

На правах рукописи

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«Московский педагогический государственный университет»

(МПГУ)

Институт детства

Дефектологический факультет

Кафедра олигофренопедагогики и специальной психологии

КАТКОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

**Технология обучения чтению умственно отсталых детей со
сложными нарушениями развития**

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

13.00.03 –коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)

Научный руководитель:

доктор психологических наук,

профессор,

Ткачева Виктория Валентиновна

Москва, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава I. Научный анализ проблемы обучения и воспитания детей со сложными нарушениями развития	16
1.1. История становления научных взглядов на проблему развития, обучения и воспитания детей со сложными нарушениями.....	16
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития.....	29
1.3. Современное состояние проблемы оказания психолого-педагогической помощи умственно отсталым детям со сложными нарушениями развития.....	42
1.4. Особенности овладения чтением умственно отсталыми детьми со сложными нарушениями развития и анализ программных требований.....	45
Выводы по 1 главе	56
Глава 2. Экспериментальное изучение психолого-педагогических условий формирования навыка чтения у умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития (констатирующий эксперимент)	57
2.1. Характеристика участников эксперимента.....	57
2.2. Цель, задачи и ход констатирующего эксперимента.....	62
2.3. Диагностический комплекс по изучению психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование и развитие навыков чтения у умственно отсталых обучающихся со сложным дефектом (умственно отсталых с нарушениями опорно-двигательного аппарата, умственно отсталых с нарушениями зрения, умственно отсталых с расстройствами аутистического спектра).....	63
2.4. Результаты изучения психолого-педагогических условий формирования навыка чтения у умственно отсталых детей со сложным дефектом.....	74
Выводы по 2 главе	104

Глава 3. Технология обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития (обучающий эксперимент)	106
3.1. Научные основы формирования навыка чтения у умственно отсталых детей со сложным дефектом.....	106
3.2. Цель, задачи, направления работы, характеристика детей, участвовавших в обучающем эксперименте.....	108
3.3. Описание технологии обучения чтению и содержание методических рекомендаций.....	112
3.4. Анализ трудностей при формировании навыка чтения у детей с умственной отсталостью и сложными нарушениями развития.....	165
3.5. Оценка эффективности коррекционной работы.....	169
3.6. Рекомендации для родителей по закреплению навыка чтения у детей со сложными нарушениями в домашних условиях.....	177
Выводы по 3 главе	189
Заключение	191
Список литературы	196
Приложения	222
Приложение А Состав участников эксперимента.....	222
Приложение Б Схема обследования обучающихся в классах для детей со сложным дефектом.....	239
Приложение В Выписки из медицинских карт и личных дел, характеризующие особенности психического развития детей экспериментальной группы.....	262
Приложение Г Результаты проведения констатирующего и формирующего экспериментов.....	265
Приложение Д Результаты анкетирования специалистов и родителей.....	267
Приложение Е Статистическая обработка данных.....	269
Приложение Ж Этапы работы по формированию навыка чтения.....	275
Приложение И Рекомендации по формированию навыка чтения у разных категорий умственно отсталых детей со сложным дефектом.....	280
Приложение К Дидактический материал по формированию навыка чтения.....	286

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одной из самых тревожных тенденций, сложившихся в отечественном образовании к началу XXI в., стало неуклонное увеличение числа детей с сочетанными нарушениями умственного и физического развития. Если 2015 г., по данным Росстата, общая численность детей-инвалидов в России составляла 604 850, то в 2016 г. она составила 616 905.

Государственная политика Российской Федерации в области образования, законодательно закрепляющая механизмы реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов на обучение и развитие, позволяет включать в современную систему специального образования всех детей без исключения, в том числе и детей со сложными нарушениями, вне зависимости от характера расстройств и степени их выраженности.

Исследования отечественных авторов последних лет свидетельствуют об увеличении числа детей со сложными нарушениями развития, которые нельзя отнести к традиционным вариантам психического дизонтогенеза. Выделен *смешанный вариант дизонтогенеза*, который представляет сложные (комплексные) и множественные нарушения психического развития (В.В. Лебединский, 1985; И.Ю. Левченко, М.В. Жигорева, 2016). В современной дефектологической науке под *сложным (СД), комплексным дефектом или множественными нарушениями* понимается сочетание двух и более первичных нарушений в психофизическом развитии ребенка (Т.А. Басилова, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, Т.В.Розанова, В.Н. Чулков и др.). В ряде случаев может иметь место и осложненный дефект, при котором выделяется одно первичное нарушение и, возникающие в результате его воздействия, осложняющие ход развития ребенка, вторичные нарушения (М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, 2016). Часть авторов рассматривают понятия сложные, комплексные и множественные нарушения как рядоположенные. В последнее время наметилась тенденция к замене понятия «сложный дефект» на термин «тяжелые и множественные нарушения развития» (ТМНР).

Комбинации сочетаний первичных нарушений и различная степень их выраженности у обучающихся со сложным дефектом значительно затрудняют образовательный процесс. По мнению, как зарубежных, так и отечественных специалистов, подобные сочетания первичных нарушений являются причиной особых образовательных потребностей, которые не могут быть учтены рамками специальных образовательных программ, направленных на коррекцию какого-то одного из имеющихся нарушений (Van Dijk J. P. M., Carlin R, Janssen M., 1989, Розанова, 1980; М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, 2016).

Вышеперечисленные факты свидетельствуют о значительных трудностях, которые, возникают перед умственно отсталыми обучающимися со сложным дефектом при усвоении существующих программ, разработанных для обучающихся с единичным нарушением и не учитывающих сегодняшние изменения в состоянии психического и соматического здоровья умственно отсталых школьников.

Еще одной тенденцией в последние годы является утяжеление выраженности сочетанных нарушений и рост сопутствующих им соматических хронических заболеваний в детском возрасте.

Методическое обеспечение организации обучения умственно отсталых детей со сложными нарушениями, требует использования иных, специальных средств и приемов, более дифференцированного, "пошагового" обучения, чем то, которое присутствует в образовательном процессе обычного контингента образовательных организаций для умственно отсталых обучающихся.

Создание в 2003 г. классов для детей со сложным дефектом (СД) в специальных (коррекционных) образовательных организациях было продиктовано потребностью в максимально возможной адаптации и вовлечении детей данной группы в процесс социальной интеграции и личностной самореализации.

Согласно данным исследований, в последние годы наблюдается рост числа классов (с 31,4% в 2007-2008 уч. году, до 39,5% в 2011-2012 уч. году) для умственно отсталых детей со сложным дефектом (И.М. Яковлева, 2013). В

настоящее время в классах для детей со сложным дефектом (СД) в образовательных организациях для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (ранее СКОШ и СКОШИ VIII вида) обучаются дети, у которых умственная отсталость сочетается с расстройствами аутистического спектра, сенсорными и речевыми нарушениями, различными формами детского церебрального паралича (ДЦП), хроническими соматическими заболеваниями, синдромальными формами, эпилептическими расстройствами.

Несмотря на выделение данной группы как отдельной категории детей в образовательном процессе, методические разработки, обеспечивающие коррекционную направленность ее развития и обучения, практически отсутствуют. Вступившие в силу Федеральные государственные стандарты (ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вводят новый термин «базовые учебные действия», под которым понимаются действия, обеспечивающие на доступном уровне сознательное отношение умственно отсталых школьников к обучению, проблема формирования которых мало исследована, отсутствуют технологии обучения этим умениям (И.М. Яковлева, 2016). Особая потребность в подобных разработках возникает в области обучения чтению.

Процесс овладения чтением является мощным стимулом психического развития ребенка. Обучение чтению умственно отсталых детей со сложным дефектом дает возможность сформировать у них более высокий уровень мыслительных процессов, позволяет развивать навыки речевого общения и коммуникации, что позитивно отражается и, собственно, на процессе социальной интеграции детей.

При формировании психологического базиса и навыков чтения у обучающихся с легкой и умеренной умственной отсталостью со сложным дефектом могут наблюдаться в различной степени выраженное отставание и ряд особенностей по сравнению с умственно отсталыми сверстниками без дополнительных нарушений. Для обучающихся классов со сложным дефектом

нужны иные педагогические условия, чем те, которые создавались для умственно отсталых детей с легкой и умеренной умственной отсталостью с единичным нарушением. Глубина освоения материала будет зависеть не только от степени нарушения интеллекта, но и от характера сочетанных нарушений.

Изучение общей и специальной литературы, обобщение собственного практического опыта работы с данной категорией детей, позволили выделить **ряд противоречий** между:

-наличием нормативно-правовой базы образования умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития и не разработанностью механизмов ее реализации на практике, отсутствием надлежащего методического обеспечения образования детей данной группы, в частности апробированной технологии обучения чтению умственно отсталых обучающихся со сложными нарушениями;

-большим многообразием вариантов сочетающихся нарушений в структуре сложного дефекта и степенью их выраженности, отсутствием дифференциации обучающихся с учетом уровневого подхода;

-наличием классов для детей со сложным дефектом (СД) в специальных (коррекционных) образовательных организациях для обучающихся с интеллектуальными нарушениями и недостаточностью коррекционных и развивающих программ, разработанных в зависимости от сочетания первичных нарушений в структуре дефекта.

Проблема исследования заключается в потребности практики в разработке и апробации технологии обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития.

Цель исследования: теоретическое обоснование, разработка и апробация технологии обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития и оценка ее эффективности.

Объект исследования: процесс обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития.

Предмет исследования: этапы овладения чтением и педагогические приемы, представленные в технологии обучения чтению умственно отсталых

младших школьников со сложным дефектом, дифференцированные в зависимости от сочетания и степени выраженности имеющихся нарушений.

На основании изучения собственного практического опыта, а также материалов, приведенных в трудах отечественных и зарубежных ученых, была выдвинута гипотеза экспериментального исследования.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что процесс обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития будет достаточно эффективным, если

- будет разработан диагностический комплекс, ориентированный на выявление потенциальных образовательных потребностей и возможностей ребенка к овладению чтением;
- будет теоретически обоснована, разработана и апробирована на практике технология обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития, включающая научное обоснование и учитывающая вариативность сочетаний первичных нарушений (интеллектуальных, аутистических, двигательных и зрительных) в структуре сложного дефекта и степень их выраженности, а также будут разработаны рекомендации для привлечения родителей к закреплению навыка чтения у детей в условиях семейного воспитания.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой исследования были определены следующие задачи.

Задачи исследования:

1. Осуществить научный анализ литературных источников по проблеме обучения и воспитания умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития.
2. Составить и апробировать диагностический комплекс для изучения психологического базиса и навыка чтения умственно отсталых обучающихся в классах для детей со сложным дефектом.
3. Провести экспериментальное изучение психологического базиса чтения и определить степень сформированности навыка чтения у умственно отсталых обучающихся классов для детей со сложным дефектом.

4. Теоретически обосновать, разработать и апробировать технологию обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития.

5. Оценить эффективность разработанной технологии обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложным дефектом. Осуществить качественно-количественный анализ полученных результатов.

6. Разработать рекомендации для родителей по созданию специальных условий, оптимизирующих развитие навыка чтения у умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями в семье.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

-культурно-историческая теория развития психики, философские концепции, положения общей и специальной психологии и педагогики (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев);

-учение об общих и специфических закономерностях психического развития детей с нормальным и нарушенным онтогенезом, положение о принципе индивидуального и дифференцированного подходов (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Г.Я. Трошин);

-концепции о сложных нарушениях развития, представленные в трудах Т.А. Басиловой, А.П. Бертынь, Т.А. Власовой, Л.А. Головчиц, Е.Л. Гончаровой, М.В. Жигоревой, И.Ю. Левченко, Т.В. Розановой, И.А. Соколянского, В.Н. Чулкова, Ван Дайка Я. и др.;

-концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская);

-уровневый подход к организации и содержанию обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, отраженный в Федеральных государственных стандартах (ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями));

-положение о роли специального обучения детей с отклонениями в

умственном развитии и рекомендации, представленные в исследованиях отечественных ученых и практиков, по формированию навыка чтения у детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий (А.К. Аксёнова, Т.А. Алтухова, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, Н.Г. Галунчикова, М.Ф. Гнездилов, Е.Л. Гончарова, А.И. Граборов, М.В. Жигорева, С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, М.В. Ипполитова, Е.И. Капланская, И.В. Коломыткина, С.В. Комарова, Р.И. Лалаева, Н.Б. Лаврентьева, Р.С. Левина, Н.А. Крылова, А.Р. Маллер, Т.И. Морозова, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, Л.И. Плаксина, В.Г. Петрова, И.А. Соколянский, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина, М.И. Шишкова и др.);

-концепция психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева и др.).

Методы исследования. Для решения поставленных задач были использованы теоретические методы исследования (анализ психологической, медицинской, педагогической литературы по проблеме исследования, школьной документации); эмпирические (наблюдение, анкетирование, беседа, констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты); интерпретационные (анализ результатов, анализ медицинской и социально-психолого-педагогической документации, документов ПМПК и ПМПк, анализ программ, используемых при обучении умственно отсталых детей со сложным дефектом); проведена математическая и статистическая обработка полученных данных с помощью расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена, расчета критерия U Манна, расчета t – критерия Стьюдента, осуществлен качественно-количественный анализ полученных результатов.

Организация исследования. Диссертационное исследование носило теоретико-экспериментальный характер и проводилось в три этапа в течение четырех лет (с 2012 по 2016 г. включительно). Констатирующий эксперимент осуществлялся на базе специальных коррекционных образовательных учреждений VIII вида г. Москвы и г. Рязани. В нем приняли участие 77 обучающихся младших школьников со сложным дефектом, их родители (68 чел.)

и педагоги (22 чел.). Общая численность участников эксперимента составила **167** человек.

Первый этап (2012–2013) – поисково-теоретический был направлен на изучение психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, определение теоретико-методологических основ исследования, конкретизацию гипотезы, цели и задач исследования, уточнение стратегии и тактики экспериментальной работы.

Второй этап (2013–2015) – экспериментальный включал организацию и проведение констатирующего и обучающего экспериментов, теоретическое обоснование, разработку и апробацию методики экспериментального исследования с целью выявления наиболее оптимальных путей формирования исследуемого навыка и оценки эффективности предложенной технологии обучения чтению и рекомендаций.

Третий этап (2015–2016) – аналитический позволил обобщить результаты сравнительного анализа экспериментальных данных, осуществить систематизацию материалов по рассматриваемой проблеме, обработку и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, разработку практических рекомендаций, оформление текста диссертации.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

-выявлены особенности психологического базиса и возможности формирования навыка чтения у обучающихся со сложным дефектом (умственно отсталых с двигательными нарушениями, умственно отсталых с зрительной патологией, умственно отсталых с расстройствами аутистического спектра);

-определены трудности при формировании навыка чтения у умственно отсталых обучающихся с двигательными нарушениями, умственно отсталых с зрительной патологией, умственно отсталых с расстройствами аутистического спектра;

-выделены группы умственно отсталых детей со сложными нарушениями по уровню сформированности навыка чтения, что позволяет дифференцированно

подходить к процессу обучения школьников со сложным дефектом, обеспечивая их образовательные потребности;

-разработан комплекс упражнений по формированию процессов, лежащих в основе психологического базиса чтения, развитие которых качественно влияет на формирование навыка чтения у умственно отсталых обучающихся со сложным дефектом; представлены методические рекомендации, как общего характера, так и дифференцированно, для отдельных категорий умственно отсталых детей со сложным дефектом;

-разработана и апробирована технология обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложным дефектом, включающая этапы формирования навыка, основанные как на использовании традиционных приемов и методов, так и на современных методиках и авторском подходе: формирование мотивации и интереса к процессу чтения с использованием приемов глобального чтения; изучения букв; изучение слоговых структур и отдельных слов; чтение элементарных текстов;

-разработаны рекомендации для родителей по закреплению навыка чтения у умственно отсталых детей со сложными нарушениями в домашних условиях.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

-дано теоретико-методологическое обоснование технологии обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития;

-дополнены представления о нарушениях чтения умственно отсталых младших школьников со сложным дефектом, описаны характерные трудности, возникающие при обучении навыку чтения; предложены варианты помощи различным категориям умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития (умственно отсталых с двигательными нарушениями, умственно отсталых с зрительной патологией, умственно отсталых с расстройствами аутистического спектра);

-раскрыты подходы к построению программ по обучению чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития.

Практическая значимость исследования:

-сконструирован и апробирован диагностический комплекс, позволяющий оценить уровень развития психологического базиса и навыков чтения умственно отсталых обучающихся со сложным дефектом, сочетающим нарушения мышления с недостаточностью зрительной, двигательной сфер, а также с расстройствами аутистического спектра;

-предложены варианты помощи различным категориям умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития с целью преодоления характерных трудностей, возникающих при обучении навыку чтения

-разработаны и апробированы психолого-педагогические рекомендации по обучению чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями, что обеспечивает оптимизацию их развития, социализацию и интеграцию в социум. Эти рекомендации могут быть использованы в практической работе педагогами образовательных организаций, осуществляющих обучение детей с умственной отсталостью и сложными нарушениями развития, родителями обучающихся при закреплении учебного материала дома.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов диссертационной работы обеспечивается теоретико-методологическим подходом к проблеме исследования, опирающимся на фундаментальные теоретические и методологические положения отечественной дефектологической науки, использованием современных достижений специальной психологии и коррекционной педагогики, применением комплекса взаимодополняющих методик, достаточной выборкой участников (77 детей и 90 взрослых, всего 167 ч.), длительностью наблюдения, личным участием автора на всех этапах экспериментальной работы, количественным и качественным анализом и статистической обработкой результатов (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, расчет критерия U Манна, расчет t – критерия Стьюдента).

Положения, выносимые на защиту:

1. Несформированность психологического базиса чтения вызывает трудности умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями

в обучении чтению и ограничивает их возможности в развитии и социализации.

2. Обучение чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями в соответствии с положениями отечественной дефектологической науки и требованиями ФГОС образования умственно отсталых обучающихся (с интеллектуальными нарушениями) строится с учетом вариативности особенностей их психического развития, в том числе и данных о состоянии психологического базиса чтения.

3. Технология обучения чтению, основанная на дифференцированном подходе к процессу обучения школьников со сложным дефектом, включает рекомендации, как общего характера, так и для отдельных категорий умственно отсталых детей со сложными нарушениями; раскрывает этапы работы, описывает характерные трудности, возникающие при формировании навыка чтения, предлагает варианты помощи различным категориям обучающихся. Разработка методических рекомендаций родителям для закрепления навыка чтения дома способствует эффективности его формирования и стимулирует возможности обучающихся к социализации.

Апробация и внедрение результатов исследования:

результаты исследования обсуждались и докладывались на заседаниях кафедры специальной педагогики и специальной психологии МГГУ им. М. А. Шолохова, кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии МПГУ, межвузовских конференциях молодых ученых, тематических семинарах и методических объединениях коррекционных образовательных учреждений г. Москвы (СКОШ №530, 571, СКОШИ №35, 105). Основные положения и результаты исследования были представлены на конференции «Актуальные подходы к совершенствованию образовательного процесса детей с ОВЗ в образовательных учреждениях различного типа и вида» (Москва, ЮВАО ГБОУ «Технорама на юго-востоке», 2012), IV Международной конференции Правительства Москвы «Равные права – равные возможности» (Москва, 2014), конференциях студентов и молодых ученых «Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ОВЗ» (Москва, МГГУ им. Шолохова, 2013-2014); II межвузовской конференции молодых ученых

«Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ОВЗ» (Москва, 2014), I межвузовской научно-практической конференции молодых ученых-дефектологов (Москва, МГГУ им. М.А. Шолохова, 2015), городской научно-практической конференции «Психолого-педагогическая поддержка детей с ОВЗ» (Москва, 2015), круглом столе «Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями» (Москва, ГБОУ РОЦ 105, 2016). Технология обучения чтению умственно отсталых школьников со сложным дефектом была внедрена в практику работы ГБОУ реабилитационного центра №105, ГБОУ Гимназия Марьино Роща имени В.Ф. Орлова (ранее специальная коррекционная школа-интернат № 35), ГБОУ специальная (коррекционная) школа № 895 (ранее специальная (коррекционная) школа № 895 VIII вида) г. Москвы.

Публикации. Результаты исследования отражены в 11 печатных работах, из них в 6 изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, выводов, списка литературы. Объем основного текста 195 страниц. Диссертация содержит 9 приложений в качестве иллюстрации к основному тексту, состоящих из таблиц, диаграмм, методических разработок.

Список литературы включает 268 источников, в том числе 7 на иностранном языке.

