
4. Тишина, Л.А. (2020). Лингвистическое мышление как фактор понимания текстовых сообщений младшими школьниками с нарушениями речи. Современные наукоемкие технологии, 4-2, 337—342.
5. Тишина, Л.А. (2025). Системный подход к оценке сложности текстов при освоении студентами-дефектологами технологий коррекционно-развивающего обучения. В: *Актуальные вопросы подготовки учителей-дефектологов в системе высшего образования. Монография* (с. 83—95). М.
6. Тишина, Л.А. (2021). Специфика восприятия и понимания причинно-следственных связей младшими школьниками с трудностями в обучении. В: *Логопедия: современный облик и контуры будущего: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (с. 352—357). Москва.
7. Тишина, Л.А. (2021). Технологии коррекционно-развивающей работы на материале учебных текстов в обучении младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. *Современные наукоемкие технологии*, 1, 124—130.
8. Филатова, А.В., Тишина, Л.А. (2024). Системный подход к проблеме восприятия и понимания текстовой информации обучающимися с речевым недоразвитием. В: *Современная дефектология: социально-психологические и клинико-педагогические аспекты помощи детям и их семьям: Сборник материалов VI Междисциплинарной научно-практической конференции с международным участием* (с. 275—281). Москва.

Раздел 11

ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Тишина Людмила Александровна,
кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ
Богданова Анастасия Ивановна,
старший преподаватель кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Чтение является сложным психофизиологическим процессом, качество которого зависит от ряда факторов и условий. Говоря о чтении, традиционно рассматривают две стороны: *техническую*, обеспечивающую соотношение зрительного образа написанного слова с его произнесением, и *смысловую*, которая является основной целью процесса чтения. В исследованиях А.А. Залевской, И.А. Зимней, З.И. Клычниковой, Д.Б. Эльконина и др. отмечено, что механизм сличения комплекса букв, составляющих слово, начинает действовать тогда, когда слово войдет в долговременную память учащегося, закрепится в ней как эталон, а сам образ слова будет тесно связан с его значением. Особого внимания заслуживают вопросы обучения чтению детей с тяжелыми нарушениями речи.

Начальный этап обучения чтению связан с формированием у обучающихся обобщенных представлений об акустическом, артикуляторном, оптическом и кинетическом образе слова. Психолингвистические аспекты проблемы формирования навыка чтения у младших школьников связаны с формированием сенсомоторных, семантических и языковых операций на фонематическом, морфологическом и синтаксическом уровне.

Сенсомоторный уровень обеспечивает скорость и точность восприятия (технику чтения) и представлен цепочкой взаимосвязанных звеньев: звукобуквенный анализ; удержание получаемой информации; смысловые догадки, возникающие на основе этой информации; сличение, контроль возникших гипотез с анализируемым материалом. Семантический уро-

вень обеспечивает адекватное понимание значения смысла информации на основе данных сенсомоторного уровня.

Говоря о формировании навыка чтения, следует обратить внимание на его основные характеристики и специфику их проявлений у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Под *правильностью чтения* понимается правильность распознавания всех графических символов. Здесь следует отметить, что «прочитать слово» — это «назвать его по звукам». В случае правильного чтения не может быть отмечено ошибок, связанных с перестановкой букв и слогов, заменой одних звуков другими, добавлением звуков или слогов, неправильной постановкой ударения.

Плавность чтения обеспечивается слитным сочетанием звуков в слоги и слогов в слова. Слог является основным механизмом чтения. Плавность чтения обеспечивается скоординированной работой артикуляционных движений. У обучающихся с тяжелыми нарушениями речи отмечаются проблемы переключения с одного артикуляционного уклада на другой, что обусловлено органическим характером нарушений произносительной стороны речи.

Под *темпом чтения* подразумевается такая скорость, которая приближена к разговорной речи. Достаточный темп чтения способствует пониманию прочитанного. У обучающихся с тяжелыми нарушениями речи замедление темпа чтения может быть обусловлено произносительными возможностями, нарушением формирования артикуляционных укладов и их переключением.

Выразительность чтения позволяет обучающимся оценить характер и настроение героев, размышления автора, глубину и значимость событий с опорой на интонационные средства выразительности. Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи с трудом расставляют смысловые паузы, поскольку при чтении для них проблемным является не только подтекстовая информация, но и фактуальная (особенно в цепочке нескольких событий).

Осознанность чтения опирается на понимание значений слов, способность устанавливать связь между словами в предложении и отдельными предложениями, устанавливать логические, причинно-следственные, временные и другие связи в тексте. Понимание прочитанного зависит от доступности читаемого материала, которая обусловлена уровнем познавательного и речевого развития, возрастными особенностями, спецификой развития восприятия, внимания и памяти.

В настоящее время проблема обучения чтению обусловливает качество усвоения школьной программы, так как чтение одновременно является целью и средством обучения. Р. Якобсон, изучая процесс чтения, писал о его связи с другими высшими психическими функциями и уделял вни-

мание и самим буквенным знакам как графическим символам, и особенностям их различения для правильного понимания написанного.

Чтение представляет собой навык, который формируется при помощи длительного и целенаправленного обучения. Процесс декодирования включает несколько операций: определение звукобуквенных соответствий, слияние букв в слоги, воспроизведение звукового образа целого слова. Каждая предыдущая операция является предпосылкой для формирования последующей. Для того чтобы узнать прочитанное слово, ребенок часто повторяет его. Во время чтения предложений каждое слово понимается изолированно, поэтому установление логических и грамматических связей требует достаточного уровня речевого и когнитивного развития.

