

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»



СОВРЕМЕННЫЕ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Монография

Москва, 2024

**СОВРЕМЕННЫЕ КОРРЕКЦИОННО-
РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ
В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Монография

Москва, 2024

УДК 376
ББК 74.50
С 56

Рецензенты:

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

Ушакова Е.В., кандидат психологических наук, начальник департамента общепрофессионального развития и коррекционной педагогики института среднего профессионального образования имени К.Д. Ушинского ГАОУ ВО МГПУ.

С 56 Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями: Монография / Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина, Т.Ю. Сунько и др. — М.: Издательство «МГППУ», 2024. — 186 с. — Текст: электронный.

ISBN 978-5-94051-339-1

В монографии рассматриваются технологии коррекционно-развивающей работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями по формированию звукопроизношения, связной речи, текстовых компетенций; становлению речевой культуры и расширению представлений об окружающем мире.

Монография адресована студентам бакалаврита, изучающим вопросы воспитания, обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями, в рамках направлений подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование и 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование.

ББК 74.50

ISBN 978-5-94051-339-1

© Коллектив авторов, 2024
© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Раздел 1. Технология формирования правильного звукопроизношения <i>Е.Э. Артемова</i>	7
Раздел 2. Влияние лексики на формирование стратегий понимания текста у обучающихся с нарушениями речи <i>Л.А. Тишина</i>	18
Раздел 3. Технология формирования текстовой компетенции <i>Т.Ю. Сунько</i>	26
Раздел 4. Использование загадок для оценки знаний и представлений об окружающей действительности у учащихся третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи <i>О.М. Коваленко</i>	36
Раздел 5. Технологии формирования читательской способности у детей с общим недоразвитием речи <i>Н.А. Акимова</i>	75
Раздел 6. Технология фонопедической работы при нарушении голоса у детей младшего возраста с рецидивирующим папилломатозом гортани <i>В.Т.А. Сорокина, Ю.Л. Солдатский</i>	83
Раздел 7. Технологии коррекционно-логопедической работы на начальном этапе формирования фразовой речи у детей с расстройствами аутистического спектра <i>М.А. Адильжанова</i>	98
Раздел 8. Система обучения грамоте школьников с интеллектуальными нарушениями <i>М.И. Шишкова</i>	108

Раздел 9.

Индивидуально-дифференцированный подход
в дошкольном образовании детей с задержкой
психического развития

Н.Ю. Борякова 117

Раздел 10.

Формирование элементарных исторических знаний
и представлений у обучающихся с задержкой
психического развития с использованием мультимедийных
учебных презентаций

А.М. Данилова, Е.В. Подвальная 124

Раздел 11.

Использование технологий песочной терапии
в психокоррекционной работе по преодолению
оптической дисграфии у младших школьников с задержкой
психического развития

Е.Е. Антонова, Е.А. Васильева 141

Раздел 12.

Технология развития воображения у детей с нарушениями
слуха младшего школьного возраста

Ю.А. Труханова 150

Раздел 13.

Современное практикоориентированное содержание
учебной дисциплины «Технологии преподавания музыки
обучающимся с ОВЗ (умственной отсталостью)»

И.В. Евтушенко, А.И. Евтушенко 163

Заключение 174

Библиографические материалы 175

ПРЕДИСЛОВИЕ

Для успешной реализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования (уровень бакалавриата) по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность программы «Специальная психология и педагогика» и направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность программ «Логопедия», «Сурдопедагогика», «Педагогическая поддержка детей с трудностями обучения» подготовлена коллективная монография «Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями» с целью формирования представлений у студентов о современных коррекционно-развивающих технологиях. Монография отражает взаимосвязь коррекционно-развивающих современных технологий воспитания, обучения и развития обучающихся с особыми образовательными потребностями, базирующихся на многих физиологических, психических, речевых и социальных процессах.

Планируемые результаты реализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования на уровне бакалавриата включают освоение студентами следующих компетенций:

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 психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

С одной стороны, современные технологии по формированию правильного звукопроизношения, просодии, связности речи, читательской способности, текстовых компетенций и расширению представлений об окружающем мире основываются на коммуникативно-деятельностном подходе, направленном на становление успешной коммуникации, под которой понимается способность решать языковыми средствами коммуникативные задачи в различных ситуациях непосредственного речево-

го общения, а с другой — они учитывают и становление психических, коммуникативных, социальных функций в процессе целенаправленного обучения. Поскольку при недостаточности речевой функции самостоятельное формирование средств языка (фонем, морфем, лексем, синтагм) затруднено и требует преодоления речевых нарушений и профилактики нарушений чтения и письма.

В практике коррекционной работы недостаточность применения единиц языка обуславливает невысокий уровень речевой культуры обучающихся. Это доказывает необходимость использования различных коррекционно-развивающих технологий для дальнейшего становления социально активной языковой личности.

Коллективная монография «Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями» включает тринадцать разделов. В первых пяти разделах уделяется внимание технологиям формирования правильного звукопроизношения, текстовым компетенциям, читательской способности, а также формированию представлений об окружающем мире посредством загадок; в шестом разделе представляется технология фонopedической работы при нарушении голоса у детей младшего возраста с рецидивирующим папилломатозом гортани; в седьмом раскрываются технологии коррекционно-логопедической работы на начальном этапе формирования фразовой речи у детей с расстройствами аутистического спектра; в восьмом разделе описывается система обучения грамоте школьников с интеллектуальными нарушениями; в девятом рассматривается индивидуально-дифференцированный подход в дошкольном образовании детей с задержкой психического развития; десятый и одиннадцатый разделы посвящены технологиям работы с мультимедийными учебными презентациями в процессе формирования элементарных исторических знаний и представлений, а также песочной терапии в психокоррекционной работе по преодолению оптической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития; двенадцатый определяет содержание технологии развития воображения у детей с нарушениями слуха младшего школьного возраста; тринадцатый раздел рассматривает практикоориентированное содержание дисциплины «Технология преподавания музыки обучающимся с ограниченными возможностями здоровья».

Технология формирования правильного звукопроизношения

Артемова Ева Эдуардовна,

*кандидат педагогических наук, профессор кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ*

Основной целью технологии логопедической работы по устранению недостатков произношения является формирование умений и навыков правильного воспроизведения звуков родного языка. Условиями, определяющими формирование правильного звукопроизношения, являются:

— сформированность у ребенка способности различать звуки на слух;

— возможность слышать ошибки при произнесении звуков (отличать правильное произношение звука от неправильного);

— способность принимать необходимый артикуляционный уклад и переключаться с одного артикуляционного уклада на другой.

В современной логопедии нет единого мнения о том, сколько этапов логопедического воздействия должно быть выделено в процессе коррекции нарушенного звукопроизношения. В работах Ф.Ф. Рау выделяется два этапа — первичной постановки правильной артикуляции и ее закрепления в речи. В работах О.В. Правдиной — три: выделение дефектно произносимого звука и его исправление, т.е. установление новых элементарных нервных связей; включение исправленного звука в стереотип слогов, слов и словосочетаний, т.е. автоматизация; сопоставление исправленного звука с другими, артикуляционно-близкими звуками, т.е. дифференциация.

У М.Е. Хватцева выделено четыре этапа: воспитание правильных и торможение неправильных движений речевого аппарата, воспитание движений органов звукопроизносительного аппарата, собственно постановка звуков, включение усвоенных звуков в звукопроизносительные комплексы, слоги, слова и фразы.

В соответствии с целями и задачами технологии логопедической работы в настоящее время условно выделяют следующие этапы:

— подготовительный, основной целью которого является включение ребенка в коррекционный процесс;

— этап формирования произносительных умений и навыков, его цель заключается в формировании первоначальных умений правильного произнесения звука на специально подобранном речевом материале;

— этап формирования коммуникативных умений и навыков, в результате которого у ребенка должны быть сформированы умения и навыки употребления звуков речи в любой ситуации общения.

Рассмотрим подробнее содержание каждого из этапов.

На индивидуальных занятиях основное время отводится коррекции нарушений произносительной стороны речи. Индивидуальная логопедическая работа строится с учетом общедидактических (сознательности и активности в обучении, систематичности и последовательности, индивидуального подхода, наглядности, доступности и др.) и специальных коррекционных принципов (дифференцированного подхода, комплексности, поэтапного формирования умственных действий, обходного пути, системности, учета причин, механизмов и структуры речевого дефекта и др.), которые определяют развитие и коррекцию произносительной стороны речи у дошкольников с речевой патологией.

Для образования речи необходим выдох, в процессе которого выдыхаемая воздушная струя выполняет голосообразующую и артикуляторную функцию. Существуют различия между физиологическим (вне речи) и речевым дыханием. Обычно различают три основных типа дыхания: реберное (грудное), брюшное и смешанное. Однако чистых видов дыхания не существует — при любом типе дыхания в большей или меньшей степени задействована диафрагма. Для речи наиболее продуктивным является грудобрюшное (диафрагмальное) дыхание, при котором обеспечивается достаточный объем выдыхаемого воздуха.

Дыхание при речи характеризуется значительным преобладанием фазы выдоха над фазой вдоха. Соотношение длительности вдоха и выдоха при физиологическом дыхании равно 1:1, тогда как при речевом выдохе это соотношение равно 1:10 или 1:15. Длительность выдоха обеспечивает слитное произнесения слов во фразах, которое облегчает слушающему понимание речи. Краткость вдоха позволяет избежать длительных дыхательных пауз, «которые могли бы замедлить процесс общения, затруднить схватывание мысли, заключенной в развернутой фразе».

В процессе речи вдох происходит главным образом через рот, а не через нос, как при дыхании в покое, что обусловлено необходимостью быстрого и глубокого вдоха. А глубокому вдоху через нос препятствует сравнительная узость носовых ходов. Речевой выдох осуществляется только через рот.

Для развития речевого дыхания достаточно того, чтобы перед ребенком ставились определенные задачи, связанные с различного рода дыхательными играми, длительным произнесением гласных, произнесением ряда слогов, целых слов и фраз на одном выдохе и т.п.

В первые недели обучения практикуются разнообразные игровые дыхательные упражнения, не связанные с речью. Цель этих упражнений — научить детей делать умеренно глубокий вдох с последующим достаточно сильным и длительным, экономным выдохом. Это необходимо для того, чтобы в дальнейшем дети могли достаточно громко и слитно произносить слова и фразы.

При проведении дыхательной гимнастики необходимо соблюдать ряд правил:

- занятия проводятся в проветриваемом помещении;
- необходимо строго дозировать количество упражнений и темп их проведения;
- нужно следить, чтобы грудь ребенка не переполнялась воздухом;
- ребенок не должен напрягать плечи, шею; упражнения направлены на развитие движений диафрагмы, межреберных мышц, мышц нижней части живота.

Для развития фонационного дыхания необходимо применять упражнения на дифференциацию носового и ротового выдоха. По мнению Е.С. Алмазовой, эти упражнения помогут ребенку подготовить дыхательный аппарат к фонации и ощутить работу дыхательных мышц, особенно диафрагмы. Например: «нюхаем цветы» — тренировка глубокого медленного вдоха через нос; «свеча» — медленный выдох при дутье на воображаемое пламя свечи; «насос» — сильный продолжительный выдох при длительном произнесении звука [с].

Для развития силы и длительности выдоха можно воспользоваться такими упражнениями, как сдувание со стола комочков ваты, поддувание кусочков ваты в воздухе (упражнение «фокусник»), пускание пузырей через трубочку в стакане с водой, катание по столу карандашей, комочков от «киндер сюрприза».

Для развития плавности и силы выдоха, что является уже более сложной задачей и требует тонкого управления дыхательными движениями, можно рекомендовать такие упражнения, как поддувание плавающих в воде пластмассовых фигурок, бумажных корабликов, сдувание бумажных фигурок, при котором они не перевертываются и не падают со стола, пускание мыльных пузырей.

Хорошим материалом для работы над длительностью выдоха служат прямой и обратный счет, перечисление дней недели, месяцев.

Требую от детей произнесения на одном выдохе ряда слогов, длинных слов или фраз, нужно, с одной стороны, следить за тем, чтобы они не делали чрезмерно глубокого вдоха, не переполняли свои легкие воздухом, а с другой стороны, не «выжимали» его из себя до последней степени. Оба варианта не соответствуют нормальным условиям речи и могут отрицательно повлиять на качество произношения.

Применяя различные дыхательные упражнения, необходимо «ясно представлять себе его назначение и обеспечивать условия, стимулирующие учащегося к достижению поставленной цели». По мнению Ф.Ф. Рау, очень важно за занимательностью различных игровых дыхательных упражнений не упустить из виду их учебных целей, иначе эти упражнения могут оказаться малоэффективными.

Развитие артикуляционной моторики. Артикуляция — это согласованная работа речевых органов, связанных с произнесением звуков речи и различных их компонентов. Артикуляция каждого звука включает три составляющие: приступ (экскурсия), выдержка (средняя часть) и отступ (рекурсия).

Для формирования артикуляционной базы в настоящее время разработаны специальные типы упражнений, дидактические требования и методические рекомендации.

Артикуляционная гимнастика — это система специальных упражнений для органов артикуляции, которые проводятся по инструкции логопеда. Артикуляционные упражнения улучшают качество артикуляционных движений, вырабатывают тонкие дифференцированные движения, а также формируют кинестетическую и кинетическую основу артикуляционных движений.

Целью артикуляционной гимнастики является нормализация работы артикуляционного аппарата, развитие подвижности и увеличение объема движений органов артикуляции.

Задачи:

1. Нормализовать тонус мышц артикуляционного аппарата.
2. Сформировать у ребенка умение принимать и удерживать нужную артикуляционную позу.
3. Развить способность к переключению, то есть способность произвольно выполнять серию артикуляционных упражнений.
4. Выработать правильные артикуляционные уклады.

Выделяют несколько типов артикуляционных упражнений:

- *статические* — направленные на воспитание умения удерживать определенную артикуляционную позицию;
- *динамические* — позволяющие развить способность переключения с одного артикуляционного уклада на другой;
- *базовые* — предлагаются всем детям в начале коррекционной работы, направлены на формирование основных артикуляционных укладов;
- *специальные* — направленные на формирование артикуляционного уклада того звука, который необходимо поставить.

Требования, предъявляемые к проведению артикуляционных упражнений:

— система упражнений по развитию артикуляционной моторики должна включать как статические упражнения, так и упражнения, направленные на развитие динамической координации речевых движений;

— необходимы упражнения на сочетание движений языка и губ, поскольку эти органы при произношении звуков включаются в совместные действия, приспосабливаясь друг к другу (коартикуляция);

— чтобы ребенок не утомлялся, занятия должны быть кратковременными, но многократными, в паузах можно переключить его на другой вид работы;

— необходимо уделять внимание формированию кинестетических ощущений.

В настоящее время в специальной литературе широко представлены пособия, освещающие работу по развитию артикуляционной моторики, поэтому мы ограничимся только перечислением основных видов артикуляционных упражнений.

Упражнения для губ

- утрированное произнесение изолированных гласных звуков;
- утрированное произнесение сочетаний двух и более гласных звуков, например: а-у, а-и-у;
- артикулирование ряда гласных на одном выдохе: и — а — о — у и в обратном порядке.

Упражнения для языка

— статические

Забор — губы в улыбке, верхние зубы поставить на нижние, удерживать под счет.

Окно — рот открыт, губы в улыбке, видны все зубы, удерживать под счет.

Лопата — рот приоткрыт, губы в улыбке, широкий спокойный язык лежит на нижней губе.

Чашечка — рот приоткрыт, губы в улыбке, язык в форме чашечки (боковые края языка подняты вверх) удерживать под счет.

Горка — широко открыть рот, опереться кончиком языка в нижние резцы. Прижать боковые края языка к верхним коренным зубам.

Грибок — прижать язык к небу и открыть рот так, чтобы натянулась подъязычная связка.

Мостик — открыть рот, опереть кончик языка в нижние зубы. Удерживать под счет.

— динамические

Качели — рот открыт, губы в улыбке, язык поднять за верхние зубы, затем опустить за нижние зубы.

Барабанщики — поставить кончик языка за верхние зубы. Стучать кончиком языка по альвеолам. Губы в улыбке, видны верхние зубы.

Вкусное варенье — облизать языком верхнюю губу, затем нижнюю губу.

Часики — рот приоткрыт, губы в улыбке, кончик языка движется от левого угла рта к правому и обратно.

Маляр — рот приоткрыт, губы в улыбке, кончик языка движется от альвеол по твердому небу к мягкому небу и обратно.

При выполнении динамических упражнений необходимо следить за тем, чтобы челюсть оставалась неподвижной, работал только язык.

Упражнения для развития мимических мышц

— нахмурить брови, затем поднять брови вверх, чередовать эти два положения;

— улыбнуться, затем вытянуть губы трубочкой, чередовать эти два положения;

— надуть щеки и втянуть щеки;

— зажмуривать глаза по очереди (левый, затем правый, затем оба сразу).

Пассивная артикуляционная гимнастика применяется в тех случаях, когда ребенок не может сам выполнить заданные движения. В таком случае, логопед воссоздает артикуляционные позы и движения при помощи механического воздействия на органы артикуляции

Пассивная артикуляционная гимнастика выполняется в три этапа:

— экскурсия — вход в артикуляционную позу;

— выдержка — фиксация артикуляционного уклада;

— рекурсия — выход из артикуляционного уклада.

Упражнения пассивной гимнастики

Для развития мимических мышц и губ

1. Поднять брови.

2. Закрывать один глаз, другой, оба сразу.

3. Опустить и поднять углы губ.

4. Оттягивать угол рта вправо, влево.

5. Наморщить нос, лоб.

6. Растянуть углы губ и собрать в трубочку.

7. Поднять верхнюю губу и опустить нижнюю.

Для развития нижней челюсти

1. Логопед открывает и закрывает рот ребенка. Открытие рта фиксируется под счет.

2. Выдвижение нижней челюсти вперед, затем движения влево—вправо. Поза фиксируется под счет.

Для развития языка

1. Захватить кончик языка платком и выполнять движения вверх-вниз и в стороны.

2. Шпателем удерживать язык за верхними зубами, на нижней губе, в углах рта.

По мере того, как ребенок овладевает навыками артикулирования, упражнения принимают пассивно-активную форму, а затем переходят в активную форму.

Упражнения артикуляционной гимнастики можно проводить в игровой форме, использовать стихотворное сопровождение, иллюстратив-

ный материал. Гимнастика не должна утомлять ребенка. Необходимо дозировать нагрузку, в зависимости от индивидуальных возможностей каждого ребенка.

С комплексом артикуляционных упражнений и упражнений по развитию мимических мышц можно более подробно ознакомиться в пособиях Е.Ф. Архиповой и Л.В. Лопатиной.

Коррекция нарушений произношения звуков

В логопедии при постановке правильного произношения применяются следующие способы: «по подражанию», механический, «от опорного звука» и смешанный.

Способ «по подражанию» основан на том, что ребенок пытается самостоятельно воспроизвести нужный артикуляционный уклад, опираясь на образец, который демонстрирует логопед. Проведение индивидуального занятия по постановке звуков перед зеркалом позволяет ребенку контролировать положение собственных органов артикуляции. С помощью слухового контроля реализуется сличение воспроизводимого звукового образа и эталона звука. Ощущение выдыхаемой воздушной струи, вибрации гортани при произнесении звонких звуков подключает тактильный контроль. При необходимости подражание дополняется словесными пояснениями, доступными инструкциями логопеда. Таким образом, активное использование опоры на сохранные анализаторы (зрительный, слуховой, тактильный) помогает ребенку сознательно воспроизвести требуемое положение органов артикуляции. По мнению Б.М. Гриншпуна, этот способ часто «приводит к положительным результатам при постановке шипящих звуков, парных мягких и парных звонких звуков. Другие звуки, например: сонорные р и р', л, аффрикаты ц и ч, заднеязычные к, г, х более успешно ставятся другими способами».

Механический способ представляет собой механическое воздействие на органы артикуляции постановочными логопедическими зондами. Таким образом, логопед помогает ребенку принять правильный артикуляционный уклад для произнесения звука. Сам ребенок при этом способе не осуществляет поиск нужной артикулемы, его органы артикуляции подчиняются действиям логопеда. Постепенно, по мере продолжения занятий, механическая помощь уменьшается, а затем необходимость в ней отпадает. После длительных тренировок ребенок сам может принимать нужную артикуляционную позу.

Вместо логопедических зондов можно применять различные вспомогательные инструменты: шпатели, прорезыватели зубов и т.п.

Способ «от опорного звука» заключается в том, что за основу принимается звук, навыки произношения которого у ребенка уже сформированы, а его артикуляционный уклад имеет схожие признаки с нарушенным звуком (например, постановка звука [С] от звука [И]).

Смешанный способ предполагает одновременное использование нескольких способов постановки. Этот способ сочетает «подражание и объяснение», и в дополнение применяется механическая помощь. При этом способе ребенок принимает активное участие в процессе постановки звука, а приобретенные им артикуляционные позы фиксируются и легко воспроизводятся без механической помощи.

Исправление произношения свистящих звуков

В группе свистящих звуков постановка начинается с твердого [С]. Для разных типов нарушения произношения применяются различные приемы.

Механический способ постановки [С] заключается в том, что логопед предлагает ребенку улыбнуться, размещает зонд на средней линии языка и просит подуть. Меняя степень нажатия зондом на язык необходимо добиваться наиболее чистого звучания. В процессе постановки звуков логопед не должен употреблять название звуков («скажи [С]»), поскольку тем самым может спровоцировать привычное для ребенка дефектное произношение. Обычно используются образные сравнения — «подуй», «пошипи», «пожужжи» и т.п.

В случае межзубного произношения логопед предлагает ребенку произносить звук [С] сквозь сомкнутые зубы, что позволяет предотвратить просовывание кончика языка между зубами. В большинстве случаев удается добиться правильного звучания. После того, как сформирован навык изолированного произношения звука, переходят к слогам. Логопед предлагает ребенку произносить слог СА и следит за тем, чтобы гласный звук произносился с опущенной челюстью, а не со стиснутыми зубами. При этих упражнениях необходимо зрительное подкрепление, поскольку кинестетические ощущения сформированы недостаточно и не дают четкого представления о положении органов артикуляции.

Устранение бокового сигматизма имеет свою специфику. Основная задача логопеда в этом случае — научить ребенка пропускать воздушную струю по средней линии языка. Для этого ребенку предлагают дуть на распластанный язык, просунутый между зубами. Направление воздушной струи при этом контролируется тыльной стороной ладони либо полоской бумаги. После того, как выработано правильное направление экспираторного тока, любым способом переводят язык в положение за нижними зубами. Учитывая стойкость межзубного и бокового сигматизмов, необходимо соблюдать строгую систематичность занятий и проявлять терпение и выдержку, не обольщаясь быстрыми успехами.

Еще один способ постановки звука [С] — от звука [И]. Несмотря на свою простоту, он довольно эффективен. Логопед предлагает ребенку произнести звук [И], и затем «подуть», получается [И—С]. Желатель-

но, чтобы логопед проиллюстрировал личным примером это нехитрое упражнение.

Если у ребенка нарушено произношение всех звуков этой фонетической группы, то исправленный звук [С] служит базой для дальнейшей постановки других свистящих, а также шипящих звуков. Хотя, как показывает практика, если проведена качественная работа по устранению недостатков произношения звука [С], то произношение остальных звуков этой фонетической группы, для которых [С] является базовым, часто нормализуется спонтанно.

Исправление произношения шипящих звуков

В группе шипящих звуков постановку начинают со звука [Ш]. Постановка звука [Ш] осуществляется несколькими приемами. Механический способ предполагает использование зонда. Ребенок выполняет упражнение «чашечка», в этот момент логопед одной рукой размещает зонд под языком, а другой рукой прижимает щеки ребенка, округляя его губы. Логопед просит ребенка «пошипеть», затем, регулируя зондом положение языка, добивается наиболее чистого звучания.

Постановка звука [Ш] от опорного звука [С]. Ребенку предлагают многократно произнести звук [С] или слог СА. Затем логопед вводит зонд под язык и просит еще раз произнести этот слог, при этом будет слышаться отчетливое шипение. Регулируя угол наклона зонда можно найти такое положение, при котором будет наилучший акустический эффект.

При сохранном произношении звука [Р] можно поставить от него звук [Ш]. Ребенку предлагают произнести звук [Р] шепотом (без голоса). В момент произнесения логопед шпатель или зондом отодвигает кончик языка вглубь рта, прерывая вибрацию, при этом слышится отчетливый звук [Ш].

Правильного произношения звука [Щ] можно добиться следующим способом: логопед предлагает ребенку произнести звук [Ш] и в этот момент улыбнуться — будет слышаться звук [Щ]. Также для постановки можно использовать слог СИ. Ребенок несколько раз произносит слог СИ, удлинняя [С'] (С'С'С'—И). Затем логопед вводит зонд под язык и в момент произнесения слегка отодвигает язык назад, приподнимая его.

Если ребенок правильно произносит звук [Ч], то от него легко можно получить звук [Щ], протянув завершающий фрикативный элемент [Ч—Щ)].

Исправление произношения аффрикат

Постановку звука [Ч] рекомендуется начинать от мягкого звука [Т], который является одним из компонентов звука [Ч]. Ребенок многократно произносит слог ТЯ (или АТъ), в этот момент логопед слегка при-

жимает кончик языка ребенка к низу: при этом слышится слог ЧА (АЧ). Звук [Ц] ставится аналогичным способом от слога ТА (АТ).

Еще один способ обусловлен артикуляционными составляющими аффрикатов:

— при произнесении звука [Ч] — смычный элемент, как при звуке [Т'] и фрикативный элемент, как при звуке [Щ];

— при произнесении звука [Ц] — смычный элемент, как при звуке [Т], фрикативный элемент, как при звуке [С].

Логопед предлагает ребенку многократно произносить сочетание АТЬЩ, сначала медленно, затем ускоряя темп, в результате слышится сочетание [АЧ]. Для постановки звука [Ц], ребенку предлагают произносить сочетание АТС.

Исправление произношения звука [Л]

Наиболее распространенным способом постановки звука [Л] является следующий: логопед предлагает ребенку улыбнуться, прикусить кончик языка зубами и произнести звук [Ь], при этом слышится звук [Л]. Затем логопед просит произнести сочетание ЫА, при этом кончик языка должен быть зажат зубами, будет четко слышаться сочетание ЛА.

Можно использовать и другой прием. В качестве базового звука выступает звук [Н]. Логопед вводит зонд (рисунок) таким образом, чтобы он располагался между твердым нёбом и средней частью спинки языка. Просит ребенка произнести звук [Н], в этот момент нажимает зондом на боковые края языка, слышится звук [Л].

Исправление произношения звука [Р]

Постановка звука [Р] традиционным способом проводится в два этапа. На первом этапе применяются упражнения, направленные на выработку вибрации. Логопед просит ребенка произносить многократно звук [Д] (с несколько отличной артикуляцией) на одном выдохе [ДДДД]. Отличие в артикуляции от обычного звука [Д] заключается в положении кончика языка: он образует смычку не с передними резцами, а с корнями верхних резцов или альвеолами. Затем переходят на акцентированное произношение: интонационно выделяется первый звук [Дддд]. Необходимо при этом следить, чтобы челюсть оставалась неподвижной, а работал только язык.

На втором этапе используют механическую помощь, применяя зонд с шариком на конце. В момент произнесения звука [Д] зонд вводят под язык, после чего быстрыми движениями зонда вправо и влево вызывается механическое колебание языка, попеременное смыкание и размыкание его переднего края с альвеолами. Зонд можно заменить шпателем, черенком чайной ложки или чистым указательным пальцем ребенка.

Исправление произношения нёбных звуков. Приемы исправления произношения нёбных звуков сводятся к постановке взрывных заднеязычных от взрывных переднеязычных. Ребенок в процессе постановки произносит определенный опорный слог, в момент произнесения логопед шпателем отодвигает кончик языка вглубь рта, нажимая на переднюю часть спинки языка.

Звук [К] ставится от слога ТА. По ходу движения языка слышится сначала ТЯ, затем КЯ и потом КА.

Звук [Г] ставится от слога ДА, а звук [Х] от слога СА:

ДА-ДЯ-ГЯ-ГА,

СА-СЯ-ХЯ-ХА.

Отдельно остановимся на исправлении произношения звука [Ј] (йот). Его произношение нарушается довольно редко, и как правило сводится к замене звуком [Л]. Исправить звук можно с опорой на гласный [И]. Логопед просит ребенка произносить сочетания ИА (АИА) несколько раз. Дается установка на более краткое произнесение [И].

Другим способом постановки звука [Ј] является механический способ от слога ЗА. Ребенку предлагают многократно произносить слог ЗА, в этот момент логопед шпателем прижимает переднюю часть спинки языка к низу и слегка отодвигает язык назад до получения нужного звучания.

Влияние лексики на формирование стратегий понимания текста у обучающихся с нарушениями речи

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

Современные образовательные стандарты в свете реформы общего и специального образования определяют высокие требования к уровню речевого развития младших школьников и владению ими навыками синтетического чтения, которое становится основным средством получения знаний, поскольку от того, как будет понята вербальная информация учащимися и впоследствии ими воспроизведена, зависит качество обучения в целом.

Литературное чтение — один из основных предметов в программе начальной школы. В процессе обучения учащиеся должны научиться правильно и осознанно читать не только тексты художественных произведений, но и материал школьных учебников. Программой начальной школы предусмотрено формирование целого ряда умений, обеспечивающих работу с текстом:

- устанавливать последовательность действий;
- делить текст на значимые по смыслу части;
- выделять основное содержание каждой смысловой части и речевого высказывания в целом;
- определять главную мысль в тексте;
- давать оценку поступкам действующих лиц, определять своё отношение к прочитанному;
- кратко передавать содержание прочитанного.

Говоря о специфике программных требований к курсу литературного чтения в начальной школе, следует отметить, что, кроме овладения осознанным, правильным, беглым и выразительным чтением как базовым навыком в системе образования младших школьников, необходимо совершенствовать все виды речевой деятельности, обеспечивающих умение работать с разными видами текстов, и формировать навык самостоятельной читательской деятельности.

Одной из важнейших задач в методике обучения русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи является формирование у младших школьников, наряду со становлением технических компонентов чтения, навыков понимания фактуальной и подтекстовой информации в силу специфики восприятия письменной речи, обеспечивающих полноценное обучение учащихся в школе. В практико-ориентирован-

ных исследованиях (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская и др.) отмечен тот факт, что даже у нормально развивающихся школьников по разным причинам восприятие и понимание прочитанного достаточно редко достигают высокого уровня. У обучающихся с тяжелыми нарушениями речи проблема понимания вербальной информации, воспринятой самостоятельно, приобретает особую актуальность.

Проблема исследования процессов восприятия и понимания вербальной информации требует междисциплинарного подхода. Особую актуальность приобретает трактовка изучаемой проблемы в двух аспектах: с одной стороны — это зависимость понимания от фактических знаний учащихся, особенно школьников с системным недоразвитием речи, имеющих свой ограниченный практический опыт, с другой стороны — это зависимость от состояния когнитивной деятельности.

В исследованиях Г.В. Бабиной, В.К. Воробьевой, С.Ю. Горбуновой, О.Е. Грибовой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, Г.В. Чиркиной и др. уделяется особое внимание проблемам понимания текста учащимися с нарушениями речи. Однако, чем обусловлены эти трудности, с чем связаны, что является той составляющей, которая определяет специфику понимания на каждом из этапов обучения в зависимости от степени сложности предлагаемого учебного материала, остаётся практически нерешённым вопросом.

Психологической основой, характеризующей трудности чтения, являются не только замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, но и недостаточность мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость саморегуляции, отсутствие мотивации.

Проблема нарушения навыка чтения в целом является одной из актуальных на сегодняшний день. Среди детей школьного возраста оценки распространенности дислексии варьируют от 5—10 до 15—20%. Учитывая современные тенденции к увеличению числа детей с тяжелыми нарушениями речи, требуется активный поиск интегративных приёмов коррекционно-логопедической работы, обеспечивающих адекватное восприятие учебного материала учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

На сегодняшний день требования программы общеобразовательной школы к младшим школьникам с системными нарушениями речи достаточно высоки, т.к. программы обучения отличаются сложным и насыщенным текстовым разнообразным материалом, который должен быть усвоен посредством чтения. Учитывая этот факт, необходимо отметить, что одним из глобальных направлений совершенствования системы образования является поиск оптимальных условий и средств интегриро-

ванного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе, обеспечивающих способность осваивать программу начального обучения в те же временные сроки, что и дети с нормативным речевым развитием.

Изучая теорию смысловой обработки текста, необходимо учитывать три его уровня: предметно-денотативный, лингвистический и концептуально-оценочный, поскольку известно, что определение концепта и делает чтение осмысленным. Анализ специальной литературы по вопросам обучения чтению детей с общим недоразвитием речи позволяет говорить об отсутствии подобных комплексных исследований. Часто приходится сталкиваться с тем, что стойкое нарушение всей математической деятельности, которое проявляется в затруднениях при овладении математическим словарём, восприятии текста задачи, записи математических выражений, трудностях понимания речевых логико-грамматических конструкций, обусловлено проблемами декодирования текстовой информации.

Основываясь на наших ранних исследованиях, можно говорить о том, что средством формирования смысловых навыков для учащихся с речевой патологией может выступать специальный текст. Однако необходимо учесть, что оптимально развивать такие навыки можно только при условии, если трудность учебников будет соответствовать уровню речевого и познавательного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Массовое использование тестовых технологий на этапах промежуточного и итогового контроля оценки знаний учащихся также сводится к трудностям понимания текстовых сообщений школьниками с нарушениями речи. Необходимо отметить, что проблема формирования текстовой компетенции учащихся с системными нарушениями речи обусловлена не только недоразвитием отдельных компонентов языковой системы, но и требованиями общеобразовательной программы начальной школы в аспекте читательской деятельности, которой в достаточной мере не способны овладеть дети с ограниченными возможностями здоровья.

Работа над смысловой стороной текста тесно связана не только с уровнем познавательного развития ребенка, но и с состоянием словарного запаса — наличием отдельных лексических единиц, возможностью адекватного оперирования ими, скоростью и адекватностью реакции на слова—стимулы, спецификой актуализации словаря и пр. Словарная работа является самым значимым разделом в развитии связной устной и письменной речи, поскольку дает чёткое представление не только о состоянии представлений об окружающем мире у конкретного ребенка, но и позволяет оценить специфику познавательного развития в целом. В этом случае совершенно неважно, идет ли речь о монологе или диалоге. Часто простой вопрос может (или не может) вы-

звать целый ряд ассоциаций, которые позволяют оценить специфику усвоения значений отдельных слов и их использование в разном контексте. Например, вопрос «Что растет в лесу?» может вызвать у ребенка целый ряд ассоциативных связей, прежде, чем мы получим ответ на вопрос: что именно — деревья/кустарники/цветы/грибы и пр.; в какое время года — летом/осенью и пр.; где именно — на дереве/на кусте/на стебле и пр.; каким образом — снизу вверх (как растения)/сверху вниз (как сосулька) и пр. Если мы не отработываем в данном конкретном случае какую-либо коррекционно-развивающую задачу или определенный навык, то следует предположить, что за очень короткое время в голове у ребенка должны возникнуть все эти (и другие) ассоциативные ряды, для того чтобы взрослый получил конкретный ответ на поставленный вопрос. Хорошо бы в этом случае понимать, что ответ может быть неожиданным, но не обязательно должен быть неправильным, а взрослый должен уметь отследить ход мысли ребенка.

Наличие достаточного объема и многогранного словаря определяют качество обучения на разном этапе развития ребенка. Для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи словарная работа проводится не только в рамках коррекционно-развивающих занятий, но и в урочной, и во внеурочной деятельности.

Словарная работа (её качество и междисциплинарность) заслуживают особого внимания в дошкольном возрасте. Все лексические упражнения подбираются в порядке усложнения и ориентированы на уровень слова, словосочетания, предложения и текста. В связи с такой последовательностью введения упражнений следует опираться на принцип последовательности усвоения знаний, который в рамках лексики предполагает переход словаря от импрессивного к экспрессивному. Рассмотрим комплексный подход к изучению лексической темы в период дошкольного обучения на примере лексической темы «Игрушки».

1. Занятие по формированию представлений об окружающем мире и развитию речи всегда начинает тему. Такая работа носит подготовительный характер, а ведущая роль на этих занятиях отводится педагогу (часто воспитателю, учителю-дефектологу или учителю-логопеду). Педагог может предложить детям такие приемы работы, которые не требуют обязательных вербализованных ответов. Например:

— рассмотреть игрушки и предметные картинки, на которых они нарисованы; соотнести их (наложить); найти сходства и отличия;

— актуализировать знания о том, что игрушки бывают разные, они нужны для игры; акцентировать внимание на том, что разные игрушки нужны для разных игр (сюжетные, ролевые, подвижные, театрализованные и др.);

— чтение педагогом стихотворений об игрушках (например, стихотворения А. Барто);

— отгадывание загадок об игрушках, для детей разного возраста загадки могут быть представлены по-разному;

— проведение сюжетно-ролевых, дидактических, подвижных игр с определённым набором игрушек, направленных на развитие интеллектуальных операций (анализ, синтез, классификация, обобщение, сериация).

Основная задача таких приемов работы состоит в актуализации словарного запаса обучающихся, поскольку в системе специального обучения мы ориентируемся на зону актуального и ближайшего развития, учитываем принцип связи теории с практикой, индивидуального и дифференцированного подхода.

2. Занятия по развитию речи. С точки зрения видов традиционных логопедических занятий, выделяют занятия по формированию лексико-грамматических средств языка и занятия по развитию связной речи. На наш взгляд, целесообразно более точно разделять работу над каждым из компонентов языковой системы: лексика, грамматика, связная речь. В этой структуре работа всегда начинается с формирования словарного запаса, т.е. с работы над лексикой. Логопед определяет объем и качество усвоения предметного, глагольного словаря и словаря признаков. Хорошо бы, чтобы необходимый для изучения словарь был определён совместно учителем-логопедом и воспитателем (при необходимости — для других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья — еще и учителем-дефектологом). В этой области мы опираемся на возраст, программные требования, особенности понимания речи, состояние пассивного и активного словаря, а также на индивидуальные особенности развития ребенка. Прежде всего, на занятиях по формированию словарного запаса учитель-логопед отбирает приёмы работы и конкретные упражнения, направленные на развитие понимания речи, и на этой основе уточнение представлений о возможностях употребления этого слова ребенком в рамках заданного контекста; расширением словарного запаса (сначала накоплением, формированием обобщающих понятий, потом увеличением объема за счет развития антонимии, синонимии, уточнения многозначности).

Для изучения темы «Игрушки» можно предложить следующий примерный объем словаря:

— *предметный словарь*: машина, мишка, кукла, мяч, юла, кубики, пирамидка, матрёшка, неваляшка;

— *глагольный словарь*: играть, катать, ловить, бросать, собирать, разбирать, кормить, купать, качать, беречь, убирать, не ломать и др.;

— *словарь признаков*: большой, маленький, красивый, чистый, мягкий, деревянный, резиновый, красный, синий, жёлтый, зелёный, разноцветный, любимый и др.

Из предложенного материала словарь отбирается в зависимости от возраста, особенностей развития (не только речевого), распределяется равномерно на период изучения с учётом объёма запоминания (3—4 года — 3 существительных, 3 глагола, признаки только по цвету и размеру; 5—6 лет — 5—6 предметов, к ним основные глаголы — до 6 глаголов, к признакам по цвету и размеру нужно добавить материал и качество).

На занятиях по развитию речи ведущая роль постепенно смещается от учителя-логопеда к детям, поэтому задания постепенно усложняются по виду и способу предъявления: от аналитического характера к синтетическому. Все упражнения, предлагаемые учителем-логопедом, должны быть направлены на развитие мышления и речи (для расширения объёма понимания и воспроизведения). *Возможные инструкции:* покажи, отбери, выбери, назови, найди, повтори, скажи, составь, разложи.

В силу возраста, например, можно уточнить: для каких спортивных игр нужен мяч, какие бывают мячи (по форме и размеру); какая конкретно машина нужна для определенной игры (легковая или грузовая); из каких геометрических фигур можно составить неваляшку или юлу; назвать части (детали) определенной игрушки и т.д. Обращаем внимание на точность введения обобщающего понятия, поскольку отдельные предметы далее будут являться составной частью другой лексической темы (например, транспорт — машина, спортивный инвентарь — мяч, объемные геометрические фигуры — пирамида, куб).

3. Занятия по формированию грамматического строя направлены на развитие навыков словообразования и словоизменения, что сопряжено с непосредственным введением в речь ребенка различных грамматических категорий (род, число, падеж, время и вид глагола и др.). По теме «Игрушки» можно предложить следующие направления работы:

— образование существительных множественного числа с ориентировкой на ранее изученный словарь, поскольку грамматика формируется на основе усвоенной ребёнком лексики и с опорой на нее;

— образование существительных с уменьшительно-ласкательным значением;

— знакомство со значением предлогов В, НА;

— понимание предложных конструкций (поставь кубик НА кубик, посади мишку В машину).

В целом, при изучении лексических тем необходимо правильно и последовательно соотносить вопросы целесообразности и практической обработки того или иного предлога, который вводится в словосочетание и далее во фразу (структура простого, сложного предложения). Структура соотнесения предлогов и лексических тем представлена в Таблице 1.

Соотношение лексической темы и изучаемых в ней предлогов

Темы для лексической работы	Предлоги
Семья	В, С
Овощи, фрукты	В, НА
Части тела	У
Игрушки	В, НА, С, СО
Одежда, обувь	С, В, БЕЗ, ИЗ
Посуда	В, ИЗ, НАД, ПОД
Продукты	В, НА, ЗА, ИЗ, С
Мебель	В, НА, ИЗ, ЗА, НАД, ПОД
Животные и звери	ИЗ-ЗА, МЕЖДУ, ИЗ-ПОД
Птицы	У, В, К, ОТ, С, ЗА
Транспорт	В, НА, ОТ, С, СО, К
Насекомые	ПО, В, НА, К, ОТ, ИЗ
Растения	В, НА, С, ЧЕРЕЗ, ОТ, НАД, ПОД, ИЗ-ПОД

4. Занятия по развитию связной речи ориентированы на подготовку обучающихся к построению самостоятельных высказываний (устных и/или письменных в зависимости от возраста). Для лексической темы «Игрушки» можно предложить следующие приемы работы:

— для формирования фразовой речи — составление отдельных предложений (простых/сложных) по демонстрации действия, по показу, по сюжетным картинкам, на основе заданной модели или схемы, по картине, с заданным словом, с заданным количеством слов и т.д.;

— для формирования связных высказываний — составление коротких рассказов по сюжетным картинкам, по сериям картин, коротких рассказов-описаний (внешний вид игрушки, действия, которые можно с ней производить), по плану (картинному или вербальному);

— для формирования коммуникативных навыков — сюжетно-ролевые, дидактические игры (например, «Магазин игрушек», «Дочки-матери», «Лото», «Домино» и др.).