Глава 1. Научный анализ проблемы обучения и воспитания детей со сложными нарушениями развития

1.1. История становления научных взглядов на проблему развития, обучения и воспитания детей со сложными нарушениями

В России истоки специального образования, толерантное отношение к инвалидности берут свое начало в светской и церковной благотворительности. Впервые проблема развития детей со сложными нарушениями была представлена в указах Петра I, запрещающих умерщвлять детей с врожденными дефектами (1704), повелевающих повсеместно открывать церковные приюты и госпитали для оказания помощи сиротам, нищим и убогим (1715).

С начала XVIII века в России формируется государственная политика социальной помощи сиротам, незаконнорожденным, престарелым, нетрудоспособным, инвалидам и больным [49,152]. В опытных воспитательных домах для *глухих и слепых* детей, приютах и богадельнях Ведомства императрицы Марии Федоровны (1797г.) были предприняты первые официальные попытки призрения и социализации детей с различным сочетанием дефектов.

Первые специальные учреждения для глухих детей в России были открыты в начале XIX в. (Павловск, 1806; Петербург, 1810; Москва, 1834). Среди воспитанников этих учреждений были и такие дети, у которых структура нарушений представляла сочетанный дефект [86]. Большой вклад в оказание помощи детям с нарушениями слуха, развитие отечественной сурдопедагогики внесли в рассматриваемый период Г. А. Гурцев, Н.А. Рау, В. И. Флери.

Первое учебное заведение для слепых в России было организовано в 1807 г. при Смольнинской богадельне в С-Петербурге французским тифлопедагогом В. Гаюи, приглашенным в Россию Александром I. Развитие отечественной тифлопедагогики и системы образования *слепых* связано с именами К.К. Грота и А.И. Скребицкого. В 1881 году они основали Попечительство слепых, названное в

честь императрицы – Мариинским, и приняли активное участие в организации Санкт-Петербургского училища для слепых детей, воспитанники которого получали образование в объеме 3–4 классов и ремесленную подготовку [86].

Однако следует отметить, что подобная помощь чаще имела случайный и ограниченный характер и осуществлялась силами благотворительности. В тех случаях, когда сложный дефект представлял и *умственные нарушения*, эта помощь сводилась к предоставлению крова и ухода, к приобщению, по возможности, слабоумных к вере, Богу, как единственному пути исцеления.

История помощи *умственно отсталым детям* тесно связана с именами таких известных общественных деятелей и практиков как Е. К. Грачева, Ф. Пляц. Первые методики Е.К. Грачевой по обучению и формированию навыков самообслуживания умственно отсталых детей с тяжелыми формами слабоумия опирались на рекомендации выдающегося российского ученого, врача-психиатра В. М. Бехтерева, а также на анализ собственных дневниковых записей, самодельных пособий и разработок. Пособия Е. К. Грачевой «Приюты для детей-идиотов и эпилептиков в Швеции, Франции и Германии», «Руководство по занятиям с отсталыми детьми и идиотами», «Беседы с сестрами-нянями о воспитании и развитии детей-идиотов и эпилептиков», «Воспитание и обучение глубоко умственно отсталого ребенка» стали настольными книгами для многих отечественных дефектологов в последующие годы.

К этому перечню может быть отнесено и первое опубликованное в России методическое пособие по работе со слепоглухонемыми детьми «Первый отчет учреждения для слепоглухонемых в Германии (в Нововесте) за 1906-07 гг.». Представленные публикации раскрывали первые шаги отечественных и зарубежных дефектологов в разработке методических подходов к обучению чтению, письму, счету, гимнастике, рисованию, пению и ручному труду детей со сложными нарушениями развития.

В разработку отечественной дореволюционной и советской олигофренопедагогики значительный вклад внесли Е. К. Грачева, М. П. Постовская, В. П. Кащенко, А. Н. Граборов, Л. С. Выготский, Г. М. Дульнев и др.

Первый вспомогательный класс для умственно отсталых детей в России был открыт в 1908, первая вспомогательная школа – в 1910.

С середины шестидесятых годов XIX века в российской педагогике зарождается и начинает распространяться антропоцентрическая модель (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский), согласно которой люди с нарушениями в развитии рассматриваются настолько же ценными для общества, как и нормально развивающиеся, независимо от того, какую пользу обществу они могут принести. В настоящее время антропологическое знание признается ядром профессиональной компетентности специалистов системы образования, поскольку именно оно связывает цели, задачи, содержание, технологию образования в целостную гуманистическую систему.

В свете этой теории Г.Я. Трошиным (1874 – 1939) на основе интеграции данных разных наук: специальной психологии и педагогики, психопатологии, детской невропатологии и психиатрии, была разработана антрополого-гуманистическая концепция, рассматривающая личность аномального ребенка как ценность, нуждающуюся в развитии и защите. С позиции антрополого-гуманистической концепции Г.Я. Трошина, только гуманный педагогический процесс способствует максимальному развитию личности умственно неполноценного ребенка с сопутствующими заболеваниями и реализации его природного потенциала. Ученый подчеркивал, что «в ненормальности ребенка многие усматривают только болезнь, в то время как в его организме имеется колоссальное количество областей, незатронутых болезнью» [71, С.13]. Идеи Г. Я. Трошина об ориентации в медико-педагогической практике не на дефект, а на незатронутые болезнью потенциальные возможности ребенка, которые, развиваясь, окажут влияние на личность в целом, позднее утвердились в отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике.

Большой вклад в развитие отечественной дефектологической науки внес А. Н. Граборов (1885–1949). Педагогическая мысль А. Н. Граборова была направлена на разработку содержания, методов и форм обучения умственно отсталых детей, среди которых были и дети со сложными нарушениями. В своих

публикациях он уделял особое внимание труду как средству коррекции личности аномального ребенка в общей системе средств воспитания, описал специфику методов работы во вспомогательной школе [70].

Первая половина XX столетия ознаменована в российской науке формулированием основных положений культурно-исторической теории, разработанной Л.С.Выготским и его учениками. Теоретические положения о сложной структуре аномального развития, выдвинутые Л.С. Выготским, определяют дальнейший контекст экспериментальных исследований, проводимых отечественными учеными–дефектологами. *Сложность структуры аномального развития заключается в наличии первичного дефекта, вызванного биологическим фактором, и вторичных нарушений, возникших как следствие первичного.* Процесс развития детей с отклонениями в развитии может быть правильно раскрыт только на основе детерминированности всех явлений, характеризующих аномальное развитие под влиянием той или иной патологии.

Теоретические положения о сложной структуре аномального развития существенно конкретизируют и уточняют общее понимание нарушения. Согласно концепции Л. С. Выготского, любое стойкое психическое или физическое нарушение, наблюдаемое у ребенка, принадлежащего к той или иной группе детей с отклонениями в развитии, имеет иерархическую структуру первичности и вторичности, иными словами сложную структуру дефекта.

К концу XIX–началу XX века в России оформились 3 основных типа учреждений для умственно отсталых детей: лечебно-воспитательные заведения, в которых лечебная помощь была ведущей; приюты; вспомогательные классы и школы.

Начало XX столетия в России связано также с созданием специальных образовательных учреждений для аномальных детей не только в столицах, но и на периферии. Так, в Харькове в 1920-е гг. по инициативе И.А. Соколянского создается школа-клиника для слепоглухонемых детей. Впервые нарушения слепоглухонемых детей представляются как *бисенсорный* дефект. И.А. Соколянский разрабатывает оригинальную систему воспитания и обучения

слепоглухонемых детей. Главной целью педагогической системы И.А. Соколянского было освоение слепоглухого ребенка в бытовых условиях до приобретения полной бытовой самостоятельности и культуры. За несколько лет практической работы этого учреждения И. А. Соколянскому вместе с очень небольшим коллективом единомышленников удалось создать тщательно разработанную методику обучения слепоглухих детей навыкам самообслуживания и элементарного бытового труда. Первыми воспитанниками этой школы в 1923–1926 гг. были пять тотально слепоглухих детей разного возраста с приобретенными нарушениями зрения и слуха, среди которых была ставшая впоследствии знаменитой Ольга Скороходова. Позднее к ним присоединились еще четверо слепоглухих детей.

После налаживания первого контакта с ребенком его начинали постепенно приучать к режиму дня и навыкам самообслуживания. Сущность первоначального обучения слепоглухих детей И. А. Соколянский видел в формировании у них непосредственных и предельно точных отношений с материальной средой, в непосредственном овладении этой средой, в победе над пространством (самостоятельное передвижение) и ориентировке во времени. И.А. Соколянский изобрел ряд специальных технических устройств, позволяющих слепым и слепоглухим читать обычные книги (брайлеровский экран для слепоглухонемых, механический букварь, читающая машина, телетактор).

В СССР воспитание и обучение детей с легкими формами умственной отсталости осуществлялось в специальных вспомогательных школах и было направлено на максимальную коррекцию недостатков их развития, подготовку к трудовой деятельности, а следовательно, на их социальную реабилитацию. Как государственное учреждение вспомогательная школа начала функционировать с 1918 г. В 1926 г. устанавливается пятилетний срок обучения, а в 1928 г. утверждается первое Положение о вспомогательной школе и вспомогательных группах для умственно отсталых детей. В 1936 г. вспомогательная школа преобразуется в семилетнюю с особым учебным планом и программой (В.В. Воронкова, 2009).

Определяющее значение в организации работы школы в советский период имели специальная организация игровой, учебной и трудовой деятельности умственно отсталых детей, привлечение к общественно полезному труду. Большое значение придавалось обогащению чувственного опыта ребенка, развитию его речи, рациональному использованию словесных и наглядных методов в учебно-воспитательном процессе, практической направленности обучения. На основе динамического изучения умственно отсталых детей осуществлялся индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ребенку (В.В. Воронкова, 2009).

Со второй половины 1950-х гг. советская система образования лиц с недостатками физического и умственного развития входит в период стремительного подъема. «Если в начале 1950-х гг. школьная сеть РСФСР включала менее 300 специальных учебных заведений, то к 1970 г. их суммарный показатель вырастает до 1271, из которых почти тысячу составляют школы и школы-интернаты для умственно отсталых детей» [152, с. 272]. С конца 1980-х гг. в системе специального образования создаются классы коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения, во вспомогательной школе появляются классы для детей с тяжелой умственной отсталостью.

Ориентация отечественной научной мысли на первичный дефект постепенно приводит к формированию системы специальных коррекционных образовательных учреждений, организация работы в которых требовала создания оптимальных условий для обучения и воспитания учащихся, что, в свою очередь, обуславливало необходимость их тщательного и подробного изучения. Однако проводимые экспериментальные исследования позволяли выявлять среди воспитанников не только детей с единичным дефектом, но и учащихся, у которых в структуре дефекта присутствовали два и более первичных нарушения, а также различные осложняющие факторы.

Начиная с 70-х годов XX столетия в СССР активно проводятся исследования детей со сложным дефектом, при котором сочетаются умственная отсталость со снижением слуховой функции и другими нарушениями. Так,

экспериментальные исследования глухих учащихся, проведенные в 1971–1980 гг., выявили их большую неоднородность. Среди имеющих стойкую неуспеваемость оказались дети с нарушениями не только слуха, но и зрения, а также с различной мозговой и соматической патологией, что потребовало дополнительного, более углубленного их изучения. Результаты этих исследований приводят к изменениям в организации помощи таким детям. По решению Министерства просвещения СССР создаются классы для глухих детей, имеющих еще один первичный дефект — умственную отсталость, а также классы для глухих детей, страдающих тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата. Инициаторами исследований в этой области выступили известные отечественные ученые: Т.А. Власова и С.А. Зыков. Огромный вклад в решение этой проблемы был внесен советскими дефектологами Г.П. Бертынь, Н.Ю. Донской, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой (1979).

Наиболее изученной к этому моменту группой детей со сложными нарушениями оказываются *учащиеся с сенсорными и бисенсорными нарушениями* (Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, Т.В. Розанова). На основе изучения состава учащихся вспомогательных классов в конце 80-х гг. были разработаны программы и методические рекомендации для обучения глухих детей в I–IV классах школы I вида (Т. В. Розанова, Л. С. Тамошюнене, М. Ф. Титова, 1980; Т, С. Зыкова, Н. А. Морева, В. Б. Сухова, 1983).

Однако, несмотря на проводимые исследования в этот период, проблема изучения, обучения и воспитания детей со сложными дефектами, или сочетанными формами нарушений, еще не формулируется отечественной научной мыслью как отдельная проблема. Экспериментальные исследования проводятся только в отношении отдельных видов сложных нарушений – слепоглухих детей, умственно отсталых с сенсорными нарушениями.

Дальнейшие исследования *слепоглухих и слабовидящих глухих детей* (Е. Л. Гончарова, 1995) показывают, что комплексное нарушение слуха и зрения приводит к выпадению ребенка из общественно выработанных культурных традиций, в частности, формирования читательской деятельности. Это

обуславливает несформированность базового механизма читательской деятельности: механизма превращения содержания текста в личный социальный и эмоциональный опыт ребенка-читателя и, в конечном счете, остановку в развитии читательской деятельности в целом [54; 55]. Е.Л. Гончарова отмечает, что грубые нарушения в читательском развитии можно предотвратить даже у слепоглухих детей, если использовать для целенаправленного формирования базовых компонентов читательской деятельности "систему обходных путей" и специальные педагогические инструменты [54].

С 1992 г. Лаборатория обучения и воспитания слепоглухих детей НИИ дефектологии АПН СССР переименовывается в лабораторию содержания и методов обучения детей со сложной структурой дефекта ИКП РАО, что актуализирует экспериментальные исследования в этом направлении [152].

В 1993 г. группой научных сотрудников ЦИЭТИНа (Центральный институт экспертизы трудоспособности и организации труда инвалидов) была разработана программа для работы с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (имбецильностью), включающая развитие движений, моторно-зрительной координации, пространственной ориентировки, речи, развитие действий совместно с педагогом. В группу разработчиков программы вошли Г.Н. Багаева, А.А. Еремина, Н.Ф. Жарова, Т.Н. Исаева, Г.В. Цикото.

К этому моменту возрастает и потребность в разработке школьных программ для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, которые затем в разное время разрабатываются А.Р. Маллером, Л.Б. Баряевой, И.М. Бгажноковой, Е.И. Капланской. Реализация этих программ позволяет убедиться педагогической общественности в том, что дети с умеренной умственной отсталостью способны овладевать определенными учебными знаниями, умениями и навыками при создании для них специальных психолого-педагогических условий, учитывающих их особенности и возможности. Особая роль в достижении положительных результатов в развитии детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью принадлежит отечественным ученым и педагогам-практикам и организаторам коррекционно-образовательного процесса Л.Б. Баряевой, С.Д. Забрамной, Т.Н. Исаевой, Е.И. Капланской, Я.Г. Юдилевич и

многим другим.

К началу 2000 –х в отечественной дефектологической науке и практике все острее проявляется потребность к пересмотру и обновлению требований к стандартизации условий обучения детей с отклонениями в развитии. В 1999г. группой советских дефектологов, под научным руководством В.И.Лубовского и В.В.Воронковой был разработан Проект государственного стандарта общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, который включал стандартизацию требований к образованию не только детей с единичным дефектом, но и первые попытки стандартизации требований к образованию детей со сложными недостатками развития.

Одновременно в стране развивалась система образования детей с нарушениями развития, основанная на принципе единичного дефекта. Система помощи детям с *двигательными нарушениями*, в частности, с *детским церебральным параличом (ДЦП)* в нашей стране стала активно формироваться во второй половине XX столетия. В это время в СССР появляются первые специальные школы-интернаты для детей с последствиями полиомиелита и ДЦП. В 60-е годы профессором К.А. Семеновой была разработана классификация форм детского церебрального паралича, которую активно используют специалисты в клинической практике по настоящее время.

Детский церебральный паралич – сложное нарушение, которое характеризуется триадой расстройств: двигательными, речевыми и нарушениями познавательной сферы (Л. О. Бадалян, Н. М. Всеволожская, Л. Т. Журба, 1980; Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова, 1981; К. А. Семенова, Н. М. Махмудова, 1979; К. Vobath, 1966). Значительное место в структуре нарушений у детей с церебральным параличом занимают речевые расстройства (Е.Ф. Архипова, Л.А. Данилова, М. В. Ипполитова, Е. М. Мастюкова, И. А. Панченко).

Ряд ученых (М.В. Ипполитова, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова и др.), исследуя нарушения познавательной сферы у учащихся с церебральным параличом, связывают их с недостаточной сформированностью высших корковых функций, в частности зрительных и пространственных представлений, без которых невозможно овладение счетом, письмом, чтением и более сложными навыками.

Особенности психического развития, мыслительной деятельности *детей с нарушениями зрения* были рассмотрены в исследованиях В.З. Денискиной, В.П. Ермакова, М.И. Земцовой, И.В. Новичковой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой и др.

В исследованиях М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, Л.А. Новиковой, Л.И. Солнцевой описаны сензитивные периоды формирования процессов компенсации на разных стадиях онтогенетического развития детей, что имеет важное значение для организации обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей. Л.И. Плаксиной были разработаны теоретические основы коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией в условиях дошкольного образовательного учреждения (Л.И. Плаксина, 1998).

Устанавливая зависимость уровня развития мышления от количества и качества чувственных данных, отечественные ученые в своих работах доказывали, что эта особенность отчетливо проявляется при сравнении интеллектуального развития лиц с нарушениями сенсорной сферы различной степени тяжести. По мере сужения сферы чувственного познания замедляется темп развития мышления, страдают умственные качества личности.

Сложность получения ряда чувственных данных при полной или частичной утрате зрения препятствует тонкому различению и дифференцировке объектов, а следовательно, и их сравнению. У таких детей отмечается формальность, вербализм знаний. Частота умственной отсталости среди детей с выраженными нарушениями зрения составляет 40%. Более высокая, чем в популяции, частота интеллектуальной недостаточности, в ряде случаев сопровождается врожденными аномалиями внутренних органов и скелета, а также парезами центрального происхождения (Н.А. Александрова, Т.А. Баилова, И.Д. Лукашова, 2006) [17].

В конце 60 – х (1957 г.) в СССР также возникают первые *школы для детей с тяжелыми нарушениями речи*.

Принятое Министерством образования РФ в 1994 году «Положение о специальных школах» впервые выделило *детей с ранним детским аутизмом* (РДА) в отдельную категорию и определило организационные формы их

обучения. Заслуживают внимание критерии дифференциальной диагностики, разработанные К.С. Лебединской и О.С.Никольской, в сравнении с другими заболеваниями: невропатией, перинатальной энцефалопатией, последствиями родовой травмы, олигофренией, задержкой психического развития, детским церебральным параличом, алалией, глухотой.

Исследования отечественных авторов доказывают, что у детей с аутизмом в сочетании с органическим поражением ЦНС негативное влияние на формирование учебных навыков оказывают особенности восприятия и мышления, коммуникативные и речевые проблемы, неустойчивость внимания, недоразвитие зрительно-пространственных функций, моторики.

Острота потребности в оказании помощи аутичным детям реализуется в проводимых клинических исследованиях (В.М. Башина), апробации отдельных методических приемов и технологий, направленных на формирование коммуникативных навыков, развитие речи и психики в целом (В.М. Башина, С.А. Морозов, С.С. Морозова, Т.Н. Морозова, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, Р.К.Ульянова), определении задач психологической коррекционной работы, их последовательности, апробации методов психологической помощи, дифференцированно использующихся в работе с детьми, отнесенными к разным группам детского аутизма (Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, 1989, 1990, 1997, 2003).

Одновременно активно популяризируется зарубежный опыт (Гилберт Карл, Тео Питерс), представляющий примеры преодоления нарушений социализации, коммуникации, своеобразия поведения, сочетающихся с недоразвитием познавательных функций и речи. Предпринимаются попытки описать аутизм в сочетании с другими нарушениями, дать рекомендации родителям по организации досуга аутичных детей [232].

Отдел диагностики ИКП РАО (В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова и др.) в 1994 году готовит методическое пособие для ПМПК, содержащее апробированные психолого-педагогические методики для дифференциальной диагностики основных типов нарушений развития. С этого времени перед

специальным образованием остро встает проблема обучения детей со сложной структурой дефекта. Их число по данным ПМПК и работников школ неуклонно растет. Большую группу теперь составляют *дети с множественными нарушениями*, у которых имеется два, три и более первичных нарушения. Возникает потребность в разработке концепции обучения детей со сложной структурой дефекта. В группу разработчиков входят Т. А. Басилова, В. Н. Чулков и др.

К началу XXI века в России функционирует восемь видов специальных коррекционных школ, и используются шестнадцать типов специального обучения. В этих коррекционных школах обеспечивается специальное обучение не только детей с единичным дефектом, но и детей с различными множественными нарушениями (например, нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра в сочетании с умственной отсталостью).

Дети со сложными, комплексными нарушениями представляют очень разнородную группу по своим сенсорным, двигательным, речевым, эмоциональным и интеллектуальным возможностям. Это обусловлено тем, что у каждого такого ребенка особым образом могут сочетаться нарушения разных функций, возникшие в разное время и по-разному выраженные.