Рассматривая базовые навыки обучения чтению, следует помнить о формировании прочных ассоциативных связях между звуком и буквой. В плане решения основных дидактических и коррекционно-развивающих задач следует выделить два основных направления:

1) формирование произносительных умений и навыков, фонологических и фонетических представлений о звуке;
2) формирование представлений о графическом образе буквы, операций буквенного гнозиза, анализа и синтеза.

Рассмотрим перечень основных задач коррекционной работы (см. табл. 1).

Таблица 1

Основные коррекционно-развивающие задачи на этапе овладения звуко-буквенными обозначениями

Усвоение звуковых обозначений	Усвоение буквенных обозначений
- формирование правильного звукопроизношения и коррекция имеющихся нарушений; - развитие фонематического слуха; - формирование фонематического восприятия; - формирование фонематических представлений; - формирование артикуляционных укладов; - формирование операций фонематического анализа и синтеза	- формирование оптико-пространственных представлений; - формирование зрительного внимания, восприятия, памяти; - формирование операций зрительного анализа и синтеза; - формирование буквенного гнозиса (определение набора элементов в составе буквы, их количества и особенностей расположения); - дифференциация зрительных образов букв

Следует учесть, что аналогичные задачи будут решаться и в вопросах профилактики и коррекции фонематической, оптической и мнестической дислексии, а также при разных видах дисграфии: артикуляторно-акустической, дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания, на почве нарушения операций языкового анализа и синтеза, оптической.

У обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на начальном этапе обучения чтению могут наблюдаться взаимообратные замены: один и тот же звук может обозначаться несколькими буквами, и одна буква может быть обозначена несколькими звуками. В этом случае процесс усвоения букв может быть затруднен и начальная ступень овладения чтением будет занимать продолжительное время. Тут следует отметить, что фонем в русском языке 42, а букв для их обозначения — 33. Более того, не все звуки и буквы соответствуют друг другу: для дифференцируемых пар по твердости и мягкости (например, [С], [С`]) используется только один знак (одна буква) — С; для одного звука (например, [А]) в разных позициях используются буквы А или Я; некоторые буквы (Ъ и Ь) не обозначают звуков, и только для ограниченного количества звуков существуют соответствующие им буквы (Ш, Ж, Ц, Ч, Щ, Й, И, Ы). Это соотношение звуков и букв выступает акцентом в формировании навыка послогового чтения.

Определим структуру логопедического занятия, выделив основные этапы и приемы работы (см. табл. 2).

Таблица 2

Структура логопедического занятия на этапе овладения звуко-буквенными обозначениями

№	Название этапа	Приемы работы
1	Организационный момент	Сообщение темы занятия. Как правило, темой занятия будет конкретный звук и его буквенное обозначение
2	Усвоение акустического образа звука	- Отбор картинок с заданным звуком; - узнавание изучаемого звука в ряду других звуков; - выделение изучаемого звука в слоге; - определение наличия звука в слове; - определение позиции (местоположения) звука в слове; - произнесение слов с заданным звуком; - определение характеристики звука

3	Усвоение графического образа буквы	- Поэлементный анализ буквы; - конструирование буквы; - достраивание буквы; - дописывание недостающего элемента буквы; - поиск изучаемой буквы в ряду других букв; - печатание буквы
4	Физкультурная минутка	- Двигательные упражнения на расслабление мышц шейно-воротниковой зоны; - ритмические двигательные упражнения; - зрительная гимнастика
5	Закрепление представлений о звуко-буквенном обозначении	- Выбор букв из разрезной азбуки, сопровождаемый произнесением соответствующего звука; - отбор букв разрезной азбуки, соответствующих заданным звукам
6	Итог занятия	Чему учились на занятии?

Рассмотрим примеры заданий, используемых в ходе логопедических занятий на этом этапе обучения чтению.

1. Усвоение акустического образа звука

- *Упражнение «Светофор» (рассмотрим упражнение на примере звука [т])*

  Цель: развитие навыка выделения заданного звука в начале слове.

  Инструкция: Если услышишь в слове звук [т], подними зеленую карточку. Если в слове звука [т] нет, то красную.

  Примерный лексический материал: туфли, паук, танк, банка, камень, тумба, Тоня, поле.

- *Упражнение «Угадай-ка»*

  Цель: выделение гласного звука на конце слова; дифференциация окончаний единственного и множественного числа существительных.

  Инструкция: Перед тобой две картинки. Угадай, какую я загадала. Назови, что на ней нарисовано.

  Ход упражнения: ребенку предлагается пара картинок. Логопед произносит конечный гласный ([а] или [ы]). Ребенку необходимо найти соответствующую картинку и произнести слово.

  Примерные пары слов: кукла — куклы; кофта — кофты; панама — панамы; конфета — конфеты; липа — липы; лампа — лампы.

- *Упражнение «Классификация» (рассмотрим упражнение на примере звука [ш])*

  Цель: определение положения звука в слове.

Инструкция: Разложи картинки на две группы. В первую группу слова, где звук [ш] в начале слова. Во вторую группу, где звук [ш] в середине слова.

Примерный лексический материал: шина, мышка, шапка, мешок, шкаф, вишня, шуба, кошка.