Правильно подобранные лексические упражнения на разных этапах их предъявления должны обеспечивать смену речевых и речемыслительных упражнений в порядке возрастающей сложности.

Безусловно, в дошкольном возрасте работа по расширению словарного запаса проводится на всех видах занятий: формирование элементарных математических представлений, занятия по формированию продуктивных видов деятельности (лепка, аппликация, рисование), музыкальные и физкультурные занятия.

В школьном возрасте приемы раскрытия значения слов усложняются, однако по форме и способу предъявления могут быть аналогичны работе с дошкольниками. Содержание такой работы чаще рассматривается в ка-

ком-либо определенном контексте, однако стоит помнить, что чем старше становятся школьники, тем шире и разнообразнее должен быть их словарный запас, а значит, и за заданным содержанием контекста необходимо «видеть» возможности использования конкретного слова для более широкой и абстрактной интерпретации прочитанного. Приведем некоторые примеры:

1. Использование различных способов семантизации (наглядно-действенный, словесно-контекстный, смешанный). Здесь широко используется демонстрация предмета, его рассматривание, объяснение значений с помощью подбора антонимов, синонимов, словотолкование и др.

2. Объяснение значения слова через анализ его морфемного состава. Такой прием позволяет привлекать внимание обучающихся не только к содержанию, но и внешней оболочке слова, способствует реализации принципа учета межуровневых и внутриуровневых связей. Подобные грамматические наблюдения за семантикой слова способствуют закреплению представлений о морфемном анализе и синтезе на уроках русского языка. *Например, определите корень в слове «бездонный». Почему взгляд можно назвать бездонным?*

3. Определение предмета через родовое понятие или уточнение отличительных признаков. *Например, капель — явление природы; характерный звон, который издают капли воды, образующиеся при таянии снега или сосулек, падая на землю (например, с крыши домов или веток деревьев); капельница — прибор, устройство, подающее жидкость каплями (например, медицинская процедура или подача воды к корням растений, или типетка).*

4. Если определение какого-либо предмета или явления нельзя сформулировать четко, то пользуемся приёмом описания его признаков. *Например, обледенение — на большой высоте самолет снаружи покрывается толстым слоем льда, поэтому становится тяжелым и не может лететь.*

5. При объяснении отвлеченных понятий (*трусость, счастье, забота и др.*) пользуемся примерами из жизни. Чаще всего такая работа проводится в ходе анализа текста, поскольку требует тщательного анализа содержания и высокий уровень осмысления прочитанного.

6. При осмыслении образных выражений учим формулировать вопросы, направленные на понимание образности читаемого произведения. *Например, при анализе пословицы «И лягушка может утонуть» можно уточнить фактуальное значение этого выражения, прежде чем подвести к основной идее «Каждый может допустить ошибку (промах)».*

Подводя итоги, следует отметить, что мы ограничились лишь достаточно узким представлением о словарной работе. Не стоит забывать, что вопросы развития речи в части расширения объема словарного запаса являются актуальными на протяжении всего периода обучения ребенка с тяжелыми нарушениями речи, поскольку информационное поле, в котором существует ребенок, сегодня является крайне разнообразным, затрагивает все сферы нашей жизни, поэтому требует разработки специфических подходов к организации логопедической работы.

Технология формирования текстовой компетенции

Сунько Татьяна Юрьевна

*кандидат педагогической наук,
доцент кафедры «Специальное (дефектологическое)
образование» МГППУ*

Теоретические лингвистические и психолингвистические подходы к характеристике объекта «текст» рассматривали В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, И.Р. Гальперин, Т.А. ван Дейк, А.А. Леонтьев, О.И. Москальская, О.А. Нечаева, Г.Я. Солганик, Ф. де Соссюр, Л.Г. Фридман, Л.В. Щерба и др. Основу развития связной речи составили труды учёных в области лингвистики Р.И. Аванесов, В.В. Виноградов, Б.Н. Головин, В.Г. Костомаров, С.И. Ожегов, В.М. Панов, А.А. Реформатский, Л.И. Скворцова, Л.В. Щерба и др.; психологические, психолингвистические, физиологические основы работы над развитием связной речи в свете теории речевой деятельности установили Л.С. Выготской, А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, И.П. Павлов, И.М. Сеченов и др.

Методологической основой теории о закономерностях усвоения родной речи явились актуальные положения Л.П. Федоренко, а также современные подходы к различным аспектам теории и практики обучения русскому языку, разработанные в трудах М.Т. Баранова, А.И. Власенкова, В.Г. Горецкого, Н.И. Демидовой, Н.А. Ипполитовой, В.И. Капинос, А.Ю. Купаловой, Т.А. Ладыженской, В.В. Львова, М.Р. Львова, Г.Н. Приступы, А.В. Текучева, Г.А. Фомичёвой, Т.И. Чижовой и др.

Исследования, проводимые такими психологами, психолингвистами и физиологами, как Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, И.П. Павлов, З.М. Панибратцева, С.П. Рубинштейн, И.М. Сеченов и др., помогают проникнуть в процесс порождения высказывания. Этот процесс как вид человеческой деятельности, обеспечивающий общение, начинается с мотива и общего замысла, который с самого начала известен субъекту, по А.А. Леонтьеву¹. Далее в действие вступает внутренняя речь. Она возникает на основе внешней и сохраняет ее характер, но существует как зрительные, слуховые и речедвигательные образы слов, которые полностью не проговариваются. Функции внутренней речи заканчиваются в оформлении мысли. Процесс порождения речевого высказывания формирует синтаксическую структуру и разворачивается во внешнее речевое высказывание. А.В. Текучев рассматривал в качестве

¹ Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. — М. : Едиториал УРСС. 2003. — 248 с.

связной речи любую единицу речи, в которой все ее составляющие языковые компоненты организованы по законам логики и грамматического строя речи и в которой обязательно заключается какая-либо мысль.

В методической литературе, по В.К. Воробьевой, Г.В. Бабиной, О.Е. Грибовой, Л.Ф. Спириной, В.Г. Глухову и др., связной монологической речи приписываются качества текста. Связная речь может быть монологической или диалогической, устной или письменной: связная речь имеет коммуникативную направленность, а монологическая — приравнена к тексту как речевой единице по признаку отсутствия коммуникативной направленности и к тексту как речевой единице с точки зрения необходимости специального обучения.

В методических работах по проблемам развития речи «связная речь» употребляется в нескольких значениях: процесс, деятельность говорящего, результат говорения, текст, высказывание, название раздела по развитию речи. В.В. Воробьева, В.П. Глухов, Л.Ф. Спиринова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др. под понятием «связная речь» понимали процесс создания и сам продукт речемыслительной деятельности в виде устного или письменного высказывания монологического характера, состоящего более чем из одного предложения.

Однако в современной лингвистической литературе для характеристики связной развернутой речи применяется категория «текст». К основным его признакам относятся тематическое, смысловое и структурное единство, грамматическая связность. Для разработки методики развития связной речи Т.А. Ладыженская² предлагала использовать факторы связности сообщения, как последовательное раскрытие темы в следующих друг за другом фрагментах текста, взаимосвязь тематических и рематических элементов внутри и в смежных предложениях, наличие синтаксической связи между структурными единицами текста. В синтаксической организации сообщения как единого целого главную роль играют различные средства межфразовой и внутрифразовой связи (лексический и синонимический повтор, местоимения, слова с обстоятельственным значением, служебные слова и др.).

Другая важнейшая характеристика развернутого высказывания — последовательность изложения. Нарушение последовательности всегда отражается на связности текста. Наиболее распространенным типом последовательности изложения является последовательность сложных соподчиненных отношений, а именно: временных, пространственных, причинно-следственных и качественных. К числу основных нарушений последовательности изложения относятся пропуск, перестановка членов

² Ладыженская Н.В. Обучение успешному общению. Речевые жанры. Книга для учителя / под ред. Т.А. Ладыженской. — М. : Издательство «Баласс», Издательство «Ювента». 2006. — 176 с.

последовательности; смешение разных рядов последовательности. Следовательно, основу связной речи составляет интеллектуальная деятельность передачи или приема сформированной и сформулированной мысли, направленной на удовлетворения коммуникативно-познавательных потребностей в ходе общения.

В процессе освоения языковой системы дети, овладевая различными уровнями языковых единиц: фонемами, морфемами, лексемами, подходят к овладению текстом уже в школьном возрасте. Именно овладение текстом оказывается тем моментом, который позволяет языковой личности программировать свое общение адекватно замыслу и социальной среде.

Текст, являясь сложнейшим произведением речемыслительной деятельности, требует от языковой личности не только владения языковыми средствами, но и умением структурировать действительность, передавать содержание реальности языковыми средствами, соблюдая законы построения текста, реализовывать речемыслительную программу, отражать главное и дополнительное в содержании. Текст и на элементарном уровне связной речи оказывается наиболее сложным лингвистическим объектом для создания и понимания детьми с системным недоразвитием речи. Поэтому Е.Д. Божович, М.Я. Дымарский, Н.И. Жинкин, Л.В. Щерба и др. выделяют *текстовую компетенцию* и говорят о необходимости ее специального формирования в ходе обучения.

Н.Н. Жинкин определял два условия для оптимальной генерации текста: накопление понятий из определенной области знаний и семантическое сжатие и развертывание текста. В методической литературе рядом авторов языковая компетенция рассматривается как составляющая коммуникативной компетенции. В.А. Коккота, рассматривая коммуникативную компетенцию, относил к ней *языковую компетенцию* (способность понимать и продуцировать правильные в языковом отношении знаки и правила их соединения); *дискурсивную компетенцию* (способность соединять отдельные предложения в связное устное или письменное сообщение, используя для этого различные синтаксические и семантические средства связи); *социолингвистическую компетенцию* (способность выражать и понимать словосочетания и предложения, которые соответствуют данному социолингвистическому контексту акта коммуникации); *стратегическую компетенцию* (способность участвовать в общении, выбирая правильную стратегию дискурса). Следовательно, в структуру коммуникативной компетенции, по мнению В.А. Коккоты³, включена способность понимать и создавать некоторые сообщения, которые могут быть преобразованы в текст или представлены в виде текста.

³ Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование: научно-теоретическое пособие. — М. : Высшая школа. 1989. — 127 с.

Методические аспекты проблемы формирования связной речи в одной из ранних работ Н.Н. Трауготт, посвященной вопросам организации логопедической работы при моторной алалии, помещены некоторые общие рекомендации и указания на упражнения, которые должны носить максимально конкретный и наглядный характер. Р.Е. Левина особо выделяла в работе над текстом умение воспроизводить по памяти подробности виденного, конструировать предложения со словами прочитанного текста, развивать ритмико-мелодическую сторону речи. Она рекомендовала включать контекстную речь в другие виды деятельности для развития связной речи как средства общения.

Опираясь на методические установки Р.Е. Левиной, Л.М. Чудинова определяла комплекс задач по формированию потребности в активной речевой деятельности. Работу предлагалось начинать с развернутого ответа на вопрос с последующим переходом к описанию простых предметов, а от него к рассказу по картинке с несложным сюжетом и ярко выраженными признаками действия. В качестве средств активизации речи и мысли ребенка рекомендовалось применение разнообразных приемов: вопросов, требующих проведения сравнения; провокационных вопросов; сопоставления речи; опоры на наглядно воспринимаемые предметы.

Разрабатывая вопросы формирования описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем речевого развития, Е.Г. Корицкая и Т.А. Шимкович предлагали поэтапную организацию такой работы. В основу организации каждого этапа был положен принцип перехода от максимально развернутой речи к речи свернутой, краткой. В качестве основных приемов обучения предлагалось применение анализа содержания сюжета по вопросам; подражание готовым образцам; рассказывание по заранее заданному плану в виде инструкции, объясняющей, в какой последовательности излагать материал. Далее авторы приходят к выводу о том, что пересказать текст, благодаря хорошей механической памяти, легче, чем произвести аналитические операции, связанные с выделением основной мысли рассказа или его сокращением.

Т.Б. Филичева, выделяя этап формирования связной речи, включала в него следующие разделы: словарную работу, обучение самостоятельному описанию предмета, обучение рассказыванию по серии картин, заучивание стихотворений, обучение пересказыванию художественных текстов. Для правильного восприятия различных по сложности текстов использовалось соотнесение картинки-эпизода с определенной частью рассказа. Среди других приемов предлагался подбор предметных картинок к отдельному эпизоду с последующим их называнием и определением их назначения и разнообразные варианты восстановления порядка серии картин.

Принципы формирования связной речи

Формирование связной речи рассматривается в свете двух основных групп принципов: общедидактических (принципы дидактики) и методи-

ческих (принципы обучению речи, по Л.Ф. Федоренко). Из числа общедидактических выделяются принципы научности, сознательности и активности, доступности, систематичности, последовательности, прочности, наглядности. В качестве методических рассматриваются принципы внимания к материи языка, понимания языковых значений, развития чувства языка, опережающего развития устной речи перед письменной, принцип опоры на развитие речи в онтогенезе.

В свете принципа опоры на развитие речи в онтогенезе, рассматривая необходимость учета уровней онтогенетического развития по отношению к методике обучения детей, Б.М. Гриншпун считал, что наиболее важным в данном случае оказывается ориентация на структурные особенности процесса развития речи в норме. В качестве одной из таких особенностей являлось формирование речевой деятельности как целостной системы. В основу данного принципа положен учет ключевых звеньев онтогенеза, которыми определяется развитие системы, в частности, опережающего развития смысловой стороны речи по отношению к формально-языковой. В качестве основного приема обучения устанавливается прием усвоения языковых явлений через противопоставление смысловых (экстралингвистических) и формальных (лингвистических) компонентов ситуации.

По мнению Н.И. Жинкина⁴, знание психологического механизма речи поможет разработать адекватную методику формирования связной контекстной речи, центром которой должна стать работа над ее смысловой, семантической стороной. Признаком смысловой связи считалась самостоятельность ее составления на основе переработки полученной информации.

Поскольку существенным является положение о том, что первоначально смысловые связи необходимо выработать не на словесных, а на предметных отношениях, вначале в рамках микротемы, а затем и на целом тексте, то переход к самостоятельным рассказам и пересказам возможен только после успеха с предметно-словесными комбинациями. Следовательно, в качестве самостоятельной задачи коррекционного обучения описательно-повествовательной связной контекстной речи обучающихся определена технология формирования текстовой компетенции в единстве с общеметодическими средствами.

Технология формирования текстовой компетенции

Технология формирования текстовой компетенции включает четыре этапа:

1. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию текста.
2. Знакомство с правилами смысловой и языковой организации текста.
3. Закрепление правил смысловой и языковой организации текста.

⁴ Жинкин Н.И. Язык — речь — творчество. — М. : Лабиринт. 1998. — 368 с.

4. Переход к самостоятельной связной контекстной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения.

I этап. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию текста.

Обследование состояния связной речи обучающихся с тяжелыми нарушениями речи показало, что несмотря на то что они достаточно свободно оперируют термином «рассказ», но ясно не представляют себе, какой отрезок речи можно обозначить этим словом. Отождествить услышанный отрезок речевого высказывания с рассказом можно только в том случае, если ребенок научился ориентироваться в существенных признаках текста. Отсюда задачей этого раздела логопедической работы является формирование ориентировки на существенные признаки текста.

Особую значимость при формировании ориентировочных действий приобретает отбор тех признаков, с которыми следует первоначально знакомить обучающихся. Отбор признаков, существенных для представления о том, какую речь можно назвать связной, т.е. текстом, производится с учетом особенностей процесса коммуникации.

Развитие ориентировки в признаках текста требует последовательного решения сначала эмоционально-образной, потом мыслительной и лингвистической задач. В соответствии с этим определена следующая последовательность логопедической работы, которая включает в себя два этапа: первый этап — формирование ориентировки в смысловой цельности текста; второй — формирование ориентировки в языковых средствах текста.

Формируя у детей первичный ориентировочный навык по обнаружению существенных признаков текста, следует опираться на представление о том, что окружающая нас действительность по-разному отражается в языке, находя в нем соответствующие формы и выражения. При условии установления отношений между предметами и понятиями в значении действий такие отношения передаются повествованием; при условии установления отношений между предметами и понятиями в значении свойств, качеств такие отношения отражаются в описании. Повествование как функциональный тип речи характеризуется последовательностью действий, протекающих во времени; описание как тип речи характеризуется наличием одновременности признаков.

Обучение различению текста от не текста осуществляется на логопедических занятиях в связи с выполнением сопоставительных упражнений следующего типа:

- сравнение текста и набора слов из него;
- сравнение текста и бессвязного набора предложений;
- сравнение текста и отдельного коммуникативно слабого предложения;
- сравнение текста и его деформированного варианта;
- сравнения текста и его некомплектного варианта;

— сравнение двух нормированных текстов, в которых об одном и том же предмете или событии рассказывается по-разному.

Учитывая недостатки смыслового восприятия, свойственные обучающимся с тяжелыми нарушениями речи, первоначальный объем текстов, предъявляемых на слух, не должен превышать семи предложений, поскольку такой объем быстрее всего воспринимается как некоторое единство. В дальнейшем объем текстов постепенно увеличивается. В качестве ненормированных образцов может быть использована речевая продукция обучающихся, полученная в процессе обследования, или на фронтальных и подгрупповых занятиях по развитию речи.

Рассмотрение ориентировочной основы действия как совокупности условий, на которые фактически опирается обучающийся, побуждает ввести в структуру поисковой деятельности фактор цели речевого действия, сопряженного с мотивом деятельности. В связи с этим нахождение правильных образцов текстов опирается на условия проблемной ситуации, в которой сам поиск правильного образца имеет коммуникативную направленность. Специально разработанные проблемные ситуации естественным образом направляют поисковую деятельность обучающихся, повышая ее мотивационно-побудительный аспект.

II этап. Знакомство с правилами смысловой и языковой организации текста.

Знакомство с правилами смысловой и языковой организации текста осуществляется через игровую деятельность и включает игры:

— восстанавливающие порядок картин серии, объединенных единой темой, с последующим составлением текста или его фрагмента;

— иллюстрирующие содержание прочитанного текста, отбирая и располагая картинки в последовательности протекания события;

— восстанавливающие по памяти заданный порядок картинок по ранне прочитанному тексту;

— располагающие картинки серии соответственно опорным словам или словосочетаниям. В этом случае в качестве опорных слов могут выступать как наименования предметов, так и последовательное наименование действий;

— располагающие картинки в последовательности текста и составляющие по ним рассказ с определенной эмоциональной установкой;

— развивающие замысел, побуждающие к придумыванию небольшого сюжета с последующим его оречевлением.

III этап. Закрепление правил смысловой и языковой организации текста.

В качестве регулятора процесса связного говорения вводятся ориентировочные карточки, на которых записан порядок действий по построению связного контекстного сообщения различной смысловой структурой, содержание которых прочитывается.

Задание 1. Составь текст по приведенному алгоритму действий.

1. Какой случай (событие) можно представить, посмотрев на эту страничку?

2. Подумай (посмотри), о ком (о чем) нужно рассказать.

3. Посчитай, сколько в твоём тексте получится предложений.

Задание 2. Составь текст с опорой на данный алгоритм действий.

1. Нарисуй (представь себе) предмет, о котором собираешься рассказать.

2. Какие признаки предмета ты увидел?

3. «Потрогай» предмет, каков он?

4. К каким предметам его можно отнести?

5. Зачем нам этот предмет нужен?

Задание 3. Придумай рассказ по данному названию и зачину.

«Как петух напал на медвежонка».

Как-то в зимнюю стужу охотники отправились в лес.....

В лесу они нашли медвежонка.

Медвежонка принесли в деревню.

В деревне отдали его хозяйке.

Хозяйка выпустила медвежонка во двор.

А во дворе в это время разгуливал петух.

Петух напал на медвежонка.

Медвежонок бросился в собачью будку.

IV этап. Переход к самостоятельной связной контекстной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения.

Этапы деятельности: знакомство с правилами строения сложного текста; формирование навыков и умений создания текстов с опорой на графический план.

Задание 1. Прочитай текст. Составь графический план текста.

«Купание медвежат»

Наш знакомый охотник шёл берегом лесной реки и вдруг услышал громкий треск сучьев. Он испугался и влез на дерево.

Из чащи вышли на берег большая бурая медведица, с ней два весёлых медвежонка и пестун — её годовалый сын, медвежья нянька. Медведица села. Пестун схватил одного медвежонка зубами за шиворот и давай окутать его в речку. Медвежонок визжал и барахтался, но пестун не выпускал его, пока хорошенько не выполоскал в воде.

Другой медвежонок испугался холодной ванны и пустился удирать в лес. Пестун догнал его, надавал шлепков, а потом — в воду, как первого.

Очупившись снова на земле, оба медвежонка остались очень довольны купанием: день был знойный, и им было очень жарко в густых лохматых шубках. Вода хорошо освежила их. После купания медведи опять скрылись в лесу, а охотник слез с дерева и пошёл домой.

В. Бианки

Этапы работы:

1. Чтение текста и беседа по содержанию прочитанного.

2. Работа над планом изложения.

3. Словарно-орфографическая подготовка.

4. Чтение текста учителем и пересказ его одним двумя учениками по плану.

5. Выполнение обучающимися письменной работы.

Задание 2. Прочитай текст. Подготовь пересказ текста по плану заменяя 1-е лицо 3-м.

«В лесу»

Я решил заняться ловлей певчих птиц; мне казалось, что это хорошо прокормит: я буду ловить, а бабушка - продавать...

Я обзавелся хорошими снастями; беседы со старыми птицеловами многому научили меня, - я один ходил ловить птиц почти за тридцать верст, в Кстовский лес, на берег Волги, где в мачтовом сосняке водились клесты и ценимые любителями синицы-аполлоновки — длиннохвостые белые птички редкой красот.

М. Горький

Этапы работы:

1. Чтение текста.

2. Анализ содержания.

3. Работа над предложениями, в которых 1-е лицо надо заменить 3-м.

4. Пересказ текста.

Задание 3. Прослушай текст и перескажи его по составленному плану.

«Кто хозяин?»

Большую чёрную собаку звали Жук. Два мальчика, Коля и Ваня, подобрали Жука на улице. У него была перебита лапа. Коля и Ваня вместе ухаживали за ним, и, когда Жук выздоровел, каждому из мальчиков за хотелось стать его единственным хозяином. Но кто хозяин Жука, они не могли решить, поэтому спор их всегда кончался ссорой.

Однажды они шли лесом. Жук бежал впереди. Мальчики горячо спорили.

— Собака моя, — говорил Коля, — я первый увидел Жука и подобрал его!

— Нет, моя, — сердился Ваня, — я перевязывал ей лапу и таскал для неё вкусные кусочки!

Никто не хотел уступить. Мальчики сильно поссорились.

— Моя! Моя! — кричали оба.

Вдруг из двора лесника выскочили две огромные овчарки. Они бросились на Жука и повалили его на землю. Ваня поспешно вскарабкался на дерево и крикнул товарищу:

— Спасайся!

Но Коля схватил палку и бросился на помощь Жуку. На шум прибежал лесник и отогнал своих овчарок.

— Чья собака? — сердито закричал он.
— Моя, — сказал Коля.
Ваня молчал.

В. Осеева

Этапы работы:

1. Прослушивание текста и беседа по содержанию прочитанного.
2. Работа над планом изложения.
3. Словарно-орфографическая подготовка.
4. Пересказ его одним двумя учениками по плану.
5. Выполнение обучающимися письменной работы.

Задание 4. Составь текст из предложений, прочитай его и выполни графический план.

«Что случилось с крокодилом?»

Рано утром крокодил подплыл к берегу.
На берегу несколько дней назад он закопал яйцо.
Из яйца должен был появиться крокодильчик.
Но вместо крокодильчика из яйца выпал птенец.
Птенец пропищал одно слово: «Пааа-на!»
Это слово услышали другие звери.
Звери стали громко смеяться над крокодилом.
Ведь у крокодила из яйца должен появиться крокодильчик.
А вместо крокодильчика на свет появился птенец.

М. Москвина

Этапы работы:

1. Составление текста.
2. Чтение текста и беседа по содержанию прочитанного.
3. Работа над планом изложения.
4. Словарно-орфографическая подготовка.
5. Выполнение обучающимися письменной работы.

При самостоятельном составлении предметно-графического плана следует сначала вспомнить уже знакомый текст, а затем выстроить к нему картинно-графический план или после прочтения текста небольшого объема приступить к составлению предметно-графического плана.

Технология формирования текстовой компетенции опирается на систему обучения русскому языку; в качестве одного из его элементов выступает система речи, элементом которой, в свою очередь, выступает и система формирования связной контекстной речи. Определяющим компонентом системы работы над связной контекстной речью является технология формирования текстовой компетенции и коммуникативно-речевых умений (произносительные, лексические, грамматические). Однако следует помнить, что сами коммуникативные умения недостаточно автоматизируются, так как связаны с творческим подходом к решению коммуникативной задачи.

Использование загадок для выявления знаний и представлений об окружающей действительности у учащихся третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи

Коваленко Оксана Михайловна,
*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры
«Специальное (дефектологическое)
образование» МГППУ*

Известно, что загадки являются концентратом понятий различной степени обобщённости и потому часто используются в работе как с нормально развивающимися детьми, так и с детьми с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР).

Ранее нами была разработана методика выявления знаний и представлений об окружающей действительности у учащихся с ТНР с помощью загадок, определены типы загадок, подобран речевой материал в соответствии с этими типами и установлены варианты ошибочных ответов, характерные для учащихся 3 классов с нормальным речевым развитием и с тяжёлыми нарушениями речи^{5, 6, 7}.

В настоящей работе представлены расширенные результаты проведённого нами исследования.

⁵ Коваленко, О.М. Понимание загадок учащимися третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи // В сборнике: Социально-педагогические вопросы образования и воспитания. материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2024. С. 232—242.

⁶ Коваленко, О.М. Понимание загадок по видам «Описание ситуаций», «Описание признаков», «Описание функциональных признаков» учащимися третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи // Сборник: Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары : Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. С. 365—377.

⁷ Коваленко, О.М. Понимание загадок учащимися третьих классов с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) // Сборник: Взгляд молодых исследователей на актуальные проблемы современности. сборник тезисов XV научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Москва : Издательство: Московский психолого-социальный университет, 2017. С. 97—105.

*Ход работы по выявлению знаний
и представлений об окружающей действительности
у учащихся третьих классов с тяжёлыми
нарушениями речи*

Работа может проводиться как индивидуально (с одним учащимся), так и фронтально (с группой детей).

1 этап. Задание: загадки предлагаются на слух. От детей требуется отгадать загадку после её целостного прочтения.

2 этап. Осуществляется в случаях отсутствия правильных ответов на предыдущем этапе. Задание: логопед ещё раз читает текст загадки, расчленяя его на отдельные смысловые отрезки. От детей требуется предлагать новые варианты отгадки с опорой на данные смысловые отрезки.

Отбор речевого материала

Тексты загадок взяты из пособия «1000 загадок»⁸.

Приводим названия использованных загадок по сформулированным нами ранее типам.

1 тип — «Описание ситуаций»: «Апельсин», «Балкон», «Бычок», «Ветер», «Земля», «Земляника», «Киска», «Кровать», «Ластик», «Марки», «Простыня», «Светофор», «Солнце», «Тень», «Удочка»;

2 тип — «Описание ситуаций и действий»: «Град», «Дождь», «Комары», «Лев», «Луна», «Попугай», «Пшеница», «Свет», «Снег», «Щука»;

3 тип — «Описание признаков»: «Бегемот», «Белочка», «Берёза», «Верблюжонок», «Винни-Пух», «Вокзал», «Воробей», «Галка», «Жираф», «Кенгуру», «Колокольчик», «Комар», «Конь», «Кошка», «Лето», «Лягушка», «Мороз», «Мухомор», «Мышки», «Небо», «Олень», «Очки», «Помидор», «Ромашка», «Синичка», «Снег», «Снегири»;

4 тип — «Описание ситуаций и признаки»: «Бобёр», «Гномики», «Иней», «Ковёр», «Лёд», «Муха», «Подушка», «Саночки»;

5 тип — «Описание признаков и действий»: «Белка», «Дельфин», «Диван», «Заяц», «Козлёнок», «Крокодил», «Крот», «Лиса», «Подъёмный кран», «Пугало», «Цыплёнок», «Электричка»;

6 тип — «Описание ситуаций, действий, признаков»: «Олень», «Рыбка»;

7 тип — «Описание функциональных признаков»: «Ноги», «Полотенце», «Рогатка», «Руки»;

⁸ 1000 загадок. Популярное пособие для родителей и педагогов. / Сост. Н.Е. Елкина, Т.И. Тарабарина. — Ярославль: «Академия развития», «Академия К», 1999. — 224 с., ил. — (Серия: «Игра, обучение, развитие, развлечение»).

- 8 тип — «Описание составляющих признака»: «Ватрушка», «Магазин»;
9 тип — «Перечисление составляющих»: «Метро», «Окрошка»;
10 тип — «Перечисление составляющих и указание на функциональное назначение»: «Журнал»;
11 тип — «Описание составляющих»: «Будка», «Гора»;
12 тип — «Описание действий и сравнение»: «Холодильник», «Чайник»;
13 тип — «Перечисление составляющих и действий»: «Самолёт», «Телевизор»;
14 тип — «Перечисление составляющих и сравнений»: «Аквариум», «Варежки».

*Использование полученных результатов
для диагностики и коррекционной работы с учащимися
третьих классов с ТНР*

Использованные загадки распределены на три блока, показывающие их диагностическую и коррекционную значимость:

1 блок: загадки, имеющие диагностическую значимость. Количественная разница между показателями детей с ТНР и нормальным речевым развитием — 52 — 80%.

2 блок: загадки, имеющие коррекционно-диагностическую значимость. Количественная разница между показателями детей с ТНР и нормальным речевым развитием — 26 — 52%.

3 блок: загадки, имеющие коррекционную значимость. Количественная разница между показателями детей с ТНР и нормальным речевым развитием — 0 — 26%.

Во всех блоках по каждой загадке сначала приводятся текст загадки с разделением на смысловые отрезки (согласно 2 этапу исследования) и указание на категорию детей, которые давали верный итоговый ответ при прослушивании этого смыслового отрезка на 2 этапе.

При этом использовалось разделение текста загадки на смысловые отрезки, по которым отмечались итоговые верные ответы, с помощью пунктирной линии и заливка серым цветом ячеек «Норма» и «ТНР».

В результате наблюдались случаи, когда верный итоговый ответ на тот или иной смысловой отрезок отмечался только у нормально развивающихся учащихся, у нормально развивающихся учащихся и учащихся с ТНР и только у учащихся с ТНР. Также отмечались случаи, когда разделение текста загадки на смысловые отрезки не влияло на итоговый ответ. В таких случаях заливка серым цветом ячеек «Норма» и «ТНР» отсутствует.

Далее по каждой загадке приводятся варианты ошибочных ответов, которые давали только нормально развивающиеся учащиеся, нормально развивающиеся учащиеся и учащиеся с ТНР и только учащиеся с ТНР. Рядом с каждым вариантом ошибочного ответа указывается при-

чина, соответствующая вариантам ответов, которые были установлены нами ранее^{9, 10, 11}.

1 БЛОК:
ЗАГАДКИ, ИМЕЮЩИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКУЮ ЗНАЧИМОСТЬ
(количественная разница между показателями детей с ТНР
и нормальным речевым развитием — 52 — 80%).

1 тип — «Описание ситуаций»

Бычок

Загадка	Норма	ТНР
[Попил у мамы молока, И лёг он на бочок.]		
[Ещё он маленький пока.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «малыш», причина: фрагментарный анализ отдельных слов загадки.

ТНР:

- ответ: «кошка», причина: фрагментарный анализ отдельных слов загадки;

- ответ: «Карлсон», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР:

- ответы: «котёнок», «ребёнок», «младенец», причина: фрагментарный анализ отдельных слов загадки.

⁹ Коваленко, О.М. Понимание загадок учащимися третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи // В сборнике: Социально-педагогические вопросы образования и воспитания. материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2024. С. 232—242.

¹⁰ Коваленко, О.М. Понимание загадок по видам «Описание ситуаций», «Описание признаков», «Описание функциональных признаков» учащимися третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи // Сборник: Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары : Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. С. 365—377.

¹¹ Коваленко, О.М. Понимание загадок учащимися третьих классов с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) // Сборник: Взгляд молодых исследователей на актуальные проблемы современности. сборник тезисов XV научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Москва : Издательство: Московский психолого-социальный университет, 2017. С. 97—105.

Простыня

Загадка	Норма	ТНР
[Покорно в тишине ночной Она лежала подо мной.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «одеяло», причина: неверная оценка места искомого объекта;
- ответ: «луна», причина: фрагментарный анализ отдельных слов загадки (в тишине ночной).

ТНР:

- ответ: «матрас», причина: неверное определение рода искомого объекта (в сочетании с недостаточной дифференциацией областей нахождения заменяемого и замещающего объектов);
- ответ: «игрушки», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР:

- ответ: «подушка», причина: неверная оценка места искомого объекта.

2 тип — «Описание ситуаций и действий» — .

3 тип — «Описание признаков»

Вокзал

Загадка	Норма	ТНР
[Здесь и встречи на перронах,]		
[И прощания в вагонах.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «станция», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к описываемой ситуации;
- ответ: «паровоз», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «вагон».

ТНР:

- ответ: «слёзы», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «прощание»;
- ответ: «рельсы», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «вагон»;
- ответ: «вагон», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхололичного повторения отдельных слов.

Норма, ТНР:

- ответ: «поезд», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «вагон».

Галка

Загадка	Норма	ТНР
[Черна, ну как обугленная палка!] [Но белый клюв.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

• ответ: «ворона», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов.

ТНР:

• ответы: «зебра», «дятел», «лебедь» («утка»), причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов;

• ответ: «уголь», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхолаличного повторения отдельных слов.

Норма, ТНР: — .

Жираф

Загадка	Норма	ТНР
[У мамы и у ребяток Вся одежда из заплаток, Ну а шея — подъёмного крана длиннее!]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

• ответ: «верёвка», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «длинный».

Норма, ТНР: — .

Мороз

Загадка	Норма	ТНР
[Хватает он зимой за нос, Порой доводит и до слёз.] [Да это русский наш]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

• ответ: «ветер», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов в сочетании с ассоциациями по смежности и координации к искомому понятию;

- ответ: «дед Мороз», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «мороз»;
- ответ: «лук», причина: анализ только второй строчки.
Норма, ТНР: — .

Снегири

Загадка	Норма	ТНР
[Питаются рябиной горькой, [Но все красивы, — посмотри! А грудочки, ну словно зорьки!]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответы: «голуби», «сорока», «красногрудка», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов.

Норма, ТНР:

- ответ: «воробьи», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов.

4 тип — «Описание ситуаций и признаки»

Подушка

Загадка	Норма	ТНР
[Я её кладу под ушко.] [Она очень мягкая]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «мех», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов.

Норма, ТНР: — .

5 тип — «Описание признаков и действий», 6 тип — «Описание ситуаций, действий, признаков» — .

7 тип — «Описание функциональных признаков»

Ноги

Загадка	Норма	ТНР
[При игре в футбол они важны, [И когда идёшь ты по дороге.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «кроссовки», причина: использование возможных верных заменителей искомого объекта;
- ответ: «милиционер», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

ТНР:

- ответы: «мяч», «ворота», причина: анализ первой части загадки.
- Норма, ТНР: — .

Рогатка

Загадка	Норма	ТНР
[А ей на свете лучше не бывать, Она стремится птичек убивать!] [Носить её в кармане — просто гадко!]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «бомба», причина: недостаточная дифференциация действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий.

ТНР:

- ответы: «стрела», «пистолет», причина: недостаточная дифференциация действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий;
- ответ: «галка», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР: — .

Руки

Загадка	Норма	ТНР
[Да, они орудие труда,] [Никогда они не знают скуки,] [Строят корабли и города.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «строители», причина: неверное установление взаимосвязи субъекта и объекта, рассматриваемых в загадке;
- ответ: «дяди», причина: неверное установление взаимосвязи субъекта и объекта, рассматриваемых в загадке, в сочетании с недостаточным обобщением содержания искомого понятия;
- ответ: «завод», причина: объект, функционирующий в пределах исходного объекта.

Норма, ТНР:

- ответ: «инструменты», причина: использование возможных верных заменителей искомого объекта.

**8 тип — «Описание составляющих признака»
Ватрушка**

Загадка	Норма	ТНР
[Твороженной массой она Ещё вкусней, чем плюшка.]		
[На редкость ловко сплетена.]		
[Она очень румяная.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «плюшка», причина: использование возможных верных заменителей искомого объекта.

ТНР:

- ответ: «булка», причина: недостаточность обобщения содержания искомого понятия;
- ответ: «пирожок», причина: неверное определение рода искомого объекта;
- ответы: «подружка», «лягушка», причина: рифмовка отгадки со стилем загадки.

Норма, ТНР: — .

9 тип — «Перечисление составляющих», 10 тип — «Перечисление составляющих и указание на функциональное назначение», 11 тип — «Описание составляющих», 12 тип — «Описание действий и сравнение», 13 тип — «Перечисление составляющих и действий» — .

**14 тип — «Перечисление составляющих и сравнений»
Аквариум**

Загадка	Норма	ТНР
[На окошке — пруд, В нём рыбёшки живут.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР: — .

Норма, ТНР:

- ответ: «речка», причина: неверная оценка места искомого объекта.

**2 БЛОК:
ЗАГАДКИ, ИМЕЮЩИЕ
КОРРЕКЦИОННО-ДИАГНОСТИЧЕСКУЮ ЗНАЧИМОСТЬ
(количественная разница между показателями детей с ТНР
и нормальным речевым развитием — 26 — 52%).**

1 тип — «Описание ситуаций»

Апельсин

Загадка	Норма	ТНР
[Я скажу лишь, что не тут Вызревает этот фрукт.]		
[Знает дочка, знает сын: Он растёт на юге.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «яблоко», причина: фрагментарный анализ отдельных слов загадки.

Норма, ТНР:

- ответы: «арбуз», «ананас», «абрикос», причина: использование возможных верных заменителей искомого объекта.

Ветер

Загадка	Норма	ТНР
[Без рук, без ног, Под окном стучится, В дом просится.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «птица», причина: анализ второй части загадки;
- ответ: «мороз», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР: — .

Земля

Загадка	Норма	ТНР
[Лучшая из всех планет.]		
[Без неё нам жизни нет.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

• ответ: «мир», причина: расширенное понимания значения слова «Планета»;

• ответ: «космос», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «Планета»;

• ответ: «воздух», причина: анализ только второй строчки.

ТНР:

• ответ: «человек», причина: субъект, функционирующий в пределах данного объекта;

• ответ: «луна», причина: анализ отдельных слов первой строчки.

Норма, ТНР:

• ответ: «Россия», причина: искажённое понимания значения слова «Планета»;

• ответ: «солнце», причина: анализ отдельных слов первой строчки.

Киска

Загадка	Норма	ТНР
[На шее бантик.]		
[Рядом миска.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

• ответ: «малыш», причина: недостаточное обобщение содержания отдельных понятий (миска);

• ответ: «галстук», причина: фрагментарный анализ отдельных слов загадки (на шее).

Норма, ТНР:

• ответ: «собака», причина: использование возможных верных заменителей искомого объекта.

Ластик

Загадка	Норма	ТНР
[Раз ему работу дашь, — Зря тудился карандаш.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

• ответ: «чертить», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде уточнения действия, «уничтожаемого» действиями искомого объекта.

Норма, ТНР: — .

Солнце

Загадка	Норма	ТНР
[Мы все обязаны ему — Оно дарует жизнь всему!]		
[На букву “с” оно зовётся.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «семья», причина: недостаточная дифференциация понятий «Привнесение чего-либо извне» и «Статическая данность различного характера».

ТНР:

- ответы: «заяц», «самовар», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР:

- ответ: «сердце», причина: недостаточная дифференциация понятий «Привнесение чего-либо извне» и «Статическая данность различного характера».

Тень

Загадка	Норма	ТНР
[Сколько по ней не иди — Будет бежать впереди.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «дорожка», причина: недостаточная дифференциация действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий;

- ответ: «заяц», причина: фрагментарный анализ отдельных слов загадки (бежать).

Норма, ТНР: — .

2 тип — «Описание ситуаций и действий»

Луна

Загадка	Норма	ТНР
[Ночью по небу гуляю,] [Тускло землю освещаю.] [Скучно, скучно мне одной,] [А зовут меня — ...]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «солнце», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

ТНР:

- ответ: «домой», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР: — .

Пшеница

Загадка	Норма	ТНР
[Хлеб из неё пекут, друзья,]		
[Воруют её мышь и птица.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «семена», причина: недостаточное обобщение содержания искомого понятия;
- ответ: «колосья», причина: неверное установление взаимосвязи объектов, рассматриваемых в загадке.

ТНР:

- ответ: «крупа» («пшено»), причина: недостаточное обобщение содержания искомого понятия;
- ответ: «колосится», причина: неверное установление взаимосвязи объектов, рассматриваемых в загадке;
- ответ: «пирог», причина: фрагментарный анализ отдельных слов загадки (пекут).

Норма, ТНР:

- ответ: «зёрнышко», причина: недостаточное обобщение содержания искомого понятия;
- ответ: «мука», причина: анализ первой части загадки;
- ответ: «хлеб», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхολаличного повторения отдельных слов.

Снег

Загадка	Норма	ТНР
[На землю упало Пуховое одеяло], [Лето пришло — Одеяло сошло.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «пух», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхολаличного повторения отдельных слов.

Норма, ТНР: — .

3 тип — «Описание признаков Винни-Пух

Загадка	Норма	ТНР
[Он в мультфильмах песенки поёт, пчёл не любит, Очень любит мёд.]		
[Он ребятам самый лучший друг.] [Догадались? Это]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «цветок», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «мёд»;
- ответ: «мёд», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхололичного повторения отдельных слов.

Норма, ТНР:

- ответ: «медведь», причина: использование возможных верных заменителей искомого объекта.

Воробей

Загадка	Норма	ТНР
[На соловья малец похож.]		
[Но только голос погрубей.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР: — .

Норма, ТНР:

- ответ: «ворона», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов.

Комар

Загадка	Норма	ТНР
[Не зверь, не птица, А нос, как спица.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «иголка», причина: возникновение ассоциаций по функциональной и причинной связи к понятию «спица».

Норма, ТНР: — .

Конь

Загадка	Норма	ТНР
[Говорят, что он строптивый, Все зовут его «Огонь!»] [Но с детьми он терпеливый.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «костёр», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «огонь».

ТНР:

- ответы: «тигр», «щенок», «собака», причина: анализ отдельных слов первой строчки.

Норма, ТНР:

- ответ: «огонь», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхолоичного повторения отдельных слов.

Ромашка

Загадка	Норма	ТНР
[Цветок полевой С жёлтой головой.]		
[Белая рубашка.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «тюльпан», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов.