Анализ практики и единичных исследований (Э. В. Самарина, 2010; И. М. Яковлева, 2013), выполненных в начале первого десятилетия XXI свидетельствует о том, что не все дети в специальных школах могут успешно усваивать программу обучения из-за имеющихся у них дополнительных нарушений. Со временем также выяснилось, что все большее число учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений имеют не единичный, а сложный дефект и требуют особых, индивидуальных условий обучения.

Только к началу XXI столетия в отечественной науке формируется *представление о смешанном варианте дизонтогенеза*, характеризующем сложный дефект. Этому варианту дизонтогенеза свойственна вариативность сочетаний нескольких первичных нарушений, возникших под влиянием

различных этиопатологических факторов, и вторичных нарушений, являющихся следствием первичных (В. В. Лебединский, 1985; М. В. Жигорева, 2010; М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко, 2016).

Следует также отметить, что в последнее время в отечественном научном сообществе возникла дискуссия по вопросу об использовании терминологии, обозначающей данную нозологическую группу детей. В связи с тем, что к настоящему моменту не установилась единая терминология, одни и те же сочетанные нарушения могут быть названы и сложными, и комплексными, и множественными, также в соответствии с нормативно-правовой документацией, активно используется термин «тяжелое множественное нарушение развития».

Ключевым ориентиром, объединяющим понятия «сложный дефект», «комплексное» или «множественное нарушение», является наличие сочетания двух и более первичных нарушений у ребенка, связанных с повреждением разных функциональных систем, вызванных одним или несколькими патогенными факторами, где каждое нарушение, представляющее собой структурный компонент сложного нарушения, имеет иерархическую структуру, а именно первичности и вторичности. Это дает основание рассматривать понятия «сложное нарушение», «комплексное нарушение», «множественное нарушение» как рядоположенные.

В данном контексте понятие «тяжелое множественное нарушение развития», используемое в настоящее время, конкретизирует характеристику ребенка со сложным нарушением, где сенсорные,

двигательные, речевые нарушения представлены в сочетании с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью. Семантическая основа словесного знака «тяжелое» (характеризующее признаки, свойства, качество предмета, явления), отражает высокую степень выраженности, глубину нарушения, определяющего разные условия дизонтогенетического развития. В этом случае основной акцент падает на степень тяжести умственной отсталости, при этом берется во внимание выраженность проявлений нарушений опорно-двигательного аппарата (ДЦП разной формы и степени тяжести), тяжелых

нарушений речи (несформированность языковых средств), глубоких нарушений функций анализаторных систем (зрения, слуха), расстройств аутистического спектра. Чем глубже первичные дефекты, тем сильнее могут пострадать зависящие от него функции и психическое развитие в целом (И. Ю. Левченко).

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития

Идея о сложной структуре аномального развития была выдвинута Л. С. Выготским в тридцатые годы прошлого века, и в дальнейшем активно развивалась в отечественной дефектологической науке (Т. А. Баилова, Р. М. Боскис, М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, Т. В. Розанова, С. Я. Рубинштейн, Л. И. Солнцева, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.), тем не менее, категория детей со сложными нарушениями относительно недавно появилась в системе специального образования.

Отечественные специалисты отмечают, что сложное нарушение характеризуется сочетанием двух и (или) более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, расстройств аутистического спектра, умственного развития) у одного ребенка, в одинаковой степени определяющих структуру развития и трудности реализации образовательных программ (В.Н. Чулков, 2000). Таким образом, к сложным (комплексным) нарушениям развития относятся нарушения, представленные несколькими первичными дисфункциями, которые по отдельности определяют характер и структуру аномального развития. Каждое из нарушений оказывает разностороннее воздействие на все другие, что приводит их к взаимному усилению. Последствия этих дисфункций качественно и количественно значительно грубее по сравнению с простой суммацией отдельных нарушений (М.В. Жигорева, 2006). С другой стороны, Н.А. Александрова, Т.А. Баилова, отмечают, что название «сложное нарушение развития» только лишь обозначает проблему, а не дает представления о всей картине нарушения [16].

В.Н. Чулков в зависимости от структуры нарушения дифференцирует детей с сочетанными нарушениями на три группы:

1. Дети с двумя выраженными психофизическими нарушениями, каждое из которых может вызвать аномалию развития: слепоглухие, умственно отсталые глухие, слабослышащие с ЗПР (первичной задержкой).

2. Дети, имеющие одно существенное психофизическое нарушение (ведущее) и сопутствующее ему другое нарушение, выраженное в более слабой степени, но заметно отягощающее ход развития ребенка. Например, умственно отсталые дети с небольшим снижением слуха.

3. Дети с множественными нарушениями, у них имеется три или более первичных нарушений, выраженных в разной степени и приводящих к существенным отклонениям в развитии ребенка, Это умственно отсталые, незрячие и слабовидящие, глухие и слабослышащие, а также дети с нарушением опорно-двигательного аппарата [255].

В настоящее время выделяют такие варианты сочетаний отклонений развития в общей структуре множественных нарушений: различные сочетания сенсорных, двигательных, речевых и эмоциональных нарушений, а также сочетание всех перечисленных нарушений с умственной отсталостью разной степени.

В ряде научных публикаций и нормативных документах «сложные нарушения» обозначаются как «комплексные нарушения». М.В. Жигорева относит к сложным (комплексным) нарушениям такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых отдельно, определяет характер и структуру аномального развития (М.В. Жигорева, 2009). «Сочетание всех составных элементов комплексного нарушения – это не просто сумма компонентов, это сложная конъюнкционная структура комплексного нарушения, в которой каждое составляющее не существует само по себе, а оказывает влияние друг на друга, усугубляя проявления, в результате мы имеем дело со сложным многофункциональным нарушением развития (лат. *conjunctio* - союз, связь - логическая операция, с помощью которой два или более высказываний

объединяются в новое сложное высказывание). В качестве синонимического понятия сложного нарушения используется «множественное нарушение», когда имеется три и более нарушений (первичных), каждое из которых имеет определенные отрицательные последствия, усугубляющие отклонения в развитии ребенка, например, умственно отсталые слепоглухие» (М. В. Жигорева, 2009) [76, с. 138]

Эту же точку зрения поддерживают известные отечественные ученые (Т. А. Баилова, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский), которые считают, что сложными нарушениями следует называть наличие двух или более выраженных первичных нарушений у одного ребенка. Нарушения развития, входящие в состав сложного дефекта, связаны с повреждением разных систем организма (В. И. Лубовский, 2005) [229].

Следует также отметить, что некоторые психолого-педагогические концепции, разработанные в советский период, включали категорию детей со сложным дефектом, несмотря на то, что они таковыми терминологически не обозначались. Так, например, в классификации М.С.Певзнер выделяется вариант олигофрений с нарушениями анализаторных систем, который в настоящий момент относят к сложному дефекту. У умственно отсталых детей с *нарушением функций анализаторов* диффузное поражение коры сочетается с более глубокими поражениями той или иной мозговой системы. Они дополнительно имеют локальные дефекты речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата [228; 229].

Сочетание умственной отсталости с любыми другими единичными нарушениями (сенсорными, двигательными, аутистическими) представляет собой сложный (комплексный) дефект, при котором нарушение, возникшее в какой-то одной сфере психики (или двух и более) отягощается интеллектуальной недостаточностью в различной степени выраженности (М.В.Жигорева, И.Ю.Левченко, 2016).

Под умственной отсталостью в отечественной дефектологической науке понимают стойкие нарушения познавательной деятельности, возникшие

вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный разлитой характер (В.В.Воронкова, 2016). Психическое недоразвитие препятствует накоплению жизненного опыта и обучения и определяет способность детей к социальной адаптации или обучению (Д. Н. Исаев, 1982). Американская ассоциация специалистов по психической отсталости для диагностических целей еще определяет и уровень адаптации (Е.Н. Моргачева, 1999).

«Понятие «умственная отсталость» объединяет многочисленные и разнообразные формы патологии, проявляющиеся в недостатках умственной деятельности ... своеобразие которой занимает центральное и определяющее место в общем недоразвитии психики ребенка» (В.В. Воронкова, 2016). Выделяют типичные и атипичные, осложненные и неосложненные формы умственной отсталости (М.Г. Блюмина, К.С. Лебединская, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева). Клинико-психологическая структура дефекта при умственной отсталости определяется как обусловленная явлениями необратимого недоразвития мозга, незрелостью коры, преимущественно лобных и теменных отделов.

Выделенный в последние годы *смешанный вариант* дизонтогенеза представляет сложные (комплексные) и множественные нарушения психического развития (В.В. Лебединский, 1985; И.Ю. Левченко, М.В. Жигорева, 2016) и одновременно дополняет варианты дизонтогенеза, выделенные В.В. Лебединский (1985): общее психическое недоразвитие, задержанное развитие, поврежденное развитие, дефицитарное развитие, искаженное развитие, дисгармоническое развитие. В этой систематике умственная отсталость (олигофрения) рассматривается как типичная модель недоразвития.

Мозг как субстрат психических процессов организован по системным принципам: проекционным, ассоциативным, регуляторным и др. С определенными мозговыми структурами следует соотносить не психическую функцию как единое целое, а ее отдельные звенья, параметры (аспекты),

реализация которых осуществляется с помощью соответствующих физиологических процессов (Н. К. Корсакова, Л. И. Московичюте, 1985) [115].

Возникновение локальных очагов в глубинных корковых структурах мозга при их сочетании с диффузным органическим поражением, приводит к тому, что дефект не только усложняется, но и преобразуется в комплексное (сложное) нарушение, что, безусловно, влияет и на степень выраженности патологии. Таким образом, при сложном дефекте имеют место наиболее серьезные нарушения в развитии.

Особенности детей со сложным дефектом, включающим умственную отсталость с нарушениями зрения и слуха

В клинко-психолого-педагогическом исследованиях учащихся младших классов школ для глухих, проведенных в 80 – 90 гг. известные ученые отмечали наличие детей не только с единичными нарушениями, но и с сочетанными. Так, «в 1982—1984 гг. из 155 глухих детей, прошедших комиссии, только 64 (41 %) были направлены в I класс как подготовленные к школе. 45 детям (29 % из общего числа) был поставлен диагноз «задержка психического развития». У 7 (4,5%) имелся детский церебральный паралич; у 15 (10 %) — умственная отсталость» (Т. В. Розанова, 1992) [211].

Исследователи отмечали неоднородность по составу контингента *глухих детей со сложным дефектом*, рост тенденции сочетания сенсорных нарушений с интеллектуальными, а также с проблемами соматического здоровья (Г. П. Бертынь, Т. В. Розанова, 1993; И. Л. Соловьева, 1998), с двигательными, поведенческими и эмоциональными нарушениями (Т. А. Баилова, 2013).

Разные функции неодинаково страдают при нарушении того или иного органа или системы. Это зависит от их соподчиненности и от ее значения для развития ребенка. Так, при нарушении слуха возникают трудности в звуковом анализе и синтезе (в выделении фонематических признаков и сопоставлении их с другими признаками, в нарушении произношения, устной и письменной речи).

Другую большую и очень разнообразную группу как по характеристике структуры сложного нарушения, состояния зрительной функции, так и по

происхождению заболеваний и условиям социального развития представляют *умственно отсталые дети с нарушениями зрения*: незрячий (слепой), слабовидящий ребенок, а также ребенок с амблиопией и косоглазием (Л. И. Плаксина, 1998).

При значительном нарушении остроты зрения у частично видящих умственно отсталых детей страдают моторные функции глаза, нарушается ясность видения, сужается поле зрения, наблюдается отклонение в развитии адаптационных функций глаза, ограничивается развитие зрения. Все это нарушает процесс зрительного восприятия и ведет к обеднению предметных и пространственных представлений.

Среди аномалий развития органа зрения, встречающихся у учеников коррекционных школ, отдельные формы патологии сетчатки, врожденная атрофия, заболевания роговой оболочки, смешанный астигматизм, косоглазие, амблиопия различной степени и т.д. Умственно отсталые слабовидящие школьники имеют разную по сложности картину дефекта, это сказывается на специфике восприятия учебного материала и его осмысления. Умственно отсталые слабовидящие дети воспринимают учебный материал не всегда полно, их представления бедны, в ряде случаев искажены и не отражают существующее положение вещей объективно. При зрительной депривации адекватность представлений об изучаемом материале формируется с трудом. В этом случае знания непрочные, вербальные. Это является одной из причин того, что изученный материал быстро забывается, стирается из памяти.

Согласно наблюдениям специалистов-практиков количество умственно отсталых детей со зрительной патологией будет неуклонно расти из-за стремительного роста вариантов использования электронных гаджетов. Т. А. Басилова отмечает, что только в отдельных случаях нарушения зрения, характеризуются единичным поражением зрительных функций (2008). Результаты исследования детей, обучающихся в школах для слепых, показывают, что у большинства учащихся в этих учебных заведениях имеется по два-три различных глазных заболевания, что свидетельствует о тенденции увеличения

числа сложных зрительных заболеваний и комплексной структуры нарушений.

Нарушение умственной деятельности, сопровождаемое недоразвитием речи, становится дополнительным тормозом в усвоении учебного материала. У умственно отсталых детей, имеющих нарушения зрения, выявляется недоразвитие двигательной сферы, выражающееся в низкой точности движений головы, рук, тела. Характерно множество лишних движений, неумение объединять отдельно выполняемые движения в единое слитное целое, что неизбежно сказывается на их скорости.

Особенности детей со сложным дефектом, включающим умственную отсталость и нарушения речи

Согласно мнению отдельных специалистов, одним из самых распространенных нарушений в структуре комплексного дефекта является *речевая патология* [74]. Так сложные по характеру выраженности речевые нарушения наблюдаются у умственно отсталых детей с дефектами зрения, среди которых подобные расстройства встречаются значительно чаще, чем среди зрячих (Л. С. Волкова, 1989), у умственно отсталых детей с двигательными расстройствами (М. В. Жигорева, 2009, 2010).

Особого внимания заслуживают умственно отсталые дети с тяжелыми нарушениями речи, или так называемые «безречевые». В логопедических исследованиях школьников классов со сложным дефектом отмечаются полиморфные нарушения произношения, недоразвитие фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза, ограниченный словарный запас, аграмматизмы, отсутствие или недостаточная сформированность связной речи, или тяжелое ее недоразвитие. Нарушения фонетической стороны речи имеют от 40 до 60 % младших умственно отсталых школьников (Г. А. Каше, 1957; Д. И. Орлова, 1967). Согласно исследованиям Р. И. Лалаевой (2001), у 65-70% умственно отсталых первоклассников обнаруживается дислексия.

Особенности детей со сложным дефектом, включающим умственную отсталость с двигательными нарушениями

У умственно отсталых детей с двигательными нарушениями, даже с

относительно легкими проявлениями, уже в первые годы жизни может отмечаться выраженные нарушения развития. Термин «детский церебральный паралич» объединяет синдромы двигательных расстройств, возникающие в результате повреждения мозга на ранних этапах онтогенеза. Двигательные нарушения при ДЦП существуют с рождения, тесно связаны с сенсорными расстройствами, особенно с недостаточностью ощущений собственных движений. У детей с комплексным дефектом, *сочетающим умственную отсталость с двигательными нарушениями* (церебральным параличом) преобладают следующие синдромы: церебрастенический с выраженными нарушениями умственной работоспособности, синдромы локальных нарушений отдельных высших психических функций, отставание в развитии эмоционально-волевой сферы, что проявляется прежде всего в отсутствии у большинства детей личностной готовности к обучению (М. В. Ипполитова, И. Ю. Левченко, Е. М. Мастюкова, О. Г. Приходько). У умственно отсталых детей с ДЦП отмечаются специфические трудности переработки информации, получаемой как в процессе коммуникативной, так и предметно-практической деятельности.

Характерной особенностью мышления является также недостаточность динамики мыслительных процессов, задержанное формирование регуляторной функции психических процессов, что в значительной степени связано с замедленным созреванием переднелобных отделов коры головного мозга.

Кроме того, недостаточная сформированность наглядно-действенного и образного мышления у детей в сочетании со стойкими речевыми расстройствами обуславливает отставание в развитии словесно-логического мышления. Все умственно отсталые дети с ДЦП имеют в структуре дефекта расстройства речи (Е. Ф. Архипова, М. В. Ипполитова, О. Г. Приходько). Наиболее частой формой речевой патологии у детей с церебральным параличом является дизартрия.

У умственно отсталых детей с ДЦП может проявляться недостаточная сформированность стереогноза, выраженное недоразвитие таких высших корковых функций, как счет, конструктивный праксис, оптико-пространственный гнозис [75]. Характерны сопутствующие нарушения: сходящееся-расходящееся

косоглазие, ограничение полей зрения, атрофия зрительного нерва; в 20% отмечаются нарушения слуха по типу нейросенсорной тугоухости; сопутствующие соматические заболевания, астенические проявления.

Нарушения оптико-пространственного гнозиса сказывается в трудностях узнавания и воспроизведения букв, фигур, в затруднениях при рисовании, конструировании, выполнении заданий по ручному труду (дети не в состоянии воспроизвести на бумаге заданный образец). У них затруднено формирование понятий, отражающих положение предметов в пространстве; они испытывают трудности при складывании из частей целого, в конструктивном праксисе.

При детском церебральном параличе возможность дифференцированных движений резко ограничена за счет выраженности сопутствующих движений — синкинезий. Поэтому у детей с церебральным параличом ослаблено чувство позы, у некоторых искажено восприятие движения, например движение пальцев по прямой ощущается ими как движение по окружности или в сторону. Все неправильные позы также могут мешать ребенку в овладении предметно-практической деятельностью.

Важнейшая для психического развития совместная деятельность руки и глаза — зрительно-моторная координация формируется с трудом и дефектно. Многие затрудняются в рисовании, конструировании. В основе многих двигательных и речедвигательных патологий лежит патология подкорково-стволовых отделов мозга, регулирующих тонус скелетной и речевой мускулатуры.

Церебральный паралич часто сопровождается сопутствующими неврологическими проявлениями, которые также являются следствием поражения ЦНС (эпилепсия и другие пароксизмальные расстройства).

На значительный полиморфизм нарушений у детей с ДЦП указывают И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько (2001), И. Г. Синельникова (2002). У детей с ДЦП отмечаются сильное снижение активности, отсутствие мотивации к действию и общению с окружающими, нарушение развития познавательной деятельности, эмоционально-волевые расстройства, имеются и определенные нарушения

внимания: низкая активность, инертность, трудность привлечения к целенаправленной деятельности, высокая отвлекаемость и т. д.

Сложный дефект может встречаться в самых различных сочетаниях разнообразных психических, сенсорных, неврологических и двигательных нарушений.

Особенности детей со сложным дефектом, включающим интеллектуальную недостаточность и расстройства аутистического спектра (РАС)

Частота аутистических нарушений в детском возрасте, проявляющихся в трудностях коммуникации и социальной адаптации, варьирует в диапазоне от 15 до 20 случаев на 10 000 детского населения (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, 1997). В. М. Башина предлагает рассматривать ранний детский аутизм как диссоциированный дизонтогенез разной этиологии, подчеркивает асинхронный тип задержки развития при РДА, что проявляется в нарушении иерархии психического, речевого, моторного и эмоционального созревания ребенка (В. М. Башина, 1999). У значительной части аутичных детей в структуре дефекта представлена умственная отсталость.

Недостаточность первой сигнальной системы, проявляющаяся у аутичного ребенка в виде гиперстезии, и ее выраженная избирательность определяют наличие нарушений во второй сигнальной системе (В. В.Ткачева, 2003). Отсутствие потребности в контакте свидетельствует о том, что коммуникативно-потребностная сфера аутичного ребенка дефицитарна и зависит от степени совершенства как сенсорных, так и аффективных процессов [206, с. 203]. Известно, насколько аутичный ребенок зависим от окружающего сенсорного поля. С одной стороны, это создает огромные трудности в его произвольной организации: случайные впечатления отвлекают его, он может слишком сильно погружаться в избирательные ощущения или уходить от взаимодействия, если присутствует в поле негативный раздражитель [12, с. 47].

К. С. Лебединская, В. В. Лебединский и О. С. Никольская отмечают, что нарушение взаимодействия психических функций наиболее специфично проявляется в особенностях формирования мышления и речи аутичного ребенка.

В специальных исследованиях особенностей мышления у младших школьников с аутизмом, проведенных под руководством В. В. Лебединского, выявлено недоразвитие у них обобщений, несмотря на достаточно высокий уровень развития у отдельных групп детей понятийного мышления.