- *Упражнение «Собери картинки» (рассмотрим на примере звука [с])*

Цель: дифференциация звуков, близких по акустическим признакам.

Инструкция: Собери в коробку только те картинки, в названии которых есть звук [с].

Примерный лексический материал: сумка, самокат, лиса, маска, куст, компас, зонт, замок, коза, шапка, мышка, каша, цапля, полотенце, кольцо, цыплята.

2. Усвоение графического образа буквы

- *Упражнение «Собери букву»*

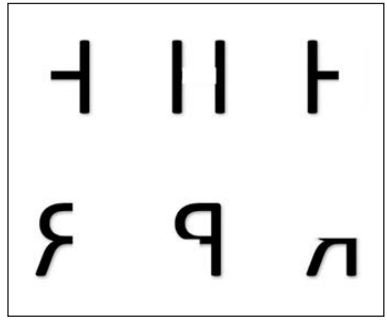
Цель: закрепление образа буквы

Инструкция: Собери из палочек букву … .

- *Упражнение «Допиши букву»*

Цель: закрепление образа буквы:

Инструкция: Кто-то стер часть буквы. Допиши элемент (элементы), которого не хватает.



- *Упражнение «Найди букву» (рассмотрим упражнение на примере буквы «Р»)*

Цель: закрепление образа буквы; дифференциация графически сходных букв.

Инструкция: Обведи только букву Р.

Примерный наглядный материал: Р, Е, В, Р, Б, Р, Я, Г, Р, Ы, Р.

3. Закрепление представлений о звуко-буквенном обозначении

- *Упражнение «Найди букву»*

  Цель: закрепить представление о букве, соответствующей звуку.

  Инструкция: Я буду называть звук. Найди и покажи (выложи, отбери) подходящую букву.

  Представленное упражнение можно проводить только на материале изученных букв.

- *Упражнение «Главная буква»*

  Цель: закрепить представление о букве, соответствующей звуку.

  Инструкция: Я буду называть имена ребят. Назови первый звук в имени и выбери нужную букву.

  Примерный лексический материал: Валя, Вася, Вова, Варя; Тома, Тоня, Толя, Таня; Аня, Андрей, Арина, Артем. (здесь возможна разная группировка лексического материала: на одну букву в качестве закрепления образа или на разные ранее изученные в качестве актуализации или обобщения учебного материала).

На следующем этапе обучения чтению следует научить детей «складывать» (сливать) буквы в слоги. Опираясь на специфику рассматриваемого этапа, при обучении детей с тяжелыми нарушениями речи учитываем разнообразные методические подходы. Как известно, Н.С. Жукова предложила начинать обучать послоговому чтению на материале обратных слогов. По мнению автора, таким образом можно избежать «мук слияния». Ранее мы уже отмечали, что чтение должно опираться на звуки, а не буквы. Это существенно важный компонент в обучении. Ребенок должен опираться на акустико-артикуляторные компоненты фонетической системы языка, чтобы правильно воспроизвести нужный звук при обозначении соответствующей буквы.

При обучении послоговому чтению необходимо учитывать позицию последующего гласного по отношению к согласному: гласные первого ряда (А, О, У, Э, Ы) обозначают твердость согласных звуков, гласные второго ряда (Я, Ё, Ю, Е, И) обозначают мягкость согласных.

Рассмотрим перечень основных задач коррекционной работы на этапе формирования послогового чтения (см. табл. 3).

Таблица 3

Основные коррекционно-развивающие задачи на этапе овладения послоговым чтением

Обучение послоговому чтению	Предпосылки, обеспечивающие овладение навыком
- Формирование операций звукового анализа и синтеза; - формирование фонематического восприятия; - развитие фонематического слуха; - соотнесение звуков и букв; - формирование операций звуко-буквенного анализа и синтеза с опорой на правильное звукопроизношение; - дифференциация зрительных и акустических слоговых моделей (от прямых открытых слогов до обратных, интервокальных и слогов со стечением согласных)	- Формирование оптико-пространственных представлений; - формирование зрительного внимания, восприятия, памяти (объем и линейный ряд); - формирование слухового внимания, восприятия, памяти (объем и линейный ряд); - развитие слухо-речевой памяти; - формирование операций зрительного анализа и синтеза; - формирование операций классификации, сравнения, абстрагирования; - дифференциация зрительных образов на основе буквенных и звуковых схем

Аналогичные задачи будут решаться и в вопросах профилактики и коррекции фонематической, оптической и аграмматической дислексии, а также при разных видах дисграфии: артикуляторно-акустической, дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания, на почве нарушения операций языкового анализа и синтеза, оптической.

Определим структуру логопедического занятия, выделив основные этапы и приемы работы (см. табл. 4).