ТНР:

- ответ: «василёк», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов;

- ответы: «ворона», «кактус», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР:

- ответ: «одуванчик», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов.

Синичка

Загадка	Норма	ТНР
[Вы постарайтесь угадать, Название желтогрудой дать.]		
[Она весёленькая птичка.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР: — .

Норма, ТНР:

- ответы: «попугай», «воробей», «желтогрудка», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещаемого объектов.

4 тип — «Описание ситуаций и признаки»

Иней

Загадка	Норма	ТНР
[Не колючий, светло-синий, По кустам развешан]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР: — .

Норма, ТНР:

- ответ: «иголки», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Ковёр

Загадка	Норма	ТНР
[Он красивый, на стене, [Снегом я его потёр, И он стал как новый]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «узоры», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «снег»;

- ответы: «дом», «ботинки», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

ТНР:

- ответы: «снежинка», «Новый год», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «снег»;

- ответ: «картина», причина: анализ первой строчки загадки.

Норма, ТНР: — .

5 тип — «Описание признаков и действий»

Белка

Загадка	Норма	ТНР
[Хвост пушистою дугой, — Вам знаком зверёк такой?]		

[Острозубый, темноглазый,] [По деревьям любит лазать.] [Строит он свой дом в дупле, Чтоб зимою жить в тепле.]		
--	--	--

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответы: «крот», «заяц», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов.

Норма, ТНР: — .

Дельфин

Загадка	Норма	ТНР
[В бассейне любит он нырять, И ловкостью нас покорять.]		
[Блестящий, гладкий, как графин.]		
[Он — спаситель в море]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «кит», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещаемого объектов;

- ответ: «водолаз», причина: недостаточная дифференциация действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий;

- ответ: «человек», причина: недостаточная дифференциация действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий в сочетании с недостаточным обобщением содержания искомого понятия;

- ответ: «круг», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «бассейн».

Норма, ТНР: — .

Козлёнок

Загадка	Норма	ТНР
[Всех бы он перебодал,] [Да немного в нём силёнок. Он пока что очень мал.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «барашек», причина: использование возможных верных заменителей искомого объекта;
- ответ: «коза», причина: анализ первой строчки загадки в сочетании с неверным определением рода искомого объекта;
- ответ: «кабан», причина: анализ первой строчки загадки в сочетании с недостаточностью представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещаемого объектов.

Норма, ТНР:

- ответ: «бычок», причина: использование возможных верных заменителей искомого объекта.

Крокодил

Загадка	Норма	ТНР
[По реке плывёт бревно, Ох, и злющее оно!]		
[Тем, кто в речку угодил, Нос откусит]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «щука», причина: неверное определение рода искомого объекта.

Норма, ТНР:

- ответ: «акула», причина: неверное определение рода искомого объекта (в сочетании с недостаточной дифференциацией областей нахождения заменяемого и замещающего объектов).

Лиса

Загадка	Норма	ТНР
[Рыжая плутовка,]		
[Хитрая да ловкая. Хвост пушистый.]		
[Мех золотистый. В лесу живёт,]		
[В деревне кур крадёт.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «кошка», причина: анализ первой части загадки;
- ответ: «белка», причина: анализ средней части загадки.

Норма, ТНР: — .

Цугало

Загадка	Норма	ТНР
[Тело деревянное, Одежка рваная. Не ест, не пьёт, —]		
[Огород стережёт.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «чучело», причина: возможные верные заменители искомого объекта в сочетании с трудностями подбора лексических средств.

Норма, ТНР: — .

Цыплёнок

Загадка	Норма	ТНР
[Из яичка он явился вдруг — Клювик, глазки, лёгкий жёлтый пух.]		
[Из последних пыжится силёнок.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «утёнок», причина: использование возможных верных заменителей искомого объекта;

- ответы: «петушок», «птенец», причина: недостаточное обобщение содержания искомого понятия;

- ответ: «курица», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к искомому понятию.

Норма, ТНР: — .

Электричка

Загадка	Норма	ТНР
[Мелькают вагоны.] [По рельсам скользит, Летит она быстро, но вдруг тормозит.]		
[Колёса искрят, как зажжённая спичка.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «поезд», причина: неверное определение рода искомого объекта;

- ответ: «самолёт», причина: недостаточная дифференциация действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий;

- ответ: «искры», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «зажжённая спичка».

Норма, ТНР: — .

**6 тип — «Описание ситуаций, действий, признаков»
Рыбка**

Загадка	Норма	ТНР
[Она вас счастьем всех наполнит, И три желанья исполнит.] [Она золотого цвета.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «птица», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР:

- ответ: «фея», причина: анализ средней части загадки.

7 тип — «Описание функциональных признаков», 8 тип — «Описание составляющих признака», 9 тип — «Перечисление составляющих» — .

**10 тип — «Перечисление составляющих и указание на функциональное назначение»
Журнал**

Загадка	Норма	ТНР
[В нём интересные новинки, Стихи, рассказы и картинки.] [Я много из него узнал! Его полезно всем читать.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «рассказ», причина: объект, функционирующий в пределах данного объекта.

Норма, ТНР:

- ответ: «учебник», причина: использование возможных верных заменителей искомого объекта;

- ответ: «книга», причина: неверное определение рода искомого объекта.

11 тип — «Описание составляющих»

Будка

Загадка	Норма	ТНР
[Во дворе построен дом, На цепи хозяин в нём.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР: — .

Норма, ТНР:

• ответ: «собака», причина: субъект, функционирующий в пределах данного объекта.

Гора

Загадка	Норма	ТНР
[Меня хлопали лопатой, Меня сделали горбатой, Меня били, колотили, [Ледяной водой облили.]		
[И скатились все потом С моего горба.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

• ответ: «труба», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР: — .

12 тип — «Описание действий и сравнение»

Холодильник

Загадка	Норма	ТНР
[Летом папа нам привёз В белом ящике мороз — И теперь мороз сухой У нас летом и зимой.] [Бережёт продукты: Мясо, рыбу, фрукты.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

• ответ: «зима», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхоталличного повторения отдельных слов.

Норма, ТНР: — .

**13 тип — «Перечисление составляющих и действий»
Самолёт**

Загадка	Норма	ТНР
[Смело в небе проплывает, Обгоняя птиц полёт.]		
[Человек им управляет.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

• ответ: «лодка», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР: — .

Телевизор

Загадка	Норма	ТНР
[Вот так дом: Одно окно, Каждый день В окне — кино.]		
[Живёт в нём вся Вселенная.]		
[А вещь — обыкновенная.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

• ответ: «рамка», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «Окно»;

• ответ: «дом», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхоталичного повторения отдельных слов.

Норма, ТНР: — .

14 тип — «Перечисление составляющих и сравнений» — .

**3 БЛОК:
ЗАГАДКИ, ИМЕЮЩИЕ КОРРЕКЦИОННУЮ ЗНАЧИМОСТЬ
(количественная разница между показателями детей с ТНР
и нормальным речевым развитием — 0 — 26%).**

1 тип — «Описание ситуаций»

Балкон

Загадка	Норма	ТНР
[Он расположен у окон, И можно выйти на]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

• ответ: «порог», причина: фрагментарный анализ отдельных слов загадки (можно выйти ...).

ТНР:

• ответ: «ковёр», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР:

• ответ: «улица», причина: неверная оценка места искомого объекта.

Земляника

Загадка	Норма	ТНР
[На полянке под сосной Много ягоды лесной.]		
[Ты под кустик загляни-ка.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

• ответ: «ежевика», причина: использование возможных верных заменителей искомого объекта.

ТНР:

• ответ: «черника», причина: использование возможных верных заменителей искомого объекта.

Норма, ТНР:

• ответ: «малина», причина: использование возможных верных заменителей искомого объекта;

• ответ: «клубника», причина: недостаточная дифференциация областей нахождения заменяемого и замещающего объектов.

Кровать

Загадка	Норма	ТНР
[Встречаемся мы каждую с ней ночь, Она всегда готова нам помочь, Должны её мы утром покрывать.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

• ответ: «покрывало», причина: неверное установление взаимосвязи объектов, рассматриваемых в загадке;

• ответы: «луна», «звезда», причина: анализ первой части загадки;

• ответ: «солнце», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР:

- ответ: «одеяло», причина: неверное установление взаимосвязи объектов, рассматриваемых в загадке.

Марки

Загадка	Норма	ТНР
[Их увидеть, вы поверьте, Можно часто на конверте.] [Хоть малы они, но яркие!] [Их собирают дети.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «игрушки», причина: анализ второй части загадки.

ТНР:

- ответ: «числа», причина: анализ первой части загадки;
- ответы: «обёртки», «рисунки», причина: анализ второй части загадки.

Норма, ТНР:

- ответ: «цветы», причина: анализ первой части загадки.

Светофор

Загадка	Норма	ТНР
[Встало с краю улицы В длинном сапоге Чучело трёхглазое На одной ноге.]		
[Где машины движутся, Где сошли пути — Помогают людям улицу перейти.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «зебра», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к описываемой ситуации.

Норма, ТНР: — .

Удочка

Загадка	Норма	ТНР
[Что это у Галочки? — Ниточка на палочке. Палочка — в руке, Ниточка — в реке.]		
[Наклонилась над рекой — Уговор у них такой: Обменяет ей река Окунька на червяка.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «Червячок клюёт на рыбу.», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде уточнения ситуации, включающей действия искомого объекта;
- ответ: «ракета», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки;
- ответ: «иголка», причина: фрагментарный анализ отдельных слов загадки (ниточка).

Норма, ТНР: — .

2 тип — «Описание ситуаций и действий»

Град

Загадка	Норма	ТНР
[Он летит холодный, с неба, — Не остаться бы без хлеба!]		
[Хлебороб ему не рад. Очень крупный выпал]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР: — .

Норма, ТНР:

- ответ: «снег», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов.

Дождь

Загадка	Норма	ТНР
[Кто это такой садовник — Полил вишню и крыжовник, Полил сливу и цветы, Вымыл травы и цветы?]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «лейка», причина: невозможность абстрагирования описываемых признаков и их нахождения в структуре других понятий.

Норма, ТНР: — .

Комары

Загадка	Норма	ТНР
[Мелкие мошки жаркой поры!] [Ой, как кусают нас всех]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответы: «пчёлы», «осы», «мухи», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов.

Норма, ТНР: — .

Лев

Загадка	Норма	ТНР
[Разбежались в джунглях звери, Все от страха ошалев. Если слухам можно верить, На охоту вышел]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «страшный зверь», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде обобщённого обозначения включающей его родственной группы;
- ответ: «волк», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов;
- ответ: «охотник», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к описываемой ситуации;
- ответы: «паук», «муравей», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР: — .

Попугай

Загадка	Норма	ТНР
[Всё, что слышит, — повторяет, [Но его, ты, не ругай! Это ведь всегда бывает, Если в клетке]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «звери», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

ТНР:

- ответ: «кукушка», причина: неверное определение рода искомого объекта;

- ответ: «обезьяна», причина: анализ первой части загадки (всё, что слышит, — повторяет);
- ответ: «лев», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР: — .

Свет

Загадка	Норма	ТНР
[Он в основном идёт от солнца,]		
[Он проникает сквозь оконца.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «месяц», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «Свет»;
- ответ: «ветер», причина: анализ второй части загадки (он проникает сквозь оконца).

ТНР:

- ответ: «тень», причина: анализ первой части загадки (он в основном идёт от солнца).

Норма, ТНР:

- ответ: «лучи», причина: использование возможных верных заместителей искомого объекта;
- ответ: «солнце», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхоталичного повторения отдельных слов.

Щука

Загадка	Норма	ТНР
[Удивился рыбачок И воскликнул «Вот так штука!»]		
[Откусила вдруг крючок И ушла под воду ...]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР: — .

Норма, ТНР:

- ответ: «акула», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов;
- ответ: «рыба», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде обобщённого обозначения включающей его родственной группы.

3 тип — «Описание признаков»

Бегемот

Загадка	Норма	ТНР
[Большой, толстокожий]		
[Он житель болот.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «жаба», причина: анализ только второй строчки.

Норма, ТНР:

- ответ: «крокодил», причина: использование возможных верных заменителей искомого объекта;

- ответы: «лягушка», «водяной», причина: анализ только второй строчки.

Белочка

Загадка	Норма	ТНР
[Летом рыжие они, В стужу — серебристые.]		
[Есть чудесные у них Хвостики пушистые.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР: — .

Норма, ТНР:

- ответ: «лисички», причина: анализ отдельных слов первой строчки;

- ответ: «зайчик», причина: анализ второй части загадки.

Берёза

Загадка	Норма	ТНР
[Русская красавица Стоит на поляне В зелёной кофточке, В белом сарафане.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «дерево», причина: недостаточное обобщение содержания искомого понятия.

Норма, ТНР: — .

Верблюжонок

Загадка	Норма	ТНР
[Горбат, не носит одежонок.]		
[Живёт в пустыне.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

• ответ: «кабан», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР:

• ответ: «медвежонок», причина: рифмовка отгадки со стилем загадки.

Кенгуру

Загадка	Норма	ТНР
[Для детишек — баловашек Есть у мамочки кармашек.]		
[Лихо скачет на ветру, Словно мячик.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

• ответ: «попрыгун», причина: отсутствие представлений об искомом объекте.

Норма, ТНР: — .

Кошка

Загадка	Норма	ТНР
[У неё четыре лапки, А на лапках цап-царапки.]		
[Полосата наша крошка.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

• ответ: «енот», причина: использование возможных верных заместителей искомого объекта.

Норма, ТНР: — .

Колокольчик

Загадка	Норма	ТНР
[Голубой цветочек,]		
[Тонкий, гибкий ствольчик.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

• ответ: «одуванчик», причина: недостаточное обобщение содержания искомого понятия.

ТНР:

• ответ: «василёк», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов;

• ответ: «трава», причина: недостаточное обобщение содержания искомого понятия.

Норма, ТНР: — .

Лето

Загадка	Норма	ТНР
[Рано солнце на небе всходит, [Всех нас греет время это.]		
[Каждый год оно приходит.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

• ответ: «утро», причина: анализ отдельных слов первой строчки;

• ответ: «год», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхολаличного повторения отдельных слов.

ТНР:

• ответ: «весна», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов.

Норма, ТНР:

• ответ: «солнце», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхολаличного повторения отдельных слов.

Лягушка

Загадка	Норма	ТНР
[Скачет зверушка — Не рот, а ловушка. ----- Попадут в ловушку И комар, и мушка.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

• ответ: «мышеловка», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменя-

емого и замещающего объектов в сочетании с ассоциациями по смежности и координации к искомому понятию.

Мухомор

Загадка	Норма	ТНР
[Белые пятна на шапочке красной. Ты его видел, — он очень опасный,]		
[И, хоть собой украшает он бор, [Он ядовит.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «змея», причина: анализ последней строчки загадки.

ТНР:

- ответ: «поганка», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов;

- ответ: «гриб», причина: недостаточное обобщение содержания искомого понятия.

Норма, ТНР: — .

Мышки

Загадка	Норма	ТНР
[Маленькие зверьки, Острые зубки, Серенькие шубки, Чёрненькие глазки, Длинные хвосты.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «крот», причина: использование возможных верных заместителей искомого объекта.

Норма, ТНР: — .

Небо

Загадка	Норма	ТНР
[Это что за потолок? То он низок, то высок, — То он сер, то беловат, То чуть-чуть голубоват.]		
А порой такой красивый Кружевной и тёмно-синий.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «лёд», причина: неверная оценка пространственных признаков заменяемого и замещающего объектов.

Норма, ТНР: — .

Олень

Загадка	Норма	ТНР
[Стройный, быстрый, Рога ветвисты,] [Носится весь день.] ----- [Кто это?]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «вечер», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР: — .

Очки

Загадка	Норма	ТНР
[Стёкла чисты как слеза, В них нуждаются глаза,] [Лучше видят в них зрачки.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «зеркало», причина: анализ отдельных слов первой строчки;
- ответ: «светлячки», причина: рифмовка отгадки со стилем загадки;
- ответ: «слеза», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхололичного повторения отдельных слов.

Норма, ТНР: — .

Помидор

Загадка	Норма	ТНР
[Я важный и сочный. У меня красные щёчки.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР: — .

Норма, ТНР:

- ответ: «яблоко», причина: неверное определение рода искомого объекта.

Снег

Загадка	Норма	ТНР
[Зима — пора его чудес, [Он украшает поле, лес.] [Прекрасен он, как белый мех.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «пух», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «белый мех».

Норма, ТНР: — .

4 тип — «Описание ситуаций и признаки»

Бобёр

Загадка	Норма	ТНР
[Загородил он вход плотинкой.]		
[На нём добротный мех с сединой.]		
[Трудолюбив он, но хитёр.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «волк», причина: анализ средней части загадки;
- ответ: «кресло», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР:

- ответ: «лиса», причина: анализ средней части загадки.

Гномики

Загадка	Норма	ТНР
[Нас семь у Белоснежки, Мы любим все орешки.]		
[У нас лесные домики.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР: — .

Норма, ТНР:

- ответ: «белка», причина: невозможность абстрагирования описываемых признаков и их нахождения в структуре других понятий.

Муха

Загадка	Норма	ТНР
[Садится то на лоб, А то на ухо, А то на нос —] [Назойливая]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «мышь», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР: — .

Саночки

Загадка	Норма	ТНР
[Загляните во дворы: Есть они у детворы.] [Нам нужны они зимой, Вдаль везут нас планочки.]		
[Не загнать детей домой, Потому что они их очень любят.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «качели», причина: недостаточная дифференциация действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий;
- ответы: «гулять», «горка», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к описываемой ситуации.

ТНР:

- ответ: «игрушки», причина: недостаточное обобщение содержания искомого понятия;
- ответы: «снежки», «снег», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «зима».

Норма, ТНР: — .

Лёд

Загадка	Норма	ТНР
[Рыбам жить зимой тепло, — Крыша — толстое стекло.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «качели», причина: недостаточная дифференциация действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий;

- ответы: «гулять», «горка», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к описываемой ситуации.

ТНР:

- ответ: «игрушки», причина: недостаточное обобщение содержания искомого понятия;

- ответы: «снежки», «снег», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «зима».

Норма, ТНР: — .

5 тип — «Описание признаков и действий»

Заяц

Загадка	Норма	ТНР
[Это что за зверь лесной Встал, как столбик, под сосной.]		
[И стоит среди травы — уши больше головы.]		
[Кто это?]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «белка», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов.

Норма, ТНР: — .

Диван

Загадка	Норма	ТНР
[Я удобный, очень мягкий, [Вам не трудно угадать, —] [Любят бабушки и внуки Посидеть и полежать.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР: — .

Норма, ТНР:

- ответ: «кровать», причина: неверное определение рода искомого объекта.

Подъёмный кран

Загадка	Норма	ТНР
[Ходит по небу рука, Задевает облака, А под нею — гам и гром — Вырастает новый дом.] [Длинной шеей поверчу Груз тяжёлый подхватчу:]		
[Где прикажут — положу, Человеку я служу.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «дерево», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

Норма, ТНР:

- ответ: «погрузчик», причина: недостаточная дифференциация действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий;

- ответ: «машина», причина: недостаточное обобщение содержания искомого понятия;

- ответ: «человек», причина: субъект, функционирующий в пределах данного объекта.

6 тип — «Описание ситуаций, действий, признаков»

Олень

Загадка	Норма	ТНР
[Что ему снега, пурга Есть копыта и рога.]		
[Не знакома ему лень, Он летит как стрела.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «кролик», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки.

ТНР:

- ответ: «ястреб», «самолёт», причина: анализ последней части загадки.

Норма, ТНР:

- ответ: «бык», причина: анализ средней части загадки.

**7 тип — «Функциональные признаки»
Полотенце**

Загадка	Норма	ТНР
[В руки все меня берут И усердно тело трут.]		
[Как приятно растереться!]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

• ответы: «мыло», «губка», причина: недостаточная дифференциация действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий.

ТНР:

• ответ: «крем», причина: недостаточная дифференциация действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий.

Норма, ТНР: — .

**8 тип — «Описание составляющих признака»
Магазин**

Загадка	Норма	ТНР
[Много банок, ящиков, корзин, Лук, колбасы, куры и томаты.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

• ответ: «холодильник», причина: фрагментарный анализ отдельных слов загадки;

• ответ: «сад», причина: неверная оценка места искомого объекта.

Норма, ТНР:

• ответы: «продукты», «овощи», причина: недостаточное обобщение содержания отдельных понятий.

**9 тип — «Перечисление составляющих»
Метро**

Загадка	Норма	ТНР
[Сколько станций — ой — ой — ой!]		
[Переходы под землёй.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

• ответ: «вокзал», причина: анализ первой части загадки.

ТНР:

• ответ: «транспорт», причина: объект, функционирующий в пределах данного объекта;

- ответ: «подземный ход», причина: анализ последней части загадки;
- ответ: «рельсы», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к искомому понятию;
- ответ: «переход», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхололичного повторения отдельных слов.

Окрошка

Загадка	Норма	ТНР
[Квас, И крошатся ещё лук, яйцо, картошка.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма:

- ответ: «бык», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки;
- ответ: «яйцо», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхололичного повторения отдельных слов.

ТНР:

- ответ: «салат», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов;
- ответ: «нож», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к описываемой ситуации.

Норма, ТНР: — .

10 тип — «Перечисление составляющих и указание на функциональное назначение», 11 тип — «Описание составляющих» — .

12 тип — «Описание действий и сравнение»

Чайник

Загадка	Норма	ТНР
[Из горячего колодца Через нос водица льётся.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «кран», причина: использование возможных верных заместителей искомого объекта.

Норма, ТНР: — .

13 тип — «Перечисление составляющих и действий» — .

**14 тип — «Перечисление составляющих и сравнений»
Варежки**

Загадка	Норма	ТНР
[Дали братьям тёплый дом, ----- Чтобы жили впятером,]		
[Брат большой не согласился — И отдельно поселился.]		

Варианты ошибочных ответов

Норма: — .

ТНР:

- ответ: «мороз», причина: возникновение ассоциаций по функциональной и причинной связи.

Норма, ТНР: — .

Таким образом, представленные данные могут использоваться для выявления знаний и представлений об окружающей действительности у учащихся третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи, а также могут служить основой для разработки соответствующих направлений и методики логопедической работы по расширению знаний и представлений об окружающей действительности у учащихся третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи.

Технологии формирования читательской способности у детей с общим недоразвитием речи

Акимова Наталья Александровна,

преподаватель кафедры кафедры

«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Значение чтения для жизни и развития современного общества очень велико. Читая, мы познаем глубинный смысл новых веяний науки, подкрепляем культурно-исторические, социальные, общественно-политические, гуманитарно-технические и иные знания. Узнавая новости из всех сфер жизни народов мира, мы перенимаем то, что считаем полезным для своего повседневного существования и развития себя, как полноценной личности. Чтение для общества является тем самым универсальным средством для развития мировосприятия и мироощущения.

Читательская способность, как и техника чтения, закладывается в дошкольном периоде детства и является фундаментом для дальнейшего образования человека. Одной из задач федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) является поддержание преемственности обучения и развития детей. Дошкольные образовательные организации на протяжении нескольких лет ведут подготовку детей к дальнейшему освоению ими школьных программ. С этой целью педагогический состав детских садов проводит целенаправленную и длительную работу с детьми по формированию предпосылок к овладению грамотой: развивают речевую деятельность, мыслительные процессы, эмоционально-волевые компоненты, активный познавательный интерес, жизненные компетенции, творческие способности и моторные функции.

Еще с раннего возраста детей, когда родители только-только начинают читать им вслух самые простые по содержанию сказки, детские стихи, потешки, пестушки и прибаутки, начинает формироваться детский читательский опыт. Через подобные традиции чтения детской литературы дошкольники, которые еще не умеют самостоятельно читать, учатся превращать содержание текста литературного произведения в свой личный опыт. Это является отправной точкой для развития читательской способности, а в дальнейшем и читательской компетентности детей (Е.Л. Гончарова). Помимо этого, среди предпосылок для формирования способности к чтению ученые выделяют и иные факторы: анатомо-физиологические, речезыковые и социально-психологические.

К анатомо-физиологическим факторам относится достаточный уровень сформированности анализаторных систем: зрительной, слуховой, речеслуховой и речедвигательной (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.). Эти анализаторы, включая тактильный и двигательно-кинестетический, позволяют ребенку воспринимать внешнюю информацию от окру-

жающей среды и внутреннюю от организма, а в ответ на них формировать соответствующие обратные реакции. Ребенок, видя предмет, слыша звуки, которые этот предмет издает в различных игровых и бытовых ситуациях, дотрагиваясь до него, ощупывая поверхности, повторяя за взрослым услышанное слово, учится овладевать средствами, знаками, символами и смыслами происходящего вокруг него. Поэтому для успешного обучения чтению необходимо взаимодействие всех анализаторных систем организма, способствующих актуализации ассоциативных связей в коре головного мозга, позволяющих ребенку усваивать систему букв.

Еще одним анатомо-физиологическим фактором является сформированность моторных функций (В.К. Орфинская, В.И. Селиверстов, Н.Н. Трауготт, Т.А. Фотекова и др.). Сенсорным опытом дети обогащаются преимущественно через двигательную активность. Движения тела способствуют активизации физиологических функций организма и совершенствованию двигательных навыков. Для общего развития ребенку раннего и дошкольного возраста обязательно требуется нагрузка на моторику (крупную, мелкую и артикуляционную). Крупные мышцы шеи, спины, туловища, конечностей позволяют ребенку ходить, сидеть, удерживать голову в вертикальном положении, фиксировать предметы в руках, совершать бросательные движения, ловить и выполнять иные двигательные акты. Если у ребенка будет недостаточно развита крупная моторика, то он будет испытывать трудности даже при выполнении каких-либо простых действий, обыденных движений. В результате этого ему придется тратить на их выполнение намного больше времени, по сравнению со сверстниками. Вот так постепенно, шаг за шагом, движение за движением, путем передачи сигнала от нервной системы к мышцам и обратно, через вовлечение в двигательный процесс произвольного внимания и моторного навыка, ребенок учится выполнять новые для него виды действий. Артикуляционная моторика позволяет ребенку совершать акт переключения с одного артикуляционного уклада на другой в момент произнесения звуков речи, тем самым способствуя выражению его мыслей через слово. Что касается мелкой моторики пальцев рук и кистей, то при ее развитии формируются новые нейронные связи и активизируется работа различных отделов центральной нервной системы. Мелкая моторика влияет на точность движений, ловкость, почерк, речевое развитие, воображение, координированность и синхронизацию действий. Дети, у которых недоразвиты моторные функции, как правило, быстрее теряют энергию, истощаются, кажутся вялыми, уставшими, они медленнее реагируют на слова взрослых, испытывают трудности с выполнением инструкций, демонстрируют признаки неуклюжести, испытывают проблемы с самообслуживанием. При формировании читательских способностей важно, чтобы моторное развитие ребенка было максимально приближено к возрастной норме.

Также среди анатомо-физиологических факторов следует отметить слухо-зрительно-моторную координацию (М.М. Безруких, Е.В. Новикова, Н.В. Новоторцева и др.). Ребенок воспринимает информацию не только на слух, но и визуально, что особенно важно при подготовке детей к обучению грамоте, поскольку многие учебные материалы предъявляются детям в виде наглядных образцов и пособий. Недостаточная сформированность процесса синхронизации речи с прослеживающими движениями глаз и пальцев, не соблюдение ритма звучания речи с общей моторикой, несформированность пространственной ориентировки и представлений могут негативно отразиться на процессе обучения чтению.

Среди социально-психологических факторов выделяют благоприятное общение взрослых (семья и социогенез) с ребенком (Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и др.). При помощи хороших эмоций, которые дети получают от игр и диалогов с другими людьми, возникает выраженный положительный эффект для его дальнейшего развития. Спокойная эмоциональная обстановка в ближайшем окружении, отсутствие тревог, страхов, негативных установок и ожиданий создают для ребенка необходимые условия для его коммуникативного развития.

Еще одним важным социальным фактором является умение ребенка приспосабливаться к меняющимся обстоятельствам и условиям жизни (И.В. Лимонова, М. Монтессори и др.). За счет адаптационных механизмов ребенку удастся достичь динамического равновесия в функционировании организма и психики. Путем преодоления проблемных ситуаций, ребенок учится взаимодействовать с социумом, осуществлять коммуникацию и удовлетворять свои возрастные потребности. Невозможность адаптироваться под меняющиеся условия является для ребенка проблемной ситуацией и усложняет процесс общения, обучения и гармоничного развития личности.

Психологическим фактором является достаточный уровень сформированности высших психических функций (ВПФ), которые первоначально развиваются как результат сотрудничества ребенка с окружающими его людьми, а затем принимают индивидуальную форму (Т.В. Ахутина, В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев, И.В. Прищепова и др.). Чтение является более сложным, чем устная речь, видом деятельности, и направлено оно на восприятие графически зафиксированного текста (Л.П. Добраев, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.). Чтению способствует слаженная работа таких высших психических функций, как смысловое и зрительное восприятие, внимание, память, аналитико-синтетическая деятельность, мышление.

Кроме ВПФ, к данному виду факторов относится социальная зрелость ребенка и его психологическая готовность к овладению новым видом деятельности (М.И. Лисина и др.). К концу дошкольного периода у ребенка заканчивается формирование участков головного мозга,

отвечающих за регуляцию поведения, умение удерживать внимание в течение продолжительного времени и способность соблюдать правила поведения в социуме. Поэтому возраст 6, 7 лет принято считать наиболее оптимальным возрастом для начала обучения ребенка в школе, а предварительная работа по обучению детей чтению начинается в подготовительной группе детского сада.

К речезыковым (лингвистическим) факторам читательской способности относится экспрессивная речь. Важно чтобы рядом с ребенком дошкольного возраста с момента его рождения находились люди, имеющие нормативное состояние речи (фонетическое, лексико-грамматическое оформление высказываний), поскольку письменная речь неразрывно связана с устной, а взрослые для ребенка всегда являются образцом качества речевого общения. Кроме того, необходимо чтобы у ребенка были сформированы базовые операции языкового анализа и синтеза. При недостаточной сформированности предпосылок к усвоению звукового анализа и синтеза ребенок будет испытывать трудности с выделением отдельных звуков в составе слова, определении звукового состава, а также будет смешивать звуки, имеющие акустические пары. Процесс овладения чтением предполагает усвоение ребенком звукового образа букв и дальнейшее превращение их в сочетания из слогов, слов и предложений.

В современном мире детям доступно обучение чтению не только на печатных текстовых источниках, но и в цифровой электронной образовательной среде. Это позволяет добиться разносторонней организации образовательной деятельности, что особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с речевыми нарушениями, т.к. является вспомогательным ресурсом для осуществления полноценной подготовки к обучению в школе.

С момента начала обучения чтению у детей, имеющих нарушения речи, количество ошибок начинает значительно преобладать, по сравнению с детьми с нормативным развитием. В первую очередь, эти ошибки обусловлены имеющимися у ребенка трудностями фонетического, фонематического, лексического и грамматического строя речи, и называются «специфическими ошибками чтения».

Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФАОП ДО) ориентирует специалистов коррекционного профиля на раннее выявление и максимально раннее начало логопедической работы с детьми группы риска. Коррекционное воздействие должно начинаться с момента обнаружения нарушений в речевом развитии ребенка. Соблюдение преемственной связи в методах и средствах дошкольного и начального школьного образования позволяет преодолеть множество речевых, личностных и коммуникативных нарушений, что

положительно сказывается на всех аспектах жизни ребенка и способствует освоению учебной программы.

Среди речевых нарушений, с которыми дети поступают в детские сады и школы, не редки случаи наличия отклонений в формировании основных компонентов речевой системы (В.К. Воробьева, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.). Данное специфическое проявление речевого отклонения от нормы является общим недоразвитием речи (ОНР). На сегодняшний день детей с ОНР можно встретить в массовых или коррекционных дошкольных и школьных образовательных организациях. Однако важно понимать, что даже в случае обучения ребенка с ОНР в общеобразовательных комплексах, самостоятельно без посторонней помощи он не сможет компенсировать данный вид нарушения, а значит, ему потребуется логопедическая помощь.

В общем недоразвитии речи принято выделять четыре уровня речевого развития (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева). Переход от одного уровня к другому зависит от возраста ребенка, тяжести речевого нарушения, компенсаторных возможностей организма, времени и процесса логопедического воздействия.

Дети с ОНР, имеющие I уровень речевого развития, не владеют фразовой речью. Для общения они используют абрисы слов, лепетные слова, звукокомплексы и звукоподражания, подкрепляя их невербальными средствами общения для достижения лучшего коммуникативного эффекта, и ориентируясь при этом на хорошо знакомую им ситуацию или интонацию взрослых.

Группу со II уровнем речевого развития составляют дети, общение которых осуществляется при помощи простых фраз и невербальных средств. Этим детям свойственна более высокая речевая активность, в сравнении с предыдущей группой. В их речи присутствуют достаточно постоянные общеупотребительные слова, измененные в грамматическом оформлении и звуко-слоговом наполнении. В спонтанных высказываниях детей присутствуют различные части речи (существительные, глаголы, прилагательные, наречия, простые предлоги и союзы). Но даже несмотря на это, высказывания детей по-прежнему очень бедны и ограничены, часты замены слов по смыслу. Резко выраженный речевой аграмматизм, замены слов по смыслу, нарушения фонетики и слоговой структуры мешает полноценному общению с окружающими.

Детям с III уровнем речевого развития для коммуникации доступно достаточно свободное использование фразовой речи. В высказываниях присутствуют конструкции сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, появляются навыки словообразования, присутствуют все части речи. Хотя обиходная речь без грубых лексико-грамматических и фонетико-фонематических отклонений, однако она ещё не совершенна. Детям

трудно излагать свои мысли, и наибольшие затруднения проявляются в связной речи. Так при попытках составить рассказ, дети переставляют слова местами, тем самым искажая смысл высказывания. У детей улучшается воспроизведение слов по слоговой структуре и звуковому составу, но тем не менее, дети все еще могут испытывать трудности при произнесении слов со стечением согласных или многосложных слов. В грамматическом строе речи присутствуют ошибки употребления предлогов, нарушено согласование прилагательных, числительных и существительных, а также при попытках образовать прилагательные от существительных или при подборе приставочных глаголов. Отмечаются затруднения в овладении звуковым анализом и синтезом, чтении и понимании читаемого.

Детям с IV уровнем речевого развития свойственны минимальные нарушения всех компонентов языка. В речи детей встречаются отдельные нарушения слоگو- и звуконаполняемости. Недостаточная внятность и вялая артикуляция придают речи впечатление смазанности. В словарном запасе присутствуют смешения некоторых родовых и видовых понятий, отмечаются замены слов-действий типовыми названиями или названиями приблизительного значения. Стойкими остаются некоторые грамматические отклонения (образование притяжательных прилагательных, существительных с суффиксом вместилища). При чтении страдают как смысловая (осознанное и выразительное чтение, понимание прочитанного), так и техническая (беглое опознавание графических образов, правильное чтение, аналитико-синтетическая обработка букв, артикуляторно-моторная реализация произношения) стороны.

Для получения знаний через чтение ребенку необходимо уметь воспринимать информацию, понимать ее и интерпретировать, осмысливать, находить причинно-следственные связи, обобщать и анализировать, а также уметь переносить полученную информацию на новый материал. Общее недоразвитие речи оставляет негативно сказывается на способности детей к чтению и изучению школьной программы.

Для выбора методики и методов обучения чтению ребенка с ОНР коррекционным педагогам необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, рекомендации психолого-медико-педагогических комиссий, структуру дефекта и специфические проявления речевых нарушений (перестановки звуков и слогов, замены, пропуски единиц чтения, отсутствие ощущения границ предложений, нарушение понимания смысла прочитанного, нарушение выразительности чтения, трудности запоминания букв и слияния их в слоги, проблемы с переходом от фонемы к графеме и т.д.).

В педагогике существует несколько наиболее востребованных методик обучения чтению:

- аналитико-синтетическое чтение, которое основано на учете фонетической стороны речи и переводе звуковых образов в буквенные изображения (система Эльконина—Давыдова и др.);

- буквослагательный метод базируется на заучивании названий букв и последующем складывании из них слогов и слов (методика М. Монтессори и др.);

- складовой метод ориентирован на обучение чтению сразу слогами, состоящими или из согласных и гласных, или из согласных с твердым или мягким знаком, реже отдельных букв (методика Н. Зайцева и др.);

- метод глобального чтения — это запоминание слова целиком, без изучения звукового или буквенного состава (метод Г. Домана и др.)

- и другие методики.

Приступая к обучению чтению детей с ОНР, логопеды ориентируются на программу по русскому языку для учащихся коррекционной школы. В данной программе несколько разделов. Первый из них носит название «обучение грамоте» и содержит два периода обучения: добукварный и букварный.

В добукварный период проводится работа над развитием у ребенка фонематического слуха, фонематического восприятия, навыков фонемного анализа и синтеза, предполагающих знакомство детей со звуками, гласными и согласными фонемами, формированием операций лексико-синтаксического анализа предложений, графомоторных навыков, оптико-пространственных представлений и ВПФ. Требованиями к проведению занятий является регулярность и систематичность коррекционной работы. На самих занятиях вводятся такие понятия как «звук», «характеристика звука», «звонкие-глухие звуки», «твердые-мягкие звуки», «буква», «слог», «слово», «предложение», дети учатся определять последовательность слов в предложении, а в слове звуков и слогов.

В букварный период происходит обучение чтению, т.е. овладение звукобуквенными обозначениями, послоговым чтением, аналитико-синтетическим чтением, синтетическим чтением.

Прежде чем приступить к обучению чтению детей с ОНР, коррекционным педагогам всегда необходимо проводить подготовительную работу. Предварительные мероприятия будут направлены на формирование читательской способности и содержать в себе следующие направления работы:

1. Коррекция нарушений психофизиологической базы речи и ее когнитивных предпосылок. При помощи игровых упражнений педагогу-дефектологу необходимо развивать у ребенка высшие психические функции:

- произвольное внимание, его объем, устойчивость, переключение и распределение внимания. Ребенок, который не способен продолжительное время сосредоточиться на обучающем материале, не сможет полноценно воспринимать информацию.

- долговременную и кратковременную память, ее объем, линейную последовательность, продолжительность удержания информации, звуковую, зрительную, пространственную и моторную (кинестетическую) виды памяти.

- зрительное и слуховое восприятие, которые помогут ребенку воспринимать графические символы (буквы) и речевые сообщения.

- мыслительные процессы (наглядно-образное и творческое мышление, аналитико-синтетическую деятельность, умение размышлять, делать умозаключения). В связи с тем, что чтение предполагает декодирование буквенных символов и последующий перевод их в мыслительные образы, то процессы осмысления и восприятия протекают одновременно в тесной взаимосвязи.

2. Формирование психологического благополучия. Педагогу необходимо выстроить взаимодействие с ребенком таким образом, чтобы дошкольнику было комфортно находиться на занятиях. Наличие психологического дискомфорта будет отрицательно сказываться на результатах подготовительной работы.

3. Знакомство с книжной культурой и детскими художественными произведениями, жанрами детской литературы. Данным направлением работы преимущественно занимаются родители и воспитатели в группах детских садов, однако если ребенок не посещает дошкольную организацию, то этим направлением работы, помимо родителей, необходимо будет заниматься и учителю-логопеду. Оно будет включать обучение ребенка анализу содержания текста, обсуждение вместе с ним прочитанного, формулировку выводов..

4. Формирование мотивационно-потребностного компонента речевой деятельности и совершенствование планирующей функции речи. Не испытывая потребность к изучению нового, у ребенка не будет мотивации и результатов обучения.

5. Развитие жизненных компетенций и социального опыта ребенка. За счет формирования у дошкольников социально-бытовых умений и расширения их социальных контактов, дети стремятся проявлять большую самостоятельность и независимость, у них формируется активная позиция, появляется вера в свои силы, они учатся приспосабливаться к новым условиям.

6. Формирование языкового уровня является самым обширным и самым трудоемким направлением подготовительной работы. Логопеду необходимо заниматься обогащением активного и пассивного словаря, развитием грамотной диалогической, монологической и связной речи, формированием звуковой аналитико-синтетической деятельности, формированием фонетического и фонематического компонентов языковой системы, совершенствованием грамматического, семантического, синтаксического и морфологического компонентов.

Проделав тщательную подготовительную работу, а в дальнейшем и научив детей с общим недоразвитием речи самостоятельному чтению, коррекционные педагоги помогут им не только освоить школьную программу, но и откроют для них новые горизонты, ведь чтение развивает воображение, расширяет кругозор, повышает уровень грамотности и красоты речи, успокаивает, улучшает память и интеллект.

Технология фонопедической работы при нарушении голоса у детей младшего возраста с рецидивирующим папилломатозом гортани

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

Солдатский Юрий Львович,
*доктор медицинских наук, профессор,
ГБУЗ «Морозовская ДГКБ ДЗМ»*

Задачи интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в современное общество и их социальная адаптация являются одними из наиболее актуальных проблем современной дефектологии. Голос, как инструмент межличностного взаимодействия, играет важную роль в процессе социальной адаптации. До 38% эффективности коммуникации зависит от качества голоса, его модулированности, использования пауз, четкости и акцентности речи¹². Хриплый, тусклый, монотонный, крикливый голос, безусловно, отрицательно влияет на возможность и мотивацию к общению как со стороны объекта, так и субъекта коммуникативного акта, то есть, как со стороны ребенка с дисфонией, так и со стороны постороннего человека. Рецидивирующий респираторный папилломатоз (РРП) — тяжелое инвалидизирующее заболевание, вызывающее нарушение дыхательной и голосовой функции.

В России, так же как во многих зарубежных странах, папилломатоз гортани не подлежит обязательному учету, поэтому достоверные данные о распространённости данного заболевания отсутствуют. Однако, по данным национальной медицинской службы США, в этой стране ежегодно регистрируется приблизительно 2350 новых случаев заболевания у детей (0,6—4,3 на 100 000 населения) и 3600 случаев — у взрослых (1,6—3,8 на 100 000 населения)¹³. В Дании частота папилломатоза гортани составляет 3,84 на 100 000 населения, в том числе среди детей — 3,62 на 100 000 и среди взрослых — 3,94 на 100 000 (Н. Lindeberg, О. Elbrond, 1990).

В XVII веке доктор Marcellus Donaldus впервые описал клинические проявления «бородавок в гортани», и только в 1871 году английский хи-

¹² Василенко, Ю.С. Голос. Фонологические аспекты / Ю.С. Василенко. — М. : Энергоиздат. 2002. — 480 с.

¹³ Derkay C.S. Task force in recurrent respiratory papillomatosis. A preliminary report. // Arch Otolaryngol Head Neck Surg. 1995. Vol. 121, no. 12. P. 1386—1391.