Среди характерных признаков раннего детского аутизма большое место занимают нарушения речевой коммуникации, что отражает основную специфику аутизма: несформированность коммуникативного поведения. Нарушение коммуникативной функции речи у детей с аутизмом отмечают большинство исследователей (Kanner, 1943; В. Е. Каган, 1981; К. С. Лебединская с соавт., 1991; В. В. Лебединский, 1985; Е. М. Мастюкова, Р. К. Ульянова, 1990; С. С. Морозова, 1990, и др.). Речь аутичного ребенка обычно не направлена к собеседнику. В его речевом общении отсутствует экспрессия, жестикуляция. Речь может быть и правильной, и косноязычной, и даже лепетной. Имеет место смещение смыслов высказывания; исчезновение из фраз личных глагольных и местоименных форм: фраза обычно краткая с нарушениями грамматического и синтаксического строя. У аутичного ребенка нарушено понимание себя как системы – Я, отражающееся в несформированности идентификации себя с речевым знаком — местоимением первого лица (В. В. Ткачева).

Фрагментарность восприятия, недоразвитие вербального мышления, речи и логического запоминания, склонность к символизму в процессе усвоения учебного материала затрудняет переработку информации, получаемой ребенком с аутизмом на уроке [163; 165].

У умственно отсталого ребенка с атипичным аутизмом пропадает общение, речь регрессирует, взаимодействие с окружающими обедняется, присоединяются стертые неврозоподобные нарушения, обнаруживается появление моторных стереотипий, расстройство самосознания; отмечаются психопатоподобные проявления, стереотипность каких-либо действий (при с-ме Дауна); сверхчувствительность, сонливость, активное избегание общения (при фенилкетонурии) и т.д. Атипичный аутизм, атипичный детский психоз занимает 50% от всей кагорты случаев с аутистическими расстройствами (М. В. Башина).

Особенности умственно отсталых детей со сложным дефектом, включающим кроме других первичных нарушений и соматические заболевания

Одной из групп риска по сложному нарушению, согласно Т. А. Басиловой, являются дети с врожденными множественными пороками развития (в том числе внутренних органов), дети с выявленным поражением какой-либо одной системы организма, влекущим за собой тяжелое нарушение развития, дети, рожденные матерями, имеющими такие хронические заболевания как диабет, хронические заболевания почек, рассеянный склероз, гепатит и др., дети из семей, где отмечалось рождение людей с множественными поражениями, глубоко недоношенные дети (Т. А. Басилова, 2012). Исходя из представленных данных к 2005 году процент недоношенных детей значительно возрастает, а следовательно, структура аномального развития усложняется (1955-1960гг. - 20%, 2005г. -73%). Эти дети могут иметь различные соматические заболевания, во многом вызванные избыточным или нагрузочным лечением сразу после рождения. Среди соматических заболеваний у детей со сложными нарушениями встречаются: атопический дерматит, хронический фарингит, пищевая аллергия, аденоидит, сердечная недостаточность, панкреатопатии, нефропатии, хронический гастрит, псориаз, туберкулез, ожирение, функциональные изменения сердечно - сосудистой системы и др.

По последним данным у таких детей отмечаются бронхо-легочная дисплазия, у 70% недоношенных детей с очень низкой массой тела при рождении независимо от характера родов могут развиваться мозговые кровоизлияния, которые приводят к поражению ЦНС (*ДЦП и отставание в умственном развитии*). Примерно 35% детей, появившихся на свет глубоко недоношенными и с очень малым весом могут отставать в умственном развитии. От 12 до 15% недоношенных детей могут иметь детский церебральный паралич. Как следствие глубокой недоношенности, у таких детей приблизительно в 1-5% случаев могут наблюдаться и *нарушения слуха*. Примерно у 3-10% недоношенных детей обнаруживаются аномалии развития глаз, приводящие к глубоким *нарушениям*

зрения и даже слепоте (врожденная глаукома, врожденная катаракта, атрофия зрительного нерва, ретинопатия и др.). В ряде случаев к бисенсорному дефекту добавляются ДЦП (12-15%) и другие нарушения.

Особенности умственно отсталых детей со сложным дефектом, включающим различные синдромы

Среди детей с умственной отсталостью со сложным дефектом выделяется группа, которая включает различные синдромальные формы нарушений. Основную массу детей представляют *дети с синдромом Дауна*. Кроме особенностей познавательной (умственная отсталость) и эмоционально-волевой сфер, эти дети страдают также нарушениями слуха и нарушениями зрения. Частота тугоухости встречается в 60-80% случаев, т.е. значительно выше, чем у детей с умственной отсталостью без сопутствующих нарушений. Примерно 50% детей имеют ту или иную степень близорукости и 20% страдают дальнозоркостью. Аномалии глаз могут включать миопию, астигматизм, косоглазие, микрофтальмию и колобомы радужки, однако могут встречаться и другие проявления этого синдрома. У 15-20% таких детей умственная отсталость сочетается с детским церебральным параличом [77].

Основные клинические проявления синдрома Дауна – это низкая масса тела при рождении, небольшой рост, мышечная гипотония, умственная отсталость, ожирение, эпикант. Эмоциональная сфера детей с синдромом Дауна более сохранна, чем интеллект. Большинству из них знакомы гнев, страх, радость, грусть. Но обычно эмоциональные реакции характеризуются спонтанностью и неустойчивостью, могут возникать по незначительному поводу. У некоторых из этих детей отмечаются epileptoидные черты характера: педантизм, чрезмерная аккуратность, подозрительность, недоброжелательность (А. Р. Маллер, Г. В. Цикото) [145; 148].

Эту группу могут представлять также и дети с различными редкими синдромами: гидроцефальный с-м, с-м Денди-Уокера, синдром делеции короткого плеча аутосомы группы В, с-м Вольфа и др.

1.3. Современное состояние проблемы оказания психолого-педагогической помощи умственно отсталым детям со сложными нарушениями развития

Современные тенденции, имеющие место в отечественной системе образования, свидетельствуют о гуманизации отношения общества и государства к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инвалидностью и сложными нарушениями, реализации принципов Декларации ООН о правах умственно отсталых лиц (1971), Конвенции о правах ребенка (1989) и основных положений других международных документов.

Закон РФ «Об образовании» № 273-ФЗ от 29.12.2012г. и принятый согласно приказа №1599 Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) включают в образовательный процесс следующие категории умственно отсталых детей, дифференцируя их на два варианта: к первому варианту относят детей с легкой умственной отсталостью, ко второму – детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР).

Полиморфизм нарушений при сложном дефекте у детей с умственной отсталостью в различной степени выраженности может включать нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы, выраженные в различной степени и сочетающиеся в разных вариантах. У некоторых детей имеют место текущие психические и соматические заболевания, которые значительно осложняют их развитие и обучение.

Создание в 2003 г. классов для обучающихся со сложным дефектом (СД) в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях было продиктовано потребностью в максимально возможной социальной адаптации и вовлечении детей данной нозологической группы в процесс социальной интеграции и личностной самореализации [181].

Однако отсутствие надлежащего методического обеспечения образования умственно отсталых детей со сложным дефектом, в частности, коррекционных и развивающих программ, разработанных в зависимости от сочетания первичных нарушений в структуре сложного дефекта, обусловило острейшую необходимость в разработке и создании для них специальных образовательных условий в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, особыми образовательными потребностями с целью реализации поставленных задач - интеграции таких детей в образовательную и социальную среду.

В соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к адаптированной основной образовательной программе для обучающихся по второму варианту (АООП ОО), выделяется образовательная область «Язык и речевая практика». К возможным результатам ее освоения относят: «...формирование навыка понимания смысла узнаваемого слова; развитие предпосылок к осмысленному чтению и письму» [245, С.57].

У детей со сложным дефектом, включающим умеренную умственную отсталость, двигательные и сенсорные нарушения, расстройства аутистического спектра, ограниченно формируется понимание и использование речи, которая всегда сопровождается косноязычием и аграмматизмами. Словарный запас состоит из наиболее часто употребляемых в обиходе слов и выражений. В некоторых случаях языковые средства оказываются несформированными. Вместе с тем овладение навыком чтения позволяет обучать детей со сложным дефектом более продуктивно, позволяет отрабатывать правильное произношение новых слов и вводить их в активный словарь, что благотворно сказывается на развитии навыков элементарной коммуникации и социализации. Формирования навыка чтения является одной из жизненно важных компетенций коррекционного обучения. Навык чтения как нельзя лучше способствует социализации школьника, формированию умения прочесть название улицы, учреждения, станции, лекарства, название фильма, спектакля и т.д.

Согласно примерной АООП ОО (вариант 2) для умственно отсталых обучающихся образовательная организация может разрабатывать специальную индивидуальную образовательную программу (СИПР), учитывающую специфические образовательные потребности обучающегося с умеренной умственной отсталостью и с множественными нарушениями развития. Как показывает практика, опросы учителей-дефектологов, работающих с детьми со сложными нарушениями, состав класса может быть совершенно разным по степени освоения учебного материала. Отклонения в развитии у ребенка с интеллектуальной недостаточностью, у которого в структуре нарушений имеются и другие первичные дефекты, сочетающиеся с соматическими заболеваниями, вызывают значительные трудности в процессе овладения учебной программой. В связи с этим обучение тому или иному навыку требует дополнительных методических разработок.

Исследования последних лет свидетельствуют о том, что ежегодно идет процесс утяжеления состава учеников (И. М. Яковлева, 2013), средняя наполняемость образовательных учреждений, работающих с детьми со сложным дефектом увеличивается. Контингент детей неоднороден и разнообразен по степени тяжести интеллектуального дефекта и наличию сопутствующих нарушений. Процентное увеличение детей с диагнозом F71 в СКОУ VIII вида с 2007-2008 гг.(22,4%) по 2011-2012гг. (24,9%) составило 2,5%.

Растет численность классов для детей, имеющих сложный дефект (в 2007-2008 уч. году 31,4%, в 2011-2012 уч. году – 39,5%). Э. В. Самарина, исследуя современный контингент школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями в умственном развитии (СКОШИ «Вера», г. Рязань), отмечает наличие у воспитанников дополнительных сопутствующих нарушений, которые разнообразны по этиологии, интенсивности проявления и служат дополнительным сдерживающим фактором для развития. Из 125 участников эксперимента только у одного ребенка не оказалось дополнительных нарушений (Э. В. Самарина, 2010).

Отмечается рост числа учеников имеющих инвалидность с 41% в 2007 г. до 53,4% в 2012 г. (И. М. Яковлева, 2013г.). Среди учащихся с умеренной умственной отсталостью – 78,9%, среди учеников с тяжелой степенью – 100%, среди учащихся с легкой умственной отсталостью их зарегистрировано 38,1%, что свидетельствует об усложнении патологии у данной категории учащихся [150]. По данным образовательных учреждений, участвовавших в мониторинге, среди учащихся с легкой умственной отсталостью 22,6% детей имеют сложный дефект, среди учеников с умеренной степенью – 59%.

Таким образом, в настоящее время среди воспитанников коррекционных образовательных учреждений отмечается рост числа детей со сложными (комплексными) нарушениями, что обусловлено объективными причинами, и влечет за собой постановку вопроса о создании необходимых психолого-педагогических условий для успешного развития этой категории детей.

1.4. Особенности овладения чтением умственно отсталыми детьми со сложными нарушениями развития и анализ программных требований

Чтение - сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие зрительная, речедвигательная, речеслуховая системы мозга (В. В. Воронкова, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, В. Г. Петрова и др.). Психофизиологической основой чтения является совместная деятельность различных зон головного мозга, нарушение деятельности которых проявляется в особых типах нарушения чтения.

Д. Б. Эльконин отмечает, что *в процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями.* Не звук является названием буквы, а наоборот, буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. Процесс понимания читаемого определяется характером восприятия. В то же время процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного [259].

По данным А. Н. Корнева, трудности в усвоении навыков чтения испытывает значительное число (4,8%) учащихся общеобразовательных школ (А. Н. Корнев, 2003), в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи это число достигает 90,8% (Т. А. Алтухова, 1995). Степень сохранности и совместная работа зрительного, акустического и кинестетического анализаторов влияют на формирование процесса чтения (Г. А. Каше, И. Н. Корнев, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.). Особое значение в исследовании процесса чтения имеют труды Б. Г. Ананьева, П. К. Анохина, Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия.

В описании особенностей и условий обучения чтению разных категорий учащихся: детей с нарушением зрительного восприятия и зрительно-моторных функций (О. Б. Иншаковой, Г. П. Коваленко, Н. С. Костючек, Н. А. Крыловой, М. Н. Русецкой); с нарушениями слуха (Н. Г. Морозовой, Б. Д. Корсунской, С. А. Зыкова, М. И. Никитиной, Л. В. Никулиной и др.); речи (Р. Е. Левиной, Т. Н. Алтуховой, Н. Л. Крыловой, М. Н. Русецкой, Л. Ф. Спириной и др.); слепоглухих детей (И. А. Соколянского, О. И. Скороходовой, Е. Л. Гончаровой и др.); детей с интеллектуальными нарушениями (Т. Б. Башировой, М. Ф. Гнездилова, В. Я. Василевской, В. В. Воронковой, А. И. Граборов, К. Карлеп, Р. И. Лалаевой, Р. С. Левиной, В. Г. Петровой, Н. К. Сорокиной, Г. Я. Трошина, Т. Б. Башировой, Л. А. Одинаевой и др.); детей с ранним детским аутизмом (О. С. Никольской, Н. Б. Лаврентьевой), с двигательными нарушениями (Е. Ф. Архиповой, Е. М. Мастюковой, И. Ю. Левченко) раскрывается специфика формирования навыка чтения указанными категориями учащихся.

Своеобразие и трудности формирования навыка чтения у обучающихся с разной степенью умственной отсталости (А. К. Аксёнова, И. М. Бгажнокова, В. В. Воронкова, Н. Г. Галунчикова, М. Ф. Гнездилов, А. И. Граборов, Е. И. Капланская, И. В. Коломыткина, С. В. Комарова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, А. Р. Маллер, М. И. Шишкова) – недостаточно быстро соотносят звук с буквой, длительное время не могут перейти с побуквенного чтения на слоговое, очень медленно накапливают слоговые образы, трудности смыслового восприятия

текста, что обусловлено недостаточной сформированностью соответствующих механизмов чтения и т.д. – корректируются с помощью принципа индивидуального и дифференцированного подходов (Т. А. Власова, В. В. Воронкова, А. Н. Граборов, Е. К. Грачева) [2; 48; 171; 178].

Направления всей системы обучения умственно отсталых школьников русскому языку базируются на исследованиях В. В. Воронковой (2016), М. Ф. Гнездилова (1936-1965), Е. Н. Грузинцевой (1953), И. П. Корнева (1955) необходимость разработки специфических методов применительно к каждому этапу возрастного развития умственно отсталого ребенка, требования обучения от легкого к сложному, от знакомого к незнакомому, необходимость в процессе обучения опираться на сохранные возможности, имеющиеся у умственно отсталых школьников, и исправлять дефекты их развития.

Роль специального обучения детей с отклонениями в умственном развитии на разных возрастных этапах, особенно принципов индивидуального и дифференцированного подходов отмечается В. В. Воронковой, Л. С. Выготским, А. Н. Граборовым, И. В. Евтушенко, Н. Н. Малофеевым, В. М. Мозговым и др. Процесс обучения чтению детей со сложными нарушениями находит свою поддержку в положениях о том, что выпадение или нарушение функции не ведет к потере возможности формирования и развития высших психических процессов, что при нарушении анализаторной системы вырабатываются новые связи, новые способы восприятия окружающей действительности (П. К. Анохин, 1953; В. В. Воронкова, 2016; Л. С. Выготский, 1980; П. М. Залюбовский, 1981; М. И. Земцова, 1956, 1965, 1970; А. М. Зимкина, 1956; А. Г. Литвак, 1972, 1973; М. С. Певзнер, 1967; Л. И. Солнцева, 1979, 1980).

В советской олигофренопедагогике проблема обучения чтению получила свое развитие в работах А. К. Аксеновой, Т. А. Алтуховой, В. В. Воронковой, Г. М. Гусевой, И. В. Коломыткиной, С. В. Комаровой, М. И. Шишковой, и др.

При обучении чтению умственно отсталых детей в современной российской коррекционной школе специалисты опираются на традиции, заложенные отечественной олигофренопедагогикой: учет возможностей детей для получения

знаний, школьных умений и навыков, создание оптимальных условий для повышения познавательной активности учащихся; и общие дидактические принципы, используемые в отечественной дефектологической школе: воспитывающая и развивающая направленность обучения; научность и доступность обучения; систематичность и последовательность обучения; связь обучения с жизнью; принцип коррекции в обучении; принцип наглядности; сознательность и активность учащихся в обучении; индивидуальный и дифференцированный подход; прочность знаний, умений и навыков.

Исследования, основанные на изучении процесса усвоения родного языка учениками с нормальным интеллектом, опыт обучения языку детей с интеллектуальной недостаточностью позволили отечественным методистам (А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, Г. М. Гусева) выдвинуть некоторые важные методические положения, значимость которых для умственно отсталых школьников со сложными нарушениями приобретает особую актуальность, а именно: коммуникативная направленность обучения; единство в реализации двух направлений работы: развитие речи и мышления; обязательная мотивация языковой и речевой деятельности учащихся; формирование чувства языка и опора на него в учебной деятельности детей; взаимосвязь устной и письменной форм речи в процессе их развития [2, с. 37].

Основным методом обучения чтению в коррекционной школе, как и в массовой школе, является современный *звуковой аналитико-синтетический метод, разработанный К.Д. Ушинским*, усовершенствованный его учениками и последователями, а также отечественными исследователями с учетом новых достижений в области фонетики, лингвистики и других смежных наук. М.Ф. Гнездилов применял этот метод к условиям обучения умственно отсталых детей, определив своеобразие его использования во вспомогательной школе.

Полноценный навык чтения характеризуется следующими качествами: правильностью, беглостью, выразительностью и осознанностью. Процесс формирования каждого качества у умственно отсталых учащихся достаточно своеобразен и индивидуален. У детей со сложными нарушениями эти процессы

формируются более длительно и протекают стерто.

Успешность и скорость продвижения ребенка в чтении зависят от сформированности психических функций, которые лежат в основе функционального базиса чтения (А. В. Лагутина, И. П. Корнев). К важнейшим составляющим процесса формирования чтения относят: словарный запас, грамматический строй речи, произношение звуков и слов сложного слогового состава, фонематические процессы, зрительное и акустическое восприятие, слухоречевую и зрительно-предметную память, конструктивный и динамический праксис, внимание. Доказана прямая зависимость скорости продвижения ребенка в чтении от сформированности психических функций, лежащих в основе функционального базиса чтения (А. В. Лагутина).

Структура речевого недоразвития и сформированность психических процессов, обеспечивающих функциональный базис чтения - основные критерии для определения начала обучения чтению детей с различными нарушениями. Системное недоразвитие устной речи, а также несформированность зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений и др., является индикатором дислексии (Р. И. Лалаева, 1978). Наиболее распространенными нарушениями чтения у умственно отсталых школьников являются фонематические и оптические дислексии [119].

Понимание процесса овладения чтением означает, что знания о буквах должны опираться на взаимнообратимую связь нескольких образов: слухового, артикуляционного и зрительного образов речевого звука, а также зрительного образа буквы. Знание о слове должно опираться на взаимнообратимую связь между слуховым образом слова, с одной стороны, зрительным образом графического обозначения слова, с другой стороны, и зрительным образом объекта, который этим словом обозначается, с третьей стороны.

Степень сохранности и совместная работа зрительного, акустического и кинестетического анализаторов влияют на формирование процесса чтения (Г. А. Каше, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

Умение оперировать буквами в процессе чтения можно формировать только

на основе сложившихся у ребенка достаточно устойчивых взаимообратимых связей между образами объектов и их знаковой опосредованностью. «Возможность услышать в слове «звук», соотнести его с «буквой» и представить их положение по отношению к другим звукам и буквам в «слове»; возможность выделить на слух отдельные «слова» в «предложении», соотнести слово с «образом» обозначаемого объекта; возможность представить расположение в предложении слов по отношению друг к другу составляют, с психологической точки зрения, готовность ребенка к овладению умениями и навыками чтения и письма» [204, с. 7].

Особенности овладения чтением умственно отсталыми детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Для формирования навыка чтения у *умственно отсталых детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата*, большое значение приобретает согласованность движений руки и глаза. У детей *со сложным дефектом, включающим умственную отсталость и детский церебральный паралич (ДЦП)* в результате поражения двигательной сферы, а также мышечного аппарата глаз согласованные движения руки и глаза развиты недостаточно, дети оказываются не в состоянии следить глазами за своими движениями, что создает трудности при чтении, тормозит формирование этого навыка чтения (Е. Ф. Архипова, А. М. Гусейнова, Л. А. Данилова, М. В. Ипполитова, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько).

Зрительно-моторная координация особенно важна на начальном этапе обучения чтению, когда движение пальцем ребенок прослеживает глазом, указывает и определяет последовательность букв, слогов, слов. Техника и плавность чтения формируются на этой основе. Такие учащиеся не удерживают строку при чтении, поскольку соскальзывают с одной строки на другую, вследствие чего не могут понять смысл прочитанного.