Таблица 4

Структура логопедического занятия на этапе овладения послоговым чтением

№	Название этапа	Приемы работы
1	Организационный момент	- Мобилизация внимания обучающихся; - подготовка дидактического раздаточного материала, необходимого для проведения занятия; - сообщение темы/цели занятия

№	Название этапа	Приемы работы
2	Закрепление представлений о звуко-буквенном обозначении	- «Буквенные диктанты» с использованием кассы букв. Логопед называет звук, ребенок выкладывает соответствующую букву. Обязательно используем разные способы проверки выполненного задания: прочитать (назвать) буквы по порядку, только буквы гласных (согласных), только буквы, обозначающие звонкие (глухие) звуки, и т. д.; - определение соответствия звука (звуков) и буквы: логопед показывает букву, обучающийся называет звук (звуки), которые она обозначает; - работа с таблицей «Алфавит»: логопед называет звук, ребенок показывает нужную букву
3	Формирование операций звуко-буквенного анализа и синтеза на материале слогов	- Выкладывание звуковых схем слогов разной структуры из цветных фишек с последующим анализом; - выкладывание под каждую цветную фишку буквы из кассы букв, установление звуко-буквенного соответствия; - плавное чтение выложенных слогов; - трансформация структуры слога через изменение звуковой схемы, порядка букв, замены букв, добавления букв; - подбор слогов к заданной звуковой схеме
4	Физкультурная минутка	- Упражнения, направленные на развитие мелкой моторики, координации движений, общей моторики; - упражнения, направленные на развитие слухового (зрительного) внимания, зрительного мнезиса, зрительного анализа и синтеза
5	Формирование операций послогового чтения	- Чтение слоговых таблиц с частотными слогами; - чтение слоговых «лесенок»; - чтение слоговых цепочек; - синтез слов из схожих по структуре слогов; - развитие операций звуко-слогового анализа и синтеза: соотнести слоги с их звуковыми схемами; заменить в слоге букву и прочитать получившийся слог; прочитать слоги с гласными, которые обозначают мягкость/твердость согласных
6	Итог занятия	Чему учились на занятии?

Приведем примеры заданий, которые могут быть использованы в ходе коррекционных занятий на этапе овладения послоговым чтением.

1. Формирование операций звуко-буквенного анализа и синтеза на материале слогов

- *Упражнение «Найди пару»*

  Цель: развитие операций звуко-буквенного анализа слогов.

  Инструкция: Соедини слог и его схему.

- *Упражнение «Строители»*

  Цель: развитие навыка составления слогов.

  Инструкция: Перед тобой лежат буквы. Я буду показывать схемы. Составь слог, который подходит к схеме.

  Ход упражнения: логопед по очереди показывает звуковые схемы слогов. Ребенок составляет слоги, добавляя или переставляя буквы из предложенного набора.

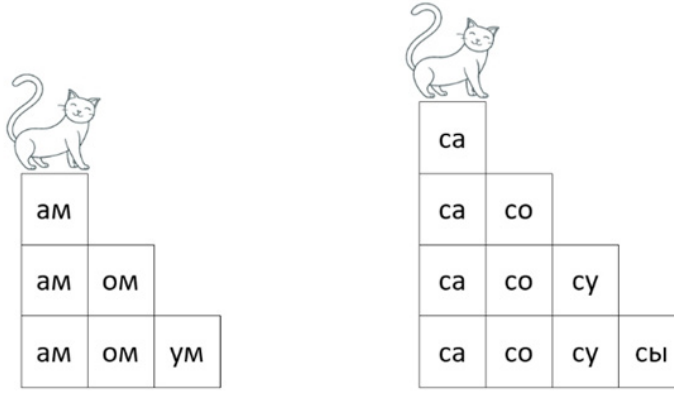
  Примерный материал: буквы из разрезной азбуки — С, А, Н, И

2. Формирование операций послогового чтения

- *Упражнение «Лесенка»*

  Цель: чтение слогов

  Инструкция: Прочитай слоги.



- *Упражнение «Слоговая таблица»*

  Цель: чтение слогов с гласными первого и второго ряда.

  Инструкция: Прочитай. Если слышишь мягкий согласный звук, то положи зеленую фишку, если твердый согласный — синюю.

ма	пы	ни	гы
нё	тя	лы	би
ги	ли	пю	мя
са	бы	та	но

- *Упражнение «Слоговые цепочки»*

  Цель: автоматизация чтения слогов; подготовка к чтению двухсложных слов.

  Инструкция: Прочитай слоги.

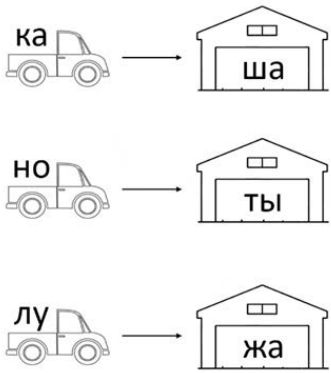
  Примерный лексический материал:

  - СО СЫ СА СО КИ;
  - СА СЕ СЮ СИ ТО;
  - НЫ НУ НА НО ТЫ;
  - НИ НЁ НЮ НИ ТИ.

- *Упражнение «Машина»*

  Цель: развитие операций слогового синтеза; формирование навыка послогового чтения.

  Инструкция: Прочитай. Составь слово.



Следует обратить внимание на то, что результатом чтения является синтез, поэтому особого внимания заслуживает именно плавность и слитность чтения. На этом этапе длительное время ребенок с речевой патологией может находиться в том случае, если:

1. У обучающегося отмечается недоразвитие фонематических процессов (фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематические представления).
2. Отмечаются нарушения формирования представлений о графическом образе буквы.
3. Нет устойчивых связей между звуком и буквой, фиксируются попытки угадывания, недифференцированные вариативные замены.
4. Затруднены операции звукового и буквенного анализа и синтеза.
5. Отмечается недоразвитие оптико-пространственных представлений.
6. Отмечается недоразвитие операций звуко-слогового анализа и синтеза.