рург-отоларинголог Morell MacKenzie выделил ювенильный папилломатоз и предложил термин «папиллома».

«Излюбленной» локализацией папиллом является слизистая оболочка гортани, хотя они встречаются на любом участке респираторного эпителия, в том числе на слизистой оболочке носа, глотки, трахеи, бронхов и даже легких.

Папилломы представляют собой бородавчатые новообразования, при описании их часто сравнивают с гроздью винограда, петушиным гребнем, тутовой ягодой. В некоторых случаях папилломы бывают единичные, но чаще представлены в виде конгломерата, так же папилломы различаются по своему основанию — на широком основании или на ножке. В случае, когда папилломы имеют ножку, говорят о «баллотирующем конгломерате».

До настоящего времени причины возникновения заболевания до конца не изучены. Известно, что этиологическим фактором возникновения респираторного папилломатоза является вирус папилломы человека 6, 11, 16 и 18 типов, причем 6 и 11 тип ВПЧ встречается практически в 90% случаев заражения¹⁴.

При заболевании, вызванном вирусом папилломы человека 11 типа, заболевание протекает более «агрессивно», требуется большее количество операций, межрецидивные периоды значительно короче, но возможно и одновременное инфицирование вирусам папилломы человека 6 и 11 типов¹⁵. Будучи, с патогистологической точки зрения, доброкачественной опухолью, развивающейся из плоского или переходного эпителия, папилломатоз гортани у детей клинически, благодаря бурному росту, частому рецидивированию и локализации в самом узком месте дыхательной трубки, нередко протекает злокачественно. При неоказании своевременной помощи папилломатоз гортани может привести к гибели больного от асфиксии (D.W. Kimberlin, D.J. Malis, 2000). Кроме того, РПП, не устраненный в детском и юношеском возрасте, приобретает у взрослых некоторые особенности, главной из которых является опасность озлокачествления. Спонтанная малигнизация ранее доброкачественных папиллом в чешуйчато-клеточную карциному случается у 3—5% пациентов (Н.К. Kashima, Т.С. Wu, Р. Mounts, et al. 1988).

По мнению Д.Г. Чирешкина, наиболее частой первичной локализацией папиллом является область комиссуры и передней трети голосовых складок, но в дальнейшем папилломы распространяются на все внутрен-

¹⁴ Свистушкин, В.М. Современное состояние проблемы респираторного папилломатоза гортани / В.М. Свистушкин, К.Б. Волкова // РМЖ. 2015. Т. 23, № 23. С. 1377—1380.

¹⁵ Солдатский, Ю.Л. Рецидивирующий респираторный папилломатоз / Ю.Л. Солдатский // Вопросы современной педиатрии. 2007. Т. 6, № 1. С. 69—75.

нее кольцо гортани и за его пределы. Течение заболевания вариабельно: от часто рецидивирующего до достаточно долгосрочной ремиссии.

Первые признаки опухоли, а именно, нарастающая охриплость вплоть до афонии с постепенно присоединяющимся прогрессирующим стенозом гортани, проявляются в течение первых 5 лет жизни у 75% больных, причем у 46% — в течение первых 2-х лет жизни¹⁶.

Единственным способом удаления папиллом гортани является хирургическое вмешательство. В детском возрасте папилломы растут достаточно активно, пациентам необходимы многократные операции, процесс носит распространенный и часто рецидивирующий характер. Многократность операций может привести к развитию рубцового процесса.

Длительное время операцию проводили через вскрытие гортани с установлением трахеостомы. В настоящее время удаление папиллом производят микроинструментами, микродебридером или лазером, без наложения трахеостомы, что является гораздо более щадящим методом. Более того, трахеотомия и последующее трахеальное канюленосительство являются основным условием развития папилломатоза трахеи.

Одним из серьезных вопросов лечения папилломатоза гортани является поиск противорецидивного лечения, в настоящий момент с различной степенью успешности применяются — иммунокорригирующая терапия, цитостатики, фотодинамическая терапия, интерферонотерапия и другие. Универсального метода противорецидивной терапии не существует.

С целью профилактики заболевания используется профилактическая вакцинация. В Российской Федерации зарегистрирована и разрешена к применению квадριвалентная рекомбинантная вакцина, защищающая от инфицирования ВПЧ 6, 11, 16 и 18 типов. Вакцина разработана для профилактики большинства ассоциированных с этими вирусами заболеваний (рак шейки матки, диспластические состояния шейки матки и влагалища, остроконечные кондиломы и др.) и показала свою высокую эффективность в нескольких двойных слепых, плацебо-контролируемых, рандомизированных клинических исследованиях. Широкое применение вакцинации может способствовать снижению частоты инфицированности населения ВПЧ и, тем самым, возможно снизит риск возникновения РРП. В литературе появились первые данные о снижении частоты развития ювенильного РРП на фоне введения в национальный календарь вакцинации рекомбинантной квадριвалентной вакцины: в Австралии заболеваемость статистически достоверно снизилась с 0,16 на 100 000

¹⁶ Структура охриплости в детском возрасте / Ю.Л. Солдатский, В.Т.А. Сорокина, Е.К. Онуфриева [и др.] // Вестник оториноларингологии. 2010, № 2. С. 28—31.

в 2012 г до 0,02 на 100 000 в 2016 г.¹⁷ В настоящее время разработана и используется в ряде западных стран девятивалентная рекомбинантная вакцина, защищающая от инфицирования 6, 11, 16, 18, 31, 33, 45, 52 и 58 типами ВПЧ, однако в России эта вакцина пока не зарегистрирована.

Раннее начало заболевания, длительность болезни, многократность операций приводит к серьезным изменениям гортани, что влечет изменение физических и тембральных характеристик голоса, приводящее к снижению коммуникативных возможностей ребенка.

Естественно, что при раннем начале заболевания дети не помнят свой «естественный, запланированный природой» голос, что затрудняет процесс его спонтанного восстановления. А если учитывать рецидивирующий характер заболевания и многократность операций, неизбежно приводящих к рубцеванию слизистой оболочки голосовых складок, то становится понятно, что больные через несколько лет после начала заболевания имеют голос, резко отличающийся от голоса сверстников.

Дети, особенно подросткового возраста, имея специфический голос, испытывают сложности при контакте с посторонними людьми, ощущают себя неполноценными, недостойными положительного отношения и т.д. Кроме этого, дисфония резко ограничивает больных в выборе профессии, во многих областях деятельности создается угроза профессиональной непригодности — они не могут стать «профессионалами голоса», а это не только певцы и артисты, но и педагоги, переводчики, юристы и т.д. Своевременно начатая коррекционно-педагогическая работа может компенсировать выраженность последствий заболевания, предупредить возможные нарушения психо-эмоциональной сферы, максимально развить остаточный голос.

В литературе имеются единичные статьи, посвященные оценке состояния фонаторной функции у детей, страдающих РПП (Ю.С. Василенко, В.В. Патыкин, 1984; L. Lehto, L.M. Aaltonen, H. Rihkanen, 2007; J.P. Lindman, M.D. Gibbons, R. Morlier, B.J. Wiatrak, 2004; T. Holler, J. Allegro, N.K. Chadha, M. Hawkes, R.V. Harrison, V. Forte, P. Campisi, 2009). Методики фонопедической коррекции голоса у подобных больных так же единичны, технически сложны и адаптированы, в первую очередь, к работе со взрослыми пациентами (Е.С. Алмазова, 1973; В.В. Пытыкин, 1984).

Многолетнее наблюдение за больными с папилломатозом гортани дало возможность выделить три группы детей в зависимости от физического и эмоционального состояния, мотивации к занятиям. Эти критерии и определили основной посыл для оценки достигнутого ребенком результата работы по восстановлению голоса.

¹⁷ Novakovic D, Cheng ATL, Zurynski Y, Booy R., et al. A Prospective Study of the Incidence of Juvenile-Onset Recurrent Respiratory Papillomatosis After Implementation of a National HPV Vaccination Program.// *J Infect Dis.* 2018. Vol. 217, no. 2, pp. 208—212.

Первую группу составляют больные, у которых наблюдаются поздние сроки начала заболевания, сравнительно небольшое количество операций, длительные межрецидивные периоды, раннее начало коррекционной работы. Пациенты, составившие эту группу, имеют хорошую мотивацию к восстановлению голоса. Прогноз по восстановлению голосовой функции благоприятный.

Во вторую группу входят больные, у которых мотивация к восстановлению голоса превалирует над объективной оценкой физического состояния. В силу достаточного количества операций, ранних сроках начала заболевания, длительного периода общения патологичным голосом, дети, входящие в данную группу, показывают результаты ниже, чем пациенты, вошедшие в первую группу. Безусловно, многократные операционные вмешательства требуют более частых и длительных курсов фонопедических занятий, по сравнению с детьми первой группы, а также более серьезной психокоррекционной поддержки взрослыми (родителями, фонопедогом, педагогическими и медицинскими работниками), но желание восстановить хорошее звучание голоса и неформальное отношение к фонопедическим занятиям позволяет детям второй группы показать хорошие результаты. Прогноз по восстановлению голосовой функции благоприятный.

У детей третьей группы наблюдаются ранние сроки начала заболевания, большое количество операций, позднее начало коррекционной работы или отказ от ее проведения, отсутствие мотивации к проведению фонопедических занятий и восстановлению голоса, переоценка своего болезненного состояния, ипохондрические черты личности. Прогноз по восстановлению голосовой функции неблагоприятный.

Фонопедические занятия с детьми с папилломатозом гортани должны проводиться индивидуально, ежедневно, длительность курса составляет от 2-х до 4-х недель.

Мы отступили от классической позиции, принятой в фонопедagogике, которая обозначает, что фонопедические занятия с детьми с папилломатозом гортани должны проводиться только при условии длительного межрецидивного периода¹⁸. Мы начинали фонопедические занятия на третьи — четвертые сутки после проведенного хирургического вмешательства, по согласованию с лечащим врачом.

Опытным путем было выяснено, что критическим числом операций для спонтанного восстановления голоса является 5 — 6 операций, проведенных в возрасте 5—6 лет, то есть возраста, когда ребенок еще не

¹⁸ Алмазова, Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей: Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / Е.С. Алмазова. — М. : Просвещение. 1973. — 150 с.

может запомнить звучание собственного голоса, что минимизирует возможность спонтанного восстановления голоса в полном объеме.

Фонопедическая коррекция основывается на ортофоническом методе с учетом дидактических принципов (последовательности, систематичности, активности и сознательности обучающегося и др.).

Занятия проводятся строго индивидуально, в присутствии одного из родителей (законных представителей) ребенка.

Упражнения подбираются индивидуально, в зависимости от возраста и возможностей ребенка. Каждое занятие включает три направления — дыхательная гимнастика, артикуляционная гимнастика, голосовая гимнастика. Доля каждого вида упражнений варьируется от этапа коррекционной работы — на начальных этапах преобладают дыхательные упражнения, затем постепенно увеличивается доля фонационных.

Каждое занятие, проводимое логопедом—фонопедагогом, дублируется дома родителями от 2-х до 5-ти раз.

Фонопедическая работа по восстановлению голоса проходит в 4 этапа:

1. Психокоррекционная беседа. Цель этого этапа — формирование у ребенка мотивации к занятиям, веры в достижение им значительных результатов.

2. Подготовительный этап. Цель данного этапа — сформировать у ребенка правильные дыхательные схемы, подготовить голосовой аппарат к звучанию, вызывать звучный голос.

3. Основной этап. Цель данного этапа — автоматизировать процесс голосообразования, расширить границы рабочего и динамического диапазона голоса.

4. Этап автоматизации. Цель данного этапа — автоматизация поставленного голоса в спонтанной речи ребенка.

Психокоррекционная беседа

В начале курса занятий со всеми детьми проводится психокоррекционная беседа, направленная на поддержку ребенка, формирование его мотивации к занятиям и веры в значительные результаты. При проведении психокоррекционной беседы необходимо установить контакт с ребенком, выяснить его отношение к звучанию собственного голоса, к заболеванию в целом, особенности его взаимоотношений с семьей, с окружающими, определить характерологические особенности, мотивацию и отношение к предстоящему курсу фонопедических занятий. Основными средствами рациональной психотерапии, используемыми при работе с детьми младшего возраста, являются — беседа, убеждение, игра, рисуночный тест.

Подготовительный этап

Для достижения поставленной цели на данном этапе необходимо решить три основные задачи:

- Сформировать правильные дыхательные кинестезии.
- Подготовить голосовой аппарат к звучанию.
- Вызвать звучный голос.

В силу особенностей заболевания у детей с папилломатозом гортани правильные дыхательные кинестезии не формируются естественным путем. Пациенты имеют поверхностное, ключичное дыхание, не чувствуют разницы между ротовым и носовым вдохом и выдохом, дыхание и фонация у них не скоординированы, практически у всех больных присутствует реверсивная фонация, отсутствуют навыки правильной голосоподачи и голосоведения. Все эти проблемы необходимо устранить на подготовительном этапе фonoпедической работы.

При проведении занятий необходимо учитывать возраст пациентов и подбирать соответствующие задания.

Для достижения поставленных целей используются три типа дыхательных упражнений — статические, динамические и фонационные.

В начале курса используются статические дыхательные упражнения, затем вводятся динамические, затем — фонационные дыхательные упражнения.

Занятия следует начинать с актуализации навыков носового дыхания, постепенно переходя к формированию схемы «вдох носом — выдох ртом», параллельно необходимо проводить упражнения на расслабление или укрепление мышц плечевого пояса и межреберных мышц, а также диафрагмы.

Нами была разработана авторская система упражнений для детей младшего возраста, так как эта самая сложная в работе группа — дети не понимают необходимости занятий, не видят проблем с голосом и не хотят посвящать время занятиям.

Все приемы были разработаны в рамках ведущей игровой деятельности.

Для примера приведем несколько статических дыхательных упражнений, разработанных автором.

Цель представленных упражнений — активизация носового дыхания, расширения объема легких, обучение контролированию объема и глубины вдыхаемого воздуха.

«Понюхай цветок» (2 вдоха — 1 выдох)

Ход упражнения. Обучающийся разводит руки в стороны, в каждой руке зажато по «цветочку» или предмету их замещающему, ребенок должен повернуть голову к одному цветочку, сделать вдох, затем, не выдыхая, повернуть голову в другую сторону, сделать вдох, затем, смотря перед собой, сделать долгий выдох.

Инструкция: «Представь, что у тебя в каждой ручке зажато по красивому цветочку, тебе надо понюхать один цветочек, потом понюхать другой цветочек, а потом долго-долго выдыхать».

«Ладошки» (3 вдоха — 1 выдох)

Ход упражнения. Ребенок кладет на колени руки ладонками вверх, необходимо перевернуть руки ладонками вниз и одновременно сделать вдох носом, не выдыхая, перевернуть руки обратно и сделать еще один вдох, затем опять перевернуть руки и сделать третий вдох, после этого сделать длительный, плавный выдох ртом, соединив руки.

Инструкция: «Давай с тобой попросим ладонки помочь нам правильно дышать! Клади ладонки на колени, делай вдох, затем переверни ладонки, сделай еще один вдох и опять переверни ладонки, и сделай третий вдох, а теперь пускай ладонки отдохнут, пока мы выдыхаем».

«Индийский танец» (4 вдоха — 1 выдох)

Ход упражнения. Ребенок по очереди соединяет большой палец с остальными пальцами руки, делая вдох носом, затем соединяет ладонки и делает плавный длительный выдох.

Инструкция: «Давай с тобой потанцуем, подними ручки и соедини все пальчики по очереди, делая вдох носом, затем соединим ладонки и сделаем долгий выдох ртом».

«Ромашка» (5 вдохов — 1 выдох)

Ход упражнения. Ребенок по очереди соединяет пальцы одной руки с пальцами другой — большой палец на правой руке с большим пальцем на левой руке, затем указательный палец правой руки с указательным пальцем левой руки и т.д., когда все пальчики будут соединены — делается длительный выдох.

Инструкция: «Давай с тобой сделаем из пальчиков цветочек — большой пальчик соединим с большим пальчиком, указательный с указательным и так все пальчики, когда мы будем соединять пальчики — будем делать вдох носом, а потом, когда соединим ладонки — будем долго выдыхать».

Важно, при подаче инструкции не говорить ребенку, какой именно должен быть вдох — глубокий, медленный, короткий и т.д. Обучающийся должен сам рефлекторно сделать наиболее комфортный для него вдох носом, движения руками отвлекают внимание пациента от носового дыхания, тем самым автоматизируя этот процесс.

Губная гармошка. Данный прием очень популярен в фонопедической практике — С.Л. Таптапова использовала его при работе с ларингоэктомированными больными, И.И. Ермакова применяла в работе с детьми с ринофонией, Е.В. Лаврова адаптировала для работы с детьми с парезами и параличами гортани и т.д. Нами данный прием был переработан и использован для работы с детьми младшего возраста с папилломатозом гортани.

Ход упражнения. Ребенок садится на стул, ступни ног стоят на полу, губная гармошка плотно прижимается к губам, пациент медленно вдыхает и выдыхает воздух через гармошку, не меняя ее положения (на одной ноте). Занятие следует начинать с 5—7 с, 5—6 раз в день, затем, в течении четырнадцати — пятнадцати дней, постепенно увеличивать нагрузку и довести количество повторений до 15 раз в день по 30 с.

Для примера динамических дыхательных упражнений приведем серию последовательно усложняющихся упражнений, направленных на автоматизацию правильных дыхательных кинестезий, снятие зажимов и нормализацию тонуса мышц плечевого пояса.

Упражнение «Крылья»

Ход упражнения. Исходное положение — сидя, спина прямая, пятки ровно стоят на полу, руки согнуты в локтях. Ребенок, стараясь не поднимать плечи, отводит плечи назад, при этом локти тянутся навстречу друг другу, а затем выводит плечи вперед, обнимая себя руками. Важно, чтобы пациент не клал руки на плечи, а именно обнимал по бокам, стараясь дотянуться до лопаток.

Инструкция: «Давай с тобой помашем крылышками, как бабочка. Ручки — это наши крылышки. Отводим крылышки назад, а теперь заворачиваемся в них».

Упражнение «Подними плечи»

Ход упражнения. Исходное положение — сидя, спина прямая, ноги прижаты к полу, руки полностью расслаблены. Ребенок начинает поднимать напряженные плечи вверх, достигнув максимально доступного напряжения расслабляет плечи. Важно следить, чтобы руки не напрягались, а движения производились именно мышцами плечевого пояса.

Инструкция: «Давай потянем плечики к ушкам! Тянем, тянем плечики, а теперь расслабились. Ручки отдыхают и не напрягаются».

Упражнение «Круги плечами»

Данное упражнение объединяет и координирует работу мышц, разработанных в предыдущих упражнениях.

Ход упражнения. Исходное положение — сидя, спина прямая, ноги прижаты к полу, руки расслаблены и лежат на коленях или висят вдоль туловища. Ребенок должен одновременно обоими плечами совершить круговые движения сначала в одну, а затем в обратную сторону.

Инструкция: «Давай с тобой поиграем в паровозик! Паровозик едет и колесики крутятся, давай и мы покрутим наши колесики. Садись на стульчик, ты паровозик, а на плечиках у тебя — колеса. Паровозик отправляется, колесики крутятся вперед... Ой, паровозик заехал не на ту станцию, давай поедем обратно, колесики теперь крутятся в другую сторону — назад».

Упражнение «Поочередные круги плечами»

Ход упражнения. Исходное положение — то же, что и в упражнении «Круги плечами». Ребенку необходимо произвести те же действия, что и в предыдущем упражнении, но только одним плечом, второе — расслабленно и не принимает участие в работе. Движение плечом производится сначала вперед, потом назад. Затем все движения повторяются вторым плечом.

Инструкция: «Помнишь, мы с тобой играли в паровозики? Давай-ка проверим, как работают наши колесики? Ну-ка, поверти одним колесиком, а теперь поверти другим колесиком».

В большинстве случаев у детей с папилломатозом гортани наблюдается нечеткая, смазанная, вялая артикуляция. Возможно, это связано с несколькими факторами:

— во-первых, при рецидиве заболевания дети теряют голос и перестают обращать внимание на четкость и правильность собственной речи;

— во-вторых, снижается возможность слухового контроля над речью;

— в-третьих, при ухудшении фонаторной функции взрослые теряют возможность контролировать правильность артикулирования звуков ребенком.

Насколько каждый из этих факторов влияет на ухудшение качества артикулирования — предстоит выяснить в дальнейших исследованиях.

Цель артикуляционной гимнастики — выработать четкость, точность, силу и координированность в работе всех частей артикуляционного аппарата. В отличие от артикуляционной гимнастики, используемой логопедами при постановке звукопроизношения, когда основное внимание уделяется активизации определенной мышечной группы, отвечающей задачам постановки конкретного звука, при работе над фонацией необходимо подбирать упражнения, последовательно активизирующие работу всех частей артикуляционного аппарата и координировать их работу с органами дыхания. Активизация органов артикуляции предлагается в следующей последовательности — губы, нижняя челюсть, щеки, язык, мягкое небо.

В некоторых случаях целесообразно соединить артикуляционную гимнастику с произнесением гласных звуков.

Упражнение «Тигр — слон»

Оборудование: зеркало.

Ход упражнения. Ребенок смотрит на себя в зеркало и растягивает губы так, чтобы видны были зубы, при этом длительно произносятся звук [И], затем, по инструкции логопеда, вытягивает губы вперед «Хоботком» так, чтобы видны были зубы и длительно произносит звук [У].

Инструкция: «Давай с тобой покажем тигра, растяни губы и покажи мне зубки, теперь долго говори [Ииии], а теперь давай покажем слона — вытяни губы вперед, как хобот у слона, и скажи как говорит слон: [Уууу]».

Далее целесообразно переходить к фонационным дыхательным упражнениям, которые не только подготовят гортань ребенка к фонации, но и позволят координировать работу дыхательных и голосовых мышц.

Упражнение «Кисс — кисс»

Ход упражнения. Исходное положение — сидя или стоя. Логопед предлагает «позвать кошку». Ребенок делает вдох носом, на выдохе произносятся без напряжения: кисс — кисс — кисс. Важно следить, чтобы обучающийся был расслаблен, перед произнесением звука был сделан вдох носом, звук произносился на выдохе длительно и плавно.

Для разнообразия упражнения ребенку можно предложить веселый стих или делать соответствующие движения рукой.

Инструкция: «Давай с тобой позовем кошку:

Кис-кис-кис — зовем мы кошку,

Кошка, прыгай к нам в окошко!

Сделай вдох носом и спокойно, чтобы не напугать кошечку, позови ее».

Аналогичным образом проводится работа со звуками: [Ш], [Щ], [С].

Звучный голос при папилломатозе гортани целесообразно вызывать через звуки с «жестким» звучанием. Это звуки [Ж], [З]. В некоторых случаях, целесообразно использовать звук [Р]. При произнесении этих согласных ребенок ощущает вибрационные движения голосовых складок, что активизирует взаимосвязь тактильных и слуховых ощущений, это дает еще один канал самоконтроля голоса.

Так как у большинства детей младшего возраста артикуляционная система находится на стадии формирования, выбор конкретного звука зависит от произносительных возможностей каждого ребенка.

В некоторых случаях целесообразно вызывать звук голоса на материале закрытых слогов с использованием твердых взрывных согласных: «буб», «бэб», «вув», «вэв», «гуг», «гэг», «дуд», «дэд», «зуз», «зэз», «жуж», «жэж», а также их сочетаний.

Упражнение «Пчела»

Ход упражнения. Исходное положение — сидя или стоя, важно проследить, чтобы у ребенка руки и плечи были расслаблены. Фонопедагог предлагает длительно произносить звук [Жжжж], изображая пчелу, при этом переходя с одного места («цветка») на другое. Упражнение можно разнообразить стихотворением:

Пчелка, пчелка не жужжи,

Ты нам меда положи!

Инструкция: «А давай с тобой как пчелки будем собирать мед, перелетая с цветка на цветок, только пчелки, когда летают, жужжат и нам с тобой нужно пожужжать».

После того как появился звучный голос, происходит переход на основной этап фонопедической работы.

Основной этап

Цель данного этапа — автоматизировать процесс голосообразования и расширить границы рабочего и динамического диапазона голоса.

Для достижения поставленных целей необходимо решить следующие задачи:

- скоординировать работу дыхания, фонации и артикуляции;
- развить силу, высоту и тембр голоса;
- сформировать понимание элементарных интонационных конструкций.

На данном этапе продолжается работа над дыханием и артикуляцией, но вектор перемещается в сторону фонационных упражнений, тогда как дыхательные и артикуляционные упражнения выступают в роли подготовительных.

При работе над введением вызванного голоса в речь мы отказались от жесткой последовательности введения звуков, так как уже указывалось ранее, звукопроизношение детей данной возрастной группы находится на стадии формирования. Звуки вводились, основываясь на принципе «индивидуального подбора», то есть в работу брался тот звук, который произносился ребенком правильно и при произношении которого удавалось добиться наиболее чистого звучания голоса. Так же мы отказались от классической системы, принятой в фонопедии, когда работа над расширением диапазона проводится после того, как голос отработан на материале отдельных слов. При работе с детьми с папилломатозом гортани мы вводили различные приемы развития диапазона уже на этапе отработки изолированного звучания.

На материале изолированного звучания отрабатывались длительность и краткость звучания голоса, затем отработанный звук вводится в слоги — прямые открытые, интервокальная позиция, закрытый слог. На этом этапе удобно отрабатывать длительность и краткость звучания, высоту голоса и элементарные интонационные конструкции.

Пример упражнений на тренировку длительного произнесения звуков.

Упражнение «Вьюга»

Ход задания. Ребенку предлагается, предварительно сделав вдох носом, длительно произносить звук [ВВВВ], делая плавные движения руками.

Инструкция: «Давай с тобой представим, что мы два ветра — я большой ветер, а ты ветер — мой помощник. Давай с тобой поднимем большую вьюгу».

Упражнение «Улитка»

Ход упражнения. Ребенку предлагается длительно произносить звук, делая круговые движения указательным пальцем или двигаясь пальцем по нарисованной раковине улитки.

Инструкция: «Давай с тобой сделаем вдох носом и покажем, как закручивается раковина у улитки, произнося отработываемый звук».

Пример упражнения на тренировку короткого произнесения звука.

Упражнение «Волна»

Ход упражнения. Ребенку предлагается, сделав вдох носом, кратко произносить звук [В], делая короткие, резкие пассы руками.

Инструкция: «Давай с тобой представим, что мы волны и вот мы выкатимся на берег и отплывем обратно в море, когда мы будем выкатываться на берег, мы будем коротко говорить звук [В], а когда будем возвращаться в море, будем делать вдох носом».

Упражнение «Кулачки»

Ход упражнения. Ребенку предлагается, сделав вдох носом, легко ударять кулачками по коленкам, говоря короткий звук [Д].

Упражнение можно разнообразить веселым стихотворением:

Тук, тук — я стучу!

Новый домик сколочу!

Инструкция: «Давай с тобой сделаем вдох носом и будем забивать гвоздики, как молоточек, говоря короткий звук [Д]»

Упражнения на сочетание короткого и длительного произнесения звуков на одном выдохе.

Ход упражнения. Фонопедагог предлагает ребенку, сделав вдох носом, на одном выдохе произносить 2—3 раза короткий звук [В], а затем, не делая дополнительного вдоха, длительно произносить звук [В]. При произнесении звуков сначала делаются короткие пассы руками, а при переходе на длительное звучание делается длительное, плавное движение.

Инструкция: «Сделай вдох носом и повтори за мной: «В-В-В-ВВВВ».

Упражнение «Кулачок и шерстка»

Ход упражнения. Ребенку предлагается одну руку сжать в кулак, а другую оставить раскрытой. Затем, предварительно сделав вдох носом, ударять по коленке кулачком, произнося короткий твердый звук, а при поглаживании коленки другой рукой — длительно произносить его мягкую пару.

Инструкция: «Давай сделаем вдох носом, а теперь, когда мы будем ударять кулачком, мы будем говорить коротко и жестко, а когда гладить раскрытой ладонью, будем говорить мягко и ласково».

Работа над интонацией начиналась с отработки усиления звучания на одном из последовательно взятых одинаковых слогов, например:

КСУ	КСУ	КСУ	КСО	КСО	КСО
КСУ	КСУ	КСУ	КСО	КСО	КСО
КСУ	КСУ	КСУ	КСО	КСО	КСО

Затем детям предлагалось увеличить слоговой ряд с изменением гласного звука, меняя ударение. Например:

КСУ	КСО	КСА	КСЫ	КСЭ
КСУ	КСО	КСА	КСЫ	КСЭ
КСУ	КСО	КСА	КСЫ	КСЭ
КСУ	КСО	КСА	КСЫ	КСЭ
КСУ	КСО	КСА	КСЫ	КСЭ

Работа над темпом и ритмом произнесения начиналась на уровне слога.

Упражнение «Бусы»

Оборудование: нарисованные разноцветные бусы.

Ход задания. Фонопедагог предлагает ребенку произносить определенный слог, нажимая пальчиком на «бусины», если бусинка обозначена красным цветом, то слог произносится с заданным изменением звучания.

Инструкция: «посмотри, какие красивые бусы я нарисовала, давай пальчиком дотронемся до каждой бусинки, но только произнося слог, если бусинка окажется красной, то мы будем говорить слог громче/дольше».

С целью автоматизации материала, каждое занятие оканчивалось работой с элементарным четверостишьем.

Хомячок	Задача
Я устраиваюсь ловко:	Полосатый бурундук
У меня с собой кладовка.	Открывает свой сундук:
Где кладовка? За щекой!	— Будем желуди считать.
Вот я хитренький какой!	Сколько будет три да пять?
	Может восемь
	Желудей?
	Ну-ка спросим у людей!

Е. Серова

При работе со стихотворным текстом ребенку предлагалось, кроме классического заучивания стихотворений, повторять за взрослым различные варианты произнесения заданной строчки, например, произносить строчку, последовательно прибавляя по одному слову, произносить

строчку громко/тихо, низко/высоко, быстро/медленно, грустно/весело, нараспев, со сменой логического ударения, произносить две строчки на одном выдохе и т.д.

Этап автоматизации

Цель данного этапа — автоматизация поставленного голоса в спонтанной речи ребенка.

На данном этапе дыхательные и артикуляционные упражнения заменяются дикционными разминками. С этой целью мы активно использовали пособие Козыревой Л.М. «Логопедическое пособие. Звуковые разминки и упражнения для совершенствования навыков и техники чтения», адаптировав его для детей младшего возраста с нарушением голоса.

Непосредственно для автоматизации навыков правильного голосообразования и голосоведения использовались классические приемы фонпедагогики и логопедии — беседы по картинке, составление рассказа по серии картинок, составление рассказа-описания, пересказ, беседа на свободную тему и другие.

Многолетняя апробация представленной технологии восстановления голоса у детей младшего возраста с папилломатозом гортани позволяет:

1. Проводить коррекционные мероприятия по восстановлению голоса в межрецидивный период, что повышает эффективность всей коррекционной работы и приводит к восстановлению голосовой функции.

2. Максимально эффективно восстановить голосовую и дыхательную функцию вне зависимости от степени нарушения голоса и фонационного дыхания, от количества перенесенных операций, времени начала заболевания, возраста пациентов, в котором начата коррекционная работа по восстановлению голоса, места локализации папиллом.

3. Варьировать количество проводимых курсов в зависимости от количества перенесенных операций, возраста и мотивированности ребенка.

4. Проводить коррекцию психоэмоционального статуса ребенка, не только с целью повышения эффективности коррекционных занятий и успешность введения звучного голоса в бытовую речь, как главной задачи коррекционной работы с детьми с папилломатозом гортани, но и с целью дальнейшей адаптации ребенка в социуме.

В целом, при раннем начале коррекционной работы голосовая функция пациентов с папилломатозом гортани восстанавливается практически в полном объеме и в гораздо более короткие сроки, чем при спонтанном восстановлении голоса.

Технологии коррекционно-логопедической работы на начальном этапе формирования фразовой речи у детей с расстройствами аутистического спектра

Адилъжанова Майя Александровна,

старший преподаватель кафедры

«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Коммуникативные нарушения являются одним из стержневых симптомов комплексов при расстройствах аутистического спектра. Наличие речи как универсального компонента коммуникации, несомненно, считается важным показателем, влияющим на успешное приобретение ребенком учебных, бытовых, академических навыков, а также на улучшение социального взаимодействия в долгосрочной перспективе.

Дети с расстройствами аутистического спектра демонстрируют существенные различия речевых профилей и высокую вариабельность в формировании структурных компонентов речи (фонетика, лексика, грамматика, синтаксис). Наиболее часто вербальный репертуар аутичного дошкольника представлен доминирующим пассивным словарем, эхолалиями, называнием, преимущественно по инструкции, предметов и действий, небольшим количеством просьб, часто предъявляемых в одной и той же ригидной форме («Дай сок», «Дай мультик», «Дай качели») и редко, ответами на вопросы, инициацией собственных вопросов, скудными комментариями. Практически не доступны описания событий, рассказывание историй, планирование действий.

Анализируя современные программы по развитию речи детей с РАС, мы видим, что успешно формируются именно те функциональные вербальные единицы, возникновение которых можно контролировать, влияя на базовые или мотивационные факторы, которые непосредственно запускают то или иное элементарное вербальное действие. Так, для формирования просьб мы умеем выявлять мотивационные для ребенка предметы и действия, создавать коммуникативные ситуации, увеличивающие вероятность спонтанных просьб ребенка. При формировании навыка называния мы используем визуальные, аудиальные, тактильные, ольфакторные стимулы и учим отвечать на вопрос «Что это?». Сформировав навыки двигательной имитации, мы получаем возможность перейти к имитации оральных движений и артикуляционных укладов, звуков речи, слогов, слов и словосочетаний. Опираясь на стратегию временной поддержки подсказки, нам удается обучить ребенка договариванию устойчивых вербальных цепочек, в которых каждое предыдущее слово является триггером для произнесения последующего: «Ладушки, ладушки. Где были?... У бабушки»; «Наша Таня громко ... плачет»; «Понедельник, вторник, ... среда».

Таким образом, мы добиваемся того, что ребенок с РАС может произносить достаточно много слов, называть свое имя, отвечать на заученные вопросы, но не способен гибко применять приобретенные речевые навыки. Например, он может сказать «Сок», когда захотел пить, но не в состоянии ответить на вопрос «*Что ты любишь пить?*» или «*Какой напиток тебе нравится?*»; правильно отвечает на вопрос «*Что это?*» при показе предметной картинки, но, если мы об этом же изображении спросим: «*Какого цвета помидор?*» или «*Какой формы помидор?*», то очень часто получаем в ответ название изображенного предмета, хотя ребенок различает и умеет называть цвета и формы.

Дошкольники с РАС демонстрируют стойкую неспособность объединять во фразу хорошо знакомые слова, комбинировать в собственной речи элементарные вербальные единицы для предоставления полной информации собеседнику.

На сегодняшний день в научной литературе недостаточно разработаны вопросы, анализирующие формирование у дошкольников с РАС способности отвечать на различные вопросы об одном и том же предмете, комментировать произошедшие события, описывать картинку, устанавливать причинно-следственные связи.

Помимо особенностей речи, дети с РАС имеют дефицит в формировании базовых невербальных навыков, таких как восприятие, воображение и память, что является результатом сбоя в работе мозговых структур, обеспечивающих механизм, так называемого, «центрального связывания». Получая информацию по каналам, отвечающим за разные формы восприятия: зрительное, слуховое, тактильное, вкусовое, ребенок не способен с помощью операций анализа и синтеза сформировать целостное представление о предмете или событии, оперативно оценить ситуацию, что в дальнейшем негативно сказывается на становлении социального поведения. Иными словами, дошкольники с РАС не объединяют инструкцию о предмете с образом, функциями и качествами самого предмета. По мнению Д. Майкла, Д. Палмера и М. Сандберга у детей с РАС необходимо формировать совместный или множественный контроль в виде умения повторять и перепроговаривать воспринимаемую на слух инструкцию, которая таким образом, становится самоинструкцией, позволяющей контролировать успешное выполнение любого задания как вербального, так и невербального с высокой долей вероятности. Совместный контроль станет ресурсом, позволяющим ребенку в дальнейшем генерировать новые речевые комбинации без специального обучения и многократного повторения каждой новой комбинации слов.

При наличии вербальной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра кроме языковых компонентов, важными являются вопросы интеллектуального и социального развития. Именно поэтому работу по развитию фразовой речи необходимо вести, опираясь на

формирование предметно-действенного общения ребенка со взрослым, лежащего в основе актуальных для дошкольника диалоговых навыков.

Разберем подробно особенности коррекционно-логопедической работы с ребенком 5 лет, имеющим расстройства аутистического спектра.

За логопедической помощью обратились родители М., (возраст ребёнка — 5 лет). Ребенок посещает группу комбинированной направленности в дошкольной организации с 4-х лет. Ранее занимался с коррекционными педагогами в частном порядке.

Из анамнеза. До года рост, развитие моторных и речевых навыков тревоги не вызывали. После года родители обратили внимание на отсутствие зрительного контакта, просьб, эмоциональной привязанности, однообразные игры в виде выстраивания рядов из игрушек и бытовых предметов. Речь появилась после 3-х лет.

При первичном обращении в контакт вступил достаточно легко, зрительного контакта избегал, демонстрировал множественные вокальные и двигательные стереотипии. Инструкции и диагностические задания выполнял, нежелательного поведения не демонстрировал.

На момент первичного обращения **экспрессивная речь** вятная, звуки произносит четко, слоговая структура слова не нарушена. Фразовая речь отсутствует. На вопросы отвечает односложно. Имя и возраст не называет. В основном наименовывает предметы. Знает названия игрушек, бытовых предметов, одежды, продуктов питания, животных в ограниченном объеме (2—3 наиболее частотных предмета из каждой категории). Объем глагольного словаря скудный. В спонтанной речи глаголы не употребляет, по инструкции называет около 8—9 глаголов. Присутствуют немедленные и отсроченные эхολалии в большом количестве. Просьбы малочисленные, односложные, представлены именами существительными.

Понимание речи ниже возрастной нормы. Различение предметов по функциям, характеристикам, категориям, понимание глаголов и прилагательных не доступно. Знает названия четырех основных цветов. Понимание названий геометрических форм, понятий «большой-маленький» не сформировано. Внимание неустойчиво, истоцаемо, мог сконцентрироваться на выполнении задания на 8—10 минут.

Зрительная память соответствует возрастной норме. С первого предъявления запоминает 7—8 визуальных стимулов. С картинным материалом работать не любит, отказывается смотреть на карточки. При замене изображений реальными предметами инструкции выполнял спокойно.

Слуховая память — ниже возрастной нормы. Любит классическую музыку в исполнении оркестра. При этом, на музыкальных занятиях в детском саду демонстрирует проявления гиперакузии: нервничает, прикрывает уши руками, пытается покинуть помещение.

Мелкая и крупная моторика развиты недостаточно. Моторно неловок. Выполнение пальчиковых проб, проб Хэда, реципрокных проб — недоступно. Навыки самообслуживания сформированы частично: умеет раздеваться и надевать штаны и носки, есть ложкой, пользоваться горшком. Продуктивные виды деятельности интереса не вызывают.

Невербальный интеллект соответствует возрастной норме: доска Сегена, кубики Кооса, конструирование модели по образцу затруднений не вызвали.

Игровая деятельность представлена выстраиванием рядов, манипуляциями с предметами. Функциональная игра возможна только по подражанию в присутствии педагога. Может играть рядом с другими детьми, не проявляя нежелательного поведения 5—10 минут.

Индивидуальная программа обучения для М. будет включать следующие направления работы:

- развитие понимания речи;
- развитие речевых навыков;
- развитие визуально-когнитивных навыков;
- развитие навыков имитации.

Методически в коррекционно-логопедической работе мы выделяем ряд этапов.

I Этап — ресурсный, направлен на формирование стратегии обучения. За основу работы на первом этапе были взяты методики Мигеля, Палмера по формированию множественного контроля.

II Этап — основной (формирующий), позволяющий сформировать различение простых вопросов о предметах и действиях и умение ребенка отвечать на них, используя фразу из двух-трех слов. Мы опирались на методику формирования фразовой речи Франчески Эспинозы (Francesca degli Espinosa) в адаптации и модификации О.В. Мелешкевич.

III Этап — обобщающий, включает тренировочные упражнения на закрепление навыков фразовой речи.

I Этап. Ресурсный.

Задачи обучения:

1. Обучать дистантной идентификации предметов.
2. Обучать выполнению двух и трехкомпонентных инструкций.
3. Расширять словарный запас глаголов и прилагательных, соотнося их с функциями и качествами предметов.
4. Формировать понятие о категориях предметов.
5. Обучать многокомпонентной имитации.

Приведем примерный перечень заданий, применяемых на первом этапе.

Задание 1. Дистантная идентификация.

Цель: научить опознавать и приносить предметы, находящиеся в комнате на своих привычных местах.

Педагог и ребенок находятся в рабочей зоне, сидят за столом.

Оборудование: игрушки, бытовые предметы, предметы для творчества, находящиеся в помещении, где проходит занятие.

Инструкция: «Принеси мяч». «Возьми карандаши». «Дай барабан».

Задание 2. Рецептивная идентификация с проговариванием.

Цель: научить узнавать изображения предметов, действий, признаков, опираясь на 2—3 компонентную инструкцию.

Инструкция: «Где ручка и тетрадь?», «Где красное яблоко?» (на столе желтое и зеленое яблоко), «Где мальчик бежит?» (на столе карточки, на которых девочка бежит, мальчик идет), «Покажи зонт, мяч, дом», «Где красный мяч и кроссовки?» (карточки с изображением синего, зеленого мячей, ботинок, сапог).

Задание 3. Следование инструкциям с проговариванием

Цель: формировать умение удерживать и выполнять многоступенчатую инструкцию.

— Отрабатываем 2-х компонентные моторные инструкции.

— Инструкция: «Встань, попрыгай»; «Покажи кулак, покажи ладонь»; «Покружись, сядь».

— Отрабатываем 2-х компонентные инструкции с предметом за столом.

— Инструкция: «Хлопай, пей», «Открой коробку», «Возьми карандаш, рисуй».

— Формируем выполнение 2-х компонентных инструкций в пространстве: один глагол, одно местоположение для 2-х предметов.

Инструкция: «Принеси ложку и чашку», «Помой яблоко и грушу». «Убери шапку и носки».

Задание 4. Договаривание фраз и словосочетаний.

Цель: актуализировать словарь глаголов и прилагательных.

Оборудование: предметы или их изображения (полотенце, мыло, ножницы, ложка, стакан, мяч).

Инструкция: «Я начну говорить, а ты закончи. Я мою руки душистым ... (мылом). Я вытираю лицо синим ... (полотенцем). Я режу бумагу острыми ... (ножницами). Я ем суп большой ... (ложкой). Я пью из стеклянного ... (стакана). Я ловлю красный ... (мяч)».

Ребенок показывает и называет предмет, повторяет название за педагогом в корректной падежной форме.