Из-за несформированности пространственного анализа и синтеза, что особенно проявляется при овладении детьми навыком чтения, умственно отсталые дети с церебральными параличами не находят нужную страницу (затрудняются в дифференциации левой и правой стороны), строку могут начать

читать с середины страницы. У некоторых наблюдается проявление зеркальности при чтении, они затрудняются в пространственном восприятии и воспроизведении букв (б–д, т–м, з–е, в–з, н–п–л), что требует организации специальных занятий по формированию пространственных представлений и выполнению заданий по образцу.

У детей с умственной отсталостью и ДЦП, наблюдаются характерные нарушения звукопроизношения: не слышат звуки (т, к, с, п, э, ф, ш) и затрудняются в их произношении, в устной речи пропускают их или заменяют другими звуками, что в дальнейшем приводит к трудностям при обучении чтению и письму. У детей не сформирован или недостаточен фонематический слух: они не различают звуки и звукосочетания, сходные по звучанию. В некоторых случаях, когда нет снижения остроты слуха, возможна недостаточность слухового восприятия и слуховой памяти. Дифференцированное восприятие звуков развито недостаточно.

Зрительное восприятие у ребенка с умственной отсталостью и ДЦП может быть нарушено за счет ограниченного движения глаз: нарушений фиксации взора, ограничения полей зрения, снижения остроты зрения и т. п. Поэтому такому ребенку трудно отыскать взглядом, например, повторяющуюся букву в ряду, рассмотреть её и проследить её перемещение.

У умственно отсталых детей с ДЦП (примерно в 20—30% случаев) отмечаются косоглазие, двоение в глазах, нарушение согласованности движений глаз, опущенное верхнее веко (птоз), произвольные движения глазных яблок (нистагм). Такие особенности зрительного анализатора приводят к дефектному, а в отдельных случаях к искаженному восприятию предметов и явлений окружающей действительности. Некоторые дети из-за наличия внутреннего косоглазия привыкают пользоваться ограниченным полем зрения, игнорируя его наружные поля. Например, при конструировании из палочек буквы ребенок не достраивает части буквы слева, рисует, пишет, читает только на правой стороне листа. Также дети могут путать сходные по написанию графемы. В ряде случаев нарушения чтения проявляются в виде пропусков слогов и букв, смещениях и

заменах согласных звуков, близких по месту и способу артикуляции. Отмечается определенная зависимость между тяжестью нарушений артикуляционной моторики и тяжестью нарушений функций рук. Наиболее выраженные нарушения артикуляционной моторики отмечаются у детей со сложным дефектом, у которых значительно поражены верхние конечности.

Особенности овладения чтением умственно отсталыми детьми с нарушениями зрения

У умственно отсталых слабовидящих детей зрение остается ведущим анализатором, но их зрительное восприятие отличается узостью обзора и снижением точности, из-за чего у таких детей возникают трудности в пространственной ориентировке. При зрительной работе эти дети быстро утомляются, что вызывает снижение умственной и физической работоспособности, трудности формирования навыка чтения. Тифлопедагогический опыт специалистов свидетельствует о том, что реализовать обходные пути развития умственно отсталого слабовидящего ребенка можно включив в деятельность сохранные анализаторные системы, и таким образом минимизировать действие неблагоприятных факторов на развитие психики такого ребенка (Н.А. Крылова, 1990).

Нарушения навыка чтения у умственно отсталого слабовидящего ребенка могут быть обусловлены и слабым развитием функции самоконтроля. Ребенок не умеет самостоятельно сопоставлять результат своих действий с образцом, вычленять ошибки и устранять несоответствие между образцом и реальным достижением. Также недостаточное развитие концентрации внимания способствует тому, что при чтении текста глаз умственно отсталого ребенка совершает хаотичные движения, происходит считывание случайно попадающих в поле зрения ребенка букв. У таких детей с трудом формируется навык следования направлению чтения — слева направо. Умственно отсталые слабовидящие дети часто не понимают смысла прочитанного и не могут рассказать, о чем читали в связи с особенностью накопления словаря (Н.А. Крылова, 1990).

Трудность формирования навыка чтения также зависит от качества

понимания речи, от точного восприятия некоторых фонем, окончаний единственного и множественного числа из-за чего у детей нередко наблюдаются нарушения понимания связей между словами и т. д.

Особенности овладения чтением умственно отсталыми детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС)

У умственно отсталых детей с РАС наблюдаются трудности в организации развернутого высказывания и диалога, несмотря на имеющийся запас слов. Данная особенность проявляется в односложной речи, в наличии значительного числа стереотипий. Специалисты отмечают тяготение умственно отсталых детей с РАС к символу, знаку, что практикуется в работе по формированию навыка чтения, особенно на начальном этапе использования приема «глобального чтения» (Л. Г. Нуриева).

Постоянное и максимальное использование наглядных опор позволяет включать в обучение наиболее сильные стороны когнитивной сферы умственно отсталых детей с аутизмом: лучший объем визуального восприятия, хорошую зрительную память, явное преобладание возможностей зрительного сосредоточения над слуховым. Методики, основанные на максимальном использовании визуального материала («глобальное чтение», «картинно-графический план» и др.) рассматриваются как наиболее эффективные. Умение использовать картинно-графический план облегчает умственно отсталому ребенку с РАС восприятие, а затем и изложение текста.

Трудность формирования навыка чтения также зависит от качества понимания речи, от точного восприятия некоторых фонем, окончаний единственного и множественного числа из-за чего у детей нередко наблюдаются нарушения понимания связей между словами и т. д.

Анализ программных требований

Чтение в трудах известных советских олигофренопедагогов (А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, Г. М. Гусева, И. В. Коломыткина, З. Н. Смирнова) рассматривается как учебный предмет, способствующий развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, расширению социальных

компетенций, адаптации и реабилитации умственно отсталых школьников.

Это предполагает совершенствование организации учебного процесса применительно к умственно отсталым школьникам со сложным дефектом, адаптации его методического обеспечения к возможностям данной категории детей, где будет учитываться не только степень интеллектуальной недостаточности, но и структура сочетающихся нарушений.

Опыт специалистов и наша собственная практика свидетельствуют о том, что разные по требованиям современные программы, используемые для одного и того же класса (В. В. Воронковой, И. М. Бгажноковой для детей с легкой и части детей с умеренной умственной отсталостью, Е. И. Капланской для обучающихся с умеренной умственной отсталостью, А. Р. Маллера для детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью) *не учитывают особенности психического развития умственно отсталых школьников со сложным дефектом* [22; 23; 203; 218].

Выполнение индивидуальных программ по каждому ученику при утяжелении контингента и увеличении наполняемости класса одним учителем часто перерастает в нерешаемую задачу. Возникает необходимость разработки программы дифференцированного обучения по классам, параллелям или даже внутри одного класса по отдельно выделенным группам.

Принятый ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) пересматривает требования к обучению выделенной группы детей, учитывает типологические, индивидуальные особенности и специфические образовательные потребности обучающихся коррекционных школ. Итоги освоения АООП определяются личностными и предметными результатами. *Личностные результаты* освоения АООП включают формирование индивидуально-личностных качеств, жизненных и социальных компетенций обучающегося и ценностных установок. *Предметные результаты* освоения АООП включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой предметной области, готовность к их применению. Достижения обучающихся легкой (вариант 1), а также с умеренной, тяжелой,

глубокой умственной отсталостью, с ТМНР (вариант 2) определяются индивидуальными возможностями ребенка.

Учебный план включает обязательные предметные области. Среди них *предметная область: Язык и речевая практика*. Основные задачи реализации содержания включают, кроме прочих, следующие:

Язык и речевая практика (вариант 1)

Русский язык:

- 1) формирование интереса к изучению родного (русского) языка;
- 2) коммуникативно-речевые умения, необходимые для обеспечения коммуникации в различных ситуациях общения;
- 3) овладение основами грамотного письма;

Чтение (Литературное чтение):

- 1) осознанное, правильное, плавное чтение вслух целыми словами с использованием некоторых средств устной выразительности речи;
- 2) участие в обсуждении прочитанных произведений; умение высказывать отношение к поступкам героев, оценивать поступки героев и мотивы поступков с учетом принятых в обществе норм и правил;
- 3) представления о мире, человеке, обществе и социальных нормах, принятых в нем;
- 4) выбор с помощью взрослого интересующей литературы.

Речь и альтернативная коммуникация (вариант 2):

- 1) развитие речи как средства общения в контексте познания окружающего мира и личного опыта ребенка: понимание слов, обозначающих объекты и явления природы, объекты рукотворного мира и деятельность человека; умение самостоятельного использования усвоенного лексико-грамматического материала в учебных и коммуникативных целях.
- 2) глобальное чтение в доступных ребенку пределах, понимание смысла узнаваемого слова: узнавание и различение напечатанных слов, обозначающих имена людей, названия хорошо известных предметов и действий; использование карточек с напечатанными словами как средства коммуникации.
- 3) развитие предпосылок к осмысленному чтению и письму: узнавание и различение образов графем (букв); графические действия с использованием элементов графем: обводка, штриховка, печатание букв, слов.
- 4) чтение и письмо: начальные навыки чтения и письма.

Реализация АООП (вариант 2) предполагает консультирование родителей по учебному процессу. На наш взгляд достижения обучающихся со сложными нарушениями также зависят от участия семьи в отработке усвоенных навыков чтения.

Выводы по 1 главе

В современной отечественной дефектологической науке вопрос о сложных и комплексных нарушениях рассматривается в контексте основных теоретических положений о сложной структуре аномального развития, выдвинутых Л.С. Выготским. По мере становления и совершенствования системы специального образования в России складывался опыт изучения, обучения и воспитания детей со сложными нарушениями развития. Обусловленный объективными причинами к началу XXI столетия рост числа умственно отсталых детей со сложными (комплексными) нарушениями, различные сочетания и степень выраженности этих нарушений повлекли за собой постановку вопроса о создании необходимых психолого-педагогических условий для развития, обучения и социализации этой категории детей.

Не соответствие программных материалов, не учитывающих возможности умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития, и недостаточная направленность существующих методических разработок на учет их особенностей, обусловили потребность в разработке специальных методов и технологий обучения. Одним из психолого-педагогических условий, обеспечивающих оптимальные возможности для развития и обучения умственно отсталых детей со сложными нарушениями, является разработка технологии обучения чтению этой категории детей, содержание и структура которой должны опираться на данные об особенностях психологического базиса чтения, изучение которого и было предпринято нами в следующей главе.

Глава 2. Экспериментальное изучение психолого-педагогических условий формирования навыка чтения у умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития (констатирующий эксперимент)

2.1. Характеристика участников эксперимента

Наше экспериментальное исследование (констатирующий эксперимент) проводилось с января 2013г. по декабрь 2015г. Общее число участников эксперимента составило 167 человек (дети и взрослые). Всего в эксперименте приняли участие **77** умственно отсталых младших школьников, обучающихся в 4-х классах для детей со сложным дефектом (СД) на базе специальных коррекционных городских бюджетных образовательных учреждений VIII вида г. Москвы (№105, №35, № 81, №482, № 895) и областной специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната №3 «Вера» г.Рязани. В эксперименте участвовали также педагоги перечисленных специальных коррекционных образовательных учреждений VIII вида (22 чел.) и родители обучающихся (68 чел.).

Констатирующий эксперимент был разделен на 2 этапа. На *первом этапе эксперимента* длительностью 3 месяца мы изучали всех 167 участников эксперимента, включая, в том числе, 77 детей экспериментальной группы (ЭГ–1) и 90 взрослых. Списочный состав участников представлен в приложении 1. Далее *на втором этапе* из ЭГ–1 была выделена группа из 14 детей (ЭГ–2), с которой проводился в последствии формирующий эксперимент в период с января 2014 г. по май 2015 г., была апробирована технология обучения чтению, а затем в ноябре-декабре 2015г. проведен контрольный эксперимент (Приложение 1 №64–77). В эксперименте участвовали умственно отсталые дети 4-х классов, обучавшиеся в 2013–2014 годах. Важно отметить, что группа ЭГ–2 была представлена только детьми с сочетанием нескольких первичных нарушений, включающими кроме

умственной отсталости нарушения зрения, двигательную недостаточность (НОДА), расстройства аутистического спектра (РАС). В группу ЭГ–2 не вошли умственно отсталые дети с осложненным дефектом: умственно отсталые с соматическими расстройствами и отдельными синдромальными формами (синдром Дауна и др.).

Данные о детях из документации ПМПК и личных дел

Изучение медицинских карт, личных дел и протоколов ПМПК позволило получить данные о характере и сочетаниях нарушений детей классов с СД исследуемой группы. Все дети, участники эксперимента (ЭГ–1), прошли комиссию ПМПК и им было рекомендовано обучение в классах для детей с СД коррекционных образовательных учреждений VIII вида.

Структура нарушений детей, обучавшихся в классах для детей с СД и участвовавших в эксперименте, была представлена сложным (69%), или осложненным (31%) дефектом, включающим также легкую (18% – 14чел.) или умеренную умственную отсталость (82% – 63чел.). Медицинские диагнозы, представленные в документации участников эксперимента, свидетельствуют о большом разнообразии нарушений у детей, обучающихся в классах со сложным дефектом: F70.08, F70.88, F71.08, F71.04, F71.14, F71.88, F71.89, F84.11, F84.12, F 84.4, F 84.02, F80.0, и др.

Анализ состава классов для детей с СД свидетельствует о том, что в них в настоящее время включают не только детей с сочетанием нескольких первичных дефектов, но также и умственно отсталых детей со сложными нарушениями, развитие которых отягощено тяжелыми соматическими заболеваниями и умственно отсталых детей со сложным дефектом с различными синдромами (синдромом Дауна, эписиндромом и др.). Наполняемость современных классов для детей с СД составляет в отдельных случаях до 15 человек как для детей с ОВЗ, в связи изменениями статуса школ в результате их объединения (Приказ Минобрнауки №1150 от 30 августа 2013г.), хотя согласно АООП для умственно отсталых (вариант 2) численность детей в классах с СД не должна превышать пяти человек [245, С. 351].

Сложный дефект, представленный двумя и более нарушениями и осложненный дефект с тяжелыми сопутствующими нарушениями, вызывает значительные трудности у детей при овладении учебным материалом. Многообразие нарушений психического здоровья детей, участвовавших в эксперименте, кроме легкой и умеренной умственной отсталости, было представлено первичными нарушениями зрения, функций опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра. Также перечисленные выше особенности в психическом развитии детей включали различные синдромальные формы (синдром Дауна, синдром Ретта, гидроцефальный синдром, шизофреноподобный синдром, диспластически-дистрофический синдром, синдром Денди-Уокера, хромосомный синдром, эписиндром и др.), и сопровождалась хроническими соматическими заболеваниями (ВПС – врожденный порок сердца; атопический дерматит и др.).

Особенности мышления и познавательной сферы детей (100%), обучавшихся в классах со сложным дефектом, квалифицировались ПМПК, как легкая (18% – 14чел.) и умеренная умственная отсталость (82% – 63чел.), что проявлялось в конкретно-действенном уровне развития мышления, стойком и выраженном недоразвитии познавательной деятельности, высокой истощаемости всех психических процессов.

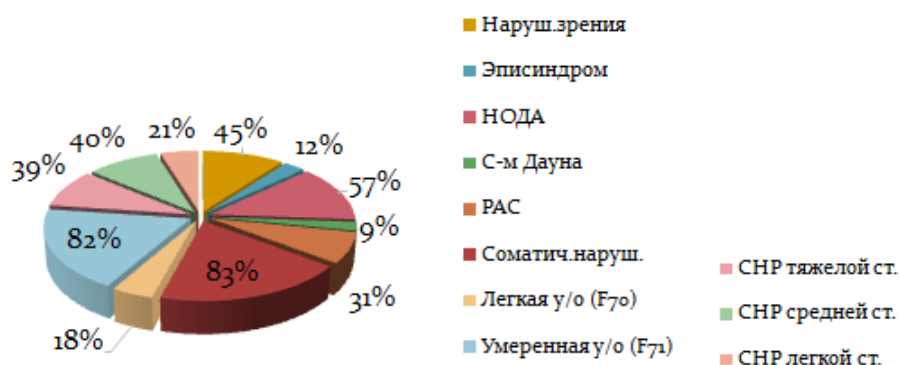


Диаграмма 1. Структура нарушений у детей экспериментальной группы ЭГ-1 (77 чел.-100%)

Спектр нарушений зрения был представлен в снижении зрения до миопии высокой степени (размытость контуров предметов), астигматизме (трудности соединения линий, элементов букв, не видят границ предметов); расходящемся,

сходящемся косоглазии, амблиопии (затруднена фокусировка на объекте, определение его размера и положения в пространстве по отношению к другим предметам, сложность дифференцировки); ангиопатии сетчатки («муть» перед глазами, снижается острота зрения с прогрессированием близорукости); коллобоме диска зрительного нерва (высокая миопия и миопический астигматизм), анизометропии (отсутствие бинокулярного зрения), коллобоме радужки (нарушается способность глаза регулировать количество поступающего света, затруднения в распознавании близко расположенных объектов), атрофии зрительного нерва (снижение остроты зрения и изменение поля зрения) (45% случаев – 35чел.). Умственно отсталые слепые дети в обследовании выявлены не были.

Особенности двигательных расстройств были представлены нарушениями церебрально-органического характера: различными формами ДЦП (спастическая диплегия/ болезнь Литтля, гемипаретическая, атонически-астатическая формы), а также ортопедической патологией: правосторонней кривошеей, нарушениями осанки, воронкообразной деформацией грудной клетки, кифозом, плоско - вальгусной деформацией стоп (57% случаев – 44 чел.). В процессе обследования не были выявлены умственно отсталые дети с тяжелой степенью двигательной недостаточности, колясочники.

Расстройства аутистического спектра включали ранний детский аутизм, аутистикоподобный синдром, атипичный аутизм, синдром Ретта, гиперактивное расстройство, сочетающиеся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (31% случаев – 24 чел.). Следует отметить, что среди обследуемых отсутствовали умственно отсталые дети с тяжелыми и глубокими формами аутизма.

У всех детей ЭГ–1 наблюдалось *системное недоразвитие речи* (СНР) различной степени выраженности (легкая – 21%, средняя – 40% и тяжелая – 39%).

Также в классах со сложным дефектом были выявлены *дети с синдромом Дауна*, особенности психического развития которых проявлялись своеобразием не только интеллектуальной сферы, но особыми характеристиками эмоционально-

волевой и поведенческой сфер (9% случаев – 7 чел.).

Анализ документации также показал, что часть детей страдала *эписиндром* (12% случаев – 9 чел.), а также *деформациями черепа и строения тела* (гидроцефальный череп, аномалия Денди-Уокера, агенезия мозолистого тела, кифоз грудного отдела, х-образные голени и др.).

Следует отметить, что значительная часть детей ЭГ–1 имела *хронические соматические заболевания и расстройства*, например, атопический дерматит, хронический фарингит, пищевую аллергию, аденоидит, сердечную недостаточность, искривление носовой перегородки с нарушениями функции дыхания, панкреатопатии, нефропатии, хронический гастрит, псориаз, ИМБТ (инфицирование микобактериями туберкулеза), ожирение, ФИССС (функциональные изменения сердечно - сосудистой системы), и др. (83% случаев – 64 человека).



У – умственная отсталость Ф - фенилкетонурия
 З - зрительные нарушения П – поведенческие нарушения
 Д - двигательные нарушения Х – хронические соматические заболевания
 Р – РАС Э-эпилепсия
 П – поведенческие нарушения С – синдромальные нарушения
 Г – гидроцефалия

Диаграмма 2. Варианты сочетания нарушений в структуре сложного дефекта у детей экспериментальной группы ЭГ–1 (69% от 77чел. –100%)

Диаграмма 3. Варианты осложненного дефекта у детей экспериментальной группы ЭГ–1 (31% от 77чел. –100%)

Дети с СД, включающим умственную отсталость с нарушениями слуха, в нашем обследовании выявлены не были. В Приложении 3 выборочно представлены выписки из медицинских карт и личных дел, характеризующие особенности развития детей ЭГ-1.

Данные о педагогах и родителях

В эксперименте также участвовали 22 специалиста коррекционных

школ VIII вида, которые обучают детей в классах с СД в г.Москве и г.Рязани. Из них по специальности дефектолог работают – 68% (15 чел.), логопед – 18% (4 чел.), не имеют дефектологического образования - 14% (3 чел.). Педагогический стаж до 5 лет у 23% анкетированных (5 чел.), от 5 до 10 лет у 9% анкетированных (2 чел.), больше 10 лет у 68% анкетированных (15 чел.).