Представленный нами этап начальной работы по формированию техники чтения, с одной стороны, является самым важным, поскольку именно здесь можно отработать такие качества, как правильность, плавность и темп чтения, а с другой стороны — достаточно специфичным, так как ни буква, ни слог не несут семантической наполненности. В этом случае при выборе приемов работы учителю-логопеду приходится опираться на состояние знаково-символической деятельности ребенка, специфику развития фонематических процессов, особенности гнозиса и мнезиса. Учет индивидуальных особенностей ребенка позволит осуществить качественный переход от теории (знания букв) к практике (умению технически правильно воспроизводить/декодировать информацию — расшифровывать совокупность буквенных символов).

Список литературы

1. Акимова, Н.А. (2024). Технологии формирования читательской способности у детей с общим недоразвитием речи. В: *Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями* (с. 75—82). М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.
2. Артемова, Е.Э., Федорова, А.С. (2024). Сформированность предпосылок к освоению навыков чтения и письма у обучающихся, поступивших в 1 класс общеобразовательной школы. Современные наукоемкие технологии, 5-2, 332—336.
3. Величенкова, О.А. (2022). *Развитие первоначальных навыков чтения у учащихся с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие*. М.: Московский городской педагогический университет.
4. Егоров, Т.Г. (2023). *Психология овладения навыком чтения*. М.: Советские учебники.

5. Каше, Г.А. (1985). *Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда*. М.: Просвещение.
6. Корнев, А.Н. (2018). Поэтапное формирование оперативных единиц письма и чтения как базовый алгоритм усвоения этих навыков. В: О.А. Величенкова (ред.), *Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: Научная монография* (с. 5—23). М.: ООО «Логомаг».
7. Лалаева, Р.И. (2002). *Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие*. М.: Лениздат: Союз.
8. Мисаренко, Г.Г. (2013). *Дидактический материал для развития техники чтения в начальной школе.* Изд. 11-е. М.: Ин-т инноваций в образовании им. Л.В. Занкова: Оникс-Лит.
9. Рамзаева, Т.Г., Львов, М.Р. (1979). *Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»*. М.: Просвещение.
10. Садовникова, И.Н. (2011). *Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студ. пед. специальностей.* М.: Парадигма.
11. Сивкина, В.Н., Тишина, Л.А. (2020). Изучение проявлений оптической дислексии у младших школьников. В: *PROчтение: дислексия в XXI веке: Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии* (с. 185—190). Москва .
12. Спирова, Л.Ф., Шуйфер, Р.И. (1962). *Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи (обучение грамоте).* М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР.
13. Эльконин, Д.Б. (1998). *Развитие устной и письменной речи учащихся: монография*. М.: Интор.

Раздел 12

СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ И АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Федорова Анастасия Сергеевна,
ассистент кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

На сегодняшний день в системе начального образования учителя всё чаще сталкиваются с ситуацией, когда в класс приходит ребенок, который имеет нарушения в развитии, но которому не присвоен статус «ребенок с ограниченными возможностями здоровья». Не все обучающиеся, поступающие в первый класс, имеют выявленные и подтвержденные документально нарушения речевого развития. При освоении программы во время обучения в начальной школе такие ученики испытывают трудности разного рода при освоении навыков чтения, письма, счета и составляют группу риска по возникновению дисграфии.

Своевременное выявление среди первоклассников детей группы риска по возникновению нарушений письма позволяет (при правильно организованной профилактической логопедической работе) снизить риск появления трудностей в обучении. В связи с этим большое значение придается ранней диагностике сформированности предпосылок к овладению навыками письма. Овладение письмом является важным школьным навыком, который влияет на дальнейшее обучение в школе. Недостаточное овладение этим навыком отрицательно влияет не только на академическую успеваемость школьников, но и на освоение основной образовательной программы, что ведет к снижению учебной мотивации.

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности. С точки зрения психофизиологии оно впервые было проанализировано А.Р. Лурией. Он описывал следующие операции письма:

1) *Акустический (звуковой) анализ слова*. Умение вычленять из потока речи звуки по различным фонематическим признакам (звонкость/глухость, твердость/мягкость), соотносить их с другими звуками, диффе-

ренцировать от сходных, устанавливать последовательность звуков в слове. Эти операции осуществляются с помощью речеслухового анализатора. Следовательно, у ребенка должен быть хорошо развит фонематический слух.

2) *Проговаривание*. Навык письма опирается на собственное говорение и хорошую артикуляцию. В этой операции участвует речедвигательный анализатор, который обеспечивает работу кинетической и кинестетической основы артикуляционного аппарата.
3) *Соотнесение выделенной фонемы со зрительным образом*. В ходе этой операции происходит перевод фонемы в графему, который обеспечивается работой зрительного анализатора. При соотношении фонемы с графемой важно разграничивать буквы, сходные по написанию (например, *х-ж, л-м*). Для осуществления дифференциации графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности не только зрительного анализатора, но и входящих в него зрительного анализа, синтеза, а также пространственных представлений.
4) *Моторная организация письма*. В процессе данной операции происходит перевод графемы в кинему, то есть воспроизведение графического образа буквы с помощью тонких движений пишущей руки. На этом этапе работают сообща зрительный и двигательный анализаторы. В процессе письма двигательный акт подкрепляется зрительным контролем, что позволяет сразу вносить исправления при необходимости.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что сначала ребенок должен услышать звук, потом произнести его, найти букву, которая соответствует этому звуку, и только после всего этого ее написать.