Инструкция: «Я начну говорить, а ты закончи. Я мылом руки... (мою). Лицо полотенцем... (вытираю). Ножницами бумагу... (режу). Из стакана я ... (пью). Ложкой суп... (ем). Мяч я ... (ловлю).

Задание 5. Сортировка предметов с проговариванием обобщающих слов.

Цель: формировать понятие о категориях.

Оборудование: хорошо знакомые ребенку предметы, относящиеся к двум (трем) категориям. Например, мяч, юла, лего, кукла, банан, яблоко, печенье, чипсы; пустые контейнеры. Предметы предоставляются ребенку по одному.

Таблица 2

Действия педагога и ребенка

Действия педагога	Действия ребенка
1. Показывает ребенку предмет и спрашивает: «Что это?»	1. Называет предмет: «Мяч»
«Мяч — это игрушка. Повтори: «Игрушка»»	Повторяет: «Игрушка»
«Игрушки будем класть сюда» — показывает на один из контейнеров и отдает предмет ребенку.	Кладет мяч в указанный контейнер (потенциально может еще раз сказать: игрушки)
2. Показывает ребенку предмет и спрашивает: «Что это?»	2. Называет предмет: «Банан»
«Банан — это еда». Повтори: «Еда»	Повторяет: «Еда»
«Еду будем класть сюда» — показывает на другой контейнер, стоящий напротив первого, и отдает предмет ребенку.	Кладет банан в указанный контейнер (потенциально может еще раз сказать: еда)

Задание 5. Многокомпонентная имитация.

Цель: учить ребенка повторять несколько движений или действий в заданной последовательности после однократного предъявления.

— Имитация 2-х действий. Процедура обучения: перед тем как ребенок начнет имитировать, педагог закончит действие, ребенок назовет все действия педагога. Например, педагог показывает на нос и хлопает. Ребенок не выполняет действия одновременно с педагогом. «Что я делаю?» — «Показываешь нос, хлопаешь».

Инструкция: «Делай как я».

— Имитация 3-х действий. Инструкция: «Делай так». Специалист берет кубики, кладет кубики в кузов машины, везет машину. Речевая реакция ребенка: «Ты берешь кубики, положила кубики в машину, везешь машину». Ребенок выполняет цепочку действий самостоятельно.

Критерием перехода ребенка на второй этап коррекционной работы будет являться наличие ряда базовых навыков:

1. Активный словарный запас в 150—200 слов.
2. Умение осуществлять дистантную идентификацию.
3. Умение повторять два-три слова в заданной последовательности.
4. Наличие латентной многокомпонентной имитации.
5. Наличие совместного контроля.

II Этап. Формирующий.

Задачи обучения:

1. Формировать понимание простых вопросов.
2. Формировать умение вести диалог о предмете, изображенном на картинке.
3. Обучать умению производить отсроченный визуальный подбор.
4. Обучать составлению словосочетаний и предложений по заданному образцу в присутствии предмета или картинки.

Франческа Эспиноза предлагает придерживаться определенной последовательности при обучении ребенка ответам на вопросы о предмете. Очередность вопросов об одушевленном объекте будет следующей:

1. Кто (что) это?
2. Какого цвета?
3. Что говорит?
4. Это X или Y?
5. Что такое X?
6. Что есть у X?
7. Где живет X?
8. Что ты делаешь с X?

В модификации О.В. Мелешкевич добавляется вопрос «Что делает?», т.к. в русском языке смысловую нагрузку несет именно предикативный компонент.

Для неодушевленных объектов третий вопрос будет иметь формулировку: «Какой формы?»

На начальных этапах работы по формированию фразовой речи отрабатываются вопросы 1—4. Для ответов на первые пять вопросов как раз достаточно лексикона в 200 слов, состоящего из называния имен, частей тела, предметов, действий, двух-четырех основных цветов и геометрических форм. Вопросы с 5 по 8 начинают вводиться позже, когда словарный запас ребенка составляет около 500 слов, сформированы понятия о функциях, признаках, категориях предметов, расширен объем слухоречевой памяти, ребенок способен повторить 4—5 слов в заданной последовательности. При ответах на вопросы важно формировать полный ответ, используя слово из вопроса, которое становится со временем опорой для формирования грамматической рамки — определенной последовательности слов, где каждое предыдущее слово начинает контролировать последующее.

Таблица 3

Вопросы о неодушевленном предмете

Вопрос	Ответ
Что это?	Это яблоко.
Какого цвета ?	Цвета зеленого.
Какой формы ?	Формы круг (круглой).
Это помидор?	Нет, это яблоко.
Это яблоко или помидор?	Это яблоко.

Таблица 4

Вопросы об одушевленном объекте

Вопрос	Ответ
Что это?	Это собака.
Какого цвета ?	Цвета белого.
Что говорит ?	Говорит: «Гав»
Это кошка?	Нет, это собака.
Что делает собака ?	Собака лежит.
Собака бежит?	Нет, собака лежит.

Вопросы о каждом объекте отрабатываются изолированно. Используются карточки с изображением объекта на белом фоне. Далее вопросы задаются в любой последовательности.

Упражнение 1. Отсроченный визуальный подбор.

Цель: расширять объем зрительной памяти, формировать программирование и контроль действий.

На столе от трех до девяти предметных картинок, закрытых экраном. Педагог показывает ребенку изображение 1 (2-х) картинок.

Инструкция: «Найди такую же». Экран убирается.

Упражнение 2. Латентное построение модели по образцу.

Цель: формировать зрительное восприятие, конструктивный праксис, программирование и контроль действий.

Модель из 2-х и более частей.

- Педагог строит модель в присутствии ребенка;
- педагог помогает ребенку назвать каждую часть модели (красный, синий; кубик, колечко);
- специалист помогает ребенку назвать все части построенной фигуры еще раз;
- специалист убирает модель;
- специалист дает ребенку детали для постройки (среди них могут быть лишние);

- педагог через 3—4 секунды дает инструкцию: «Делай, как у меня»;
- ребенок делает с проговариванием;
- педагог и ребенок сравнивают модели («Одинаковые — разные»).

Упражнение 3. Эквивалентный разговор.

Цель: обучить составлению словосочетаний по аналогии с образцом.

Ребёнку даётся образец высказывания с опорой на предметную картинку, после чего ребёнок создает собственное речевое высказывание на основе заданного образца по другой картинке, т.е. в условиях изменившегося контекста. Предъявляется образец, состоящий из 1-го, 2-х, 3-х, 4-х слов. Постепенно фраза увеличивается и усложняется.

Инструкция: «Посмотри на мою картинку и послушай, что я скажу о ней. Скажи о своей картинке так же».

Образцы предъявляются в следующей последовательности:

- Название предмета — «Это дом» (перед ребенком изображение мяча — «Это мяч»).
- Название цвета — «Красный» (перед ребенком изображение огурца — «Зеленый»).
- Название формы — «Треугольный» (перед ребенком изображение тарелки — «Круглая»).
- Название категории — «Это животное» (перед ребенком изображение куклы — «Это игрушка»).
- «Я вижу» + предмет — «Я вижу мяч»
- Называние предмета и его характеристики — «Это пушистая кошка».
- Называние предмета и его категории — «Футболка — это одежда».
- Называние части предмета — «У футболки есть рукава».

III Этап. Обобщающий.

Задачи обучения:

1. Формировать временные отношения.
2. Обучать умению комментировать деятельность другого и рассказывать о том, что делал сам.
3. Формировать мыслительные операции с применением множественного контроля.

Упражнение 1. «Что сначала? Что потом?»

Цель: обучать определению начального и итогового действия в присутствии промежуточного результата.

Картинный материал: серии сюжетных картинок, изображающие различные этапы одного процесса.

Инструкция: «Определи, что было сначала? Что было в конце?».

Упражнение 2. Комментарий

Цель: формировать умение оречевлять собственные действия и деятельность взрослого.

— Когда ребенок совершает действие, которое он уже умеет называть на картинке, спрашиваем: «Что ты делаешь?». Предлагаем ребенку играть или манипулировать предметами и одновременно пояснять, что он делает: «Я строю из лего», «Я рисую».

— Педагог утрированно выполняет действия и спрашивает: «Что я делаю?». Учим ребенка комментировать цепочку действий, которая приведет к получению мотивационного предмета. Например: «Ты взяла пакет. Ты достала бутылку. Ты взяла стакан. Ты открыла бутылку. Ты налила лимонад в стакан. Ты поставила стакан на стол. Ты угостила меня лимонадом».

Упражнение 3. Продолжение визуальных серийных последовательностей.

Цель: формировать зрительное восприятие, операции анализа, серийной организации движений, программирования и контроля деятельности.

Перед ребенком выложена последовательность из 3-х элементов, даны фигуры для ее продолжения, педагог помогает ребенку назвать фигуры в последовательности (грибок, шишка, ягодка или круг, квадрат, треугольник), затем, ребенку предлагается продолжить последовательность.

Мы рассмотрели вариант коррекционно-логопедической программы для ребенка пяти лет с расстройствами аутистического спектра. Для эффективной работы нам важно сформировать совместный контроль у ребенка с РАС, который позволит ему успешно выполнять инструкции, расширять словарный запас, увеличивать объем линейной памяти и, как следствие, овладеть повторением все большего количества слов в заданной последовательности. Далее, мы учим ребенка полным предложением отвечать на вопросы, которые вводятся в определенной последовательности, обусловленной активным словарным запасом самого ребенка. Ответ полным предложением позволяет ребенку научиться различать между собой вопросы об одном и том же предмете. Переповторение в ответе слов из вопроса является для ребенка своеобразной подсказкой, позволяющей формировать грамматическую рамку или определенный порядок слов в предложении, соответствующий синтаксической структуре русского языка.

Работа над формированием фразовой речи ведется планомерно, с учетом индивидуальных особенностей и предпочтений ребенка, в определенной последовательности и позволяет добиться значимых результатов в достаточно сжатые сроки.

Система обучения грамоте школьников с интеллектуальными нарушениями

Шишкова Маргарита Игоревна,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ*

Обучение грамоте является важнейшим этапом овладения письменной речью как для школьников с нормальным интеллектом, так и для школьников с легкой степенью умственной отсталостью. В силу особенностей развития детей с умственной отсталостью данный этап сопряжён с рядом трудностей. Наибольшие сложности связаны со специфическими нарушениями звукопроизношения, фонематического слуха, звукового анализа и синтеза¹⁹.

Для обучения чтению и письму умственно отсталых школьников используется общепринятый, традиционный аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Данный метод базируется на взаимодействии двух мыслительных операций — анализ и синтез. Также аналитико-синтетический метод предполагает опору на фонетические и фонематические процессы языка. В связи с тем, что имеющиеся у умственно отсталых первоклассников нарушения существенно затрудняют процесс обучения грамоте, в аналитико-синтетический метод внесены изменения. Основные изменения касаются порядка изучения звуков и букв; типа основной слоговой структуры, на которой базируется последовательность изучения всех слоговых структур (слог-присоединение, а не слог-слияния); использование элементов слогового метода обучения грамоте параллельно с аналитико-синтетическим методом; увеличение сроков обучения грамоте. Следует отметить более длительное и чёткое выделение всех трёх этапов обучения грамоте: добукварный, букварный и послебукварный, каждый из которых имеет важное значение. Спецификой обучения школьников с умственной отсталостью является активное использование интегрированных уроков чтения и письма на разных этапах обучения грамоте²⁰.

Добукварный период, в зависимости от того, когда начинается обучение ребёнка в школе (1-й дополнительный класс или 1-й класс)

¹⁹ Аксёнова, А.К., Ильина, С.Ю. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта: учеб. для студентов пед. вузов. — М. : Просвещение, 2011. — 335 с.

²⁰ Аксёнова, А.К., Комарова, С.В., Шишкова, М.И. Обучение грамоте. Методические рекомендации по обучению чтению и письму для учащихся 1 класса с интеллектуальными нарушениями. — М. : Просвещение. 2023. — 135 с.

может длиться от 2-х месяцев до одного года. Добукварный период в 1-м классе может быть продлён на усмотрение учителя, это зависит от индивидуальных особенностей обучающихся. Названия учебных предметов «Чтение» и «Русский язык (письмо)» в предметной области «Язык и речевая практика» являются условными, т.к. уроки добукварного периода в 1-м дополнительном классе и в добукварный период 1-го класса имеют пропедевтико-диагностическую направленность и носят интегрированный характер. На одном уроке параллельно происходит изучение уровня развития ребёнка, его индивидуальных особенностей и возможностей, а также начинается работа по формированию первоначальных навыков, необходимых для подготовки к письму и чтению. Используются разнообразные варианты упражнений, направленные на коррекцию и развитие устной речи; процессов мышления, внимания, восприятия, памяти^{21, 22}.

Развитие устной речи имеет приоритетное значение не только в добукварный период, но и на протяжении всего времени школьного обучения детей с умственной отсталостью. В добукварный период этот процесс начинается с работы над пониманием обращенной речи; выполнением словесных инструкций; называнием предметов, признаков и действий; элементарной характеристикой предметов и др. Достаточно много учебного уделяется активизации и обогащению словарного запаса; составлению простых предложений из трёх-четырёх слов на основе различных опор (схема предложения, демонстрация совершаемого действия, демонстрация иллюстративного материала).

В процессе реализации принципа коммуникативной направленности обучения осуществляется формирование элементарных коммуникативных навыков и основ диалогической формы речи. Данное направление реализуется за счет активного использования таких заданий, как ответы на вопросы по заданной учебной теме; ответы на вопросы и беседа по теме, близкой личному опыту ребёнка; ответы на вопросы на основе предметно-практической деятельности, игровой деятельности, наблюдений за окружающей действительностью; выражение собственных просьб и желаний; организация учебного диалога и работа в парах по типу «ученик-ученик» или «ученик-учитель»; ответы на вопросы и бесе-

²¹ Аксёнова, А.К., Комарова, С.В., Шишкова, М.И. Обучение грамоте. Методические рекомендации по обучению чтению и письму для учащихся 1 класса с интеллектуальными нарушениями. — М. : Просвещение. 2023. — 135 с.

²² Данилова, А.М., Шишкова, М.И. Возможности интегрирования различных дисциплин в процессе обучения школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Современные наукоемкие технологии. 2021, №1. — С. 87—96.

да по материалам прослушанного текста, просмотренного видео; создание мини-диалогов с элементами драматизации²³.

Особое значение в добукварный период имеет работа по развитию слухового внимания, фонематического слуха, элементарного звукового и речевого анализа (работа над звукопроизношением, деление слов на части, выделение на слух некоторых звуков, определение наличия или отсутствия звука в слове на слух, формирование понятия «слово», «предложение», «часть слова», «звук», «буква»). Самой сложной работой в период добукварных занятий является формирование первоначальных умений в области элементарного звукового анализа и синтеза. Эта работа начинается с формирования понятия о слове, затем о предложении и лишь потом о слоге и звуке. Данная последовательность связана с тем, что знакомство с первоначальными языковыми обобщениями должно начинаться с тех единиц речи, которые имеют самостоятельное смысловое значение (слово и предложение). А выделение звука, как мельчайшей единицы речевого потока, является более сложной задачей для умственно отсталых школьников. Это касается и работы со слогом. Таким образом, сначала школьники учатся подбирать слова к картинкам и делать условно-графическую запись слов с последующим «чтением» этой записи. Составляют по картинкам предложения из трёх-четырёх слов, «читают» слова с последующим выделением каждого слова на слух и в условно-графической схеме. Делят слова на слоги и «читают» их в условно-графической записи. Только после овладения этими навыками происходит знакомство с речевым звуком, выделение первого звука в слове, фиксации его условно-графическим изображением в схеме слова. В качестве условного обозначения звука используются квадраты без цветового наполнения. Работа со звуком в добукварный период предполагает выделение только первого звука в слове. Устный анализ подкрепляется упражнениями в «чтении» схемы слова с зафиксированным первым звуком или заданиями «записать» слово и первый звук в нём. Все упражнения проводятся с опорой на картинный материал²⁴.

Немаловажное значение имеют упражнения, направленные на формирование моторных умений, в частности, тонкой моторики; развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки на плоскости листа; усвоение гигиенических правил письма. Совершенствование

²³ Комарова, С.В., Якубовская, Э.В. Методическое руководство к учебно-наглядному пособию «Ступеньки к грамоте. Пропедевтика обучения чтению и письму» для подготовительного класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. — М. : Просвещение, 2004. — 62 с.

²⁴ Аксёнова, А.К., Ильина, С.Ю. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта: учеб. для студентов пед. вузов. — М. : Просвещение, 2011. — 335 с.

тонкой моторики кистей рук детей является непосредственной подготовкой к письму букв. Эта работа проводится в определённой последовательности. Сначала это упражнения в рисовании фигур по шаблону. Затем задания на воспроизведение композиций из геометрических фигур, также с использованием шаблона, самостоятельным дорисовыванием элементов композиции. Следующие упражнения связаны с обведением контуров простых по конфигурации фигур. Далее следуют задания на рисование в строке бордюров из геометрических фигур и линий различных направлений, обведение контура фигур с самостоятельным дорисовыванием картинок, рисование по шаблону, по точкам. Такая последовательность направлена на постепенную подготовку учащихся к работе на листе тетради, в рабочей строке. Завершающими являются задания по рисованию в строке элементов букв, похожих на знакомые предметы, письмо элементов букв в бордюрах, печатание знакомых образов букв²⁵.

Как уже было сказано, 1-й дополнительный класс не является обязательным и далеко не каждое образовательное учреждение практикует организацию в своих стенах дополнительного 1-го класса. Хотя, на наш взгляд, именно этот период мог бы позволить учащимся с умственной отсталостью получить дополнительное время на формирование физической, социально-личностной, коммуникативной и интеллектуальной готовности для освоения школьной программы. Этот год позволил бы учащимся получить дополнительный опыт социализации, участия в учебных занятиях, разных формах группового и индивидуального взаимодействия с учителем и одноклассниками, пополнить знания об окружающем мире. В свою очередь, педагоги могли бы получить возможность для более тщательного изучения школьников, выбора нужного варианта программы и уровня усвоения программы.

После добукварного периода начинается знакомство учащихся с основным материалом по обучению чтению и письму — букварный период. Работа с новым звуком проходит на основе произнесения этого звука в связи с определенной ситуацией и иллюстрацией к ней, где данный звук можно выделить из живой речи.

Затем изучаемый звук выделяют из слова. Звук определяется только в двух позициях: в начале слова и в конце слова. Гласный звук должен находиться под ударением, а согласный в ударном слоге. Для развития умения слышать звук могут быть предложены слова, где изучаемый звук находится не только в начале или в конце слова, но и в середине слова, при этом позиция звука не указывается, а указывается лишь его

²⁵ Аксёнова, А.К., Комарова, С.В., Шишкова, М.И. Обучение грамоте. Методические рекомендации по обучению чтению и письму для учащихся 1 класса с интеллектуальными нарушениями. — М. : Просвещение. 2023. — 135 с.

наличие или отсутствие в слове. Каждое новое слово сопровождается демонстрацией иллюстративного материала. Под иллюстрацией даётся условно-графическое изображение слова и указывается квадратиком выделяемый звук. Выделяемый звук характеризуется как гласный или согласный, соответственно, гласный обозначается красным цветом, а согласный — синим. В процессе чтения дети неоднократно возвращаются к произнесению звука и его характеристике. Никаких дополнительных характеристик звуков и цветовых обозначений букв не даётся. Никаких алфавитных названий букв не допускается.

После выделения звука и его характеристики, школьникам демонстрируется печатный вариант буквы, которая обозначает изучаемый звук. Изучение заглавной и строчной буквы происходит параллельно. Для запоминания буквенных знаков используются различные приёмы, например, абрис буквы, конструирование буквы из разных материалов и элементов, написание буквы в воздухе, обведение буквы.

В процессе обучения грамоте параллельно с аналитико-синтетическим методом используются элементы слогового метода. Это связано с тем, что основные операции мышления и звукового анализа, на которых базируется аналитико-синтетический метод, у школьников умственной отсталостью существенно нарушены. Использование слогового метода позволяет опираться на механическую зрительную память, которая у школьников сохранна. На уроках используется большое количество различных видов слоговых таблиц и таблиц со словами. Работа со слоговыми таблицами и таблицами слов является обязательной частью каждого урока обучения грамоте, чтение слогов и слов постепенно доводится до автоматизма.

Наибольшую сложность при обучении чтению умственно отсталых школьников представляет формирование навыка плавного чтения по слогам. На уроках обучения грамоте используются разнообразные приёмы, направленные на овладение школьниками навыком чтения: чтение по подражанию учителю; чтение по следам живого анализа; длительное и протяжное чтение согласной с переключением на гласную, с постепенным сокращением времени произнесения согласного; чтение с опорой на графические схемы; чтение с согласованными движениями рук и голосового аппарата и др.

В букварный период продолжается работа со схемами слов и предложений, которая была начата в период добукварных занятий. Эта работа является обязательной для каждого урока обучения грамоте. Продолжается работа, направленная на развитие фонематического слуха и звукового анализа первоклассников. Ведётся активная работа со звуковой схемой слога и слова. В урок обязательно включаются задания, направленные на развитие фонетической, грамматической и лексической стороны речи: выделение фонем, частей слова и слов из речи; правильное употребление

формы слова; словообразование; работа с деформированным предложением; составление предложения по схеме, по опорному слову, по картинке; работа над пониманием значения слов, выражений. На каждом уроке присутствуют задания по развитию связной устной речи, коммуникации и общения, выразительности речи. Школьники тренируются в выразительном произнесении предложений при ответах на вопросы, чтении стихотворений наизусть, создании небольших диалогов с опорой на текст и иллюстративный материал; работают над рассказыванием и пересказом²⁶.

Система обучения грамоте школьников с умственной отсталостью предполагает многократность выполнения однотипных заданий со сменной видов деятельности. Первоклассники постоянно возвращаются к изученным ранее буквам, слогам и словам. Отрабатываются пройденные схемы слов и предложений, чтение слоговых структур, дифференциация гласных и согласных звуков. Постоянно повторяется и закрепляется речевой материал, вплоть до его заучивания. Это связано с тем, что при многократном прочтении одного и того же речевого материала в зрительной и речедвигательной памяти умственно отсталого первоклассника лучше закрепляются образы прочитанных слогов и слов, они легче ассоциируются со словами устной речи. Многократность повторения материала обеспечивает заучивание букв, слоговых структур и слов.

Параллельно с обучением чтению проходит обучение письму. Работа ведется по двум направлениям: каллиграфия и графика. Обучение письму в букварный период начинается с того, что дети рассматривают печатные варианты букв, затем письменные. Так же как и на уроках чтения, изучение заглавной и строчной буквы происходит параллельно. Это связано с тем, что и при чтении, и при письме учащимся практически с первых уроков говорится о том, что предложение пишется с большой буквы. Сначала на это указывается в схемах предложений, потом и в записях предложений.

Прежде чем первоклассники начинают писать букву целиком, они учатся писать её элементы. Для облегчения работы и постепенного овладения навыком письма используются различные варианты помощи при написании элементов буквы и самой буквы: по точкам, по данному образцу, по пунктирной линии. Рекомендуется точкой отмечать место начала написания буквы (элемента), а стрелочкой направление написания. Помимо узкой строки для написания и косой линии, точек и стрелочек, используются дополнительные верхняя и нижняя линия. Они необходи-

²⁶ Комарова, С.В., Якубовская, Э.В. Методическое руководство к учебно-наглядному пособию «Ступеньки к грамоте. Пропедевтика обучения чтению и письму» для подготовительного класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. — М. : Просвещение, 2004. — 62 с.

мы для ограничения букв с верхними и нижними элементами, выходящими по высоте за узкую строку. Для облегчения запоминания образа рукописных букв и уменьшения трудностей при их написании в ряде букв присутствуют упрощения в виде отсутствия некоторых традиционных элементов.

Так же как и перед написанием букв, перед написанием слогов, учащимся дается образец письма. Учитель, обращает внимание первоклассников на то, что буквы в слоге могут соединяться разным способом (верхнее, нижнее или среднее соединение). Места соединения букв в слогах обозначаются точкой, а направление движения руки указывается стрелочкой. Во избежание механического копирования перед написанием проводится звуко-буквенный анализ. То, что планируется записывать, четко проговаривается, а после написания прочитывается.

На уроках письма в букварный период присутствует достаточно большое количество упражнений, направленных на перевод печатных букв в рукописные. По мере усложнения материала школьники начинают списывать слоги, слова и предложения. Эти задания способствуют выработке умения соотносить печатный и письменный шрифт, тренируют навык чтения слов, написанных печатными и письменными буквами.

В букварный период на уроках используются различные варианты работы с языковыми единицами. Работа начинается с составления слов из букв, слогов. Предлагаются задания по работе с деформированным словом. Важное место отводится работе со схемой предложения. Эта работа начинается с самого простого варианта, когда учащимся дано написанное предложение, а под ним его схема. Школьники рассматривают иллюстрацию, рассказывают, что на ней изображено. Затем читают предложение, относящиеся к этой иллюстрации, анализируют данную к этому предложению схему, сравнивают количество слов, зафиксированных в схеме. После этого предложение записывается письменным шрифтом. Постепенно задания усложняются: учащиеся дополняют и записывают предложение, ориентируясь на схему; составляют предложение к схеме и записывают его и т.п. Во время этой работы обязательно подсчитывается количество слов в предложении; первоклассники вспоминают, с какой буквы нужно начинать писать предложение, что в предложении есть маленькие слова (предлоги), и их пишут отдельно; обсуждается знак препинания в конце каждого предложения²⁷.

Уроки чтения и письма в период обучения грамоте должны носить интегрированный характер. На наш взгляд, у педагога имеются все необ-

²⁷ Аксёнова, А.К., Комарова, С.В., Шишкова, М.И. Обучение грамоте. Методические рекомендации по обучению чтению и письму для учащихся 1 класса с интеллектуальными нарушениями. — М. : Просвещение. 2023. — 135 с.

ходимые условия и ресурсы для проведения этих уроков именно в таком формате (общая методика обучения, общие методы и приёмы обучения, уроки проводит один учитель, уроки следуют один за другим, темы программы по двум дисциплинам изучаются параллельно). Эффективность интеграции уроков чтения и письма в букварный период очевидна, т.к. данная модель даёт педагогу возможность осуществлять перенос знаний с одного предмета на другой в ежедневном режиме, позволяет более глубоко и систематизировано работать над усвоением материала, успешнее решать практические задачи обучения²⁸.

Следует отметить, что для успешного овладения навыком чтения особое значение имеет послебукварный период (первое полугодие второго класса). Он очень чётко выделен в методике обучения, в программе и учебнике чтения для 2-го класса. Это связано с тем, что достаточно большое количество учащихся за период обучения грамоте не могут овладеть слоговым чтением, им необходимо больше времени для овладения этим способом чтения. Первая часть учебника чтения 2-го класса — это послебукварный период. В послебукварный период учащиеся повторяют материал, пройденный в 1-м классе. Это слоги с оппозиционными звуками, сходными буквенными знаками, слова со стечением согласных, слова с разделительным мягким знаком и твёрдым знаком. Объём текстов соответствует объёму последних текстов букваря и в них сохраняется деление слов на слоги. Постепенно в текстах появляются слова с простыми слоговыми структурами без деления на слоги. Затем добавляются слова без деления на слоги с более сложными слоговыми структурами. Такой подход позволяет второклассникам последовательно готовиться к целостному восприятию и чтению слов, т.е. происходит совмещение двух способов чтения: по слогам и целиком, с постепенным отходом от побуквенного и послогового чтения.

На каждом уроке послебукварного периода продолжается работа по развитию связной устной речи. Принцип коммуникативного подхода к процессу обучения умственно отсталых школьников реализуется в процессе выполнения коммуникативных и творческих заданий, направленных на развитие смысловой догадки; выяснения личного отношения детей к ситуации, описываемой в тексте; обращения к личному опыту детей с просьбой рассказать о чем-то; отгадывания загадок и загадывания загадок одноклассникам. Работа по развитию речи расширяется за счёт выработки умения правильно строить предложения при ответах на вопросы и умения интонировать предложения, использования раз-

²⁸ Данилова, А.М., Шишкова, М.И. Возможности интегрирования различных дисциплин в процессе обучения школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Современные наукоемкие технологии. 2021, №1. — С. 87—96.

личных видов пересказа и рассказа; создания элементарных диалогов с одноклассниками и учителем²⁹.

Подводя итог, следует еще раз акцентировать внимание на том, что система обучения грамоте школьников с умственной отсталостью включает в себя три, очень чётко выделенных этапа: добукварный, букварный и послебукварный. Все три этапа обучения грамоте связаны между собой и плавно переходят один в другой. Каждый из этих этапов существенным образом отличается от этапов обучения грамоте учащихся с нормальным интеллектом. Отличается продолжительностью; временем, которое отводится на повторение и закрепление материала; изменениями в аналитико-синтетическом методе обучения грамоте; использованием элементов слогового метода обучения грамоте; методами и приёмами, направленными как на процесс обучения, так и на коррекцию имеющихся нарушений. Каждый из этих этапов учитывает те трудности, которые имеются у школьников с умственной отсталостью. Это, прежде всего, касается несформированности фонематического слуха, зрительного восприятия, устной речи, а также операций анализа и синтеза. Каждый из этапов обучения грамоте целенаправленно и планомерно готовит ребёнка к овладению навыком чтения и письма, переходу от побуквенного чтения к слоговому, от слогового чтения к чтению целым словом; чтению и пониманию смысла предложений и небольших текстов. Проведение интегрированных уроков чтения и письма в период обучения грамоте позволяет повысить эффективность процесса обучения школьников с умственной отсталостью, расширяет потенциальные возможности как учащихся, так и педагогов.

²⁹ Аксёнова, А.К., Головкина, Т.М., Ильина, С.Ю., Шишкова, М.И. Чтение. 2 класс. Учебник. В 2 ч. (для обучающихся с интеллектуальными нарушениями). — М. : Просвещение, 2024. — 335 с.

Индивидуально-дифференцированный подход в дошкольном образовании детей с задержкой психического развития

Борякова Наталья Юрьевна,

*кандидат психологических наук, профессор кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ*

Современный этап развития российской системы образования характеризуется глубокими преобразованиями, которые во многом обусловлены внедрением и расширением инклюзивной практики обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Дети с задержкой психического развития (ЗПР) представляют одну из наиболее многочисленных категорий детей с ОВЗ. Проблема образования и воспитания дошкольников ЗПР и подготовки их к школьному обучению является одной из наиболее важных и актуальных психолого-педагогических проблем.

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.

Обобщая исследования нейрофизиологов, можно сделать вывод о том, что трудности в обучении 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.

Как показывают современные исследования, а также наш многолетний научный и практический опыт, до начала систематического обучения в школе, неярко выраженные отклонения в речевом и познавательном развитии ребенка, проявления эмоционально-личностной незрелости, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире достаточно часто остаются без необходимого внимания родителей и педагогов. В дальнейшем названные недостатки отрицательно сказываются на овладении учебной деятельностью, на адаптации к школьному укладу, к новой социальной ситуации, что обуславливает образовательные трудности и поведенческие проблемы.

Образовательная ситуация осложняется полиморфной картиной отклонений при ЗПР, что приводит к трудностям психолого-педагогиче-

ской квалификации состояния обучающегося и выбора адекватной системы коррекционно-педагогической помощи.

В научных исследованиях (Н.Б. Аксенова, Н.Ю. Борякова, Е.Е. Дмитриева, Г.И. Ефремова, Р.Д. Тригер, У.В. Ульяновка, С.Г. Шевченко и др.) приведены убедительные данные, которые получили подтверждение на практике, о том, что для преодоления задержек в развитии у детей, наиболее важным и эффективным является организованное коррекционно-развивающее воздействие в сензитивный период раннего и дошкольного детства, когда психика наиболее пластична.

В связи с вышесказанным особое значение приобретает своевременное выявление нарушений развития, дифференциация сходных состояний, разработка и реализация как можно в более ранние сроки программ формирования различных сторон психики каждого ребенка, отстающего в развитии. Трудности построения коррекционно-педагогического процесса на дошкольном этапе образования детей с ЗПР обусловлены необходимостью органичного соединения образовательного содержания и коррекционно-развивающего направления. Особенно острой эта проблема становится в дошкольных группах комбинированного вида (инклюзивных), где дети с ЗПР воспитываются и обучаются совместно с нормативно развивающимися сверстниками.

С 1 сентября 2023 года в силу вступила «Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (далее ФАОП), в том числе и для дошкольников с ЗПР³⁰. На основе ФАОП каждая образовательная организация разрабатывает собственную Адаптированную образовательную программу, а также определяет индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка с ОВЗ. Возникает необходимость индивидуально-дифференцированного подхода к отбору содержания, методов и средств обучения, но в ФАОП недостаточно раскрыты механизмы адаптации и индивидуализации образовательной программы. Рассмотрим их подробнее.

При отборе содержания образовательной и коррекционной работы, прежде всего, нужно ориентироваться на особые образовательные потребности детей с ЗПР, которые обусловлены как общими для детей с

³⁰ Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. N 1022 : [Зарегистрировано в Минюсте РФ 27 января 2023 г. Регистрационный N 72149] // Официальное опубликование правовых актов : официальный интернет-портал правовой информации.

ОВЗ, так и специфическими недостатками в развитии³¹. Остановимся на рассмотрении основных образовательных потребностей дошкольников с ЗПР.

1. Необходимость ранней диагностики и раннего начала коррекционно-развивающей работы. Дошкольный возраст — особый период, когда происходит бурное развитие организма, центральной нервной системы и формирование функций мозга. Успешность становления психики зависит от социальной ситуации развития ребенка, системы отношений с другими людьми в дошкольной организации и в семье. Социальный фактор является определяющим, его значение возрастает по отношению к детям с ЗПР.

2. Психологические особенности детей с ЗПР, такие как недостатки мышления и речи, повышенная утомляемость и истощаемость, слабость произвольной регуляции поведения и деятельности, а также ограниченность знаний и представлений об окружающем, обуславливают необходимость адаптации содержания образования, изменения его методов, средств и форм. В процессе обучения необходимо дозировать интеллектуальную нагрузку, пошагово предъявлять устную информацию и наглядный материал, оказывать дозированную помощь, применять игровые приемы, использовать разнообразные наглядные средства, в том числе интерактивные технологии.

3. Требуется учитывать полиморфность недостатков в развитии при ЗПР и обеспечивать индивидуально-дифференцированный подход в обучении и коррекционной работе. В связи с этим образовательный процесс должен строиться на основе анализа результатов углубленного психолого-педагогического изучения особенностей психики каждого ребенка, что позволяет выявить дефициты и определить индивидуальные образовательные потребности с учетом качественного своеобразия познавательного, речевого, личностного развития. Образовательную программу следует адаптировать с учетом уровня сформированности у детей знаний, умений и навыков при овладении разделами каждой из пяти образовательных областей, заложенных в ФГОС ДО. Важно обеспечить вариативность содержания, чтобы восполнить пробелы в освоении образовательной программы на предыдущих этапах обучения. В первую очередь следует обеспечить условия для формирования психологической базы для развития мышления и речи, совершенствования и обогащения первичных представлений об окружающем мире, их систематизации и обобщения (цвет, форма, величина, количество, пространственно-временные, социально-нравственные представления и др.).

³¹ Борякова Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика: Монография / Н.Ю. Борякова. — 2-е изд. — Ярославль: Канцлер, 2017. — 170с.

4. Необходимость построения особой развивающей предметно-пространственной среды и временной организации процесса коррекционно-развивающего обучения. В первую очередь важно обеспечить комфортные психолого-педагогические условия для адаптации ребенка в детском саду, шадящий, здоровье-сберегающие режим и среду жизнедеятельности, профилактику психоэмоциональных перегрузок. Необходимо учитывать особенности нейродинамики и работоспособности каждого ребенка, реализовать индивидуально-дифференцированный подход к организации различных видов деятельности, включая коррекционно-развивающие занятия.

Организация предметно-развивающей среды в группе предполагает насыщение ее различными сенсорными стимулами и развивающими пособиями.

5. Необходимость коррекционно-развивающей направленности не только специальных коррекционных занятий, но и всего образовательного процесса. В ФАОП представлена программа коррекционной работы, задачи которой интегрированы в разделы каждой из образовательных областей.

Индивидуализированное комплексное психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ЗПР предполагает организацию коррекционно-развивающих занятий с дефектологом, логопедом, педагогом-психологом. Коррекционно-педагогическое воздействие строится с позиций «замещающего онтогенеза», то есть каждый специалист определяет дефициты в развитии ребенка и проходит с ним те этапы онтогенеза, которые самостоятельно ребенок не освоил или освоил не в полном объеме. Содержание коррекционной работы определяется на основе ФАОП, но обязательно уточняется с учетом данных комплексной психолого-педагогической диагностики. Результаты такой диагностики ни в коем случае не используются для аттестации достижений ребенка, а служат для решения задач квалифицированного коррекционно-педагогического сопровождения и преодоления недостатков развития, а также для отбора содержания образовательной работы с учетом выявленных трудностей.

Важно обеспечивать коррекционную направленность при организации режимных моментов, свободной деятельности детей, дополнительного образования.

Не менее важной является непрерывность коррекционного воздействия, преемственность в работе дошкольной организации и школы.

6. Психический дизонтогенез характеризуется замедленным темпом формирования и качественным своеобразием всех видов деятельности, присущих дошкольному возрасту. Поэтому в педагогическом процессе важно обеспечить целенаправленное развитие всех видов деятельности дошкольников с ЗПР (игровой, предметно-практической, продуктивной, предпосылок учебной деятельности) во всей полноте их структурных

составляющих (мотивационных, регуляторных, операциональных). Особое внимание следует уделять формированию сюжетно-ролевой игры, поскольку спонтанное ее развитие при ЗПР значительно отстает от возрастных возможностей. Именно в игре формируются важнейшие предпосылки учебной деятельности, а именно способность к произвольной регуляции поведения и способность действовать во внутреннем умственном плане. При подготовке к школьному обучению особую значимость приобретает развитие регуляторной сферы: способности к принятию заданной программы деятельности, умения удерживать ее и руководствоваться ею до конца работы, отбирать нужные способы действий и стратегию для достижения результата, наличие навыков самоконтроля.

7. Необходимо создать условия для социальной адаптации детей с ЗПР. Важно обеспечить социально-коммуникативную направленность педагогического процесса, что требует обогащения средств вербальной коммуникации, стимуляции коммуникативной активности, формирования навыков диалогической речи и умений сотрудничать с взрослыми и со сверстниками в обучающих, игровых, продуктивных ситуациях.

8. В работе с детьми с ЗПР следует учитывать потребность в целенаправленном педагогическом руководстве, особенно на начальных этапах. Воспитательное воздействие необходимо для того, чтобы дети могли осознать и усвоить нравственно-этические представления, ценности здорового образа жизни, чтобы заложить основы патриотического воспитания, обеспечить профилактику девиаций в поведении. Особое значение для дошкольников с ЗПР приобретает формирование культурно-гигиенических и навыков самообслуживания, элементарной трудовой деятельности.

Обеспечение особых образовательных потребностей дошкольников с ЗПР ставит перед педагогами задачу закрепления освоенных знаний, представлений, умений и навыков в продуктивной и игровой деятельности; организации детского экспериментирования. В процессе образовательной и коррекционной работы педагоги формируют предпосылки для того, чтобы ребенок мог самостоятельно выполнять доступные действия, применять полученные умения и навыки.

9. Эффективность коррекционно-педагогического воздействия во многом зависит от сотрудничества с семьями, воспитывающими детей с ЗПР. Важным аспектом является организация психолого-педагогического сопровождения семьи, консультативной помощи родителям, касающейся проблем обучения и воспитания.

Категория детей с ЗПР характеризуется полиморфностью нарушений, разной степенью и характером отставания в развитии, разнообразными трудностями в овладении знаниями, представлениями, умениями и навыками. Поэтому возможности детей в овладении дошкольной образовательной программой весьма дифференцированы. Кроме того,

обучение по адаптированной образовательной программе может быть рекомендовано детям с ЗПР после обследования на ПМПК в разные возрастные периоды.

Индивидуально-дифференцированный подход к адаптации образовательной программы, предполагает умение педагогов гибко варьировать задачи и содержание образовательной работы в зависимости от выявленных психологических особенностей и образовательных трудностей каждого ребенка на разных этапах работы с ним. Как было сказано, не предполагается аттестация достижений ребенка, но эти достижения служат основой для планирования дальнейшего образовательного маршрута, особенно на этапе выпуска ребенка с ЗПР из детского сада и выработки рекомендаций относительно программы обучения в школе.

Индивидуализация образования детей с ЗПР возможна на основе определения трех вариантов и, соответственно, трех уровней освоения (планируемых результатов) образовательной программы на каждой возрастной ступени, по каждой из образовательных областей, обозначенных в ФГОС ДО.

Первый вариант (вариант А) образовательной программы может быть рекомендован детям, которые освоили содержание конкретного раздела образовательной области близко к условно-нормативному уровню и демонстрируют устойчивую положительную динамику в освоении данной образовательной области. Возможно, что в области познавательного развития могут быть выявлены определенные трудности, тогда с их учетом будут решаться задачи иного уровня. Если у детей есть особенности и парциальные недостатки когнитивной, эмоционально-волевой, регуляторной сфер, они могут получать помощь дефектолога, логопеда и педагога психолога.

В том случае, когда ребенок при коррекционно-развивающем воздействии достигает возможности освоения первого варианта по всем разделам каждой образовательной области, его следует представить на психолого-педагогический консилиум образовательной организации. Консилиум по итогам обследования может рекомендовать продолжение образования по общеразвивающей программе ДО. Психолого-педагогическое сопровождение может быть продолжено до выпуска ребенка из детского сада.

Второй вариант (вариант В) может быть рекомендован детям, которые имеют существенные пробелы в усвоении знаний, умений и навыков, заложенных в образовательную программу предыдущей возрастной группы. Как правило, выявляется неравномерное освоение ребенком разных разделов конкретной образовательной области. Эти воспитанники нуждаются в выполнении выявленных пробелов, в целенаправленной коррекции недостатков познавательной деятельности и регуляторной сфер, формировании мотивационных компонентов в различных видах деятельности.

Третий вариант (вариант С) может быть рекомендован детям с выраженными отклонениями в познавательном, социально-коммуникативном и речевом развитии, которые испытывают серьезные трудности в освоения содержания образовательных областей. Особенно сложные случаи связаны с поздним началом коррекционно-развивающей работы, когда ребенок в старшем дошкольном возрасте демонстрирует лишь «стартовый» уровень, доступный нормативно развивающимся детям младшего и даже раннего возраста. Такие случаи диктуют необходимость углубленного психолого-педагогического обследования ребенка, вдумчивого подхода к индивидуализации содержания образовательной и коррекционно-развивающей работы, организации динамического наблюдения за его развитием.