Также в анкетировании участвовали родители детей экспериментальной группы ЭГ-1 в количестве 68 человек. По составу семьи разделились следующим образом. 51% детей (35 чел.) живут в полных семьях, у 49% детей (33 чел.) семьи неполные. 12% (8 семей) - многодетные семьи. В 10% семей (7 семей) есть кроме ребенка с СД другие лица с ОВЗ [100].

2.2. Цель, задачи и ход констатирующего эксперимента

С целью изучения особенностей формирования психологического базиса чтения и определения направлений коррекционной работы по развитию навыка чтения учащихся, обучающихся в классах для детей с СД был организован констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента:

- оценить эффективность системы психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование и развитие навыков чтения у младших школьников с СД в специальных коррекционных образовательных организациях VIII вида и в семье.

Задачи констатирующего эксперимента:

- составить диагностический комплекс для всестороннего изучения уровня сформированности психологического базиса (ПБЧ) и навыков чтения у младших школьников со сложными нарушениями развития, адаптируя диагностические методики с учетом индивидуальных возможностей детей;

- выявить особенности развития психических функций, лежащих в основе ПБЧ у обучающихся 4-х классов для детей с СД коррекционных образовательных организаций VIII вида;

- изучить трудности, с которыми сталкиваются специалисты при обучении навыкам чтения детей с СД и жалобы родителей;
- провести краткий анализ программных требований о сформированности навыка чтения у младших школьников с СД в специальных коррекционных образовательных организациях VIII вида;
- осуществить качественно-количественную оценку полученных результатов.

Ход констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился в течение 2013-2015 учебных лет. Вначале был проведен отбор и адаптация методик в диагностический комплекс по изучению особенностей формирования ПБЧ у младших школьников классов с СД.

Затем было проведено экспериментальное исследование сформированности психологического базиса и навыков чтения младших школьников с СД, а также изучение трудностей, с которыми сталкиваются специалисты при обучении детей со сложным дефектом, и жалоб родителей. На итоговом этапе был осуществлен анализ полученных экспериментальных данных, позволивших определить направления технологии коррекционной работы.

2.3. Диагностический комплекс по изучению психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование и развитие навыков чтения у умственно отсталых обучающихся со сложным дефектом (умственно отсталых с НОДА, умственно отсталых с нарушениями зрения, умственно отсталых с РАС)

Методики изучения психологического базиса и навыков чтения

В качестве методов изучения в констатирующем эксперименте использовались наблюдение, беседа, тестирование, анализ документации и процедура экспериментального исследования.

В качестве математического метода обработки полученных данных тестирования и эксперимента мы использовали статистические методы проверки

нашей гипотезы и оценки эффективности проделанной работы: расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена, расчет критерия U Манна, расчет t – критерия Стьюдента – метод, позволяющий оценить, насколько статистически существенно различаются средние арифметические двух выборок (Приложение Е).

Отобранные и адаптированные нами с учетом принципов возрастного, комплексного и системно-динамического изучения диагностические методики известных отечественных дефектологов (Т.В. Ахутиной, Н.Л. Белопольской, О.В. Боровик, С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко, О.Б. Иншаковой, Т.Н. Исаевой, Н.А. Киселевой, Ю.А. Костенковой, Н.Я. Семаго, Н.Н. Семаго, Е.А. Стребелевой и др.), по своим диагностическим возможностям «перекрывали» и взаимодополняли друг друга, что позволило нам рассматривать их в качестве диагностического комплекса для определения педагогических условий, обеспечивающих формирование и развитие навыков чтения у умственно отсталых обучающихся со сложным дефектом.

Детям предлагались вербальные и невербальные задания, предусматривалась различная степень трудности выполнения задания, что позволяло оценить актуальный уровень развития ребенка (Приложение Б).

Обследование каждого ребенка занимало в сумме примерно 90 минут, но было разделено на несколько этапов, каждый из которых занимал не более 10-15 минут. Предлагалось по 3-4 методики (задания) для изучения каждого процесса посредством словесной инструкции, сопровождаемой предъявлением наглядного материала. Ответ на задание предполагал выполнение тех или иных действий, не исключая и невербальные формы ответов .

1. Особенности коммуникации и общения

По наблюдениям в ходе обследования фиксировались особенности контакта ребенка (в начале обследования). Учитывалось, испытывает ли трудности обучающийся при вступлении в контакт, вступает ли в контакт самостоятельно или его инициирует взрослый, проявляет ли в нем заинтересованность, насколько продолжителен и стабилен контакт на протяжении всего исследования),

изучалось речевое общение и коммуникация (насколько активно участвует в процессе взаимодействия с взрослым, имеет ли фразовая речь коммуникативную направленность).

2. Особенности деятельности

В ходе проведения эксперимента учитывались эмоциональная реакция на ситуацию обследования (в начале обследования) и во время выполнения заданий; реакция на одобрение, на замечания и неудачи; понимание инструкции; наличие и стойкость интереса к заданию; работоспособность и динамика деятельности; самостоятельность выполнения задания и организация помощи.

3. Особенности психологического базиса чтения

При исследовании особенностей внимания определялась степень его концентрации и устойчивости с начала до конца задания; определялись колебания внимания по мере выполнения задания (методики/задания: корректурная проба, кодирование, определение нужного словосочетания и слова в ряду словоформ).

При исследовании мелкой моторики и конструктивного праксиса учитывались особенности манипулятивной функции пальцев рук, степень развитости движений (быстрые, точные, координированные, либо ограниченные, либо выраженные трудности), точность выполнения движений. Анализировалась степень сформированности пространственных представлений, целостность изображения, уровень развития зрительного анализа, умение удерживать зрительный образ, предложенный учителем, и переносить его на рабочую поверхность; умение устанавливать закономерность, способность к самоконтролю и самообучению (методики/задания: «Разрезные картинки», выкладывание палочек путем накладывания на образец, выкладывание по образцу).

При исследовании зрительного гнозиса исследовалась возможность обучающегося назвать различным образом расположенные буквы из ряда расположенных (зеркальные и наложенные, в разных шрифтах) букв. Определялась степень фрагментарности восприятия, наличие парагнозий (методики/задания «Обводка по контуру», «Узнавание зашумленных предметов», «Узнавание перечеркнутых и наложенных изображений»).

При исследовании зрительной памяти анализировалось количество правильно узнаваемых стимулов (букв); возможность удержания ряда зрительных стимулов (букв, слогов), возможность исправить неправильно сложенное слово, отсроченное воспроизведение букв/слов (методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурии, методика на выделение абстрактных зрительных стимулов, методика «найди отличие»)

Исследование пространственной ориентировки было направлено на определение степени сформированности пространственных отношений, схемы тела, ориентировки на плоскости (поверхность стола, лист бумаги, страница книги, верхняя ее часть, нижняя, правая, левая, середина), ориентировки в тексте (начало строки, начало абзаца), в предложении.

Исследование зрительно-моторной координации позволяло оценить степень сформированности зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти (методики: «тест Керна-Йерасика», «Закончи слово из карточек со слогами», вставь пропущенную букву в слово).

Задания на исследование зрительного анализа и синтеза были направлены на изучение умения оперировать буквами и слогом (задания на исключение лишней, неподходящей буквы или слога из слова)

Задания на исследование фонематического восприятия и фонематического слуха позволяли оценить уровень сформированности фонематического слуха и восприятия, фонематического анализа и синтеза (методики на определение первой буквы в слове, выполнение ритмических структур по образцу, пробы на повторение парных фонем, серий из трех звуков и простых слогов, составление слов из последовательно представленных звуков, определение позиции звука в слове).

Исследование рече-слуховой памяти определяло ее объем и включало задания на воспроизведение букв, слов со слуха и отсроченное их воспроизведение.

4. Изучение особенностей речевого развития было направлено на определение возможностей для составления связного рассказа по серии картинок,

объединенных единым сюжетом, и установления связи между событиями, отраженными на этих картинках (методика «Составь рассказ по серии картинок, объединенных единым смыслом, по сюжетной картинке»); осмысленность в составлении рассказа, возможность правильно ответить на вопросы экспериментатора, установление причинно-следственных и временных связей. Предлагались сюжетные картинки известной серии С.Д. Забрамной «Мама варит картошку» и «Дети на горке зимой». Оценивался когнитивный стиль деятельности ребенка, возможность целостного восприятия изображения, наличие фрагментарности (как в описании сюжета, так и в рассказе по картинке).

5. *Изучение сформированности навыка чтения* было направлено на выявление специфических ошибок чтения (при узнавании и назывании отдельных букв, чтении слогов открытых, закрытых, со стечением согласных); осознанность и понимание значения прочитанных слов, основной мысли и подтекста рассказа (рассказ «Горькое лекарство»); эмоциональную окрашенность и интонированность читаемого текста, определение объема необходимой помощи взрослого при смысловом анализе текста, способ чтения. В качестве заданий использовались материалы из диагностических пособий С.Д. Забрамной, Г.В. Цикото для детей с умеренной умственной отсталостью данной возрастной категории. В процессе диагностики темп чтения не учитывался, т.к. изучались умственно отсталые дети с СД.

В первой части обследования были предложены задания на прочтение букв разных шрифтов, слов разной слоговой структуры, предложений, состоящих из 3-4 слов. Вторая часть обследования предполагала ответы на вопросы по тексту «Горькое лекарство». Первоначально предполагалось, что учащиеся сами будут читать текст и отвечать на вопросы. Но в ходе исследования проведение этого задания было изменено в связи с отсутствием к 4 классу у значительного количества обучающихся умения прочитать адаптированный текст и ограниченности их речевого развития. Выявленная недостаточность в формировании навыка чтения свидетельствовала о том, что программы, по которым обучали умственно отсталых детей не соответствовали их возможностям и потребностям. В связи с изложенным выше, текст читал взрослый, а дети затем

отвечали на вопросы по тексту («Кто заболел?», «Как звали дочку?», «Почему Таня так сказала?», «Правильно ли она хотела поступить?», «Почему (правильно или неправильно)?», «Как Таня относится к маме?»). Во второй части для полноты понимания задания детям предлагалось проиллюстрировать смысл каждого прочтенного взрослым предложения специально подобранной картинкой.

Результаты экспериментального исследования подвергались статистической обработке с определением средних величин количественных показателей по каждому блоку заданий. Для обобщения данных мы использовали таблицу качественно-количественной оценки результатов диагностики, разработанную И.Ю. Левченко, Н.А. Киселевой (2005). К таблице была разработана наша собственная шкала оценок выполнения заданий испытуемыми.

Таблица 1 – Варианты балльной оценки

Уровни	Баллы	Параметры психологического базиса чтения		Особенности сформированности навыка чтения
		Зрительный анализ и синтез /Зрительно-моторная координация/ Пространственная ориентировка	Зрительная память/ Внимание	
Д	3	Задания выполняются правильно	Выполняет все задания без ошибок	Способ чтения целыми словами или послоговой, без ошибок, читает предложение, состоящее из 3,4 слов. Паузу выдерживает. Процесс чтения интонационно оформлен
ВС	2,5	Задания выполняются с ошибками, но исправляются самостоятельно	Ошибается 1-2 раза	Способ чтения послоговой, читает предложение, состоящее из 3,4 слов. Паузу не выдерживает. Процесс чтения интонационно не оформлен
С	2	Задания выполняются с минимальной помощью взрослого	Ошибается 3 раза	Способ чтения послоговой с минимальными ошибками, читает предложение, состоящее из 3,4 слов. Паузу не выдерживает. Процесс чтения интонационно не оформлен
НС	1,5	Для выполнения задания требуется активная помощь со стороны взрослого	Выполняет всего 2 задания, остальные с ошибками	Способ чтения побуквенный, замедленный
Н	1	Задание не выполняется	Не выполняет правильно ни одного задания	Навык чтения не сформирован. Знает только отдельные буквы. Знание нестойкое, часто путает со сходными по начертанию

Для удобства сравнения между собой достижений детей был условно принят высший оценочный балл, равный 3 (для высшего ранга оценочных параметров), минимальный – 1 (для низшего ранга оценочных параметров), и промежуточные значения (шаг в 0,5 балла) как результат постепенного уменьшения высшего значения оценочного параметра (3 балла) при переходе к его низшему значению (1 балл). Каждое задание оценивались по 5 уровням в соответствии с полученными баллами: низкий уровень (Н), уровень ниже среднего (НС), средний уровень (С), уровень выше среднего (ВС), достаточный уровень (Д), что в дальнейшем позволило нам дифференцировать детей, принявших участие в эксперименте. Ниже представлены оценочные характеристики выделенных уровней.

К группе детей с *«Достаточным» уровнем (от 18 баллов)* были отнесены школьники, у которых отмечалась достаточная концентрация внимания с начала до конца задания. Они выделяли необходимую букву во всем поле, правильно складывали и читали слово, находили нужный слог или слово из ряда соответствующих лексем. У них наблюдалась достаточно развитая манипулятивная функция рук: движения были достаточно точные, координированные, задания выполнялись правильно. Они правильно складывали все разрезные картинки (деление на 2,3,4 части и диагональное), строили фигуру не только путем накладывания на образец, но и по образцу, определяли алгоритм выкладывания фигур (разные формы и цвет). Не испытывали трудности в письме по обводке, в различении оптически близких признаков букв (правильно выбирали из зеркально написанных и наложенных, зашумленных букв). Эти школьники правильно собирали слова по картинке по первому слогу из карточек со слогами, исключая лишний слог, расставляли точки по образцу, копировали слова. Особенности зрительно-предметной и слухо-речевой памяти были развиты немного слабее, аналогично уровню развития тех же характеристик у детей с уровнем *«Выше среднего»*.

Дети представленного уровня правильно ориентировались на листе бумаги: определяли слово в середине предложения, «следующее» слово, первую букву в

слове, были успешны в показе схемы тела на себе, но затруднялись с таким же заданием по картинкам. Выделяли необходимую букву, слог во всех представленных словах. У них отмечались незначительные нарушения фонематического восприятия и фонематического слуха, они допускали ошибки в повторении ритмических рисунков, однако полностью справлялись с заданиями на выделение первого звука в слове.

Дети правильно описывали предложенную картинку. Смысл сюжета в основном понимали. Правильно раскладывали сюжетные картинки. При описании использовали простые предложения. Чтение букв, слогов, слов печатных и письменных было без ошибок. Способ чтения в основном был послоговой с соблюдением интонационного режима. У части детей отмечались попытки прочесть простые слова целым словом. Дети данной группы в основном понимали прочитанное (предъявлялись тексты в соответствии с программой для школ VIII вида), правильно отвечали на вопросы и правильно подбирали картинки к предложениям из текста.

У школьников с уровнем *«Выше среднего» (13,5–17,5 баллов)* отмечалось некоторое снижение объема внимания. Задания выполнялись правильно уже на меньшем объеме или не выполнялись до конца (собрал слово – не прочитал). Отмечался хороший уровень сформированности пространственного восприятия и оптико-пространственных действий: движения были достаточно точные, координированные, задания выполнялись правильно.

Фонематическое восприятие и фонематический слух также были нарушены, отмечались определенные затруднения в ритмических рисунках, определении позиции звука в слове. Звук узнавался в начале слова, но не во всех словах. Дети узнавали не более 85% зрительных стимулов, воспроизводили 70–85% букв, слов после их прочтения и демонстрации картинки сразу и отсроченно. В задании на воспроизведение 5-ти одно-, двусложных слов на слух справлялись с 80% объема.

Самостоятельное описание картинки было затруднительно, однако они хорошо использовали помощь, активно отвечали на вопросы взрослого, используя в речи простые предложения или отдельные слова без грубых аграмматизмов.

Несмотря на то, что они знали представленные буквы, при чтении слов школьники данной группы допускали такие ошибки, как пропуск или перестановка букв. Способ чтения предложений в основном отмечался послоговой, предложения интонационно не оформлялись. Смысл в основном понимали, но отвечали правильно только на часть вопросов, картинки раскладывали правильно. Знали письменные аналоги букв.

У школьников со *«Средним» уровнем (9–13 баллов)* отмечалась низкая концентрация и неустойчивость внимания. Они строили фигуру правильно только путем накладывания ее на образец, а в построении по образцу ошибались, ошибки проявлялись также в подборе фигур по форме и цвету. Скорость выполнения заданий была снижена. Воспроизводили до 60% букв, слогов, слов после показа и отсроченно. Составление слова из последовательно представленных звуков, повторение ритмических рисунков было затруднено, правильно выполнялось только 50% задания. Отмечались трудности при списывании или копировании с образца: привнесение лишних элементов или сокращение слова.

Для выполнения задания по описанию картинки и составлению рассказа по сюжетным картинкам требовалась помощь со стороны взрослого. Использовали как простые предложения, так и чаще отдельные слова при описании картины. Раскладывали серию сюжетных картинок правильно, но затруднялись в описании и составлении рассказа. При чтении наблюдались замены: чтение одной буквы как другой ($\{e\}$ как $\{a\}$). Способ чтения предложений послоговой с элементами побуквенного, присутствовали трудности в делении на слоги целого слова (ов-о-щи), несоблюдение интонационного режима. По смыслу отвечали правильно только на некоторые вопросы, ответы односложные. Правильно иллюстрировали 2-3 предложения по прочитанному тексту.

У школьников с *уровнем «Ниже среднего» (4,5–8,5 баллов)* отмечались низкая концентрация и неустойчивость внимания, недоразвитие конструктивного праксиса, что проявлялось в значительном уменьшении правильно выполненных заданий. При списывании слов отмечались характерные ошибки, такие как привнесение лишних элементов букв и пропуск слогов. Фонематическое

восприятие и фонематический слух нарушены: при выполнении заданий дети испытывали серьезные затруднения. Отмечались затруднения в различении и узнавании звуков в слове, в дифференциации оппозиционных фонем, в повторении ритмических рисунков. Отмечались следующие ошибки: первая часть задания произносится правильно, вторая отождествляется или в ней присутствуют грубые ошибки, или в обеих частях отмечаются грубые искажения. Характерно наличие вербальных парафазий в заданиях по изучению речеслуховой памяти: зима – снег, лес – тундра. Зрительная память развита лучше, чем речеслуховая, больше правильных ответов при использовании картинок (на 15%). При описании картинки использовали вместо предложений отдельные существительные и глаголы, чаще бытового характера. Задания на составление рассказа по серии картинок в логической последовательности не выполнялись и самостоятельно ребенком не исправлялись. Для выполнения задания требовалась активная помощь со стороны взрослого. Использовали вместо предложений отдельные существительные и глаголы. Дети не понимали до конца смысл составленной серии. Испытывали затруднения с ответами на вопросы с иллюстрацией предложений картинками. Подбирали правильно только 1 картинку к тексту. Процесс чтения у них не сформирован. Дети называли и могли прочесть только отдельные буквы или слоги. Только отдельные дети пытались сливать буквы в слоги.

У школьников с «Низким» уровнем (1–3,5 баллов) отмечалась низкая концентрация и неустойчивость внимания, выраженные нарушения пространственного анализа и синтеза. Эти дети не могли совершать точные движения в заданном направлении, допускали много нерациональных действий, зрительный контроль за направлением движения отсутствовал. При выборе нужной буквы или слога при построении слова ученики перебирали большинство карточек прежде, чем взять нужную, путали части разрезных картинок, вычеркивали лишние буквы и слоги, действовали хаотично при выкладывании геометрических фигур и т.д. Фонематическое восприятие и фонематический слух грубо нарушены. Звуки в слове не узнавались и не выделялись, не было ни одного

правильного ритмического повторения. Все задания на повторение парных фонем и слогов никто не выполнил. Дети не могли составить слово из ряда букв. Все дети имели низкий объем и недостаточно сформированную кратковременную память: не могли правильно воспроизвести ни одного слова спустя контрольное время. Испытывали значительные трудности в описании картинки и раскладывании ряда сюжетных картинок. Помощь не использовали, могли назвать лишь отдельные буквы, знание которых было не стойким. Дети часто путали буквы со сходными по начертанию. Навык чтения у этих детей был не сформирован.

Анкетирование специалистов и родителей

С целью оценки трудностей, с которыми сталкиваются специалисты при формировании навыка чтения у детей с СД, нами была разработана *Анкета для изучения информации от специалистов*, работающих в классах для детей с СД коррекционных образовательных учреждений VIII вида, содержание которой представлено в Приложении Д. Анкетирование было направлено на выявление проблем, возникающих у специалистов при работе с умственно отсталыми школьниками с СД при обучении их чтению. Процедура исследования проводилась нами среди специалистов, работающих с обучающимися с СД 3–5 классов коррекционных образовательных учреждений VIII вида.

Значительные трудности в процессе формирования навыка чтения, которые испытывают дети, обучающиеся в классах с СД специальных коррекционных образовательных учреждений VIII вида, обуславливают включение в процесс домашнего закрепления школьных навыков и родителей ребенка. Семья выступает как мощный источник компенсации и коррекции психического развития ребенка. Поэтому воспитательная и коррекционно-развивающая роль семьи резко возрастает при актуализации и закреплении формируемых навыков у детей, обучающихся в классах с СД, что определяет актуальность изучения этого вопроса [12; 14].