В русской альфабетической системе процесс письма включает операции символизации (обозначение звуков буквами) и процесс «моделирования фонематической структуры слова с помощью графических символов».

На письме основные звуки русского языка кодируются буквами. Однако различные изменения звуков не отображаются в буквах.

В русском правописании Р.Е. Левина выделяет два принципа: *фонетический* и *морфологический*. Эти принципы устанавливают соотношение между буквами алфавита и звуковой системой языка.

Фонетический принцип. Устную и письменную формы речи объединяет соответствие между звуками и буквами. Это означает, что буквенное обозначение соответствует фонемам, которые слышны в слове («как слышим, так и записываем»), при этом все звуки находятся в сильной позиции.

Морфологический принцип. При написании слов сохраняется буквенное обозначение морфем (приставка, корень, суффикс, окончание) независимо от произнесения. Фонемы, которые стоят в слабой позиции,

обозначаются буквами тех фонем, которые стоят в сильной позиции. При произношении отдельных слов звучание отдельных фонем искажается, и, чтобы правильно записать слово, необходимо подобрать проверочное слово, то есть применить правило.

Для определения направлений работы по профилактике артикуляторно-акустической и акустической дисграфии необходимо понимать механизм и симптоматику нарушений.

Артикуляторно-акустическая дисграфия. Механизм нарушения при этом виде дисграфии связан с неправильным произношением звуков, которое отображается на письме, то есть «пишу, как слышу». Причиной нарушения является нечеткое произношение звуков, несформированность кинестетических образов звуков, при внутреннем проговаривании не происходит опоры на правильную артикуляцию звуков. На письме отмечаются замены и пропуски букв, соответствующие заменам и пропускам звуков в устной речи. Однако и при исправлении звуков в устной речи могут сохраняться ошибки на письме. В этом случае важно провести автоматизацию и дифференциацию звуков в устной речи. При артикуляторно-акустической дисграфии нарушения носят сенсомоторный характер (фонетико-фонематический).

Акустическая дисграфия (дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания). Механизм нарушения связан с недоразвитием фонематического слуха. Причиной является недостаточная сформированность фонематических процессов. Вследствие трудностей различения звуков речи на слух и неспособности к звуковому анализу и синтезу обучающийся при написании принимает неправильное решение в соотнесении фонемы с графемой. На письме отмечаются замены букв, которые обозначают фонетически близкие звуки (*по звонкости-глухости (б-п, д-т, в-ф), свистящие-шипящие (с-ш, з-ж), аффрикаты и их компоненты (ц-тс, ч-тщ)*). Также отмечаются замены гласных звуков в сильной позиции, нарушения обозначения мягкости согласных на письме гласными второго ряда, то есть обучающиеся не дифференцируют согласные по твердости-мягкости (*тётя — тота, люк — лук*), нарушения обозначения мягкости согласных с помощью мягкого знака (*коньки — конки, пальто — палто*). Однако важно заметить, что при акустической дисграфии звукопроизношение остается сохранным.

В системе логопедической работы особое внимание уделяется именно выявлению трудностей в освоении навыка письма, а также определению путей и методов профилактики и коррекции, так как письмо является средством обучения.

Логопедическая работа по профилактике артикуляторно-акустической и акустической дисграфии включает три этапа.

Первый этап. Подготовительный

Цель: развитие базовых предпосылок к овладению навыком письма.

Задачи:

1. Развитие слухового восприятия.
2. Формирование звукопроизносительной стороны речи.

Занятия по коррекции нарушений звукопроизношения проводятся индивидуально с каждым обучающимся. После постановки отсутствующих звуков переходят к этапу автоматизации звука изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах и самостоятельной речи.

Большое внимание уделяется этапу дифференциации звуков. Работу на этом этапе проводят с опорой на различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный и другие.

На *первом этапе дифференциации* каждый поставленный и автоматизированный звук сравнивается на слух с акустически и артикуляторно сходными звуками.

На *втором этапе дифференциации* каждый звук из пары различается не только на слух, но и в произношении.

Работа по развитию слухового восприятия будет начинаться **с этапа различения неречевых звуков.**

- *Упражнение 1. «Что звучит?»*

  Оборудование: детские музыкальные инструменты.

  Логопед играет на музыкальных инструментах и называет их (барабан, бубен, колокольчик, дудочка, маракасы). Далее встает за спиной ребенка, играет на музыкальном инструменте и дает задание: «Поиграй на музыкальном инструменте, который ты слышал».

- *Упражнение 2. «Найди пару»*

  Оборудование: коробочки с предметами (горох, спички, монеты, рис, песок и др.).

  Инструкция: Найди каждой коробочке пару.

- *Упражнение 3. «Колокольчики»*

  Оборудование: колокольчики с низким и высоким звучанием, ширма.

  Ребенку показывают два колокольчика с разными звучаниями. Задается вопрос: «Одинаково ли они звучат?» После чего ставят ширму и поочередно звонят в колокольчик: «Какой колокольчик сейчас пел?»

- *Упражнение 4. «Слушай и выполняй»*

  Оборудование: флажок, бубен.

  Инструкция: Если я звоню громко — поднимай флажок вверх, если тихо — опускай вниз.