При выраженном отставании в психоречевом развитии в сочетании с эмоционально-личностной незрелостью требуется решение широкого спектра задач, поэтому важно объединить усилия всех педагогов и семьи воспитанника. Необходимо в первую очередь уделить внимание формированию функционального базиса для развития высших психических функций, развивать сенсо-моторную сферу, совершенствовать предметную и игровую деятельность, развивать понимание обращенной речи и собственную активную речь ребенка, побуждать его к общению с взрослыми и сверстниками, взаимодействию с ними, формировать базовые умения при освоении всех образовательных областей. Не менее важно стимулировать познавательную и речевую активность, предупреждать поведенческие отклонения.

Динамическое наблюдение и систематическое углубленное психолого-педагогическое обследование обеспечивают реализацию гибкого, индивидуально-дифференцированного подхода к определению содержания образовательной и коррекционно-развивающей деятельности педагогов, позволяют выбрать оптимальные методы, приемы, средства и формы обучения дошкольников с ЗПР. В рамках каждой образовательной области, при освоении различных ее разделов, возможна постановка и реализация задач разного уровня сложности, актуальных для конкретного ребенка. Учет динамики развития и успешности освоения образовательной программы позволяет переходить от одного ее варианта к другому.

Процесс коррекционно-развивающего обучения будет эффективным только при взаимодействии как специалистов — дефектолога, логопеда, педагога-психолога, так и включения в этот процесс воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физвоспитанию, педагогов дополнительного образования и, безусловно, родителей.

Всем педагогам, которые работают с детьми с ЗПР, требуется получить либо дополнительное образование, либо пройти курсы повышения квалификации, что позволит получить необходимые знания о психологических особенностях рассматриваемой категории детей и о специфике содержания и методов обучения и воспитания.

Формирование элементарных исторических знаний и представлений у обучающихся с задержкой психического развития с использованием мультимедийных учебных презентаций

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 настоящее время все большее внимание уделяется формированию исторической памяти подрастающего поколения. Именно она делает каждого человека гражданином своей страны, уважающим ее культуру, традиции, обычаи. Изучение элементов истории своего отечества, родного края уже на этапе начального общего образования в ходе освоения программного материала различных учебных предметов позволяет формировать у обучающихся историческую память, историческое сознание и мышление.

Школьники начальных классов с задержкой психического развития (ЗПР) погружаются в мир истории через представления об образе жизни людей в разные эпохи, описание памятников культуры, рассказы о конкретных событиях и их участниках, чтение статей учебника «Окружающий мир» исторической тематики.

Исследование психолого-педагогических особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также проблемы их обучения, воспитания, развития и социализации, вопросы, связанные с коррекцией имеющихся у данной категории обучающихся нарушений, широко представлены в научных работах. Так, обобщены научные данные об этиологии и механизмах задержки психического развития (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени и др.), различных вариантах задержки психического развития (Н.В. Бабкина, Т.А. Власова, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер и др.), особенностях мыслительной деятельности и познавательной активности (Т.В. Егорова, Т.Н. Князева, И.А. Коробейников, В.И. Лубовский, У.В. Ульяновская и др.), специфике учебной деятельности (Г.И. Жаренкова, Г.М. Капустина, Р.Д. Тригер, У.В. Ульяновская, С.Г. Шевченко и др.), отдельных психических процессах (Н.Ю. Борякова, И.А. Коробейников, Л.И. Переслени, Е.С. Слепович и др.), проблемах ограничения задержки психического развития от сходных состояний (Т.Н. Волковская,

И.Ю. Левченко, М.С. Певзнер, У.В. Ульянова и др.), различных аспектах психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР (Н.Л. Белопольская, Н.Ю. Борзякова, Е.Е. Дмитриева, Е.А. Екжанова, О.В. Защиринская, Е.Л. Инденбаум, Т.Н. Князева, В.И. Лубовский, Л.С. Медников, Е.С. Слепович, У.В. Ульянова, С.Г. Шевченко, Л.М. Шипицына и др.), формировании представлений об окружающей действительности у детей с ЗПР (А.Д. Вильшанская, Т.В. Егорова, А.Н. Косымова, И.М. Новикова, Р.Д. Триггер, С.Г. Шевченко и др.).

В федеральной адаптированной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ФАОП НОО ОВЗ) в программе учебного предмета «Окружающий мир» представлено краткое содержание исторического материала, с которым знакомятся обучающиеся с задержкой психического развития:

- история Отечества;
- счет лет в истории;
- наиболее важные и яркие события общественной и культурной жизни страны в разные исторические периоды (Древняя Русь, Московское государство, Российская империя, СССР, Российская Федерация);
- картины быта, труда, традиций людей в разные исторические времена;
- выдающиеся люди разных эпох;
- охрана памятников истории и культуры.

В курсе «Окружающий мир» исторической пропедевтикой решается ряд задач:

- формирование элементарных исторических представлений;
- подготовка обучающихся с ЗПР к изучению систематического курса «История» на уровне основного общего образования (5—9 классы);
- развитие ориентировки в окружающей действительности;
- подготовка обучающихся с ЗПР к решению теоретических и практических задач исторической тематики (учебных и внеучебных);
- коррекция недостатков познавательной деятельности обучающихся с ЗПР;
- духовно-нравственное, патриотическое, гражданское, эстетическое, трудовое воспитание обучающихся.

Для изучения сформированности элементарных исторических знаний и представлений у обучающихся с ЗПР было организовано исследование на базе образовательных организаций г. Москвы и Московской области. В исследовании приняли участие 108 четвероклассников, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования пятого года обучения (вариант 7.2). Основными методами исследования были наблюдение, изучение продуктов детской деятельности (рабочие тетради по курсу «Окружающий мир», детские ри-

сунки), а также опрос, тестирование, интервьюирование и анкетирование учителей начальных классов (28 человек), анализ и обобщение педагогического опыта. Исследование проводилось в 2021—2023 гг.

Анализ посещенных нами 47 уроков курса «Окружающий мир» по разделу «История Отечества» позволяет говорить о том, что большинство уроков носит комбинированный характер (85 %) и имеет традиционную структуру: организационный момент, повторение, изучение нового материала, закрепление изученного, подведение итогов урока.

Анализ деятельности учителей показывает стереотипность и недостаточность использования методов, приемов и средств обучения. В основном используются словесные методы обучения, которые являются доминирующими на всех этапах уроков исторической пропедевтики.

Наглядные и практические методы включаются учителями в структуру уроков, как правило, для сопровождения словесных методов. Самыми распространенными средствами наглядности в исторической пропедевтике служат иллюстративный материал учебника, слайды мультимедийной учебной презентации, исторические картины, исторические карты и картосхемы, видеофрагменты.

Результаты наблюдения за педагогическим процессом, анализ и обобщение педагогического опыта позволили выделить три группы проблем в организации процесса формирования исторических представлений и знаний у обучающихся с ЗПР.

Первая группа. Недостаточный уровень сформированности профессиональной компетентности учителей начальных классов в вопросах формирования элементарных исторических знаний и представлений:

- пробелы в знаниях исторического материала;
- незнание методики формирования исторических представлений;
- недостаточный учет или отсутствие учета психолого-педагогических особенностей обучающихся с ЗПР при организации процесса освоения исторических знаний;
- ошибки при адаптации учебных материалов для сообщения, закрепления и осуществления контроля и оценки знаний, умений и навыков обучающихся с ЗПР и др.

Вторая группа. Недостаточная материально-техническая база учебного процесса по формированию элементарных исторических знаний и представлений:

- отсутствие специальных учебников и учебных пособий, разработанных с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся с ЗПР;
- отсутствие специальных учебных компьютерных программ, видеоматериалов для обучающихся с ЗПР;
- отсутствие адаптированных исторических картографических пособий;

— отсутствие контрольно-измерительных материалов, созданных с учетом психолого-педагогических особенностей и возможностей школьников с ЗПР.

Третья группа. Недостаточный уровень компетенций учителей начальных классов в применении средств обучения в процессе формирования элементарных исторических представлений:

— неэффективное использование имеющегося арсенала средств обучения;

— методически неграмотные подбор и/или создание мультимедийных учебных презентаций (МУП) исторического содержания, видефрагментов, аудиофайлов и др.;

— неэффективное применение информационных компьютерных технологий (ИКТ);

— нерациональное сочетание традиционных средств обучения с ИКТ.

Рассмотрим отдельные аспекты трудностей, выявленных в ходе исследования особенностей профессиональной деятельности учителей начальных классов, направленной на формирование у обучающихся с ЗПР пропедевтических исторических знаний и представлений.

Так, учителя (75%), принявшие участие в исследовании, отмечали, что им при формировании исторических представлений у обучающихся с ЗПР необходимо больше времени для подготовки к уроку (поиск и подбор подходящего учебного материала, его адаптация; разработка заданий с учетом индивидуального и дифференцированного подхода для проведения контрольно-оценочных мероприятий; оформление мультимедийных учебных презентаций исторической тематики и др.).

Большая группа учителей (86%), принявших участие в исследовании, продемонстрировала стремление к адаптации сложного для детей материала. В этом процессе, к сожалению, педагоги часто допускали ошибки. Приведем примеры материалов, адаптированных с ошибками:

«В 1380 году разгорелась битва. На Куликовом поле русское войско сошло с войском хана Мамай. Русским войском руководил князь Дмитрий. Войско князя Дмитрия победило врагов.»

«В 1790 году на берегах реки Дунай разгорелась битва. Русские войска во главе с Александром Васильевичем Суворовым взяли штурмом турецкую крепость Измаил. Штурм длился около 10 часов. Крепость сдалась.»

«В 1914 году началась Первая мировая война. Главным противником России была Германия. В ней приняли участие многие другие государства мира. В такой длительной войне страдал простой народ, он обвинял в своих бедах генералов, министров, царя. Закончилась Первая мировая война в 1918 году.»

Какие ошибки допущены учителями в приведенных примерах? Краткое описание исторических фактов не позволит сформировать у обу-

чающихся с ЗПР полные четкие представления о значимых событиях в истории Отечества. Педагоги транслируют в процессе объяснения нового учебного материала голые исторические факты (дата, название события, место, где происходило событие, исторические деятели), оторванные от эпохи, выхолащивая образность и картинность, что приводит к формальному механическому усвоению школьниками с ЗПР учебного материала, быстрому его забыванию, уподоблению, трудностям в дифференциации одного исторического события от другого. А ведь задача педагога, работающего с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития, состоит в формировании у них образного представления о конкретном историческом событии. Следовательно, рассказ учителя должен быть эмоциональным, картинным, наполненным всей палитрой красок изучаемого исторического периода³². В объяснение нового материала педагог должен включать сведения о людях эпохи, об их облике, действиях, обстановке, которая их окружала. Рассказ учителя можно обогатить описанием отдельных деталей, специфически присущих описываемому времени (*чугунные шары — ядра для пушек, командиры верхом на коне, треугольные шляпы, боярские терема, купеческие караваны* и др.). При описании событий стоит более образно и эмоционально подходить к передаче информации. Можно и нужно привлекать описания из художественных произведений, включать в объяснение работу с историческими картинами, просмотр видеофрагментов, прослушивание аудиофайлов и др. Результаты учебной работы по формированию базовых исторических представлений на уроках курса «Окружающий мир» будут более полными, если при раскрытии исторического события учитель опишет природные условия, в которых оно протекало. Организуя такую работу, педагог должен обязательно учитывать возрастные и типологические особенности детей с ЗПР.

Анализ полученных в ходе исследования данных позволил установить, что большинство учителей (75%) в качестве основного метода использовали чтение статей учебника «Окружающий мир» авторов А.А. Плешакова, Е.А. Крючковой, 68% педагогов на уроках исторической тематики применяли дополнительные тексты для чтения. Однако были отмечены трудности, испытываемые учителями в подборе и применении художественных произведений исторической тематики, которые читались детям на уроках. Большинство таких произведений велики по своему объему, сложны по содержанию для обучающихся с ЗПР.

³² Сторожакова, Е. В. Методика обучения истории. Художественное слово на уроках истории: учебное пособие для вузов / Е.В. Сторожакова. — Москва: Издательство Юрайт. 2023. — 305 с. — URL: <https://urait.ru/bcode/518881> (дата обращения: 07.02.2024).

К сожалению, не существует специального учебного пособия, хрестоматии с текстами по исторической пропедевтике, из которого учитель мог бы черпать необходимый материал для подготовки и проведения учебных занятий. На уроках педагог должен использовать произведения исторической тематики, доступные четвероклассникам по идейно-художественному содержанию и лексико-грамматическому оформлению, способствующие решению образовательных и воспитательных задач.

Наглядные и практические методы включались учителями в структуру уроков исторической пропедевтики, как правило, для сопровождения словесных методов обучения. Например, при объяснении нового материала учителя использовали исторические карты, картины, фотографии, иллюстративный материал учебников. Самыми распространенными средствами наглядности служили сюжетные и предметные картины, их в своей профессиональной деятельности применяли 82% педагогов. Для демонстрации этого вида наглядности использовал слайды МУП 71% учителей. Специально организованные наблюдения за использованием МУП на уроках курса «Окружающий мир» при изучении исторического материала показали, что учителями на слайдах, как правило, кроме иллюстративной наглядности, представляются тема учебного занятия и его основные положения. Большая же часть слайдов МУП отведена рисункам, фотографиям, импортированным из учебных пособий и другой доступной литературы, а также из сети Интернет.

Результаты наблюдения за деятельностью педагогов на уроках курса «Окружающий мир» показали, что они перед собой в основном ставили задачу добиться от учеников механического запоминания исторических фактов, дат, имен исторических деятелей, включая в урок фронтальную беседу с обучающимися, которая сводилась в основном к использованию репродуктивных вопросов. Треть педагогов (32%) стремилась к образной подаче материала, эти учителя подводили детей к пониманию причин и следствий исторических событий, учили школьников подводить итоги, делать простейшие обобщения и выводы. Стоит отметить, что еще К.Д. Ушинский указывал, что изучение прошлого возможно только при рациональном сочетании работы мышления и воображения обучающихся.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что 68% учителей считают наиболее важным на уроке организацию процесса освоения школьниками с ЗПР исторического материала, не уделяя при этом должного внимания решению коррекционно-развивающих и воспитательных задач.

В ходе анкетирования было выявлено, что 18% учителей отметили недостаточный уровень собственных знаний в области отечественной истории, 36% педагогов сообщили о том, что им необходимо больше читать историческую художественную, научно-публицистическую и научно-методическую литературу, которая поможет им расширить круг собственных исторических представлений новыми историческими фак-

тами, подбирать более точные речевые обороты и выражения, характерные для конкретной эпохи.

Многие педагоги (57 %) отметили, что они хотели бы пройти курсы повышения квалификации, программа которых была бы направлена на изучение вопросов, связанных с технологиями организации исторической пропедевтики при работе с детьми с ЗПР. Изучение данного запроса позволило нам прийти к выводу, что курсов подобной тематики для повышения квалификации учителей начальных классов на сегодняшний момент не проводится. Более того, отсутствует комплексная научно-методическая система формирования элементарных исторических представлений и знаний у обучающихся с ЗПР младших классов и для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) других нозологических групп.

Экспериментальное изучение состояния исторических представлений позволило выделить ряд их особенностей у обучающихся с ЗПР. Анализ полученных в ходе исследования результатов показал отсутствие у обучающихся с ЗПР четких знаний и представлений об историческом прошлом своего народа и, как следствие, непонимание ими своего настоящего и будущего, неспособность этой категории школьников с ОВЗ понимать свою собственную роль и роль своего поколения в истории. Значительная часть исторических фактов, осваиваемых школьниками с ЗПР на пропедевтическом этапе изучения истории, далека от личного жизненного опыта детей, что снижает их познавательную активность и интерес к урокам исторической тематики.

Исторические сведения, механически заученные детьми, не включаются ими в целостную картину исторического прошлого, настоящего и будущего нашей страны. Некоторые обучающиеся (35 %), принявшие участие в эксперименте, успешно справлялись с ответами на репродуктивные вопросы (*«Кто был первым русским царем?»*, *«Кем был основан Санкт-Петербург?»*, *«Какой полководец командовал русскими войсками в Отечественной войне 1812 года?»*, *«В каком году началась Великая Отечественная война?»* и др.). Другая часть детей экспериментальной группы (65 %) допускала хронологические и фактологические ошибки при ответе на такие вопросы. Механическое усвоение знаний приводит к ограниченности в установлении связей и отношений, а в некоторых случаях и к полной неспособности определить причины и следствия исторических событий. Школьники испытывали серьезные трудности при ответе на вопросы *«Почему?»*, *«Из-за чего?»*, *«Какое значение имел/имела...?»* и др.

Было выявлено, что для детей с ЗПР характерно бытовое понимание исторических событий как интересных фактов, происшествий, случаев. При этом была отмечена нелепость их суждений об изучаемых исторических событиях. Некоторые обучающиеся в процессе обсуждения

изученного исторического материала демонстрировали категоричность суждений, зачастую неточных или даже ошибочных.

В ходе проведения наблюдений было отмечено, что уровень развития речи четвероклассников с ЗПР в целом удовлетворяет их потребности повседневного общения со сверстниками и взрослыми людьми. Однако при анализе ответов школьников на вопросы педагога во время проведения беседы на разных этапах урока «Окружающий мир» или при составлении рассказа об историческом деятеле, событии нами была отмечена бедность словарного запаса, которая проявлялась в отсутствии или неправильном использовании исторической терминологии, незнании слов, обозначающих названия предметов быта прошлого («лапти», «кафтан», «крынка», «ухват» и др.).

Исследование показало, что для обучающихся с ЗПР 4 класса характерны трудности в понимании длительности и удаленности исторических событий. Приведем примеры ответов школьников с ЗПР: «*Татары ходили на Русь несколько лет*», «*Вече собиралось в Древнем Новгороде давно, в прошлом веке*», «*Всю войну советские солдаты защищали Брестскую крепость*». Для детей с ЗПР являлись типичными ошибки с механическим объединением двух исторических фактов или событий, события с несоответствующей ему исторической датой, отнесение исторического деятеля к другой эпохе, к другому событию («*Иван III заседал в Государственной думе*», «*Гитлер хотел победить Москву, потому что в ней было много богатств, нефти, газа, золота, электричества и больших городов*»). Были отмечены трудности в использовании арабской и римской нумерации при чтении и записи дат исторических событий.

В ответах некоторых детей нами было отмечено застревание на ярких, но несущественных фактах. Например, выполняя задание, в ходе которого нужно объяснить, чем был известен исторический деятель, школьники отмечали наиболее характерные внешние черты, незначимые особенности поведения («*У Кутузова всегда черная повязка на лице*», «*Петр I любил много поест, выпить, а еще потанцевать*»).

При выполнении заданий, связанных с использованием исторических карт и картосхем (в том числе и картографического материала учебника), дети с ЗПР демонстрировали непонимание расположения объектов по отношению друг к другу, расстояний между объектами. При работе с картографической наглядностью у многих обучающихся (44%) были отмечены стойкие трудности в установлении направлений. В процессе работы с картой многие дети не обращались к ее легенде или допускали ошибки при использовании легенды карты: путали условные цвета, слабо дифференцировали условные обозначения, переносили условные цвета физической карты на историческую. Отдельно можно отметить, что у школьников с ЗПР не всегда имелись точные представления о реальных размерах отдельных объектов изучения.

Одним из путей повышения эффективности процесса формирования исторических знаний и представлений у обучающихся с ЗПР на пропедевтическом этапе усвоения ими исторического материала является включение в образовательный процесс мультимедийных учебных презентаций, созданных с учетом специфики содержания курса, психолого-педагогических и возрастных особенностей развития школьников.

Выявленные в ходе исследования особенности исторических знаний и представлений обучающихся с ЗПР, а также увеличение внимания к вопросам формирования у обучающихся с ОВЗ личностных результатов освоения АООП НОО и ООО, к результатам гражданско-патриотического и нравственного воспитания, изменение требований к организации и содержанию урочной и внеурочной деятельности, появление и активное использование образовательных информационно-коммуникационных технологий подводят к мысли о необходимости поиска эффективных путей совершенствования процесса организации пропедевтики преподавания истории данной категории младших школьников с ОВЗ.

Собственный опыт работы с детьми с ОВЗ, а также результаты исследования позволяют говорить об одном из важных методических условий повышения эффективности образовательного процесса, а именно об обеспечении образного изложения программного исторического материала курса «Окружающий мир» при работе с обучающимися с ЗПР. На наш взгляд, учителю важно обеспечить широкое использование образно-эмоциональных форм подачи исторического материала. Только с помощью воссоздания волнующих картин прошлой и настоящей жизни нашей страны можно успешно решать образовательно-воспитательные задачи обучения школьников с ЗПР истории в младших классах. Изучение исторического материала в младших классах требует использования учителем таких методов, приемов и средств, которые не только механически формируют у школьников исторические представления, но и вызывают у них определенные чувства и переживания. Такой подход благоприятно сказывается на прочности и полноте усваиваемых знаний, а также способствует развитию положительных качеств личности обучающихся. При знакомстве школьников с историческим материалом требуется использование дидактических средств, которые могут создать в их сознании красочную, образную картину прошлой жизни. На современном этапе развития педагогики одним из таких средств является мультимедийная учебная презентация³³ (МУП).

Под мультимедийной учебной презентацией мы понимаем электронное учебное пособие, представляющее собой набор слайдов на определенную тему, разработанное с помощью компьютера, позволяющее

³³ Зотова, А. А. Использование ИКТ на уроке окружающего мира / А.А. Зотова // Начальная школа. — 2017. — № 7. — С. 44—51.

решать ряд образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных задач³⁴.

На уроках исторической тематики при работе с обучающимися с ЗПР учителю желательно использовать разнообразные виды рассказов: рассказ-описание, рассказ-повествование и рассказ-характеристику. Педагог должен понимать, что эти виды рассказов требуют обязательного наглядного сопровождения, поэтому при их подготовке перед ним стоят задачи по подбору и проработке технологии демонстрации значительного количества разнообразного иллюстративного материала, а мультимедийная учебная презентация позволяет оптимально решить задачу по включению в систему урока исторических картин, рисунков, плакатов, фотографий (исторических и современных), открыток, видеосюжетов и др.

При объяснении нового исторического материала с использованием МУП учитель должен придерживаться ряда методических требований:

— слайд МУП с наглядностью не представляется заранее, а демонстрируется обучающимся в тот момент рассказа учителя, когда речь заходит о лице или событии, изображенном на иллюстративном материале;

— перед непосредственной работой с иллюстративным материалом слайда учитель должен сделать небольшую паузу, необходимую для предоставления обучающимся времени для первичного знакомства с демонстрационным материалом. Без этой паузы в начале рассказа с опорой на картину (иллюстрацию, фотографию) многие дети с ЗПР сосредоточат свое внимание на рассматривании нового для них материала и пропустят часть объяснения учителя. Это может привести к непониманию в дальнейшем всего хода объяснения учителем нового материала;

— в начале работы с иллюстративным материалом слайда МУП следует обратить внимание на общее содержание наглядности. Педагог на этом этапе может помочь детям в восприятии наглядного материала с помощью вопросов: «*Что изображено / какое событие / кто изображен / что происходит на ...?*»;

— следующий обязательный этап в организации целенаправленного восприятия наглядности — это анализ главного в демонстрируемом иллюстративном материале («*Что главное изображено на картине / фотографии?*»);

— после изучения главного в рассматриваемой наглядности учитель организует целенаправленное восприятие и анализ обучающимися второстепенных, но значимых деталей иллюстрации / картины / фотографии;

³⁴ Никольская, И.А. Использование мультимедийных технологий на общеобразовательных уроках в специальных (коррекционных) школах / И.А. Никольская, Е.В. Подвальная // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2010. — № 11. — С. 234—240.

— на заключительном этапе рассказа учителя он подводит обучающихся к выводу по увиденному и услышанному с опорой на наглядный материал;

— по окончании рассказа учителя и формулировки выводов обучающимися МУП закрывается или включается слайд с нейтральным фоном, не отвлекающим внимание школьников от последующей работы на уроке.

На каждом уроке исторической пропедевтики обязательно проводится работа по формированию у обучающихся лексической стороны речи — словарная работа. Подбор слов для ее проведения учитель осуществляет с учетом темы урока, исторической эпохи, уровня речевого развития школьников с ЗПР. Рассмотрим методические требования к проведению словарной работы с применением МУП: сначала на слайде появляется исторический термин (в слове проставляется ударение, чтобы сразу предупредить неправильное произнесение), затем определение термина и в последнюю очередь иллюстрация, которая поможет объяснить данный термин. При объяснении таких терминов, как «*восточные славяне*», «*южные славяне*», «*Поволжье*», «*Зауралье*», на слайде мультимедийной презентации необходимо разместить карту. В некоторых случаях учитель для разъяснения слов («*галоп*», «*мертвая петля*», «*бал*», «*штурм*», «*сенокос*» и др.) может включить в презентацию видеофрагменты. В случае нарушения представленного алгоритма проведения словарной работы все внимание школьников с ЗПР будет сосредоточено на иллюстративном материале, а словарное слово и его определение окажутся на втором плане.

Мультимедийные учебные презентации позволяют организовать и эффективно провести работу с особым видом наглядности — исторической учебной картиной. Под исторической учебной картиной мы понимаем специально отобранное художественное произведение, которое позволяет учителю раскрыть историческую тему и работать над формированием целостного, образного, красочного представления об изучаемом событии, явлении, деятеле. В МУП могут быть включены событийные, типологические, культурно-исторические и портретные картины (таблица 5).

Таблица 5

Виды исторических учебных картин, включаемых в МУП

№ п/п	Вид исторической учебной картины	Содержание	Примеры
1.	Событийная картина	конкретное единичное событие, конкретный исторический факт	<ul style="list-style-type: none">• Васнецов В. «Прощание Олега с конем». (Иллюстрация к стихотворению А.С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге»)• Кившенко А. «Крещение Руси»• Авилов М. «Поединок Пересвета с Челубеем на Куликовом поле»

№ п/п	Вид исторической учебной картины	Содержание	Примеры
			<ul style="list-style-type: none"> • Трошин С. «Разгром армии Наполеона» • Юон К. «Парад на Красной площади в Москве 7 ноября 1941 года»
2.	Типологическая картина	обобщенные исторические явления, характерные для конкретного периода (эпохи)	<ul style="list-style-type: none"> • Некрасов Н. «Вече в Новгороде» • Ананьев А. «Народное ополчение в 1812 году» • Репин И. «Бурлаки на Волге» • Кустодиев Б. «Купчиха за чаем» • Козловская М. «Блокадные будни. Зима 1941—1942 гг.»
3.	Культурно-историческая картина	предметы быта, костюмы, оружие, памятники архитектуры и т.п.	<ul style="list-style-type: none"> • Васнецов А. «Московский кремль при Иване Калите» • Стожаров В. «Русская печь» • Добужинский М. «Петербургская конка на Измайловском проспекте» • Дягилев А. «Аврора» • Поленов В. «Московский дворик»
4.	Портретная картина	внешний облик исторических личностей, образы типичных представителей общественных групп	<ul style="list-style-type: none"> • Меньшин В. «Невский перед боем» • Жан-Марк Натье. «Портрет Петра Первого» • Миропольский Л. «Портрет М.В. Ломоносова» • Моравов А. «Книгопечатник Иван Федоров» • Шепелюк А. «М.И. Кутузов на командном пункте в день Бородинского сражения» • Верещагин В. «Наполеон на Бородинских высотах» • Кустодиев Б. «Купец»

Использование в образовательном процессе всего многообразия различных видов исторических учебных картин способствует развитию у обучающихся с ЗПР способности выделять существенные черты изучаемых исторических событий и явлений, позволяет работать над развитием таких важных мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, при организации сравнения двух картин, посвященных одному историческому событию (например, сравнение картин, посвященных Бородинскому сражению: картина А. Шепелюка «М.И. Кутузов на командном пункте в день Бородинского сражения» и картина В. Верещагина «Наполеон на Бородинских высотах»).

Исторические карты, картосхемы, планы местности относятся к условно-символической наглядности, используемой в образовательном процессе с целью демонстрации тех или иных исторических реалий. Картографическая наглядность должна облегчить школьникам выявление и понимание связей между историческими событиями, их сущности и динамики. В целом исторические карты являются важным средством формирования пространственных представлений школьников в рамках изучения исторического материала. Одна из проблем применения исторических карт и картосхем на уроках исторической пропедевтики с обучающимися с ЗПР заключается в том, что на сегодняшний момент не существует специальной, адаптированной для данной категории обучающихся условно-символической наглядности. В связи с этим перед учителем возникает проблема: как быстро и качественно осуществить адаптацию картографического материала для уроков курса «Окружающий мир»? Power Point является доступным и эффективным инструментом для решения такой проблемы. С помощью данного редактора учитель при подготовке исторической карты или картосхемы к уроку может:

- нанести необходимые надписи, условные обозначения, пунсоны;
- дополнить историческую карту иллюстративным или текстовым материалом;
- одновременно демонстрировать историческую карту и другие виды наглядного материала (фотография, портрет, историческая учебная картина, видеофрагмент);
- совмещать ряд карт, карту и ее фрагменты (например, совмещение физической карты и исторической карты).

Различные анимационные эффекты программы Power Point позволяют придать большую «динамичность» исторической карте: анимационно с помощью подвижных (мигающих, возникающих) стрелок продемонстрировать движение войск, изменение территорий в результате военных событий, отследить направления движения экспедиций, торговых караванов и пр. Такой подход позволит учителю повысить эффективность формирования у обучающихся с ЗПР знаний и представлений об изучаемом историческом событии.

На слайдах мультимедийных учебных презентаций могут быть оформлены таблицы, содержащие как текстовые, так и наглядные материалы. Организация работы обучающихся с таблицами на уроке позволяет учителю формировать у четвероклассников с ЗПР операции классификации исторических объектов, событий с опорой на наглядную основу. Работа со схемами, включающими наглядный материал и понятные обучающимся условные обозначения (при необходимости анимированные посредством инструментов программы Power Point), позволяет формировать причинно-следственные связи между причинами, событиями и их следствиями (Л.А. Тишина). Выполнение заданий с ис-

пользованием схем и таблиц на пропедевтическом этапе знакомства с историческим материалом является важной частью подготовки детей к применению в учебной деятельности знаково-символической наглядности, которая широко будет применяться при изучении курса истории на уровне основного общего образования.

В связи с особенностями освоения школьниками с ЗПР знаний о времени требуется продуманная и систематическая работа по их формированию. Особое внимание на уроках исторической пропедевтики необходимо уделять вопросам формирования представлений об историческом времени у данной категории обучающихся с ЗПР. С этой целью традиционно используется работа с лентой времени, которая образно воссоздает временные отношения, способствует более четкому распределению исторических событий во времени, пониманию последовательности событий и т.п. МУП позволяет представить ленту времени интерактивно, дополнить временные отрезки с помощью иллюстративного материала, раскрывающего для обучающихся с ЗПР конкретные исторические события ближайшего и далекого прошлого.

Особое место на этапах актуализации, закрепления и обобщения изучаемого материала занимают игровые технологии. Рекомендуется размещать на слайдах МУП различные дидактические игры: «Где ошибся художник?», «Разгадай кроссворд», «Реши головоломку», «Составь целое», «Узнай по описанию», «Восстанови порядок», «Расшифруй послание», «Узнай историческую личность», «Когда это было?» и др. Игровые технологии поддерживают познавательную активность обучающихся, развивают у детей интерес к истории, концентрируют внимание на программном материале и, кроме того, дают возможность развивать у обучающихся наглядно-образное мышление и элементы словесно-логического мышления, воображение.

На слайде презентации, демонстрируемом в начале урока, могут быть сформулированы целевые установки учебного занятия в доступной для ребенка с ЗПР форме («с каким историческим событием будем знакомиться, что узнаем об историческом деятеле, чему научимся» и т.п.), приведены схема, маршрут изучения учебного материала на уроке. В конце урока, который учитель организует с помощью использования МУП, на экран выводится слайд с кратким выводом по теме урока. Такой слайд может иметь соответствующее название: «Сделаем вывод», «Что нам нужно запомнить», «Самое важное». При разработке презентации учителю необходимо предусмотреть связь слайда с целевыми установками со слайдом с выводами по уроку³⁵.

³⁵ Смирнова, М. С. Как сконструировать интересный урок по предмету «окружающий мир» / М.С. Смирнова // Начальная школа. — 2021. — № 5. — С. 39—43.

Обучающиеся с ЗПР, по сравнению с их нормативно развивающимися сверстниками, нуждаются в большем количестве заданий и упражнений, созданных с учетом их познавательных возможностей и направленных на закрепление усвоенного на уроке материала. Сознательное усвоение исторического материала возможно при целенаправленном и последовательном использовании практических и самостоятельных работ. Подобные системы заданий и упражнений могут быть представлены на уроке как с помощью традиционных форматов (карточки, листы с заданиями, задания на доске и т.п.), так и с помощью МУП.

Большое внимание на уроках курса «Окружающий мир» должно быть уделено развитию когнитивных процессов, коррекции их недостатков у детей с ЗПР. Такая работа станет более эффективной, если будет осуществляться с опорой на наглядный дидактический материал. Например, при сравнении предметов быта древних славян с современными предметами быта важно предоставить обучающимся с ЗПР визуальную поддержку в виде слайда МУП, с помощью которой дети смогут выделить общее и различное в сравниваемых объектах.

Учитель может решать задачу по развитию коммуникативной функции речи школьников на уроках исторической пропедевтики с помощью МУП. Например, размещение на слайдах презентации различной наглядности позволяет организовать развитие диалогической стороны речи, если обучающимся дается задание задавать друг другу вопросы по представленным портрету, сюжетной картине или серии сюжетных картин. Еще одним методическим приемом развития коммуникативной функции речи может стать работа с видеофайлами. Педагог предлагает школьникам посмотреть видеофрагмент «Празднование Дня Победы», в котором демонстрируются кадры шествия Бессмертного полка, возложение цветов к мемориалу «Вечный огонь», праздничный салют и др. После просмотра видеофрагмента детям дается задание рассказать, как происходит празднование Дня Победы в классе, в школе, в семье. Возможно организовать помощь в виде плана рассказа или опорных слов, представленных на слайде презентации.

В настоящее время виртуальная экскурсия, выполненная с помощью Power Point, как средство обучения получила широкое распространение в учебно-воспитательном процессе. Под виртуальной экскурсией мы понимаем такую организационную форму обучения, которая отличается от традиционной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов с помощью мультимедийной презентации.

Для того чтобы облегчить работу по созданию данного вида пособий по определенным историческим темам, педагог может собрать банк информации, в котором будут накапливаться различные материалы, например: исторические карты, картосхемы, старинные и современные планы населенных пунктов, иллюстративный материал, фотографии

достопримечательностей, видеосюжеты из различных телепередач исторической тематики, документальные фильмы об истории Отечества, художественные и научно-популярные тексты в помощь учителю в составлении рассказа-сопровождения экскурсии. На наш взгляд, не будет лишним включение в виртуальную экскурсию слайдов с дидактическими играми исторической тематики, занимательными заданиями, а также аудиофайлов. Это вызвано необходимостью смены видов деятельности школьников с ЗПР для предупреждения их утомления и потери интереса к изучаемому материалу.

Как показывают наблюдения за организацией учебного процесса обучающихся с ОВЗ и собственный многолетний опыт работы, значительная часть педагогов для разработки МУП использует приложение PowerPoint. Это связано с тем, что данная программа широко распространена как в образовательных учреждениях, так и в домашнем использовании, проста в обращении, русифицирована. Слайды презентации в этой программе хорошо структурируются, их можно наполнить разнообразным содержанием: текстом, кинофайлами, звуковыми файлами, графической наглядностью и др. Нельзя не отметить и возможности анимации.

Для создания эффективной МУП педагогам необходимо не только владеть навыками сканирования отдельных материалов, подбора и импортирования из сети Интернет фотографий, запечатлевших события настоящего и прошлого, репродукций исторических полотен известных деятелей изобразительного искусства, видеофрагментов, но и создавать «живые» схемы, таблицы, ленты времени. При этом разнообразная наглядность, включенная в МУП, должна отвечать еще и определенным эстетическим и техническим требованиям, таким как четкость, яркость, контрастность изображения, достаточный размер; в случае если есть возможность, предпочтение отдается цветному изображению (за исключением исторических фотографических снимков).

С технической стороны практическое использование МУП предполагает наличие в учебном классе необходимого оборудования: компьютера (ноутбука), мультимедийного видеопроектора или электронной доски. Справедливости ради стоит отметить, что техническое оснащение учебного процесса детей с ОВЗ в настоящее время находится в Москве на хорошем уровне.

Было выявлено, что к моменту перехода на ступень основного общего образования обучающиеся с ЗПР не имеют нужного запаса базовых исторических представлений и знаний, на основе которых строится система формирования научных знаний и представлений по курсу «История» (5—9 классы). В связи с этим возникает вопрос о совершенствовании процесса формирования исторических представлений у школьников с ЗПР на уровне начального общего образования через

проведение целенаправленной работы по изучению тем исторической пропедевтики (курс «Окружающий мир», 4 класс) с учетом психолого-педагогических особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся данной категории. Одним из путей повышения эффективности процесса формирования исторических знаний и представлений у обучающихся с ЗПР на пропедевтическом этапе усвоения ими исторического материала является включение в образовательный процесс мультимедийных учебных презентаций, созданных с учетом специфики содержания курса, психолого-педагогических и возрастных особенностей развития данной категории детей с ОВЗ. Реализация преимуществ образовательных программ начального общего и основного общего образования будет способствовать повышению качества исторических знаний и представлений школьников с ЗПР, а также положительно повлияет на их социальную адаптацию и готовность ко взрослой самостоятельной жизни.

Использование технологий песочной терапии в психокоррекционной работе по преодолению оптической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития

Антонова Елена Евгеньевна,

доцент кафедры

«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Васильева Елена Аркадьевна,

преподаватель кафедры

«Специальная психология и реабилитология» МГППУ

Несформированность письменной речи и, в частности, процесса письма является актуальной проблемой, стоящей перед системой образования. Отмечается, что среди младших школьников около 40% обучающихся имеют стойкие специфические ошибки в письменных работах³⁶. В основе нарушений письма лежит несформированность речевых и неречевых процессов, являющихся базисом для овладения письменной речью.

Одним из достаточно распространённых видов дисграфии встречающихся в письменных работах младших школьников, является оптическая, проявляющаяся в заменах на письме сходных по написанию букв, в искажениях букв, не дописывании элементов букв. В основе лежит несформированность оптико-пространственного гнозиса, нарушение зрительно-моторной координации, низкий уровень зрительной памяти, нарушения концентрации внимания³⁷.

В логопедии выделяют два вида оптической дисграфии: литеральную, проявляющуюся в искажениях и заменах изолированных букв, что связано с несформированностью образа буквы и вербальную. При вербальной форме искажения и замены происходят в процессе написания слов, изолированно буквы воспроизводятся правильно.

Результаты ряда исследований свидетельствуют, что у школьников, в письменных работах которых присутствуют стойкие ошибки, характерные для оптической дисграфии выявляется недостаточный уровень ориентировки в собственном теле, ориентировки в пространстве относи-

³⁶ Антонова, Е.Е. Выявление специфических ошибок в письменных работах учащихся начальных классов / Е.Е. Антонова // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. — 2022, № 4(94). — С. 38—41.

³⁷ Профилактика нарушений письменной речи у дошкольников с дизонтогенетическим развитием / С. А. Городилова, Н. Н. Шешукова, Ю. В. Богинская [и др.] // *Перспективы науки и образования*. — 2021. — № 3(51). — С. 273—289.

тельно собственного тела, значительные затруднения вызывают задания на ориентировку на листе бумаги³⁸.

Основой способности ориентироваться в пространстве, различать пространственные отношения между объектами является комплекс ощущений, заключающийся в восприятии ребенком собственного тела, включающий пространственно-тактильную чувствительность, ощущения и мышечно-суставное чувство собственного организма. Как отмечается в трудах А.Р. Лурии работа зрительно-пространственного гнозиса обеспечивается теменно-затылочными отделами коры головного мозга. При их поражении затрудняется процесс перешифровки фонемы в графему. Кроме того, поражение или же недоразвитие нижнетеменных и теменно-затылочных областей головного мозга приводит к нарушениям оптико-пространственного восприятия в целом.

Среди младших школьников с особыми образовательными потребностями многочисленную группу составляют дети с задержкой психического развития (далее ЗПР). Младшие школьники с ЗПР испытывают трудности с усвоением универсальных учебных действий, в связи с несформированностью структурных компонентов психики³⁹. В ряде работ подчеркивается, что у детей с ЗПР оказываются не сформированы процессы, лежащие в основе усвоения процессом письма. Зрительное восприятие детей с ЗПР характеризуется недостаточной точностью и полнотой. Выявляются трудности овладения представлениями о форме, величине предметов, обнаруживаются трудности с формированием целостного образа предметов, трудности с распознаванием предметов, находящихся в непривычном расположении. Особенности развития пространственных представлений заключаются в несформированности ориентировки в собственном теле, в окружающем пространстве, значительные трудности ориентировки на листе бумаги. Отмечаются особенности формирования внимания, в том числе и зрительного, заключающиеся в недостаточной активности, трудностях переключения и распределения, низкой концентрации. У детей с ЗПР отмечается своеобразие формирования мнестической деятельности, трудности формирования мыслительных операций. Все это, в свою очередь, приводит к трудностям овладения письмом и появлению стойких специфических ошибок в письменных работах.

³⁸ Скребец, Т.В. Особенности оптико-пространственного гнозиса в структуре нарушения письменной речи у младших школьников: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Скребец Татьяна Викторовна. — Москва, 2014. — 194 с.

³⁹ Лубовский, В.И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития [Электронный ресурс] / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. Т. 4, № 1. — URL:https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n1/50814 (дата обращения: 30.01.24)

В обучении младших школьников с особыми образовательными потребностями важное значение имеет реализация принципа комплексного коррекционного воздействия, заключающегося в совместной работе разных специалистов службы психолого-педагогического сопровождения. Реализация данного принципа способствует компенсации нарушенных функций, предотвращает вторичные нарушения в развитии и способствует гармоничному развитию личности.

В условиях инклюзивных классов совместная работа учителя-дефектолога, учителя-логопеда и педагога-психолога позволяет выявить учеников с проблемами в обучении и своевременно оказать им коррекционную помощь.

Специалисты службы сопровождения все чаще применяют в работе интерактивные техники, позволяющие решать сразу несколько коррекционных задач.

Использование техники песочной терапии помогает решить несколько задач: коррекционную, воспитательную, развивающую. Песок дает полное расслабление, помогает настроиться на рабочий лад. Работа в пространстве песочницы способствует снижению чувства тревожности, страха, успокаивает и подготовиться к выполнению письменных заданий в традиционной форме.

Благодаря тому, что песок принимает различные формы может происходить трансформация создаваемого ребенком пространства, это способствует развитию познавательной деятельностью. Создаваемые в контейнере игровые ситуации способствуют переносу личного опыта в действительность и более прочному усвоению знаний, умений и навыков. В процессе работы с сыпучими материалами снимается напряженность, возникающая в процессе занятия. Ограниченное пространство песочницы помогает включать ребенка в совместную целенаправленную деятельность. Пространство песочницы помогает произвольной концентрации внимания.