Целью нашего исследования было выявить потребности родителей и особенности родительского отношения к процессу формирования навыка чтения у младших школьников с СД, а также трудности, которые испытывают родители при закреплении дома формируемых в учебном процессе навыков [102].

Нами была составлена *Анкета для изучения позиций и жалоб родителей* в отношении оказания им психолого-педагогической помощи, содержание которой представлено в Приложении Д. Следует также отметить, что в опросе согласились участвовать и те родители детей с СД, у которых коммуникативные способности и речевые навыки на момент анкетирования проявились минимально (отдельные звуки, жесты, низкий уровень коммуникативных потребностей).

2.4. Результаты изучения психолого-педагогических условий формирования навыка чтения у умственно отсталых детей со сложным дефектом

Результаты изучения психологического базиса и навыков чтения

Первая часть экспериментального исследования

Изучение особенностей коммуникации и общения

Согласно данным из документации ПМПК и личных дел состав экспериментальной группы ЭГ-1 (77 чел.) включает: детей со сложным дефектом 69% (53чел.) и с осложненным дефектом 31% (24 чел.).

Особенности коммуникации и общения школьников, обучающихся в классах для детей со сложным дефектом, характеризуются невербальными, смешанными и речевыми контактами. Исходя из состава классов для детей с СД особенности коммуникации и контакта представлены в диаграмме 3.

Речевой контакт выбрали 41 человек – 53 %, смешанный 17чел. – 22%, невербальный – 19 чел. – 25%.

«Речевые» дети, независимо от других нарушений, при установлении контакта со взрослым пользуются только речью и не вступают с ним в какое-либо тактильное или жестовое общение.

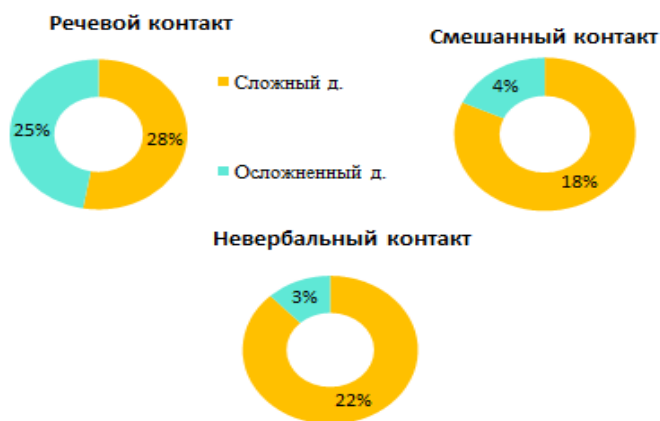


Диаграмма 3. Особенности коммуникации и общения детей ЭГ-I

Речь детей, предпочитающих смешанный контакт, несовершенна, дети пользуются в основном отдельными простыми фразами, иногда даже отдельными словами и используют жесты в дополнение. Им характерно установление тактильного контакта с педагогом. Например, они могут трогать его за руку, и одновременно произносить какое-то слово, таким образом, привлекая внимание.

Невербальный контакт используют дети, не пользующиеся речью, или «безречевые». Невербальный контакт доминирует у обучающихся со сложными нарушениями, включающими умственную отсталость и РАС. У части детей в процессе бытового общения присутствуют отдельные вокализации, или звуко сочетания, лишь отдаленно напоминающие слова, непонятные окружающим. Чтобы привлечь к себе внимание, эти дети пытаются попасть на глаза взрослому, трогают за руку, заглядывают в лицо, активно жестикулируют.

В группу, в которой дети со сложными нарушениями *инициируют общение самостоятельно*, проявляют в нем заинтересованность, в которой контакт характеризуется как продолжительный и стабильный на протяжении всего исследования, вошло 20% (15 человек). Группу, в которой *общение инициирует взрослый*, хотя учащиеся проявляют заинтересованность в нем, контакт продолжителен и стабилен составили 23% (18чел.). В группу, в которой *общение имеет непродолжительный и нестабильный характер*, а ребенок формально подчиняется взрослому, заинтересованности не проявляет, испытывает значительные трудности при вступлении в контакт, вошли 38% (29 чел.). 18%

учащихся (14 чел.) в одномоментный контакт вступают с трудом, заинтересованность в коммуникации у них отсутствует. 1% (1 ребенок) проявил негативизм, в контакт вступать отказался.

Пользуются фразовой речью 17% учащихся (13 чел.), активно участвуют в процессе взаимодействия с взрослым, фразовая речь имеет коммуникативную направленность (самостоятельно задают вопросы, участвуют в диалоге); 21% (16 чел.) участвуют в процессе взаимодействия с взрослым, фразовая речь имеет коммуникативную направленность, но активность снижена (редко задают адресованные другим лицам вопросы или самостоятельно не задают, но отвечают полностью и правильно, диалог поддерживают); у 28% (22 чел.) отмечается фразовая речь со снижением коммуникативной направленности (не отвечают на вопросы, самостоятельно вопросы не задают, возможны одномоментные комментарии по ходу исследования в качестве монолога); у 25% (19 чел.) фразовая речь со значительным снижением коммуникативной направленности (диалог отсутствует, речь не имеет прямой коммуникативной направленности, отмечаются только редкие попытки вступить в контакт); у 9% (7 чел.) речевая коммуникативная деятельность отсутствует (ребенок молчит, не поддерживает речевое общение, задания не выполняет). Согласно данным ПМПК у всех детей наблюдалось *системное недоразвитие речи* (СНР) различной степени выраженности (легкая – 21%, средняя – 40% и тяжелая – 39%).

Изучение особенностей деятельности

Исходя из наблюдений за выполнением заданий учащихся в ходе эксперимента, их деятельность имела следующие особенности. В начале выполнения заданий 35% обучающихся (27чел.) проявляли *заинтересованность*. 26% (20 чел.) испытывают волнение, настороженность. 13% (10 чел.) проявляли чрезмерное возбуждение, фамильярность с взрослым. У 5% (4 чел) наблюдались двигательные, речевые стереотипии. 21% учащихся (16 чел) испытывали апатию, к работе заинтересованность не проявляли, были безразличны.

Понимание инструкции. Анализ деятельности учащихся экспериментальной группы ЭГ–1 показал, что 21% учащихся (16 чел.) в основном

понимают инструкцию, сохраняют ее до конца задания; у 35% (27 чел.) наблюдаются трудности включения в деятельность, некоторые правила они постигают в процессе работы; 28% (21чел.) инструкцию теряют, самоконтроль осуществляют только в отношении части инструкции; 10% (8 чел.) принимают общую цель задания и элементы инструкции, но до конца задания даже легкие правила не сохраняются; 6% (5 чел.) инструкцию не принимают, наблюдается стихийная активность.

Анализируя *степень выраженности и стойкости интереса к заданию* следует отметить, что выраженный, стойкий интерес от начала до конца задания наблюдается только у 31% учащихся (24 чел.); у 18% (14 чел.) интерес пропадает из-за низкой работоспособности, чрезмерной отвлекаемости, неудач или замечаний взрослого; у 29% (22 чел.) отмечается поверхностный интерес в начале задания, компенсируемый положительной оценкой экспериментатора; у 19% (15чел.) поверхностный, слабый интерес, не компенсируемый положительной оценкой взрослого, а у 3% (2 чел.) наблюдалось отсутствие интереса к заданию на протяжении всего обследования.

Исследование ориентировочной деятельности показало, что выраженная активность и целенаправленность, проявление успешной ориентировочной деятельности при выборе способов выполнения задания отмечается у 27% (21 чел.); сниженная внешняя активность при использовании стимульного материала характерна 23% (18 чел.); снижение активности и целенаправленности из-за неудач или пресыщения деятельностью отмечается у 29% (22 чел.), у 17% (13 чел.) имеет место выраженное снижение активности при малопродуктивном поиске решения; у 4% (3 чел.) наблюдается хаотичное, бессистемное манипулирование стимульным материалом.

Нормальная работоспособность сохраняется до конца задания только у 16% (12 чел); у остальных она снижена. Замедленно, но равномерно выполняет все задания – 21% (16 чел.); наблюдается пресыщение деятельностью с середины или к концу задания у 35% (27 чел.); проявляют импульсивность, расторможенность, поспешность при выполнении задания, т.е. отмечается

мерцательный характер работоспособности у 19% (15 чел.); у 9% (7 чел) пресыщение деятельностью наблюдается с начала до конца выполнения задания.

Учитывая динамику деятельности, работоспособность, самостоятельность выполнения заданий, степень интереса к заданиям, реакции на замечания, одобрения, понимание инструкций, мы разделили учащихся на пять уровней по степени сформированности деятельности.

Они распределились следующим образом: низкий уровень – 4% (3 чел.); ниже среднего – 29% (22 чел.); средний уровень представлен 31% (24 чел.); выше среднего – 33% (26 чел.); достаточный – 3% (2 чел.). Таким образом, можно заключить, что только у трети детей (36% – 28 чел.) особенности деятельности при соответствующих психолого-педагогических условиях могут соответствовать их возможностям к обучению, у 64% (49 человек) уровень сформированности деятельности недостаточный, требующий коррекции.

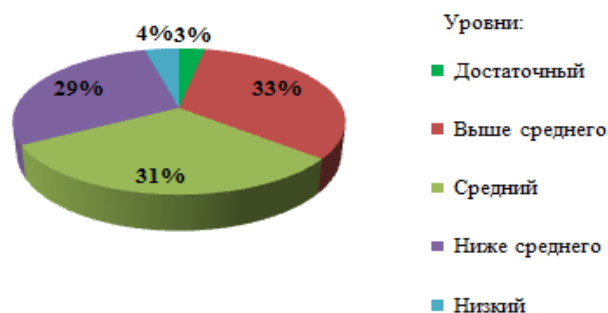


Диаграмма 4. Особенности деятельности детей ЭГ-1

Результаты изучения особенностей внимания

Исследование внимания с помощью тестовых заданий, показало, что «Достаточный уровень» внимания для успешного выполнения заданий не имеет никто 0% (0 чел.). Уровень «Выше среднего» имеют 13% (10 чел.): при выполнении задания допускали меньше всех ошибок. «Средний» уровень выявлен у 24% (19 чел.): находили нужный слог или слово уже из меньшего количества лексем, отмечались пропуски в выделении необходимой буквы во всем поле. Уровень «Ниже среднего» был выявлен у 37% (28 чел.), «Низкий уровень» у 26% (20 чел.): дети не распределяли внимание по строке, действовали хаотично. В

основном по характеру ошибок основной массы учащихся снижение устойчивости и концентрации внимания наблюдалось к завершению задания. С каждым более низким уровнем количество ошибок возрастало.

Характерно, что дети с умеренной умственной отсталостью и НОДА, не вошли в уровень «Выше среднего». Дети с умеренной умственной отсталостью, эписиндром и синдром Дауна, вошли в два нижних уровня - уровень «Низкий» и «Ниже среднего». Умственно отсталые дети со зрительной патологией и РАС были отмечены в каждой подгруппе. В уровень «Выше среднего» вошли также дети с легкой и умеренной умственной отсталостью с соматическими заболеваниями.

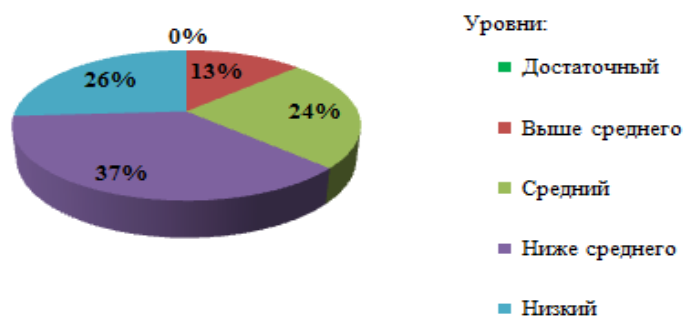


Диаграмма 5. Особенности внимания детей ЭГ-1

Суммируя результаты заданий по блоку «Особенности внимания», можем констатировать, что только 13% (10 чел.) имеют приемлемый (выше среднего) уровень внимания, который способствует усвоению материала. У остальных 87% этот показатель сформирован недостаточно.

Изучение особенностей конструктивного праксиса было направлено на исследование сформированности пространственного восприятия и оптико-пространственных действий, а также манипулятивной функции пальцев рук.

При выполнении экспериментальных заданий наблюдались ошибки пространственного характера: дети оказывались не в состоянии создать качественно новый двигательный акт, сложить целое из частей (картинки, разрезанные по диагонали или со смещением), составить из палочек определенную фигуру (задание с выполнением по образцу), выложить предлагаемый узор из фигур. Соответственно, достаточное количество ошибок

было связано с особенностями развития их зрительно-пространственного анализа и синтеза. Некоторые обучающиеся совершали много ненужных движений, т.е. отмечалось нарушение плана действия при попытках выполнить задание.

Справились со всеми заданиями блока только 10% обучающихся (8 чел.). У них был отмечен достаточный уровень сформированности конструктивного праксиса и мелкой моторики. Уровень «Выше среднего» показали 34% обучающихся (26 чел.). Результаты по остальным уровням свидетельствуют о недоразвитии конструктивного праксиса и выраженных нарушениях пространственного анализа и синтеза: «Средний» уровень показали 34% обучающихся (26 чел.), уровень «Ниже среднего» и «Низкий» сформирован у 22% обучающихся (17 чел.).

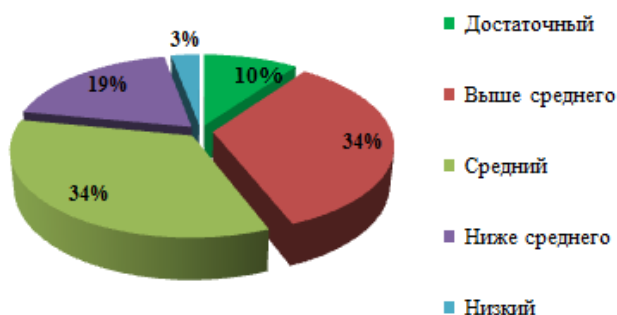


Диаграмма 6. Особенности манипулятивной функции пальцев рук детей ЭГ-1

Нельзя сказать, что каждый из выделенных пяти уровней сформированности навыка характеризовался одной сопутствующей патологией. Но все дети с умственной отсталостью и НОДА не показали результаты на уровнях «Выше среднего» и «Достаточный». Дети классов со сложным дефектом, включающим умственную отсталость, зрительную патологию и нарушения аутистического спектра, были отмечены в каждой подгруппе.

Результаты изучения особенностей зрительного гнозиса

Из-за индивидуальных особенностей зрительного восприятия (трудности различения оптически близких признаков, недостаточная точность и объем восприятия и т.д.) только 4% (3 чел.) показали «Достаточный уровень» зрительного гнозиса и без ошибок выполнили задания; 25% (19 чел.) допустили

незначительные ошибки и вошли в уровень «Выше среднего»; 40% (31 чел.) показали «Средний уровень»; уровень «Ниже среднего» 23% (18 чел.) и «Низкий» 8%(6чел.).

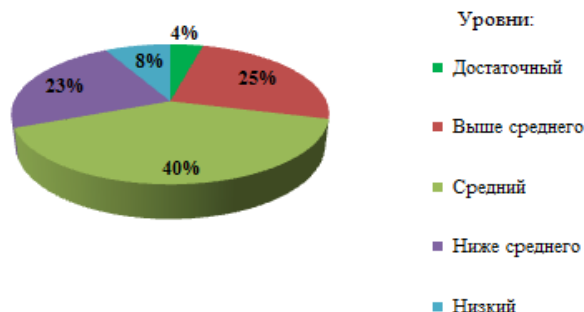


Диаграмма 7. Особенности зрительного гнозиса детей ЭГ-1

Результаты выполнения заданий по этому параметру свидетельствуют о том, что дети ЭГ-1 с умственной отсталостью и зрительными нарушениями были представлены на всех уровнях. Дети с умственной отсталостью и НОДА вошли в «Средний» и «Ниже среднего» уровни. На всех уровнях, кроме «Низкого» представлены умственно отсталые дети с РАС.

Как показал эксперимент, недостаточный уровень сформированности этого психического процесса отмечается у 71% детей (55 чел. показали результат, соответствующие уровням «Средний» – «Низкий»), что является для умственно отсталых детей со сложным дефектом серьезным препятствием для успешного усвоения чтения.

Результаты изучения особенностей зрительной памяти

В процессе исследования были выявлены характерные ошибки при выполнении заданий: при отсроченном и моментальном воспроизведении обнаруживались привнесения и замещения; нередко воспроизведенный материал искажался. При воспроизведении слов или букв спустя время дети добавляли лишние слова или буквы. Так, в задании, когда ребенку нужно было запомнить и через некоторое время повторить названия картинок к предложенным «груша, мышь, зонт, карандаш, стул, ложка, гриб» при воспроизведении добавляли лишние слова. Ответ выглядел так: «мышь, мясо, груша, кастрюля, огурец...»

Детям, не использующим речевой контакт, для ответов предлагались также

картинки на каждое слово, но они не повторялись с демонстрационными.



Тестовые задания показали, что объем зрительной памяти (буквы, слова, слоги) умственно отсталых школьников классов с СД достаточно низкий. «Достаточный уровень» кратковременной зрительной памяти не показал никто. Уровень «Выше среднего» выявлен у 17% (13 чел.). «Средний» уровень - 39% (30 чел.); «Ниже среднего» - 35% (27 чел.); «Низкий» - 9% (7 чел.).

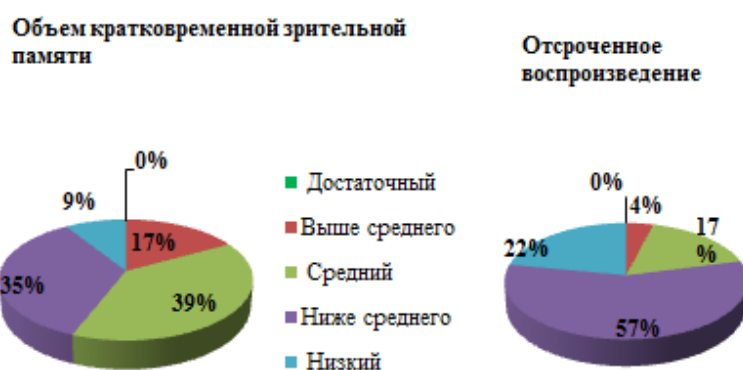


Диаграмма 8. Особенности зрительной памяти детей ЭГ-1

Объем произвольного запоминания в заданиях на отсроченное воспроизведение оказался значительно ниже. Никто не вошел в уровень «Достаточный», в уровень «Выше среднего» вошло только 4% (3 человека). Остальные учащиеся показали недостаточный объем произвольного запоминания и низкую долговременную память – 96% (уровни «Средний» – 17% (13 чел.), «Ниже среднего» – 57% (44 чел.), «Низкий» – 22% (17 чел.). Результаты исследования показали, что задания только на зрительное восприятие, без опоры на другие анализаторы, малоэффективны в процессе обучения, особенно для умственно отсталых детей со зрительной патологией и НОДА (эти дети вошли в низкие уровни).

Результаты изучения особенностей пространственной ориентировки

Успешность овладения детьми различными видами деятельности зависит, в том числе, и от уровня развития пространственного мышления, ориентировки в

пространстве, слабое развитие которых является одной из причин, вызывающих затруднения в обучении. Большие затруднения были отмечены в ориентировании на листе бумаги. В основном учащиеся знают «верх» и «низ» листа. Показать, например, верхний левый, правый нижний угол учащиеся не могли и действовали хаотично.

Работа по показу порядка слов в предложении, правильном определении слова справа от исходного, первой буквы в первом слове, начала текста, выделении второго предложения вызывали значительные трудности у обучающихся со СД. Многие показывали, как начало второго предложения, начало второй строки или отдельные слова из текста.

Выполнить правильно все задания на исследование пространственной ориентировки не удалось никому – «Достаточный уровень» 0% (0 чел.). С небольшими ошибками задания были выполнены только 9% обучающихся (7 чел.) – уровень «Выше среднего». В эту группу вошли дети с умеренной умственной отсталостью – 3 чел., с легкой – 4 чел.; у двух из них отмечалось снижение зрения. Из них три ребенка с аутизмом (F 84.0), из них у двух детей отмечалась умеренная умственная отсталость, у одного легкая ее степень; у троих других отягощение по соматике (сердечная недостаточность, ожирение, аденоидит, частые простудные заболевания). У двух из них отмечалась умеренная умственная отсталость, у одного легкая ее степень.