- *Упражнение 5. «Кто постучал?»*

  Логопед отстукивает ритмы и говорит: «Мама стучит в дверь так: / - / - /; папа так: / - //, а сын — вот так: // - /». Далее ребенку предлагается внимательно послушать ритм и назвать, кто постучал.

Этап различения звуков по высоте, силе и тембру голоса.

- *Упражнение 1. «Мама — детеныш»*

  Оборудование: картинки с изображением домашних животных — взрослых и детенышей.

  Логопед произносит звукоподражания низким и высоким голосом, ребенок должен поднять соответствующую карточку.

  Инструкция: Если мама — низкий голос, если детеныш — высокий.

- *Упражнение 2. «Ветер дует»*

  Инструкция: Если легкий ветерок, то произносим *у-у-у* тихо, если сильный ветер — громко.

  Логопед говорит: «Дует легкий летний ветерок» (ребёнок произносит протяжно *у-у-у* тихо). «А теперь подул сильный ветер» (ребенок произносит *У-У-У* громко).

- *Упражнение 3. «Повтори за мной»*

  Логопед произносит один и тот же звук с различной тембровой и эмоциональной окраской, а затем просит ребенка повторить за ним.

  Инструкция: Повтори за мной.

Второй этап. Основной

Цель: формирование фонематических процессов.

Задачи:

1. Развитие фонематического слуха.
2. Формирование фонематического восприятия.
3. Формирование фонематического анализа и синтеза.

Приведем примеры некоторых упражнений.

- *Упражнение 1. «Четвертый лишний»*

  Логопед четко произносит четыре слова. Ребенок должен назвать «лишнее», то есть то, которое отличается от остальных.

  Инструкция: Назови лишнее слово.

  Примеры слов: ком — ком — кот — ком; букет — букет — букет — буфет; билет — билет — балет — билет.

  Усложнение задания: ребенок должен выбрать слово, которое по звуковому составу не похоже на остальные.

  Примеры слов: бак — мак — так — стакан; ком — сом — индюк — лом; лимон — бутон — вагон — кот.

- *Упражнение 2. «Назови нужное слово»*

  Оборудование: слова на карточках.

  Слова: дом, ком, гном, сом.

  Логопед читает стихотворение. Ребенку нужно из предложенных на карточках слов найти нужное.

  Инструкция: Найди нужное слово.

  Я тебе задачу дам —
  всё расставить по местам:
  Что скатали мы зимой? ...
  Что построили с тобой? …
  На крючок в реке попал? …
  Может всё, хоть ростом мал? …

- *Упражнение 3. «Поймай звук»*

  Инструкция: «Хлопни в ладоши, когда услышишь звук …»
  - Выделение гласного звука в цепочке звуков: М-А-Н-П-О-Д-У…
  - Выделение согласного звука в цепочке звуков: И-У-М-А-О-У-А-С-О...
  - Выделение глухого согласного звука в цепочке звонких согласных звуков: З-Д-С-Р-М-Т…
  - Выделение звонкого согласного звука в цепочке глухих согласных звуков: П-С-Д-Ш-З…

Работа над развитием фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза начинается с простых форм фонематического анализа и синтеза, и затем переходим к более сложным. К этому направлению логопедической работы можно предложить следующие задания:

Выделение звука на фоне слога, слова.

Определение места звука в слове (начало, середина, конец).

Определение количества и последовательности звуков в слове.

Определение места звука по отношению к другим звукам (какой звук по счету, после какого звука, перед каким звуком, между какими звуками).

Составление слов из небольшого количества звуков, данных в прямом порядке.

Анализ слогов и слов.

Преобразование слов путем замены или добавления звуков.

- *Упражнение 1*

  Инструкция: Покажи где …

  Предлагаются картинки: лук — люк; ложки — рожки; колос — голос; дочка — точка; крыша — крыса; гора — кора; уточка — удочка; коза — коса; уши — усы.

- *Упражнение 2*

  Инструкция: Послушай и повтори.

  Слоговые ряды:

  - звонкие и глухие: та-да-та, де-те-де; ба-па-ба, пе-бе-пе; ка-га-ка, ва-фа-ва
  - шипящие и свистящие: ша-са-ша, са-ша-са; са-за-са; ша-жа-ша, жа-ша-ша
  - аффрикаты: та-ча-та, ча-та-ча; ща-ча-ща, ча-ща-ча; са-ца-са, ца-са-ца; ца-та-ца, та-ца-та
  - сонорные: ла-ра-ла, ра-ла-ра
- *Упражнение 3*

  Инструкция: Положи слева картинки со звуком [с], а справа — со звуком [ш].

  Картинки: самокат, мост, стол, паста, солнце, сумка, колесо, носок, часы, кактус, кокос, пылесос, шарф, шкаф, шесть, каша, лошадь, груша, ландыш.
- *Упражнение 4*

  Инструкция: Прочитай и подбери слова, которые отличаются одним звуком.

  Слова: пой — бой, пот — бот, порт — борт, том — дом, тело — дело, кот — год, кость — гость, икра — игра, лес — вес, жарко — жалко, репка — лепка, сорить — солить, плач — плащ, сук — жук.
- *Упражнение 5*

  Инструкция: Найди общий звук в словах.