Работа в песочнице позволяет организовать взаимодействие с учетом индивидуальных особенностей детей, дифференцированно подойти к учащимся с разным уровнем сформированности оптико-пространственного гнозиса. Применение техники песочной терапии дает возможность одновременно использовать практические, наглядные и словесные методы коррекционной работы, что значительно повышает эффективность занятий.

Как отмечалось выше, у младших школьников с ЗПР наблюдается недостаточная сформированность зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений и зрительно-моторной координации, памяти и внимания. Это приводит к трудностям воспроизведения графического образа букв и цифр и как результат к оптической дисграфии.

Совместная работа учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога должна быть направлена в первую очередь на развитие

процессов, составляющих основу письма. В основе оптической дисграфии лежит несформированность зрительных, пространственных, моторных процессов, кроме того, у детей с ЗПР есть трудности с формированием мыслительных операций. В связи с этим можно выделить несколько направлений психокоррекционной работы по преодолению оптической дисграфии с использованием технологий песочной терапии. Одно из направлений связано с формированием, коррекцией и развитием зрительного гнозиса, зрительного внимания и зрительной памяти. Следующее направление работы — формирование, коррекция и развитие пространственных представлений. Третье направление работы заключается в формировании, коррекции и развитии моторной программы. Формирование, коррекция и развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение) являются четвертым направлением работы.

С целью развития тактильной чувствительности младших школьников с ЗПР рекомендуется использовать песок различных фракций. Организовывать и осуществлять работу можно как в стандартных контейнерах, так и в световых песочницах. При работе могут использоваться и другие средства, например, интерактивные доски, планшеты.

Первое направление работы, направленное на формирование, коррекцию и развитие зрительного гнозиса, зрительного внимания и зрительной памяти может быть реализовано по средствам ряда заданий, упражнений, представленных далее.

В связи с тем, что у детей с ЗПР имеется трудности с овладением представлений о форме, величине, размере предметов, целесообразно начать работу с заданий, направленных на формирование, коррекцию и развитие этих представлений. Ребенку может быть предложена карточка, на которой изображены геометрические фигуры разного размера и предложено нарисовать такие же в песочнице. В качестве усложнения задания, можно предложить карточки, на которых изображены геометрические фигуры не полностью. Далее можно предложить найти все геометрические фигуры, которые изображены на карточке и нарисовать их по порядку в пространстве песочницы. Далее можно предложить карточку с изображением какого-либо объекта окружающей действительности, состоящего из геометрических фигур и попросить «нарисовать» его в песочнице (Рис. 1). В процессе выполнения заданий специалист уточняет у ребенка названия геометрических фигур, их размер. Этот вид работ может быть использован учителем-дефектологом и педагогом-психологом на индивидуальных занятиях.

Учитель-логопед может предложить ребенку отыскать в песке спрятавшиеся буквы. Перед занятием педагог прячет в пространстве песочницы несколько букв разного размера. В ходе занятия ребенку предлагается отыскать эти буквы закрытыми глазами в пространстве песочницы и сказать, что за буквы были спрятаны. Буквы должны быть объемными и могут быть изготовлены из различного материала. Далее можно пред-

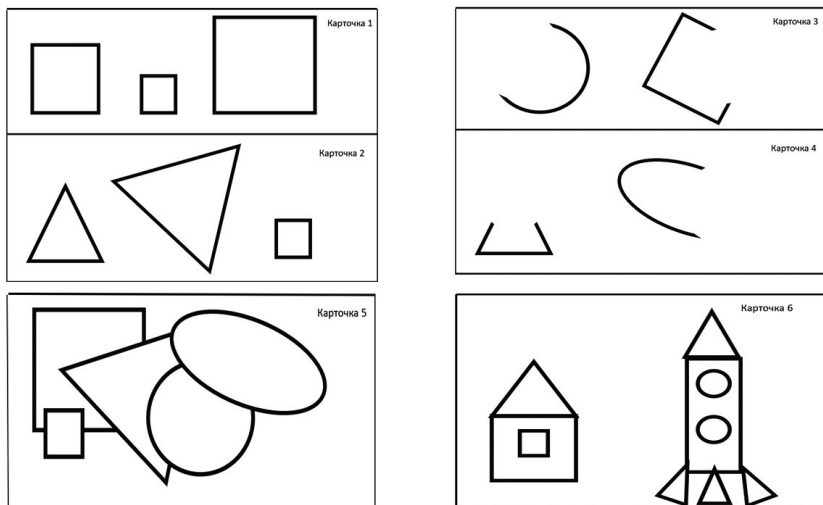


Рис. 1. Демонстрационный материал к заданиям на развитие представлений о форме, величине, размере предметов

ложить ребенку упражнение «Буквоед». Перед ребенком выкладывается карточка с прописными буквами, элементы букв отсутствуют. Ребенку нужно определить какая буква была написана и написать ее в песочнице, при этом рекомендуется использовать световую песочницу. С целью дифференциации сходных по образу букв, можно предложить ребенку найти букву среди ряда букв, написанных в песочнице.

Психокоррекционная работа по развитию зрительного внимания может включать ряд заданий, в которых нужно расположить в пространстве песочницы несколько объектов. Затем педагог просит ребенка закрыть глаза, убирает один объект или меняет два объекта места. После того как ребенок открывает глаза ему предлагают сказать, что изменилось. Задание может быть усложнено. Учитель-логопед может в своей работе использовать подобные задания, в качестве стимульного материала могут быть использованы буквы и цифры.

Для развития зрительной памяти можно предложить задание «Запомни и повтори». Перед ребенком находится карточка с изображением объектов. Это могут быть геометрические фигуры, игрушки, учебные принадлежности и др., ребенку нужно запомнить, что изображено на карточке. Затем карточка переворачивается, ребенку предлагают найти среди предметов, расположенных рядом с песочницей предметы, которые были изображены на карточке и расположить их в пространстве песочницы. Начинать работу рекомендуется с реальных предметов, потом перейти к геометрическим фигурам и формам. На логопедических за-

нятиях логопед может предложить задание «Запомни и повтори» с использованием букв и цифр.

Второе направление работы — формирование, коррекция и развитие пространственных представлений. Можно предложить ряд упражнений и заданий на формирование ориентировки в пространстве. Можно использовать уже описанные ранее задания, усложняя инструкции и добавляя в них указания на то, какой рукой следует действовать в песочнице. Инструкция: «Нарисуй правой рукой большой квадрат. Под квадратом нарисуй левой рукой маленький треугольник. Какой рукой ты нарисовал маленький треугольник? Где находится маленький треугольник?». Следует отработать расположение предметов в песочнице, обращая внимание на такие пространственные отношения как «выше-ниже» «слева-справа», «верхний левый угол, нижний правый угол» и т.д. Можно предложить ребенку задание «Отпечатки на песке». В песочнице отпечатаны в разных направлениях отпечатки ладоней и стопы ног. Необходимо определить какой рукой или ногой они были оставлены отпечатки⁴⁰. Задание «Перевертыши» может быть использовано для формирования умения ориентироваться в окружающем пространстве. Ребенку предлагают в песочнице расположить предметы так, как их видит педагог находящийся напротив ребенка.

На логопедических занятиях следует особое внимание уделить коррекционной работе по формированию предлогов, обозначающих пространственные отношения, формированию антонимических пар, отражающих отношение предметов в пространстве, обогащению словаря наречий с пространственными отношениями. Перенос части занятий в пространство песочницы способствует более прочному усвоению материала, т.к. связано с осуществлением практической деятельности. Можно предложить ребенку нарисовать дорожки «сверху-вниз»; расположить предметы в песочнице и используя предлоги, обозначающие пространственные отношения рассказать где находится тот или иной предмет.

Работа по формированию, коррекции и развитию моторной программы — *третье направление работы* можно проводить как в традиционной песочнице, так и в световой, используя различные методы: «насыпания», «разгребания», «отсечения лишнего». Ребенку предлагают рассмотреть карточки, на которых изображены геометрические фигуры,

⁴⁰ Антонова, Е.Е. Возможности использования техники песочной терапии при формировании пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речевого развития / Е.Е. Антонова, Е.А. Васильева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2023. — № 5. — С. 26—39. — DOI 10.47639/2074-4986_2023_5_26.

нужно «нарисовать» такие же в песочнице. На карточке кроме изображения геометрических фигур может быть также указано какой рукой следует выполнить работу. Следующее задание «Дорисуй узор». На карточках изображены различные узоры, состоящие как из геометрических фигур, так и из прямых линий. Необходимо перенести узор на песок.

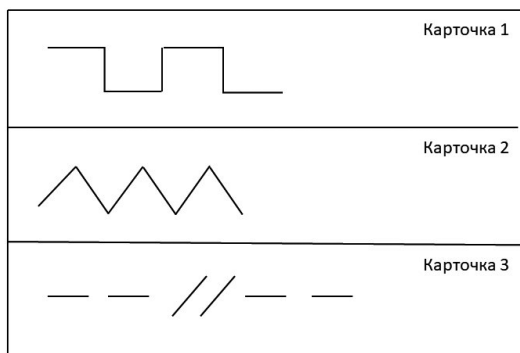


Рис. 2. Демонстрационный материал к заданию «Дорисуй узор»

Одним из видов работы могут быть задания и упражнения с использованием трафаретов. Особое внимание следует обращать на захват ребенком ручки, поэтому следует включить ряд заданий, в которых могут быть использованы предметы, имитирующие ручку. Например, при работе с трафаретами, при отображении узоров на песке в качестве ручки может быть использована деревянная палочка. Можно перед началом работы в песочнице проговорить правильный захват предмета.

Построить работу по формированию, коррекции и развитию графомоторных навыков учитель-логопед может начиная с заданий, направленных на написании на песке элементов букв: «наклонная прямая линия», «наклонная прямая с закруглением внизу» и т.д. Могут быть предложены задания, заключающиеся в том, что в пространстве песочницы расположены элементы букв, которые необходимы дополнить недостающими элементами буквы. Можно предложить ребенку печатные буквы изобразить в пространстве песочницы, а затем на планшете или интерактивной доске записать прописные буквы. Могут быть предложены карточки с зашумленными прописными буквами. Задача ребенка определить какие буквы наложены друг на друга и отобразить их в световой песочнице. Следует обращать особое внимание на технику написания строчных и заглавных букв. Нужно учить ребенка при написании этих букв диктовать ход написания элементов буквы. Пространство песочницы может быть использовано для выработки навыков правильного соединения букв. Для этого можно предложить ребенку карточки с пе-

чатными буквами, ребенку необходимо написать в песочнице заглавные и/или строчные буквы соблюдая правила их соединения.

Четвертое направление работы — формирование, коррекция и развитие мыслительных операций. Мыслительная деятельность детей с ЗПР характеризуется несформированность операционного компонента, включающего такие операции как анализ, синтез, сравнение, обобщение. Для коррекции и развития этих мыслительных процессов можно использовать задания, в которых ребенку предлагается определить из каких геометрических фигур состоит изображение, найти только те геометрические фигуры, которые понадобятся для составления объекта. Следующие задания направлены на синтез. На карточке изображены фигуры и изображения предметов. Необходимо определить какой предмет состоит из нарисованных фигур. Далее можно предложить ребенку с помощью трафарета перенести изображение на песок.

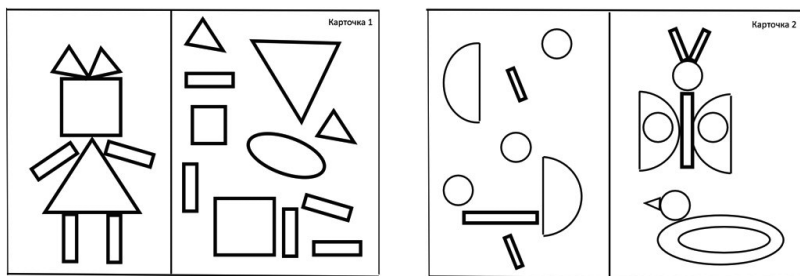


Рис. 3. Демонстрационный материал для коррекции мыслительных операций

Для коррекции и развития операций сравнения и обобщения можно предложить задания, где необходимо сравнить два похожих изображения. Ребенку предлагается сравнить два предмета и найти одинаковые фигуры, из которых состоят предметы и найти разные фигуры (Рис. 4).

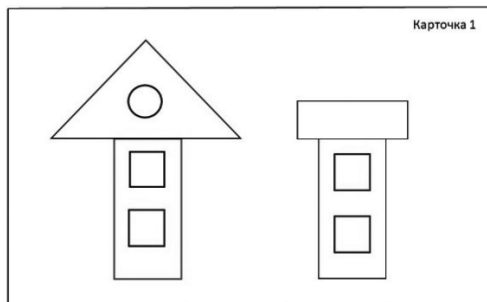


Рис. 4. Демонстрационный материал для коррекции мыслительных операций

Учитель-логопед может предложить составить печатные буквы из счетных палочек, после чего записать прописные буквы в световой песочнице. В письменных работах младших школьников с ЗПР распространенными являются ошибки при написании букв, отличающихся пространственным расположением элементов, например: заглавные буквы «Е-З», поэтому необходимо в коррекционную работу включать задания на их дифференцировку. Перед ребенком выкладывается карточка с напечатанными парами сходных по написанию букв. Нужно найти одинаковые элементы букв и назвать их, далее предлагается написать буквы в песочнице.

Выделенные направления коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития учитывают особенности развития данной категории детей с особыми образовательными потребностями. Предложенный материал может быть использован при разработке коррекционных программ в соответствии с АООП для детей с ЗПР. Комплекс предложенных заданий может быть использован при индивидуальной работе с младшими школьниками с ЗПР учителями-дефектологами, учителями-логопедами и педагогами-психологами. Использование технологий песочной терапии для коррекции оптической дисграфии позволяет расширить практическую деятельность младших школьников с ЗПР, повысить мотивацию к письму, снять напряжение и страх, возникающий у детей перед письменными работами, что в свою очередь способствует достижению коррекционных задач.

Технология развития воображения у детей с нарушениями слуха младшего школьного возраста

Труханова Юлия Александровна,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ*

В психологической науке воображение рассматривается как высший познавательный интегративный процесс, одна из форм отражательной деятельности сознания, своеобразное творческое отражение действительности.

Воображение основано на универсальной человеческой способности к построению новых целостных образов путем переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового опыта и во многом определяет протекание познавательных, эмоциональных и других процессов. При этом воображение способно заполнять пробелы интеллектуального процесса в недостаточно определенных ситуациях, в условиях дефицита информации, позволяет выйти за рамки имеющегося опыта и данного момента времени, ориентироваться в вероятностной, предполагаемой среде, «видеть целое раньше частей», на основе отдельных элементов, тенденций строить целостный образ объекта⁴¹.

Воображение включается в процессы всех видов деятельности ребенка, начиная с ориентировочной деятельности детей раннего возраста, и наиболее активно развивается в детской игре.

Особенности формирования воображения у детей следует рассматривать в связи с особенностями речевого развития и функционирования психических процессов в условиях нарушенного слуха.

В овладении мыслительными операциями у детей с нарушенным слухом отмечается недостаточная сформированность анализа (неумение выделять существенные признаки объектов, дифференцировать их от второстепенных), замедленное развитие операций обобщения вследствие вторичного речевого недоразвития⁴².

В восприятии учащихся с нарушенным слухом недостаточно актуализируются индивидуальные черты и своеобразие предметов, а зрительные

⁴¹ Ильенков, Э.В. О воображении / Э.В. Ильенков // Народное образование. — 1968, № 3. — С. 33–43.

⁴² Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: учебник для вузов / Т.Г. Богданова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 235 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-07055-2. // Образовательная платформа Юрайт. — URL: <https://urait.ru/bcode/540060> (дата обращения: 07.02.2024).

образы объектов часто уподобляются образам других объектов, более знакомых и привычных детям, отмечаются несущественные особенности объектов, опускаются существенные, но менее заметные признаки⁴³.

Дети с нарушениями слуха хуже запоминают слова, чем дети с нормальным слухом, особенно слабо владеют способами опосредствованного воспроизведения, и испытывают трудности в сопоставлении образов предметов при запоминании и узнавании⁴⁴. Отсутствие достаточной четкости и дифференцированности образов предметов препятствует нормальному развитию наглядно-образного мышления и воображения.

Отставание в развитии словесного мышления отрицательно сказывается на степени обобщенности представлений слабослышащего ребенка, а недостаточная обобщенность приводит к их малой подвижности, что ограничивает их значение как «строительного материала» для создания субъективно новых образов — продуктов воображения⁴⁵.

Образы воображения возникают наиболее интенсивно в проблемной ситуации, характеризующейся неопределенностью: дефицит информации является своеобразным «пусковым механизмом», активатором воображения. Однако возможность комбинирования элементов образов, как и создание новых представлений, зависит от предшествующего опыта ребенка.

Особенности воображения у учащихся с нарушениями слуха проявляются в различной степени выраженных трудностях как в порождении идеи образа воображения, так и в ее развертывании, планировании преобразования образов на основе комбинирования и преобразования элементов имеющихся представлений, пространственного оперирования образами. Для большинства слабослышащих детей характерны упрощенность, однообразие, стереотипность решений, бедность содержания создаваемых образов, что свидетельствует о недостаточной активности и подвижности процессов творческого воображения.

Анализ данных комплексного исследования детей с нарушениями слуха выявил зависимость между особенностями воображения и развитием других познавательных процессов. Так, при низких показателях продуктивной деятельности воображения у детей чаще всего отмечается недостаточная сформированность произвольного внимания, зрительно-моторной координации, целостности зрительного восприятия, предметных и пространственных представлений, в частности, соотношения

⁴³ Рау, М.Ю. О рисовании в школе глухих детей // Специальная школа. 1963. Вып. 2 (106). — С. 12—17.

⁴⁴ Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т.В. Розанова. — М.: Педагогика. 1978. — 232 с.

⁴⁵ Фомичева, Л.И. Развитие воображения у детей с нарушением слуха / Л.И. Фомичева // Коррекционное обучение и воспитание детей с нарушением слуха и речи: сб. науч. трудов / под ред. Е. Ф. Собонович. — Киев: КГПИ. 1989. — С. 61—70.

частей и целого и оценки их пространственных взаимоотношений, перцептивно-конструктивного моделирования, смысловых связей слов и образов, операций обобщения, процессов анализа, сравнения и синтеза⁴⁶.

Целенаправленное развитие воображения младших школьников с нарушениями слуха предполагает создание таких *психологических условий*, которые позволяли бы учитывать как своеобразие этой группы детей, так и особенности организации системы обучения и воспитания детей в образовательном учреждении:

— организация педагогом-психологом детской деятельности, способствующей активизации и развитию воображения младших школьников;

— осуществление продуктивного взаимодействия всех участников коррекционно-развивающего процесса, направленного на развитие воображения;

— использование специального психодиагностического комплекса, позволяющего выявить особенности развития воображения у детей с нарушениями слуха;

— разработка и реализация программ коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие воображения детей.

При разработке и реализации программы коррекционно-развивающих занятий для детей с нарушенным слухом необходимо учитывать следующие *принципы*: принцип комплексности психологической коррекции (с учетом клинических и педагогических факторов развития ребенка); единства диагностики и коррекции; принцип гуманистической направленности психологической помощи; принцип деятельностного подхода, с учетом ведущего вида деятельности ребенка; иерархический принцип психологической коррекции, принцип доступности, принцип концентрического подхода, принцип активизации речевой деятельности ребенка, принцип развития воображения одновременно и во взаимосвязи с развитием высших психических функций и эмоциональной сферы детей; принцип ориентации развития ребенка с нарушением слуха на интеграцию в социальную среду.

Задания, включенные в коррекционно-развивающие занятия по развитию воображения, должны быть последовательно расположены по степени сложности с учетом особенностей познавательного и речевого развития детей, а также включать задания, ориентированные на зону ближайшего развития, предусматривающие активное участие взрослого в совместной деятельности и различные виды помощи.

Занятия по развитию воображения целесообразно проводить малогрупповым методом, который позволяет включить детей в совместную

⁴⁶ Труханова, Ю.А. Социально-психологическая игра в развитии коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников / Ю.А. Труханова. — Современные наукоемкие технологии. 2023, № 3. — С. 126—133.

деятельность, повышать творческую активность детей и при этом оказывать индивидуальную помощь, исходя из характера возникающих у ребенка затруднений.

Следует также учитывать, что на занятиях со слабослышащими и глухими детьми обязательно использование звукоусиливающей аппаратуры индивидуального или коллективного использования, а также введение, особенно на первых этапах работы, различных видов наглядности (иллюстрации, пиктограммы, таблички и др.).

При планировании работы необходимо ориентироваться на ФГОС НОО ОВЗ и вариант АООП, по которому обучаются младшие школьники.

В психокоррекционной работе, направленной на активизацию воображения в детской деятельности, могут быть использованы следующие приемы и методы:

- игровой психокоррекции;
- арттерапии;
- гуманистической психологии (клиент — центрированной терапии);
- телесно-ориентированной терапии;
- элементы психогимнастики,
- психокоррекционные технологии, применяемые для развития гностических функций.

Сочетание различных видов психокоррекционной работы позволяет наиболее полно раскрыть творческий потенциал ребенка в ходе разно-стороннего проигрывания предлагаемой на занятии ситуации, вначале используя наиболее доступные детям виды деятельности (изобразительная, игровая), затем — включая недостаточно сформированные (конструктивная, речевая).

Игровая деятельность, наряду с учебной, является ведущим видом деятельности для младших школьников с нарушением слуха, поэтому в работе необходимо использовать игры-драматизации, творческие сюжетно-ролевые игры, игры с правилами и противоречиями, что позволяет не только развивать воображение, но и проводить работу, направленную на развитие у детей познавательного интереса.

Для обеспечения системного и комплексного подхода к формированию воображения у слабослышащих детей полноценное взаимодействие педагога-психолога со специалистами образовательного учреждения возможно только при соблюдении определенных условий. К ним относятся:

- понимание всеми специалистами важности развития воображения у слабослышащих детей;
- совместное планирование работы, распределение задач каждого участника коррекционно-образовательного процесса;
- осуществление преемственности в работе и единства требований.

Взаимодействие специалистов начинается уже на *диагностическом этапе* работы. На диагностическом этапе педагог-психолог учитывает

данные педагогического обследования, а также данные наблюдений и, со своей стороны, может предоставлять педагогам необходимые диагностические и методические материалы.

Следующим этапом взаимодействия является ознакомление педагогов с результатами анализа и обобщения полученных данных, а также разработка программы коррекционно-развивающих занятий с учетом возможности включения сурдопедагогов, воспитателей и педагогов дополнительного образования в процесс развития воображения.

Так, ряд заданий, направленных на развитие воображения и одновременно активизацию внимания, памяти, мышления, эмоциональной сферы, может быть включен в качестве компонентов в занятия сурдопедагога и воспитателей. С этой же целью в процессе занятий могут использоваться некоторые приемы, активизирующие творческое воображение, познавательное и эмоциональное развитие детей. Разрабатывая программу коррекционно-развивающих занятий, психолог, со своей стороны, учитывает пожелания сурдопедагога, например, включает в комплекс задания, стимулирующие речевую активность детей.

Сурдопедагог получает от психолога методические разработки, рекомендации по использованию приемов, помогающих активизировать воображение ребенка на занятиях, а также практический, в том числе творческий речевой материал, полученный на занятиях психолога, для отработки его на занятиях по развитию речи и слухового восприятия. Со своей стороны, педагог информирует психолога об особенностях усвоения детьми программного материала, личностных и эмоционально-волевых проявлениях детей, требующих психологической коррекции, дает оценку эффективности предложенных методов и приемов.

Воспитатель получает от психолога рекомендации по развитию и активизации воображения и творческих способностей, а также методические и практические материалы для использования в процессе игровой и продуктивных видах деятельности, в частности, для закрепления полученных на занятиях психолога навыков, знаний и умений.

В течение всего периода обучения должны регулярно проводиться *обсуждения результатов проведения занятий*, направленных на развитие воображения, влияния их на развитие познавательной и речевой активности, эмоционально-волевой и личностной, в том числе мотивационной сферы детей, усвоение детьми программного материала, и вноситься необходимые коррективы.

Очень важно, чтобы как на занятиях психолога, так и на занятиях сурдопедагога и воспитателя, включающих творческие задания на воображение, сохранялась *единая атмосфера* эмоционального комфорта и творческой активности, единые требования к ребенку и результатам его деятельности.

Содержание психокоррекционной работы

Цель коррекционно-развивающего обучения заключается в формировании воображения слабослышащих детей как в процессе специально организованных педагогом-психологом занятий, так и всего коррекционного обучения и воспитания.

В *задачи* коррекционно-развивающего обучения входит:

— формирование воображения на основе расширения запаса знаний и представлений об окружающей действительности, обогащения эмоционально-чувственного опыта детей;

— одновременное формирование воображения и активизация взаимосвязанных с ним познавательных процессов;

— развитие у детей способностей к построению образов предметов и действий, преобразованию образов и представлений путем развития комбинаторных навыков и обучения приемам оперирования образами и представлениями в игровой и продуктивной деятельности;

— активизация процесса воображения у детей с помощью специальных психокоррекционных приемов и различных творческих заданий, в которых неоднозначность решений стимулирует деятельность воображения;

— развитие и поддержание у детей познавательной мотивации;

— повышение речевой активности слабослышащих детей в процессе проведения занятий по развитию воображения.

Работа по развитию воображения включает три этапа: *подготовительный, основной и творческий.*

Целью подготовительного этапа обучения является активизация воображения в процессе работы по обогащению эмоционально-чувственного опыта детей, увеличения объема представлений об окружающем мире и расширения кругозора.

Подготовительный этап включает задания, направленные на активизацию воображения, зрительного внимания, восприятия, памяти, наглядно-образного мышления, формирование первичных навыков моделирования.

Организационной задачей этого этапа является активизация воображения и мотивации к творчеству.

«Зона ближайшего развития» функции воображения на первом этапе связана, прежде всего, со специальными наглядно-образными задачами, условия которых подразумевают возможность разных путей решения, а само решение связано с осмыслением этих условий.

Ребенок выполняет действия с наглядными опорами и опорой на помощь в виде словесной или наглядной инструкции психолога. Необходимо так организовать предметную среду и деятельность детей, чтобы им приходилось домысливать, воображать, проявлять творческую активность. Зачастую слабослышащие дети, привыкшие получать подробную инструкцию для любого вида деятельности и оценивать результат с

позиции единственно правильного решения (одинакового у всех детей), не сразу принимают новые условия, требующие от них самостоятельных творческих действий и допускающие получение различного результата в рамках заданных условий. В связи с этим на первом этапе занятий следует поддерживать любые проявления самостоятельного творчества, показывать детям, что достижение результата возможно разными, не похожими друг на друга путями, и каждый из них имеет право на свое решение задания.

Большинство слабослышащих детей испытывает затруднения в правильном распознавании и выражении эмоций, а также в установлении причинно-следственных связей между жизненной ситуацией и эмоциональным состоянием.

Процесс воображения непосредственно связан с эмоциональной сферой. Созданные воображением образы и конструкции вызывают у нас эмоциональный отклик, в свою очередь воображение позволяет нам более глубоко понимать эмоции и чувства другого человека непосредственно в моменте общения.

Увеличение диапазона осознанных эмоциональных проявлений не только способствует обогащению чувственного опыта, но и позволяет активизировать процесс воображения, делает творческий продукт поводом для эмоционального общения.

Поэтому в занятия первого периода целесообразно включать большее количество игр, направленных на осознание детьми своих эмоций и чувств, учить детей правильно выражать свои эмоции на невербальном и доступном вербальном уровне.

Задачи подготовительного этапа обучения:

- развитие воображения путем создания неоднозначных проблемных ситуаций;
- активизация зрительного внимания, восприятия, памяти, наглядно-образного мышления;
- обогащение чувственно-эмоционального опыта детей, в том числе формирование «выразительности моторики» (Е.А. Алябьева);
- создание комфортной развивающей среды, установление контакта между психологом и всеми участниками коррекционно-развивающего процесса;
- выявление и развитие ресурсного потенциала каждого ребенка;
- развитие навыков совместной творческой работы со взрослым и друг с другом.

На всех занятиях особое внимание следует уделять поощрению речевых высказываний детей. В работе активно используются таблички с речевым материалом, картинки и другие средства наглядности, в том числе интерактивные и ТСО, позволяющие донести до детей условия задания. Все задания предлагаются детям в игровой форме.

Занятия подготовительного этапа включают *две основные группы игр*.

Игры *первой группы* направлены на развитие связанных с воображением психических процессов (восприятия, внимания, памяти, наглядно-образного мышления). Все игры должны содержать в игровой задаче элемент творческого решения, стимулировать познавательную и творческую активность детей.

В работе целесообразно использовать дидактические, настольные и сюжетно-ролевые игры.

Часть игр этой группы направлена на развитие эмоционально-волевой сферы и формирование навыков группового взаимодействия. В работе применяются элементы социодрамы и социометрии — методов групповой психологической коррекции, позволяющих эффективно развивать коммуникативные навыки и формировать дружелюбную творческую среду в группе. («Круг друзей», «Ха-хо», «Веселая лента», «Если ты..., то я...», «Азбука эмоций», «Люблю-не люблю», «Я умею лучше (хуже) всех» и др.).

Игры *второй группы* предполагают использование драматизации, включают творческие сюжетно-ролевые игры, игры с правилами и противоречиями. Они направлены на развитие воображения, решение творческих задач («Веселый зоопарк», «Помоги котенку», «Большое путешествие» и др.).

Упражнения, направленные на обогащение эмоционального опыта детей, формирование выразительности моторики и сенсомоторной координации включают элементы психогимнастики.

В занятия следует включать серии игр и игровых упражнений связанных с выражением основных эмоций (радость, удивление, гнев, грусть, страх), а также некоторых эмоционально окрашенных чувств (интерес, симпатия, неуверенность, уверенность, сожаление и т.д.). В основу таких игр могут быть положены упражнения и этюды, предложенные Е.А. Алябьевой, Х. Баум, Дж. Бин, А.И. Захаровым, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, М.В. Ильиной, Т.С. Овчинниковой. Подбирая задания, следует ориентироваться на потребности конкретной группы детей, актуальный уровень сформированности эмоционально-волевой сферы, двигательных и коммуникативных навыков.

Овладение навыками мышечной саморегуляции, азбукой эмоций позволяет не только преодолеть затруднения в межличностном общении, лучше понять себя и других, но и стимулирует развитие внимания, памяти, мышления и *воображения*.

Чувство новизны и познания с ним эмоция интереса являются основой для активного познания ребенком окружающего мира. Интерес относится к группе интеллектуальных эмоций и служит ключевым механизмом исследовательской и творческой деятельности. Таким образом, интерес стимулирует работу воображения, побуждая детей к творчеству. Интерес и радость — мотивационная основа как для игры, так и продук-

тивных форм деятельности, а значит и развития в целом (Т.М. Гробаренко, И.А. Михаленкова). Таким образом, задания, включенные в занятие, должны не только соответствовать возрасту и уровню развития детей, но и нести элемент новизны, вызывать положительные эмоции, желание узнать что-то новое, достичь цели.

Для развития воображения и активизации творческого потенциала детей на подготовительном этапе целесообразно активно включать в занятия такие виды продуктивной деятельности, как конструирование и рисование.

Плоскостное конструирование. Правильно организованная конструктивная деятельность имеет большое развивающее значение. В этой деятельности формируются целенаправленное восприятие и практические навыки, мысленное оперирование образами памяти и воображения, а также образная антиципация — создание *предваряющего образа объекта*, который должен стать результатом решения. Обучение плоскостному конструированию целесообразно проводить с использованием методик Л.А. Парамоновой и А.Е. Сошиной.

На подготовительном этапе необходимо предлагать детям задания, направленные на развитие аналитико-синтетической деятельности, в том числе с использованием действия «включения». Детям предлагается выложить из набора деталей по предложенной схеме две фигуры (например, фигуры зайца и птицы). При этом для построения второй фигуры не хватает одной детали, которую дети должны вычленить из первой фигуры и достроить вторую. Во втором варианте задания дети должны выложить из набора деталей две одноименные фигуры, при этом одни и те же детали используются в разных значениях. При возникновении затруднений, связанных с пространственным анализом схемы и выкладыванием фигуры, в начале обучения детям предлагают расчлененные или частично расчлененные схемы фигур. Это помогает осуществить анализ чертежа и определить место детали в фигуре.

В качестве конструктивного материала используются наборы геометрических фигур, игры-головоломки: «Танграм», «Колумбово яйцо», «Вьетнамская игра» и т.д.

В начале выполнения упражнения психолог предлагает детям угадать по заданной схеме предмет, который они будут складывать, и, рассматривая схему с разных сторон, назвать как можно больше предметов, похожих на это изображение. Таким образом развивается способность к интерпретации абстрактного изображения, и дети подготавливаются к выполнению следующей группы заданий, направленных на анализ и преобразование аморфных, «непредметных» изображений, построенных на материале теневых рисунков и чернильных пятен.

Дефицит информации активизирует деятельность воображения; ребенок достраивает изображение неопределенной структуры, продуцируя на

него созданные воображением образы. При этом дети не только воссоздают образы реальных объектов, но дополняют изображение элементами в соответствии с создаваемым образом. Это создает возможность для развития творческого воображения на основе активного восприятия ребенка.

Для формирования целенаправленного восприятия, а также интеллектуальных действий анализа и сравнения, в занятия вводятся игры на разгадывание теневых, в том числе многозначных теневых рисунков. Вначале дети подбирают тени к различным предметам, потом угадывают по тени предмет, а в конце игры работают с сильно размытыми тенями, допускающими возможность различной интерпретации: теневые рисунки, заключающие в себе несколько изображений и паттерны.

В целях формирования навыков комбинаторной деятельности, а также развития функций зрительного восприятия и памяти, пространственных представлений, наглядно-образного и вербально-логического мышления в систему коррекционно-развивающих занятий включают различные задания на узнавание и воссоздание образов предметов по их частям и элементам. К ним относятся задания на узнавание незаконченных рисунков различной степени сложности: как одиночных предметов, так и несложных сюжетных изображений (игра «Слон или Змея» («Отгадай, что это?»)), и задания на дорисовывание до целостного образа линий различной конфигурации).

Игра «Отгадай, что это?» состоит в узнавании детьми предметов, изображения которых спрятаны за экран таким образом, что видимая часть может иметь различные толкования. Дети должны не просто угадать, изображение какого предмета спрятано за экраном, но и предложить, как можно больше возможных вариантов ответа.

По мере того, как дети приобретают навыки узнавания предмета по его части и элементу, им предлагают следующее задание: ребенок-ведущий вытягивает из стопки карточку с рисунком и рисует на доске деталь изображения, остальные дети должны догадаться, что за картинку он загадал и *нарисовать* свою отгадку.

Задания по формированию навыка воссоздания предметов по их частям проводятся параллельно с упражнениями по дорисовыванию разноцветных аморфных пятен. Вначале используются специально подготовленные карты с монохромными (черными и фиолетовыми) и полихромными (не более трех цветов) пятнами, потом пятна из чернил, туши или красок, изготовленные самими детьми. Одни пятна достаточно легко соотносятся с реальными объектами, другие отличаются большей абстрактностью.

В ходе занятия детям предлагают найти в пятне сходство с каким-либо реальным объектом (объектами). Рассматривая пятно с разных сторон, дети предлагают свои варианты ответов, которые записываются на доске. При затруднениях психолог может указать на сходство пятна с элемента-

ми реального объекта. Из предложенных вариантов выбирается наиболее интересный и воплощается в рисунке при дорисовывании пятна фломастерами или карандашами. С помощью наводящих вопросов дети дополняют рисунок деталями, свойственными реальному объекту, в соответствии с создаваемым образом. После этого психолог предлагает детям рассказать о том, что они нарисовали. Рассказ может быть записан и использован в дальнейшем на занятиях *сурдопедагога или воспитателя*.

Сюжетно-ролевые игры являются неотъемлемой частью занятия по развитию воображения. В младшем школьном возрасте происходит переход от игровой к учебной деятельности. Игра детей с нарушенным слухом часто остается достаточно простой с точки зрения сюжета и его развития, поэтому в ходе занятий должны быть использованы игровые элементы, направленные на развитие и уточнение сюжета, умение представлять себя в роли персонажа и общаться с другими участниками игры, исходя из этой роли. В этом может помочь подготовка к игре, в которой используются продукты, созданные детьми в ходе конструктивной и изобразительной деятельности. Так, процесс выбора сюжета и обдумывания игровых персонажей может быть организован педагогом-психологом в ходе обсуждения рисунков или сконструированных изображений. Для повышения активности детей в игре целесообразно использовать элементы театральных этюдов, в которых уточняются социальные и психологические роли, фиксируется речевой материал, необходимый для игры. Например, такие этюды, как «Зонтик, ложка, бегемот» и «Перейди мост», в ходе которых дети должны придумать как можно больше вариантов разных персонажей, позволяют не только развивать эмоционально-волевую сферу и воображение, но и переносить полученный опыт в повседневную жизнь.

Целью *основного этапа* работы является формирование способности воображения создавать новые образы, активизируя наличный практический, чувственный и интеллектуальный опыт детей, обучение детей приемам оперирования образами.

Основными задачами данного этапа являются:

- формирование элементарных навыков самостоятельных действий по решению доступных творческих задач;
- развитие воображения за счет усложнения комбинаторных навыков (способности к переработке элементов опыта);
- обучение детей образному конструированию, проектированию схемы действия;
- формированию способности узнавания, различения и вербализации эмоций, саморегуляции эмоциональных проявлений и их выражения.

Условия заданий и игр выступают на этом этапе в роли «пускового механизма», способствующего разворачиванию процессов воображения и детского творчества. Работа воображения определяется в большой степени

собственным опытом ребенка, активно использующего ранее усвоенные знания и способы действий. Таким образом, происходит переход творческого воображения на уровень самостоятельного оперирования образами.

Так, вначале сюжетные композиции создаются детьми с помощью наводящих вопросов психолога, а затем, усвоив новый способ конструирования, дети выполняют предлагаемые задания самостоятельно.

При выполнении заданий по *конструированию* из геометрических форм, конструктора и природного материала дети не только создают фигуры без схемы, по словесной инструкции и представлению, но и дополняют их различными деталями, включают в предметную среду или несложный сюжет.

Детям предлагают также создать изображение предмета или воссоздать сам предмет разными способами. В этом случае ребенку необходимо не только изменить замысел конструкции, но и выбрать подходящие детали-заместители из ограниченного набора фигур.

Продолжается работа по *«дорисовыванию»* аморфных изображений. Последовательное дорисовывание картинки новыми деталями создает вокруг пятна предметную среду («поле вещей»). Рассказ-описание по выполненному рисунку с помощью наводящих вопросов психолога постепенно выходит за рамки изображения, обращаясь в прошлое и будущее («что было раньше?», «что будет потом?» и др.). Таким образом, в речевых высказываниях детей актуализируются образы воображения, дополняющие содержание рисунков и отражающие интерес к выполняемому заданию.

На последующих занятиях дети сами изготавливают и дорисовывают пятна и с помощью взрослого составляют небольшие рассказы к своим картинкам. Поощрению речевых высказываний детей на всех занятиях должно уделяться особое внимание.

Похожим образом усложняются задания на дорисовывание линий и геометрических фигур. Внимание детей переключается с создания полного образа и серии различных образов, на придумывание контекста, в котором может существовать предмет, человек или животное, созданные в процессе дорисовывания.

Заключительным звеном этой серии заданий является сюжетное рисование на тему «Волшебный лес», «Чудо-дерево», «Веселый огород» и т.д. с последующим составлением рассказа по выполненному рисунку.

Для активизации воображения также используются задания, в которых детям нужно нарисовать собственную небывальщину или несуществующее животное, придумать новую игрушку для малыша, дом для себя или сказочного персонажа. Это помогает с помощью воображения понять свойства предметов и смысл явлений.

В целях овладения детьми навыками управления своими эмоциями в сюжет каждого занятия обязательно включается упражнение на эмоцио-

нальный контакт: пантомимические загадки, этюды, игры. Проигрывание всех ситуаций проводится на воображаемом уровне. Однако для уточнения понимания детьми сути заданий и расширения словаря следует использовать карточки с изображениями эмоций и заданиями на табличках.

Основной целью третьего, *творческого* этапа является развитие воображения как самостоятельного творческого процесса.

Задачи этапа:

- развитие воображения в процессе решения познавательных задач;
- закрепление полученных навыков в игровой практике и реальной жизни;

- формирование основ самопознания.

На этом этапе уменьшается организующая роль взрослого, снижается объем помощи, поощряется самостоятельность и активность детей.

Занятия третьего этапа имеют какую-нибудь одну тему, предложенную педагогом или выбранную детьми. Наряду с уже знакомыми видами деятельности в занятия вводятся новые виды работ, связанные с речевой деятельностью: составление рассказа по серии картинок с сочинением продолжения или начала истории, объяснение пословиц и поговорок с использованием картинок, изображающих буквальный и переносный смысл пословицы, игра «Сказка наоборот», в которой часть слов хорошо известной детям сказки заменяется антонимами, игра «Необычные вещи» — дети должны предложить, как еще можно использовать всем знакомый предмет.

В качестве подвижных игр детям предлагаются пантомимические загадки и артистические игры, проводимые исключительно на воображаемом материале с использованием по преимуществу речевых инструкций.

В ходе занятия дети могут выбрать вид деятельности для выполнения поставленной игровой темы. Например, когда психолог предлагает придумать подарок, дети могут выбрать для создания своей игрушки как набор деталей для конструирования или карточку с пятном (линиями), так и показать, какая будет игрушка с помощью пантомимы.

Особое внимание следует уделять созданию на занятии доброжелательной атмосферы, в которой каждый ребенок будет чувствовать себя понятым и принятым. Всему этому способствуют безоценочный стиль общения, атмосфера равноправного речевого взаимодействия, устранение «ошибко-боязни» в речевом общении, словесном и изобразительном творчестве. В такой атмосфере дети приобретают важные жизненные навыки: умение слушать другого человека, осознавать, выражать свои чувства и понимать чувства других, умение работать в коллективе. Только в такой атмосфере ребенок может свободно творчески развиваться. Для создания такой атмосферы должна сформироваться событийная детско-взрослая общность, обеспечивающая развитие личности ребенка, его субъектности, т.е. его способности быть субъектом собственной жизни.

Современное практикоориентированное содержание учебной дисциплины «Технологии преподавания музыки обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (умственной отсталостью)»

Евтушенко Илья Владимирович,
*доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ*

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

Вариативность учебных курсов современных образовательных программ бакалавриата по направлению: 44.03.03 — «Специальное (дефектологическое) образование» — обеспечивает становление комплекса профессиональных компетенций педагогов, связанных с овладением технологиями преподавания специальных предметов обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), включая и детей с умственной отсталостью. Модернизация учебных дисциплин обосновывается современными социокультурными, научными и профессиональными требованиями к подготовке дефектологов в ходе усовершенствования отечественных педагогических систем. В ядро дефектологического высшего образования, в соответствии с проектом «Научно-методическое обоснование и разработка новых моделей профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях формирования национальной системы высшего образования» необходимо включение учебного курса «Технологии преподавания музыки обучающимся с ОВЗ (умственной отсталостью)», что будет способствовать повышению профессиональной компетентности педагогов-дефектологов, владеющих профессиональной и организационно-методической компетентностью в области общего, инклюзивного и специального музыкального воспитания.