  Слова: кино — игла, зима — роза, белка — лупа, сон — маска.
- *Упражнение 6*

  Инструкция: Придумай цепочку слов, в которой следующее слово начинается со звука, на который заканчивается предыдущее.

  Например: река — арбуз — спорт — тигр — рубль — лес — сани…
- *Упражнение 7*

  Инструкция: Составь новые слова из слова.

  Например: слово — *ромашка*, новые слова — *рок, мак, мошка, рак, рама*…
- *Упражнение 8*

  Инструкция: Подбери к схеме подходящие картинки.

  Картинки: зубы, корка, осёл, театр, лист, аист, марка.
- *Упражнение 9*

  Инструкция: Меняй один звук так, чтобы получилось новое слово.

Например: дом — дым, пить — петь, мак — рак — бак — лак, дом — том — ком — сом и т. п.

Третий этап. Заключительный

Цель: закрепление полученных знаний в самостоятельной деятельности.

Задача: перенос полученных умений и знаний на другие виды деятельности.

- *Упражнение 1*

Инструкция: Спиши текст.

Учащиеся записывают текст, вставляя пропущенные буквы.

На пляже

Мы сдали наш бага_ и пошли на пля_. Там растёт камы_. Прыг в воду! Дро_ь пошла по телу. Вот ёр_. Плывёт у_. Мы поднялись к себе на эта_. После купания нужен ду_.

- *Упражнение 2*

Инструкция: Вставь букву Р или Л.

Слова: Т…амвай, о…ень, …адио, жу…на…, д…ова, ме…, …опата, у…ок, бу…ка, мо…оток, …ожка, буква…ь, со…овей, во…обей, п…авда, п…асти…ин, п…одукты, п…ечи, п…едмет, пова…, к…епость, бе…ёза, две…и, п…авать, пав…ин, п…ави…о, зве…и, ма…ыши, ка…тофе…ь, к…о…ик, к…аски, г…ибы.

- *Упражнение 3*

Инструкция: Замени С на Ч.

Слова:

сайка — …айка

каска — ка…ка

носка — но…ка

нос — но…ь

рысак — ры…ак

соки — Со…и В представленную нами профилактическую работу были включены задания на развитие слухового восприятия, что является подготовительным и пропедевтическим этапом развития фонематического слуха и будет способствовать снижению риска возникновения артикуляторно-акустической и акустической дисграфии. Важно отметить, что при организации логопедической работы учителю-логопеду необходимо опираться на принцип дифференцирован-

ного подхода, который предполагает адаптацию содержания в зависимости от степени риска возникновения дисграфии, выявленной в процессе диагностики, а также на индивидуальные особенности обучающихся.

Список литературы

1. Агапова, А.И., Тишина, Л.А. (2023). Нарушения фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи. В: *Современная логопедия: между традициями и новациями в контексте проблем специального образования: Сборник тезисов материалов Международной научно-практической конференции* (с. 5—10). Санкт-Петербург.
2. Артемова, Е.Э., Салахова, А.С. (2025). Специфика нарушения фонематических процессов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В: *Современные векторы развития специального и инклюзивного образования: Сборник научных статей III международной научно-практической конференции* (с. 23—28). Ярославль.
3. Артемова, Е.Э., Федорова, А.С. (2024). Сформированность предпосылок к освоению навыков чтения и письма у обучающихся, поступивших в 1 класс общеобразовательной школы. *Современные наукоемкие технологии*, 5-2, 332—336.
4. Ефименкова, Л.Н. (2022). *Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов.* М.: Национальный книжный центр.
5. Корнев, А.Н. (2007). *Нарушения чтения и письма у детей*. 2-е изд. М.: Айрис-пресс.
6. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. (2004). *Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебное пособие*. Ростов н/Д.: Феникс.
7. Логинова, Е.А., Елецкая, О.В. (2021). *Нарушение письменной речи у младших школьников: учебно-методическое пособие*. М.: Форум.
8. Лурия, А.Р. (1950). *Очерки психофизиологии письма*. М.: Изд-во и тип. Изд-ва Акад. пед. наук РСФСР.
9. Парамонова, Л.Г. (2006). *Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция*. СПб.: Детство-пресс.
10. Садовникова, И.Н. (2011). Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студ. пед. специальностей. М.: Парадигма.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Монография «Актуальные вопросы организации и содержания коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» является коллективным научным трудом авторов из числа профессорско-преподавательского состава кафедры специального (дефектологического) образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». В ней рассматривается проблема теоретической и практической подготовки студентов-дефектологов к коррекционной и развивающей деятельности с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Представленная коллективная монография имеет широкое социальное значение и может быть использована не только для профильной подготовки студентов-дефектологов, но и для проведения промежуточной и итоговой аттестации в форме профессионального демонстрационного экзамена, а также для обеспечения единства в становлении профессионально важных качеств студентов-дефектологов, осваивающих основную профессиональную образовательную программу высшего образования «Обучение и воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность программ «Логопедия», «Сурдопедагогика», «Педагогическая поддержка детей с трудностями обучения».

Актуальные вопросы организации и содержания коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья

Коллективная монография

Авторы:
Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина, Т.Ю. Сунько и др.

Компьютерная верстка *В.В. Забкова*

Формат 60×90$^{1}/_{16}$. Гарнитура «Times».
Электронное издание.

Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77;
факс: (495) 632-92-52
https://mgppu.ru/
http://inclusive-edu.ru