Цель курса — формирование профессиональных компетенций преподавания музыки обучающимся с ОВЗ (умственной отсталостью, нарушениями интеллектуального развития), а также овладение будущими учителями-дефектологами (олигофренопедагогами) знаниями и умениями для работы в коррекционно-развивающем образовательном пространстве.

Реализация планируемых ожиданий будет достигаться решением следующего перечня задач: овладение студентами музыкально-теоретическими понятиями, практическими действиями и организационными умениями, необходимыми для осуществления музыкального воспитания в различных институциональных условиях получения образования обу-

чающимися с ОВЗ; подготовка к аналитической деятельности и мониторингу значимых факторов и специальных условий функционирования отечественной системы музыкального воспитания обучающихся с ОВЗ, ее структурных элементов и механизмов их взаимодействия; усвоение практикоориентированных навыков определения и реализации содержания, методов музыкального воспитания в соответствии с потребностями, возможностями, особенностями каждого ребенка; формирование умения применения коррекционно-развивающих технологий, направленных на преодоление или ослабление имеющихся у детей недостатков средствами музыки для дальнейшей их социализации в соответствии с культурными ценностями, принятыми в современном обществе.

Для изучения курс «Технологии преподавания музыки обучающимся с ОВЗ (умственной отсталостью)» планируется в седьмом семестре. Он способствует расширению и дополнению знаний, приобретенных ранее в ходе изучения таких дисциплин, как: Нормативно-правовые основы специального образования, Теория обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (олигофренопедагогика), Специальные методики преподавания, Трудовое воспитание обучающихся с ОВЗ, Психология умственно отсталого ребенка и др.

Дисциплина направлена на формирование следующих компетенций выпускника: способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ; готовность к организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты; готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ; способность к осуществлению мониторинга достижения планируемых результатов образовательно-коррекционной работы; способность проводить работу по духовно-нравственному, эстетическому развитию лиц с ОВЗ, приобщению их к историческим ценностям и достижениям отечественной и мировой культуры.

В ходе овладения содержанием учебного курса планируется усвоение обучающимися:

— знаний: основ системы музыкального воспитания обучающихся с нарушениями интеллектуального развития в России; современных моделей социальной инклюзии умственно отсталых детей и месте музыкального образования в этом процессе; комплекса специальных образовательных условий в системе становления основ музыкальной культуры у обучающихся с нарушениями интеллектуального развития; психолого-педагогического своеобразия детей с умственной отстало-

стью; особенностей развития моторики и психомоторики детей данной категории;

— умений: организации музыкально-развивающей среды, соответствующей особым образовательным потребностям обучающихся с нарушениями интеллектуального развития; разработки и реализации рабочих программ учебного предмета «Музыка» для обучающихся с умственной отсталостью; проведения обследования обучающихся с нарушениями интеллектуального развития разного возраста в целях диагностики уровня основ музыкальной культуры, музыкальных способностей, эстетического развития, функционального состояния организма, эмоциональной подготовленности, состояния двигательных качеств, моторных функций, психомоторики; осуществления коррекционно-педагогической и музыкально-терапевтической деятельности в условиях общего, специального и инклюзивного образования детей с умственной отсталостью; реализации продуктивного взаимодействия со всеми участниками педагогического процесса; проведения консультативных мероприятий с родителями, воспитывающими детей с нарушениями интеллектуального развития по вопросам музыкального воспитания;

— навыков: преодоления или ослабления отставания в психическом и физическом развитии детей с нарушениями интеллектуального развития; обучения, воспитания, нормализации, интеграции и социализации обучающихся данной категории; учебно-методической и исследовательской деятельности, обобщения и систематизации данных научных и практических исследований по методике музыкального обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, связанных с вопросами диагностики сформированности эстетических качеств, музыкальных способностей и основ музыкальной культуры; традиционными и инновационными технологиями преподавания музыки обучающимся с умственной отсталостью; педагогической деятельности, характеризующейся культурой педагогического такта, безконфликтного общения с другими специалистами, представителями администрации, обучающимися и их родителями.

Целью нашего исследования выступило определение и экспериментальная апробация практикоориентированного содержания учебной дисциплины «Технологии преподавания музыки обучающимся с ОВЗ (умственной отсталостью)», способствующего становлению профессиональной компетентности в области музыкального воспитания обучающихся с ОВЗ студентов-дефектологов в современных условиях модернизации высшего образования.

Теоретические и экспериментально-практические методы, систематизированные в совокупность, присущую отечественной специальной педагогике, выступили в качестве ведущих способов получения

необходимой для нашего исследования информации: анализировались учебно-методические материалы, результаты экспериментов, обобщался, обогащался и систематизировался, как передовой, так и собственный практический опыт, проектировалась модель учебного курса; в процессе собеседований, использования опросников, анкетирования, интервьюирования, сбора социометрических данных, ранжирования, анализа музыкальной деятельности и поведенческих проявлений обучающихся, аудиовидеофиксации, естественного наблюдения фиксировались встречающиеся закономерности; по результатам обучающегося (педагогического) эксперимента и экспертной оценки осуществлялась статистическая обработка полученных результатов.

Содержание исследования. Содержание музыкального воспитания обучающихся с ОВЗ в настоящее время серьезно трансформируется. Это связано с преобразованиями количественного и качественного состава обучающихся с ОВЗ: усугубляются особые образовательные потребности, требующие реализации специальных педагогических условий; повсеместно в систему образования входят дети с выраженными расстройствами интеллектуальной деятельности, часто сочетающиеся с тяжелыми нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, анализаторных систем, аутистическими особенностями или поведенческими девиациями. Становлению важных профессиональных компетенций будущих дефектологов способствует обновляемый регулярно список тем, предлагаемых для овладения.

1. Музыкальное искусство, как средство формирования положительных качеств личности. Современные коррекционно-педагогические музыкальные технологии. Связь современных арттерапевтических технологий с традиционными коррекционно-педагогическими технологиями.

2. Музыкальное воспитание — неотъемлемая составляющая коррекционно-образовательного процесса. Цель, задачи музыкального воспитания.

3. Основные понятия музыкального воспитания.

4. Специфика музыкальных способностей и психолого-педагогических особенностей умственно отсталых детей. Закономерности и своеобразие формирования музыкальных способностей у обучающихся с умственной отсталостью.

5. Принципы и методы специального музыкально-образовательного процесса.

6. Организационные формы обучения музыке и музыкального воспитания. Уроки музыки в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные образовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью. Варианты типов уроков (доминантный, тематический, комплексный, комбинированный). Последовательность

этапов уроков музыки. Оценочные средства успеваемости обучающихся на уроках музыки.

7. Содержание учебного материала по музыкальному воспитанию. Характеристика отдельных видов музыкальной деятельности: музыкальное восприятие, исполнительство (вокальная, инструментальная, танцевальная виды деятельности), овладение элементарной теорией музыки, танцевально-ритмические упражнения, сочинительство и др.

8. Дополнительные внеурочные формы организации музыкального воспитания.

9. Подготовка педагога к уроку музыки и внеурочным занятиям по музыкальному воспитанию. Особенности планирования музыкального воспитания.

К практикоориентированным заданиям для студентов можно отнести следующие: подготовка музыкального педагога к уроку музыки, разработка структуры, определение материальных и технических средств обучения, содержания отдельного урока; составление рабочей программы учебного предмета «Музыка»; анализ произведений для пения, произведений для слушания, используемых для умственно отсталых обучающихся; разработка календарных, календарно-тематических, поурочных планов, планов-конспектов уроков пения, музыкальных занятий, занятий студий дополнительного образования, внеурочных внеклассных и внешкольных мероприятий (конкурсы, смотры художественной самодеятельности, фестивали искусств), праздничных мероприятий.

В содержание практических занятий в соответствии с тематическим планированием уроков музыки в 1 классе вводились различные учебно-игровые ситуации и задания проблемного характера⁴⁷.

Тема: *«Здравствуй, музыка!»*

— Назови свои любимые песни. Расскажи, какую музыку ты любишь слушать. Что ты любишь делать под музыку?

— Послушай песню «Улыбка» (музыка В. Шаинского, слова М. Пляцковского). Какое настроение стало у тебя после слушания этой песни? Самостоятельно выбери эмодзи настроения.

— Отгадай загадку: «Кто на себе домик носит?» (улитка)

Выполни задание. Раскрась улитку разноцветными карандашами.

— Рассмотрите белые и черные клавиши пианино.

Выполни задание. Закрась черным карандашом черные клавиши на контурной клавиатуре.

⁴⁷ Евтушенко, И.В. Музыка. 1 класс : учебник для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / И.В. Евтушенко. — М. : Просвещение, 2024. — 127 с.

Тема: «*Домашние животные*»

— Выучи и спой песню «Серенькая кошечка» (музыка В. Витлина, слова Н. Найденовой).

— Выучи считалку.

До-ре-ми-фа- соль-ля-си.

Села кошка на такси.

А котята прицепились

И бесплатно прокатились.

— Выполни задание. Назови животное и его детеныша.

Это кошка, а у нее детеныш — котенок.

А это собака. Как называется ее детеныш?

Это — коза. Как называется ее детеныш?

Это — свинья. Как называется ее детеныш?

— Выполни задание. Послушай песню «Три поросенка» (музыка М. Протасова, слова Н. Соловьевой).

Рассмотри картинки про трех поросят. Придумай рассказ по этим картинкам, в котором есть описание сюжета песни. Ответь на вопросы.

Где были поросята? Что они делали в луже? За что мама-свинья сердилась на лужу? Где пытались спрятаться поросята?

Тема: «*Урожай собирай*»

— Найди рисунок, на котором нарисована осень. Как называются осенние месяцы?

— Придумай окончание предложения.

Осенью небо пасмурное и часто льет ... (дождь).

— Угадай, что это.

Сладкое, сочное, красное, желтое или зеленое, растет на дереве, круглое, гладкое (яблоко).

Круглый, красный, мягкий, сочный, вкусный овощ (помидор).

Длинный, зеленый, ароматный, пупырчатый или гладкий, растет на грядке (огурец).

Длинная, сладкая, оранжевая, хвост зеленый, растет на грядке, овощ (морковь).

— Послушай песню «Бабочки» (учебник «Музыка. 1 класс, С. 26—28). Выучи движения к этой песне.

— Угадай, кто это.

Шевелились у цветка все четыре лепестка.

Я сорвать его хотел — он вспорхнул и улетел (бабочка).

— Выполни задание. Нарисуй и раскрась бабочку разноцветными карандашами.

— Рассмотрите балалайку. Какая форма фигуры корпуса балалайки? (круг, квадрат, треугольник)

— Угадай, что это.

Три струны, играют звонко
Инструмент тот — «треуголка».

Поскорее узнавай-ка,
Что же это? (балалайка)

— Балалайка — народный музыкальный инструмент, потому что на нем играют разные люди. На каких народных инструментах играют в крае, местности, откуда ты родом, где ты живешь? Как они называются? Назови их.

— Выполни задание. Рассмотрите барабан. Какая фигура корпуса барабана? (круг, квадрат, треугольник)

— Угадай, что это.

Сам пустой, голос густой, дробь отбивает, шагать помогает (барабан).

— Выполни задание. Послушай песню «Савка и Гришка» (белорусская народная песня). Придумай рассказ по этим картинкам, в котором есть описание сюжета песни. Что сделали мальчики? Кому они помешали спать? За что рассердился дедушка? Что стало потом?

Тема: «*К нам гости пришли*»

— Выполни задание. Придумай и расскажи рассказ о правилах поведения в гостях.

Гость — это человек, который пришел навестить своего друга, родственника или знакомого к нему домой, чтобы поговорить, вместе провести праздник.

Выучи и запомни правила поведения *в гостях*.

— В гости не ходят без приглашения. Самому не надо напрашиваться на приглашение в гости, потому что это нехорошо.

— Ходить в гости можно только с разрешения своих родителей и родителей друга, который пригласил в гости.

— В гости надо приходиться вовремя. Не позже и не раньше, а к назначенному времени.

— Приветствовать встречающих надо словами: «Рад прийти к вам в гости».

— Если пригласили в гости на день рождения или какой-то другой праздник надо взять с собой подарок. В других случаях можно ничего не дарить, а взять с собой какое-нибудь угощение, например, фрукты.

— В гости можно взять с собой сменную обувь, а также сменную одежду для игр с друзьями или участия в празднике.

— Когда пришел в гости — вымой руки. Это важное правило гигиены, если пришел в другой дом. Мыть руки нужно перед обедом в гостях и после туалета.

— Находясь в гостях, нельзя кричать, толкаться, бегать, шуметь, заходить в комнаты, куда закрыты двери, брать чужие вещи без разрешения.

— В гостях нужно быть вежливым с другими детьми и их родителями, не ссориться, не требовать, слушаться взрослых.

— За столом не говори, когда ешь.

— Важно говорить «вежливые слова»: спасибо, пожалуйста. Не надо стесняться просить о чем-либо.

— Не надо оставаться в гостях дольше оговоренного времени, чтобы не стеснять приглашавших.

Выучи и запомни правила поведения *приглашающего в гости*.

— Важно встретить и приветствовать гостей. Открывая дверь и приглашая гостей войти, следует встретить их улыбкой. Это показывает гостям, что им рады.

— Нужно всегда смотреть людям в глаза. Смотреть в глаза человеку, с которым разговариваешь — хорошее правило поведения при общении.

— Во время приветствия надо сказать: «Очень приятно видеть вас в гостях», это показывает, что ты ценишь людей, с которыми общаешься.

— Если гостей встречает мальчик, ему следует пожать руки взрослым мужчинам и другим мальчикам.

— Надо помочь гостям развесить их верхнюю одежду и показать, где можно оставить свои вещи.

— Если в гости приходят бабушка и дедушка, уместно обнять и поцеловать их.

— Если гости задают вопросы, надо вежливо отвечать на них.

— Важно не только спрашивать, но и уметь слушать.

— Приветствуй гостей по имени, если его знаешь, или спроси имя, если не знаешь. Не нужно бояться спросить имя, если забыл. Люди понимают, что иногда дети забывают имена других людей. Поэтому надо сказать взрослому: «Мне жаль, я не могу вспомнить, как вас зовут, напомните мне пожалуйста». Или сверстнику: «Прости, я не могу вспомнить, как тебя зовут, напомни пожалуйста».

— Умей занять своих гостей, чтобы им было интересно общаться, играть, обсуждать новости. Предложи гостям интересное занятие.

Тема: «Новогодний хоровод»

— Придумай окончания предложений.

С неба зимой падают белые ... (снежинки).

Знают дети, на каком дереве растут зеленые иголки... (елка, сосна).

На праздник Новогодний поздравляет всех детей... (Дед Мороз).

— Отгадай загадку.

Снег на полях,

Лед на реках,

Вьюга гуляет.

Когда это бывает?

— Как называются зимние месяцы?

— Расскажи, что ты знаешь о *елке*. Какая она бывает? Где ты ее видел?

Тема: «*Защитники отечества*»

— Выполни задание. Придумай окончания предложений.

Летчик летает на ... (самолете).

Танкист ездит на ... (танке).

Космонавт летает на ... (ракете).

— Найди рисунки и покажи, где нарисованы летчик, танкист, космонавт.

Тема: «*Девочек наших мы поздравляем*»

— Отгадай загадку.

Тает снежок,

Ожил лужок,

День прибывает.

Когда это бывает?

— Как называются весенние месяцы?

— Придумай окончания предложений.

Весной светит яркое и теплое солнце, снег стекает в... (лужи и ручьи).

Выходя из дома, бабушка раскрыла зонт, потому что на улице ... (льет дождь).

Зимний снег растаял, потому что ... (стало тепло).

Среди травы появляются первые цветы, потому что ... (пришла весна)

— Мама — это единственный человек, который любит тебя по-настоящему просто за то, что ты есть. Расскажи о своей маме.

— Послушай слова упражнения «Вырасту большим». Разучи движения к нему. Исполни упражнение с одноклассниками.

Вырасту большим

Сначала буду маленьким,

Присядь на корточки

К коленочкам прижмусь.

Обхвати колени руками

Потом я вырасту большим,

Встань

До неба дотянусь.

Подними обе руки вверх, встань на носочки

Тема: «*Дружба крепкая*»

— Выполни задание. Посмотри мультфильм или фильм «Бременские музыканты». Вспомни и расскажи рассказ о том, что случилось с главными героями мультфильма «Бременские музыканты».

— Выполни задание. Нарисуй и раскрась музыкальные инструменты: гитара, труба, маракасы.

— Выполни задание. Послушай песню «На крутом бережку» из мультфильма «Леопольд и Золотая рыбка». Придумай и расскажи рассказ о содержании песни, где есть описание сюжета песни. Нарисуй рисунок «Леопольд — рыбак».

— Выполни задание. Посмотри мультфильм «Странный зверь». Расскажи, с кем встречался Странный зверь (ослик, тигренок, петух). Расскажи, почему со Странным зверем никто не хотел дружить? Дружба нужна всем.

Тема: «Трудимся с охотой»

— Расскажи, какие ты знаешь домашние дела. Расскажи, что ты умеешь делать. Как ты помогаешь взрослым дома, в школе.

— Кто как передвигается.

— Стрекоза что делает? (Летит)

— Кузнечик что делает? (Прыгает)

— Кит что делает? (Плывет)

— Мышка что делает? (Бежит)

— Заяц что делает? (Скачет)

— Лиса что делает? (Бежит)

— Гусеница что делает? (Ползет)

Подбери слово: Олень бежит (как?) ... быстро. Гусеница ползет (как?) ... медленно.

— Выполни задания. Выучи песню «На мосточке». Придумай рассказ по песне, в котором есть описание сюжета песни. Нарисуй и раскрась рисунок «Мостик».

— Выполни задание. Послушай пьесу «Клоуны» Д.Б. Кабалевского. Нарисуй и раскрась рисунок «Клоун».

Тема: «Вот оно какое наше лето»

— Выполни задание. Придумай окончания предложений.

На *гитаре* играет ... (гитарист). На *рояле* играет ... (пианист). На *баяне* играет ... (баянист).

В соответствии с целью наше исследование, включавшее экспериментальную работу, начало проводится в период с 2015—2016 учебного года и осуществляется по настоящее время на базе Московского педагогического государственного университета, Московского государственного психолого-педагогического университета и Севастопольского государственного университета. В образовательные программы высшего образования по направлениям «Специальное (дефектологическое) образование», «Педагогическое образование» и «Психолого-педа-

гогическое образование» были введены учебные предметы, связанные с музыкальным воспитанием обучающихся с особыми образовательными потребностями: «Музыкальное воспитание обучающихся с умственной отсталостью»; «Музыкальное воспитание детей с отклонениями в интеллектуальном развитии»; «Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ»; «Технологии преподавания музыки обучающимся с ОВЗ»; «Организация дополнительного образования детей с ОВЗ»; «Дополнительное образование лиц с умственной отсталостью». Помимо этого, студентами проводились исследования, посвященные музыкальному воспитанию детей с ОВЗ, что находило отражение в докладах на научных конференциях международного и федерального уровня, в публикациях статей в научных журналах и сборниках, в подготовке и защитах курсовых и выпускных квалификационных работ. Всего экспериментальным обучением было охвачено около пятисот обучающихся из различных регионов Российской Федерации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Монография «Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями» включает коллективный научный труд авторов, рассматривающих вопрос о современных коррекционно-развивающих технологиях, применяемых в практике обучения и воспитания на уровне начального общего образования. В монографии собраны теоретические основы и практические материалы, отражающие содержание технологий коррекционной работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями наряду с развитием высших психических функций, языко-рече-мыслительной деятельности и расширением представлений об окружающем мире.

Для становления речевой, коммуникативной культуры необходимо формирование произносительного, лексического, синтаксического оформления языковой формы выражения мысли в развернутой, связной, контекстной устной или письменной формах. И поскольку предметом речевой деятельности является мысль, то язык выступает средством применения в этой деятельности произносительных, лексических, грамматических, коммуникативно-речевых единиц, которые связаны с творческим подходом к решению различных коммуникативных задач.

Коррекционно-развивающие технологии по формированию правильного произношения, связной контекстной речи, текстовых компетенций, читательской способности у обучающихся с особыми образовательными потребностями имеют в применении широкое социальное значение, поскольку обучение грамоте, связной контекстной устной и письменной речи, правильному звукопроизношению, качественной просодии и расширению представлений об окружающем мире способствуют становлению социально активной языковой личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

1. Адильжанова, М.А. Критерии оценки речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра / Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия. Методический сборник по материалам Международного симпозиума. // Под общей редакцией А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. 2018. — С. 18—20.
2. Адильжанова, М.А. Развитие фонематического слуха и первоначальных аудиальных компетенций на основе имитативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Современные наукоёмкие технологии. 2020. № 8. С. 97—101.
3. Адильжанова, М.А., Жукова, В.А. Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Современные наукоёмкие технологии. 2020. № 7. С. 109—115.
4. Адильжанова, М.А., Тишина, Л.А. Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития // Современные наукоёмкие технологии. 2020, № 4. С. 89—94.
5. Аксёнова, А.К., Головкина, Т.М., Ильина, С.Ю., Шишкова, М.И. Чтение. 2 класс. Учебник. В 2 ч. (для обучающихся с интеллектуальными нарушениями). — М. : Просвещение. 2024. — 335 с.
6. Аксёнова, А.К., Ильина, С.Ю. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта: учеб. для студентов пед. вузов. — М. : Просвещение. 2011. — 335 с.
7. Аксёнова, А.К., Комарова, С.В., Шишкова, М.И. Обучение грамоте. Методические рекомендации по обучению чтению и письму для учащихся 1 класса с интеллектуальными нарушениями. — М. : Просвещение. 2023. — 135 с.
8. Алмазова, Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей: Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / Е.С. Алмазова. — М. : Просвещение. 1973. — 150 с.
9. Алябьева, Е.А. Как развить воображение у ребенка 4—7 лет / Е.А. Алябьева. — М. : Сфера. 2020. — 128 с.
10. Антонова, Е.Е. Возможности использования техники песочной терапии при формировании пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речевого развития / Е.Е. Антонова, Е.А. Васильева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2023. — № 5. — С. 26—39. — DOI 10.47639/2074-4986_2023_5_26. — EDN CALZDO.

11. Антонова, Е.Е. Выявление специфических ошибок в письменных работах учащихся начальных классов / Е.Е. Антонова // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. — 2022. — № 4(94). — С. 38—41.
12. Артемова, Е.Э. Психолого-педагогический подход к изучению коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // *Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия*. Методический сборник по материалам Международного симпозиума. Под общей редакцией А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. 2018. — С. 34—36.
13. Артёмова, Е.Э., Данилова, А.М., Подвальная, Е.В., Тишина, Л.А. Оценка информационно-коммуникационной компетентности студентов-дефектологов в области использования ресурсов информационной образовательной среды // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26. № 4. — С. 54—68.
14. Артемова, Е.Э., Ряженова, М.А. Формирование навыков взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра // *Современные наукоемкие технологии*. 2020. № 7. — С. 121—125.
15. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А. Современные технологии в работе логопеда с детьми с ограниченными возможностями здоровья // *Открывая двери: комплексное психолого-педагогическое сопровождение людей с расстройствами аутистического спектра*. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования Института педагогики и психологии Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. 2016. — С. 49—54.
16. Ахутина, Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии: О механизмах построения высказывания. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — М.: «Теревинф». 2002. — 144 с. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=18107> (дата обращения 23.02.2024).
17. Бабкина, Н.В. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики / Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников // *Клиническая и специальная психология*. — 2019. — Том 8. — № 3. — С. 125—142.
18. Бабкина, Н.В., Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников. — Москва: Наука, 2020. — С. 213.
19. Баблумова, М.Е. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью на логопедических занятиях // *Логопедия: современный облик и контуры будущего*. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — М.: 2021. — С. 54—58.

20. Баблумова, М.Е. Экспериментальное изучение уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 4—1 (51). — С. 162—164.
21. Балакаев, М.Г. Русская история в начальной школе. 2 класс. Методическое пособие для учителя к Части первой Книги второй для чтения по русской истории / Автор-сост. М. Г. Балакаев. — Екатеринбург: Артефакт, 2023. — 228 с.
22. Баум, Х. Крокодилопопугай: игры в помещении / Хайке Баум; пер. с нем. О.Ю. Поповой. — Изд. 2-е. — М. : Теревинф. 2016. — 144 с. (Игровая педагогика).
23. Бин, Дж. Волшебная дудочка. 78 развивающих музыкальных игр [Электронный ресурс] / Дж. Бин, А. Оулдфилд ; Пер. с нем. О.Ю. Поповой. — 2-е изд.(эл.). — Электрон. текст. — М. : Теревинф, 2015. — 114 с. (Особый ребенок). — URL: <https://rucont.ru/efd/703409> (дата обращения: 07.02.2024).
24. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: учебник для вузов / Т.Г. Богданова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 235 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-07055-2 // Образовательная платформа Юрайт. — URL: <https://urait.ru/bcode/540060> (дата обращения: 07.02.2024).
25. Борякова, Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика: Монография / Н.Ю. Борякова. — 2-е изд. — Ярославль: Канцлер, 2017. — 170с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009387347?ysclid=ls8z9k19y3119822155> (Дата обращения 11.01.2024).
26. Василенко, Ю.С. Голос. Фониатрические аспекты / Ю.С. Василенко. — М. : Энергоиздат. 2002. — 480 с.
27. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига. 2006. — 158 с.
28. Выготский, Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т.; Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1982. — С. 436—454.
29. Горбунова, С.Ю. Особенности понимания текстового сообщения учащимися с системными нарушениями речи // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2004, № 3. — С. 42.
30. Грабенко, Т.М. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников. Диагностика и коррекция / Т.М. Грабенко, И.А. Михаленкова. — М.: Речь. 2008. — 256 с.
31. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов; АПН СССР. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.

32. Данилова, А.М. Виртуальные экскурсии краеведческой тематики в специальной (коррекционной) школе VIII вида / А.М. Данилова, Е.В. Подвальная // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. — Москва: АНО «НМЦ «СУ-ВАГ», 2012. — С. 61—64.

33. Данилова, А.М. Междисциплинарный подход в формировании коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с задержкой психического развития / А.М. Данилова, Е.В. Подвальная, М.И. Шишкова // Современные наукоемкие технологии. — 2022. — № 2. — С. 187—195.

34. Данилова, А.М., Шишкова, М.И. Возможности интегрирования различных дисциплин в процессе обучения школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Современные наукоемкие технологии. 2021, № 1. — С. 87—96.

35. Добраев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Под ред. В.В. Давыдова. — М. : Педагогика. 1982, с. 176.

36. Дунаева, З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития : метод. пособие / З.М. Дунаева ; Гос. науч. учреждение «Ин-т коррекционной педагогики Российской акад. образования». — М. : Советский спорт, 2006. — 143 с.

37. Евтушенко, И.В. Модель музыкального воспитания умственно отсталых школьников в системе специального образования // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : монография / А.А. Алмазова, Е.Э. Артемова, Г.В. Бабина [и др.]. — М. : Спутник+, 2014. — С. 58—78.

38. Евтушенко, И.В. Музыка. 1 класс : учебник для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / И.В. Евтушенко. — Москва : Просвещение, 2024. — 127 с.

39. Евтушенко, И.В. Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с системными нарушениями речи в процессе музыкального воспитания : монография / И.В. Евтушенко. — Москва : МПГУ, 2020. — 172 с.

40. Жинкин, Н.И. Язык — речь — творчество. — М. : Лабиринт. 1998. — 368 с.

41. Захаров, А.И. Игра как способ преодоления неврозов у детей / А.И. Захаров. — М. : Каро, 2006. — 416 с.

42. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. — М. : Московский психолого-социальный институт. Воронеж : НПО «МО-ДЭК». 2001. — 432с.

43. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МО-ДЭК». 2001. — 432 с. — (Психологи Отечества). — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=11420> (дата обращения 23.02.2024).

44. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. — СПб.: Издательство «Речь», 2007. — 340 с.

45. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Мастер сказок. 50 сюжетов в помощь размышлениям о жизни, людях и себе / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб.: Речь, 2021. — 194 с.

46. Зиновьева, В.Н. Использование нейропсихологических игр и упражнений при коррекции оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ЗПР / В.Н. Зиновьева, А.П. Демидова, В.В. Овчаренко // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 78—2. — С. 110—115.

47. Золотова, Ю.Ф., Тишина, Л.А. Формирование понятия о многозначности слова // Логопедия сегодня. 2014, № 4. — С. 19—24.

48. Ильенков, Э.В. О воображении / Э.В. Ильенков // Народное образование. 1968, № 3. — С. 33—43.

49. Ильина, М.В. Развитие воображения дошкольников / М.В. Ильина. — М.: Национальный книжный центр, 2017. — 176 с. — (Психологическая служба).

50. Киреева, М.Е. Организация и содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью // Специальная педагогика и специальная психология. Сборник научных статей участников V Международного теоретико-методологического семинара. 2013. — С. 103—105.

51. Клинико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей в условиях общего (инклюзивного и интегрированного) и специального образования: Учебник / О.Р. Ворошнина, А.А. Наумов, Т.Э. Токаева. — Пермь: Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. 2015. — 204 с. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=236091> (дата обращения 23.02.2024).

52. Клиническая психология XXI века: методология, теория и практика: коллективная монография / Под ред. Н. В. Зверевой, И. Ф. Рошиной. — М.: Изд-во ФГБНУ НЦПЗ. 2023. — 584 с. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=479325> (дата обращения 23.02.2024).

53. Коваленко, О.М. Понимание загадок учащимися третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи // В сборнике: Социально-педагогические вопросы образования и воспитания. материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2024. С. 232—242.

54. Коваленко, О.М. Понимание загадок по видам «Описание ситуаций», «Описание признаков», «Описание функциональных признаков» учащимися третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи // Сборник: Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального

и инклюзивного образования детей и взрослых. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары : Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. С. 365—377.

55. Коваленко, О.М. Понимание загадок учащимися третьих классов с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) // Сборник: Взгляд молодых исследователей на актуальные проблемы современности. сборник тезисов XV научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Москва : Издательство: Московский психолого-социальный университет, 2017. С. 97—105.

56. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование: научно-теоретическое пособие. — М. : Высшая школа. 1989. — 127 с.

57. Комарова, С.В., Якубовская, Э.В. Методическое руководство к учебно-наглядному пособию «Ступеньки к грамоте. Пропедевтика обучения чтению и письму» для подготовительного класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. — М. : Просвещение. 2004. — 62 с.

58. Корнев, А.Н. Овладение стратегиями взаимодействия с текстом в норме и при патологии: нейрокогнитивные аспекты / Центральные механизмы речи. Сборник материалов X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции им. проф. Н.Н. Трауготт // Под общей редакцией Е.И. Гальпериной. — Санкт-Петербург. 2022. — 71 с.

59. Красуля, М.Ю., Борякова, Н.Ю. К проблеме исследования функционального базиса письма у детей с задержкой психического развития / М.Ю. Красуля, Н.Ю. Борякова // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты: Сборник материалов I Международной научной конференции (Москва, 23—24 апреля 2021 г.). — Москва: ООО «Когито-Центр», 2021. — С. 134—138.

60. Ладыженская, Н.В. Обучение успешному общению. Речевые жанры. Книга для учителя / под ред. Т.А. Ладыженской. — М. : Издательство «Баласс», Издательство «Ювента». 2006. — 176 с.

61. Лалаева, Р.И. Реализация онтогенетического подхода при определении взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 3, № 1. С. 60—71.

62. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. — М. : АРКТИ. 2005. — 224 с.

63. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. — М. : Национальный книжный центр, 2021. — 152 с. — (Специальная психология).

64. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. — М. : Едиториал УРСС. 2003. — 248 с.

65. Леханова, О.Л., Захарова, Т.В. Филологические, лингвистические и психолингвистические основы специального (дефектологического) образования: Учебное пособие. — Череповец: Череповецкий государственный университет. 2014. — 204 с. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=234558> (дата обращения 23.01.204).

66. Лубовский, В.И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития [Электронный ресурс] / В.И. Лубовский // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2012. — Т. 4, № 1. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n1/50814 (дата обращения: 30.01.24)

67. Междисциплинарный подход к изучению нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья: Монография / Е.Е. Антонова, Е.Э. Артемова, В.А. Ерохина и др. — М. : Издательство «Спутник +». 2017. — 156 с. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=254715> (дата обращения 23.02.2024).

68. Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций / авт. колл. ; гл. ред. С. В. Алехина. — М. : МГППУ. 2020. — 176 с. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=399448> (дата обращения 23.02.2024).

69. Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций / авт. колл. ; гл. ред. С.В. Алехина. — М. : МГППУ. 2020. — 176 с. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=399448> (дата обращения 23.02.2024).

70. Нечаев, Н.Н. «Язык» и «речь» в системе онтогенеза психологических возможностей человека // Возможности и риски цифровой среды: VII Всероссийская научно-практическая конференция по психологии развития (чтения памяти Л. Ф. Обуховой) (12—13 декабря, МГППУ): сборник материалов / ФГБОУ ВО МГППУ. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ. 2019. — Том 1. — С. 62—66. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=394336> (дата обращения 23.02.2024).

71. Никольская, И.А., Подвальная Е.В. Использование мультимедийных технологий на общеобразовательных уроках в специальных (коррекционных) школах // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2010. — № 11. — С. 234—240.

72. Овчинникова, Т.С. Двигательный игротренинг для дошкольников / Т.С. Овчинникова, А.А. Потапчук. — СПб. : Речь, 2009. — 176 с.

73. Парамонова, Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учебное пособие для студ. высших педагогических учеб. заведений / Л.А. Парамонова. — М.: Академия, 2002. — 192 с.

74. Подвальная, Е.В. Проблема использования мультимедийных учебных презентаций на уроках географии в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида // Вестник Череповецкого государственного университета. 2010. № 3 (26). С. 33—36.

75. Позднякова, И.О. Особенности устной речи умственно отсталых младших школьников и психолого-педагогические условия ее совершенствования: Автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / Иркутский государственный университет. — Иркутск. 2015. — 24 с. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=377099> (дата обращения 23.02.2024).

76. Профессиональная подготовка тьюторов, сопровождающих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования : методические рекомендации для педагогических вузов и институтов развития образования / Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова, И.В. Карпенкова, Е.Н. Кутепова, Ю.В. Мельник, Т.Г. Никулина, А.И. Сергиенко. — М.: МГППУ. 2022. — 142 с. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=478986> (дата обращения 23.02.2024).

77. Профилактика нарушений письменной речи у дошкольников с дизонтогенетическим развитием / С.А. Городилова, Н.Н. Шешукова, Ю.В. Богинская [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 3(51). — С. 273—289.

78. Рау, М.Ю. О рисовании в школе глухих детей // Специальная школа. 1963. Вып. 2 (106). — С. 12—17.

79. Речицкая, Е.Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Владос. 2021. — 119 с.

80. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т.В. Розанова. — М. : Педагогика. 1978. — 232 с.

81. Романова, А.А., Тишина, Л.А. Особенности овладения атрибутивной лексикой младшими школьниками с задержкой психического развития / Актуальные проблемы современного образования детей с ОВЗ. — М. 2020. С. 430—435.

82. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М. : АСТ, 2019. — 224 с. — 960 с.

83. Свистушкин, В.М. Современное состояние проблемы респираторного папилломатоза гортани / В.М. Свистушкин, К.Б. Волкова // РМЖ. 2015. Т. 23, № 23. — С. 1377—1380.

84. Скребец, Т.В. Особенности оптико-пространственного гнозиса в структуре нарушения письменной речи у младших школьников: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Скребец Татьяна Викторовна. — Москва, 2014. — 194 с.

85. Скребец, Т.В. Специфика логопедической работы по профилактике и коррекции оптической дисграфии у младших школьников / Т.В. Скребец // Школьный логопед. — 2021. — № 2(78). — С. 10—18. — DOI 10.52252/26867222_2021_2_10.

86. Смирнова, М. С. Как сконструировать интересный урок по предмету «окружающий мир» / М.С. Смирнова // Начальная школа. — 2021, № 5. — С. 39—43.

87. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях : методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. — М. : МГППУ, 2022. — 151 с. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=479770> (дата обращения 23.02.2024).

88. Солдатский, Ю.Л. Рецидивирующий респираторный папилломатоз / Ю.Л. Солдатский // Вопросы современной педиатрии. 2007. Т. 6, № 1. — С. 69—75.

89. Сошина, Е.А. Развитие творческого воображения младших глухих школьников: автореф. дис. канд. пед. наук. / Е.А. Сошина. — М., 1995. — 16 с.

90. Сторожакова, Е.В. Методика обучения истории. Художественное слово на уроках истории: учебное пособие для вузов / Е.В. Сторожакова. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 305 с. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/518881> (дата обращения 07.02.2024).

91. Структура охриплости в детском возрасте / Ю.Л. Солдатский, В.Т.А. Сорокина, Е.К. Онуфриева [и др.] // Вестник оториноларингологии. 2010, № 2. — С. 28—31.

92. Сунько, Т.Ю. Диагностика коммуникативных компетенций у обучающихся с ОВЗ / Междисциплинарный подход к изучению нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья : монография / автор Е.Е. Антонова, Е.Э. Артемова, В.А. Ерохина, Сунько Т.Ю. [и др.]. — Москва : Спутник+. 2017. — С. 82—102. — URL: <http://psychlib.ru/resource.php/pdf/documents/amp-2017/amp-2017.pdf#page=1> (дата обращения 11.01.2024).

93. Сунько, Т.Ю. Механизмы формирования коммуникативных действий в работе с обучающимися при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. № 4 (57). — С. 47—51. — URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32535727_85931680.pdf (дата обращения 11.01.2024).

94. Сунько, Т.Ю. Условия формирования коммуникативных компетенций у обучающихся с особыми образовательными потребностями / Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия. Методический сборник по материалам Международного симпозиума 23—26 августа 2018 г. / под общ. редакцией А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.А. Черкасовой. — М. 2018. — С. 275—277. — URL: <http://mpgu.su/anonsyi/mezhdunarodnyiy-simpozium-spetsificheskie-yazykovyie-rasstroystva-u-detey-voprosyi-diagnostiki-i-korreksionno-razvivayushhego-vozdeystviya/> (дата обращения 11.01.2024).

95. Тишина, Л.А. Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья / Междисциплинарный подход к проблеме анализа текста у учащихся с ограниченными возможностями здоровья Алмазова А.А., Артемова Е.Э. и др. — М. 2014. — С. 183—196.

96. Тишина, Л.А. Овладение учебной лексикой школьниками с нарушениями речи в процессе работы с текстом (на уроках природоведения): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. — М. 2005.

97. Тишина, Л.А. Технологии коррекционно-развивающей работы на материале учебных текстов в обучении младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современные наукоемкие технологии. 2021, № 1. — С. 124—130.

98. Тишина, Л.А., Адильжанова, М.А. Вариативность нарушений в структурировании диалога у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Центральные механизмы речи. Сборник материалов X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции им. проф. Н.Н. Трауготт. // Под общей редакцией Е.И. Гальпериной. Санкт-Петербург. 2022. — 141 с.

99. Тишина, Л.А., Кузахметова, Г.Р. Влияние словарной работы на развитие связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопедия сегодня. 2007, № 2. — С. 59—63.

100. Ткачева, В.В. Технология психокоррекционной работы по развитию воображения слабослышащих дошкольников и младших школьников: Учебно-методическое пособие / В.В. Ткачева, Ю.А. Труханова. Учебно-методическое пособие. — М. : «Национальный книжный центр». 2013. — 140 с.

101. Труханова, Ю.А. Особенности творческого воображения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста // Актуальные проблемы психодиагностики лиц с ограниченными возможностями здоровья. межвузовский сборник научных статей. — М. :, 2011. — С. 105—111.

102. Труханова, Ю.А. Социально-психологическая игра в развитии коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников / Ю.А. Труханова. — Современные наукоемкие технологии. 2023, № 3. — С. 126—133.

103. Труханова, Ю.А. Этапы психокоррекционной работы по развитию воображения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста / Прикладная психология на службе развивающейся личности. Сборник научных статей и материалов XV научно-практической конференции с международным участием // Под общей редакцией Р.В. Ершовой. 2017. — С. 237—242.

104. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. — М. : Айрис Пресс. 2004. — 224 с.

105. Фомичева, Л.И. Развитие воображения у детей с нарушением слуха / Л.И. Фомичева // Коррекционное обучение и воспитание детей с нарушением слуха и речи: сб. науч. трудов / под ред. Е. Ф. Соботович. — Киев: КГПИ, 1989. — С. 61—70.

106. Derkay C.S. Task force in recurrent respiratory papillomatosis. A preliminary report // Arch Otolaryngol Head Neck Surg. 1995. Vol. 121, № 12. P. 1386—1391.

107. Kashima H.K., Wu T.C., Mounts P., et al. Carcinoma ex-papilloma: histologic and virologic studies in whole-organ sections of the larynx // Laryngoscope. 1988. Vol. 98, № 6. P. 619—624.

108. Novakovic D, Cheng ATL, Zurynski Y, Booy R., et al. A Prospective Study of the Incidence of Juvenile-Onset Recurrent Respiratory Papillomatosis After Implementation of a National HPV Vaccination Program // J Infect Dis. 2018; 217(2). P. 208—212.

109. Soldatskiy, Yu.L. The structure of hoarseness in children / Yu.L. Soldatskiy, A.I. Asmanov, V.T.A. Sorokina // Phoniatics — an interdisciplinary specialty : XXVIIth Congress of the Union of the Europtan Phoniaticins., Moscow, Russia, 02—05 октября 2014 года. — Moscow, Russia: Union of the Europtan Phoniaticins, 2014. P. 61—62.

110. Soldatsky, Y.L. Voice analysis of children with laryngial papillomatosis / Y.L. Soldatsky, V.T.A. Sorokina, O.Yu. Fedorova // Phoniatics — an interdisciplinary specialty : XXVIIth Congress of the Union of the Europtan Phoniaticins., Moscow, Russia, 02—05 октября 2014 года. — Moscow, Russia: Union of the Europtan Phoniaticins, 2014. P. 62.

111. Valadez V., Ysunza A., Ocharan-Hernandez E., Garrido-Bustamante N. et al. Voice parameters and videonasolaryngoscopy in children with vocal nodules: A longitudinal study, before and after voice therapy. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology. 2013, №76 C. 1361—1365.

**Современные коррекционно-развивающие технологии
в системе начального общего образования обучающихся
с особыми образовательными потребностями**

Монография

Авторы:

Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина, Т.Ю. Сунько и др.

Компьютерная верстка *М.А. Баскакова*

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>