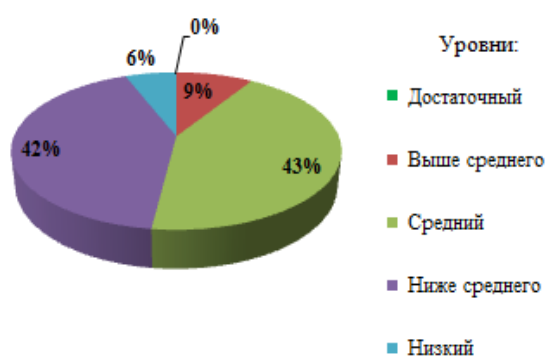


Диаграмма 9. Особенности пространственной ориентировки детей ЭГ-1

У остальных учащихся – 91% (70 чел) – отмечались низкие показатели сформированности пространственной ориентировки («Средний» уровень – 43% –

33 чел., уровень «Ниже среднего» – 42% – 32 чел., «Низкий» уровень – 6% – 5 чел.).

Результаты изучения особенностей зрительно-моторной координации

Проблемы с координацией движений и мелкой моторикой у большинства учащихся приводят к ошибкам в выполнении заданий. Дети с НОДА не были успешны в выполнении этих заданий в отличие от других категорий. Так в задании №1 (Расставь точки как на образце, согласно тесту Керна – Йерасека) характерной ошибкой для детей с умственной отсталостью, нарушениями зрения и НОДА было привнесение лишних деталей, лишней строчки точек, черкания на нелинованной бумаге. Лишь 21% (16 чел.) школьников были успешны при выполнении задания. В эту группу в основном вошли обучающиеся с умеренной умственной отсталостью и аутизмом. 22% испытуемых (17 человек) действовали хаотично, расставляли точки в каждое свободное место, делали значительное количество ошибок.

У многих детей возникают существенные трудности при списывании или копировании с образца. Связи между зрительным анализом и движениями руки формируются постепенно в соответствующих видах деятельности. Успешное выполнение работ по визуальным образцам возможно только при наличии координации зрительного анализа с двигательными реакциями, моторикой пальцев ведущей руки. Слабая зрительно-моторная координация часто бывает причиной ошибок, которые ребенок допускает при списывании с предложенного образца. При списывании слов (человеколюбие, высокопревосходительство) у умственно отсталых детей классов со сложным дефектом, имеющих несовершенный зрительный анализатор, отмечались характерные ошибки, такие как привнесение лишних элементов букв, разделение букв на отдельные элементы, пропуск слогов, пропуск и перевертывание элементов букв. Лишь 22 % (17 чел.) смогли выполнить задания, 26% (20 чел.) показали самый низкий уровень.

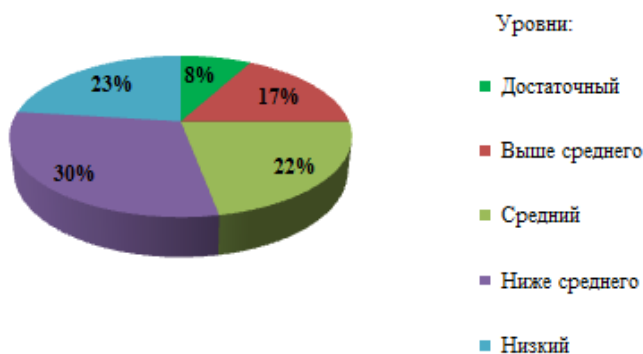


Диаграмма 10. Особенности зрительно-моторной координации детей ЭГ-1

Дефекты зрительно-моторной сферы отрицательно влияют на выполняемые действия: дети не могут совершать точных движений в заданном направлении, допускают много нерациональных действий, зрительный контроль за направлением движения отсутствует.

Для успешного выполнения заданий по пространственной ориентировке на листе у детей должны быть развиты зрительное внимание и зрительно-моторная координация. Однако «Достаточный» уровень и уровень «Выше среднего» показали только 25% (19 чел.). Шесть детей, представляющих «Достаточный» уровень, имели в составе сложного дефекта умеренную умственную отсталость и аутизм (3 чел.), легкую и умеренную умственную отсталость с соматическими заболеваниями (3 чел.). Недостаточная сформированность этого показателя у большей части учащихся группы 75% (58 чел.: «Средний» уровень – 22% – 17 чел., «Ниже среднего» – 30% – 23 чел., «Низкий» – 23% – 18 чел.). Наиболее сложными эти задания оказались для умственно отсталых детей с НОДА и эписиндромом.

Результаты этих детей представлены на двух нижних уровнях.

Результаты изучения особенностей зрительного анализа и синтеза

Предложенные задания на составление слов из наборов букв и наборов слогов с выделением лишних букв и слогов оказались сложными для испытуемых. Всего лишь 5% (4 чел.) вошли в уровень «Выше среднего»; «Достаточный» уровень не показал никто из обучающихся (0%). У остальных 95% этот процесс оказался на низком уровне и показатели распределились

следующим образом: «Средний» уровень – 27% (21 чел.), «Ниже среднего» – 33% (25 чел.) и «Низкий» – 35% (27 чел.). Наиболее приемлемые результаты показали дети с умеренной умственной отсталостью и РАС, неотягощенной зрительной патологией (3 чел.). В эту же группу вошел ученик с умеренной умственной отсталостью с отставанием от паспортного возраста (физическое несоответствие возрастным нормам: недостаточная мышечная масса, низкий вес, рост). Остальные категории детей практически равномерно распределились по уровням. В уровне «Низкий» преобладали обучающиеся со зрительной патологией.

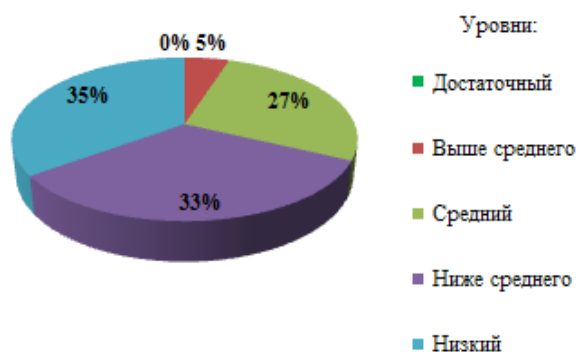


Диаграмма 11. Особенности зрительного анализа и синтеза детей ЭГ-1

Результаты изучения особенностей фонематического восприятия и фонематического слуха

Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма. У учащихся отмечались затруднения в различении и узнавании звуков и их позиции в слове, в дифференциации оппозиционных фонем, в пробах на повторение парных фонем.

Отмечались следующие ошибки: первая часть задания произносится правильно, вторая отождествляется; первая часть произносится правильно, во второй - грубые ошибки, или в обеих частях отмечаются грубые искажения. Все задания на повторение парных фонем, слогов никто из детей со сложными нарушениями полностью не выполнил (0%). 29% (22 чел.) не дали ни одного правильного повторения.

Наибольшую трудность вызвало задание на определение позиции звука в слове, особенно, определение позиции звука в середине и конце слова, что

вызвало много ошибок. Школьники скорее просто угадывали ответ, не задумываясь, не опираясь ни на какую логику. Умственно отсталые школьники со сложным дефектом, которым характерны недостатки системного недоразвития речи, испытывали значительные трудности при осуществлении звукового анализа и синтеза. Они были выражены в разной степени: от смешения порядка отдельных звуков до полной неспособности определить количество, последовательность или позицию звуков в слове.

Процессы анализа и синтеза у умственно отсталых учащихся младших классов со сложными нарушениями в сфере речевых и неречевых звуков находятся на низком уровне развития. В задании на повторение ритмических рисунков все 4 ритма никто не повторил правильно и 45% (35 чел.) не справились с заданием совсем. В группу не справившихся с заданием в обоих случаях вошли умственно отсталые дети с РАС, патологией зрения, НОДА, а во вторую группу добавились дети с эписиндромом и синдромом Дауна.

В этом блоке заданий никто из учащихся не показал «Достаточный» уровень сформированности фонематического восприятия и фонематического слуха (0%). Только у 3% (2 чел.) этот показатель вошел в уровень «Выше среднего». У остальных 97% (75 чел.) фонематическое восприятие и фонематический слух грубо нарушены и дети испытывают серьезные затруднения. «Средний» уровень выявлен у 17% (13 чел.), «Ниже среднего» - у 50% (39 чел.) и «Низкий» у 30% (23 чел.).

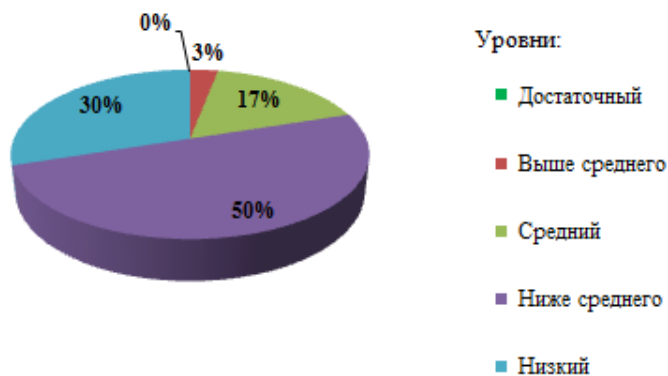


Диаграмма 12. Особенности фонематического восприятия и фонематического слуха детей ЭГ-1

Результаты изучения особенностей речеслуховой памяти

Задания на исследование речеслуховой памяти выявили ее снижение, что выражалось в снижении объема запоминаемых слов, точности их воспроизведения и прочности запоминания. По двум заданиям на воспроизведение названных букв и слов сразу после произнесения экспериментатором, никто из обучающихся не набрал максимальное количество баллов по обоим заданиям (100%).

По результатам отсроченного воспроизведения никто из детей не назвал все буквы и слова, и никто, соответственно, не показал «Достаточный» уровень развития речеслуховой памяти (100%). Уровень развития речеслуховой памяти у детей классов СД в основном низкий.

Результаты диагностического исследования на отсроченное воспроизведение показали, что только 3% (1 ребенок с умеренной умственной отсталостью (F 71.08), расстройством экспрессивной речи (F80.1) и органическим расстройством личности и поведения, вследствие заболевания, повреждения и дисфункции головного мозга (F07.8), а также 1 ребенок с легкой умственной отсталостью и атипичным аутизмом (F70.88; F 84.12) показали уровень «Выше среднего» при воспроизведении запоминаемого материала.



Диаграмма 13. Особенности речеслуховой памяти и отсроченного воспроизведения детей ЭГ-1

У 90% (69 чел.) низкий объем и недостаточно сформированная речеслуховая память. В это число вошли дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, аутистического спектра, зрительными и синдромальными нарушениями («Средний» уровень 36% – 28 чел., «Ниже среднего» 45% – 35 чел., «Низкий» 9% – 7 чел.). Отмечалось наличие вербальных парафазий, например: зима – *снег*, лес – *тундра*.

Анализируя результаты изучения психологического базиса и навыков чтения детей, обучающихся в классах с СД в школах VIII вида, можно констатировать, что у них возникают значительные трудности в освоении существующей программы в связи с их психофизическими особенностями. Как видно из диаграммы 14 уровень сформированности процессов, лежащих в основе психологического базиса чтения достаточно низкий. В уровень «Достаточный» и «Выше среднего» по всем перечисленным процессам вошло в среднем 15 % обучающихся. *Уровень «Достаточный» представлен 2% (2 чел.), уровень «Выше среднего» соответственно – 13% (10 чел.). Таким образом, только шестая часть (15%) обучающихся классов для детей со сложным дефектом могут усвоить программные требования и находятся в психолого-педагогических условиях, соответствующих их возможностям.*

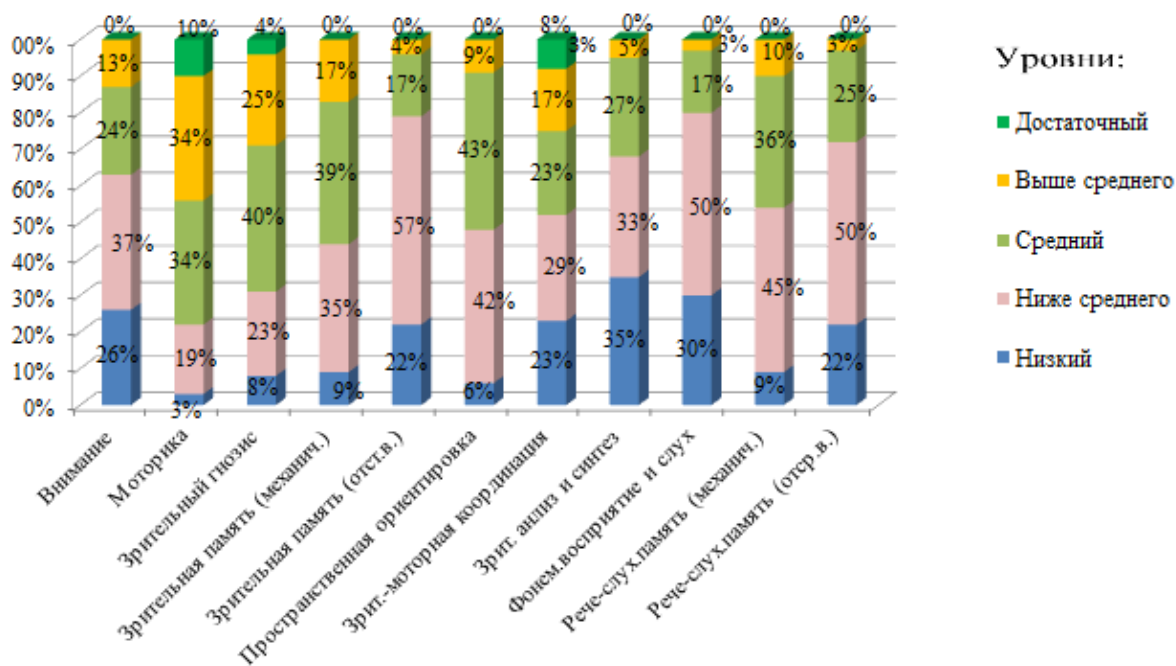


Диаграмма 14. Результаты изучения психологического базиса чтения детей ЭГ-1

Итак, изучение важнейших составляющих ПБЧ (внимания, зрительной памяти, зрительного анализа и синтеза, фонетико-фонематического восприятия, фонематического слуха и речеслуховой памяти) у умственно отсталых обучающихся классов для детей со сложным дефектом показало низкий уровень развития и несоответствие психолого-педагогических условий их образовательным потребностям.

Результаты изучения умения составлять рассказ по картинке, серии картинок, понимания смысла рассказа; изучения грамматического оформления фразы

В заданиях на составление рассказа по сюжетным картинкам и описанию картины исследовалось качество грамматических конструкций, понимание смысла сюжета. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок и при описании картинки учащиеся в основном пользовались простыми нераспространенными предложениями, в некоторых случаях отдельными словами. Так как у всех детей системное недоразвитие речи различной степени тяжести, и речь в той или иной степени аграмматична, задания на самостоятельное составление предложения были достаточно трудны для испытуемых.

Антон С.: «Девочки и мальчики катаются на санках. Кидаются снегом. Из снега делают...как их...Катаются...Всё. Время года...не знаю...Весна...»

Крайне сложно было составить рассказ детям с умеренной умственной отсталостью и РАС.

Милена А.: «Осень. С..ег. Дети. Е..о..очки. Ль..и..жи. Са..ки. Ве..е...о».

Были выделены следующие подгруппы детей. К категории «Достаточный уровень» были отнесены 6% (5 чел.). Они понимают смысл сюжета, самостоятельно описывают его, при описании используют простые предложения, грамматический строй грубо не нарушен.

Дима К.: «Зима. Зима, т.к. снеговика лепят, на санках катаются. Другой мальчик катается на санках. А этот упал. Сел и друга выбросил. Нельзя так поступать. Нельзя быть жадной. Друг заболевает...»

Андрей О.: «Она чистит картошку, она сварила картошку, мама несет

картошку... мама и папа ест картошку с маслом».

Антон С.: «Мама картошку чистит, потом в кастрюлю положила, потом в тарелку, а потом на стол понесла...».

23% (18 человек) были отнесены уровню «Выше среднего». Они самостоятельно не могли составить рассказ (описать картину), но хорошо использовали помощь, активно отвечали на вопросы взрослого, использовали простые предложения.

Иван З.: «Зима. Все кататься... на лыжах, мальчик кататься на санках, другой на снежке, этот на тарелке. Весело... Вон упал...»

37% (28 человек) с уровнем «Ниже среднего» не смогли разложить сюжетные картинки в логической последовательности или не описали картинку, ситуация не исправлялась ребенком самостоятельно. Для выполнения задания требовалась активная помощь со стороны взрослого. Дети могли использовать вместо предложений отдельные существительные и глаголы.

Кирилл К.: «Девочка носит пей...мени. Девочка носит ка...тоську. Девочка носит кастрюлю. Девочки едят пеймени».

Анастасия Г.: Снежок...ребята ката, ката...сиди и ката...зима...снег.

Дети из подгруппы с «Низким уровнем» 12% (9 чел.) неправильно разложили картинки, не описали предложенный сюжет, помощь не использовали.

22 % школьников (17 человек) для выполнения задания требуется помощь со стороны взрослого. Это дети, имеющие «Средний» уровень. Они используют как простые предложения, так и отдельные слова при описании картинки. Раскладывают серию сюжетных картинок правильно, но затрудняются в описании.

Вусал Г.: «Мама варит. Вот готово. Мама ест».

«Достаточный уровень» понимания смысла сюжета и приемлемый уровень грамматического изложения показали только 6% (5 чел). В этой группе в основном дети классов с СД, активно пользующиеся речью и имеющие в анамнезе легкую и умеренную умственную отсталость с поведенческими синдромами и зрительной патологией. Остальные уровни были представлены умственно отсталыми детьми с НОДА, эписиндром, синдром Дауна, патологией

зрения, нарушениями аутистического спектра. Лишь 23% (18 человек) представили уровень «Выше среднего». Остальные испытывают существенные трудности в самостоятельном понимании смысла сюжета и его описании – 71% (54 чел.).

Изучение навыка чтения и понимания смысла рассказа

Без ошибок прочитали печатные буквы 43% (33чел.) и только 8% (6 чел.) письменные. Правильно прочитали слоги (открытые, закрытые, трехбуквенные со стечением согласных) 17% (13 чел.), слова – 14% (11 чел.), предложения – 21% (16 чел.).

При чтении были допущены ошибки такие как замена букв, пропуск букв, чтение одной буквы как другой ({e} как {a}), привнесение лишней буквы «белека» вместо *белка*. Слоги могли быть прочитаны побуквенно с последующим слиянием, или без слияния. При чтении имели место: неправильное деление на слоги – «ов –о –щи», пропуски мягкого знака, смягчение согласных.

В основном процесс чтения предложений интонационно был не оформлен. Чтение монотонное. Только у 31% (24 человека) способ чтения послоговой или целым словом, без ошибок, читают предложение, состоящее из 3-4 слов, выдерживая паузу. Это дети со сложными нарушениями, представленными легкой или умеренной умственной отсталостью и РАС, зрительными нарушениями. К сожалению, 22% (17 человек) не знают печатных букв. Эта группа представлена сложными нарушениями, сочетающими умеренную умственную отсталость с РАС, НОДА, тяжелой зрительной патологией (врожденная атрофия зрительного нерва, колобома радужки, гиперметропия), хромосомным синдромом.

Часть обучающихся в 4 классе еще не сливает буквы в слоги или даже только учит буквы, отсюда достаточно низкий процент исполнения заданий детьми, как видно из представленного выше текста. В связи с вышеизложенным, задание по чтению и пониманию текста было изменено на другое – понимание содержания простого рассказа. Текст стал читать взрослый, чтобы все дети были в одинаковых условиях. По ответам на вопросы по содержанию и по подобранным

иллюстрациям к предложениям оценивалось понимание текста.

Только 4 % (3 чел.) смысл рассказа в основном понимают, правильно отвечают на вопросы и правильно подбирают картинки к предложениям. Это обучающиеся с легкой и умеренной умственной отсталостью, не осложненной зрительной, двигательной патологией, либо РАС. У этих детей отмечено отягощение только по соматике.

Правильно Таня хотела поступить?

– *Нет.*

– *Почему?*

– *Чтобы мама должна выпить. Мама же болеет.*

12% (9 чел.) не дали ни одного правильного ответа и не подобрали ни одной картинки правильно. В этой группе оказались умственно отсталые обучающиеся с РАС, НОДА, синдромами Дауна и гиперактивности.

– *Почему Таня так сказала?*

– *Потому, что мама морщится.*

38% (29 чел.) смысл до конца не понимают, испытывают затруднения с ответами на вопросы и подбором картинок. Большие затруднения возникли с иллюстрацией предложений картинками. Подбирают правильно только 1 картинку.

– *Почему?*

– *Лекарство взрослых не надо пить. Отравиться можно.*

32% (25 чел.) скрытый смысл до конца не понимают. Отвечают правильно только на некоторые вопросы, ответы односложные. Правильно иллюстрируют 2-3 предложения. 14% (11 чел.) смысл в основном понимают, но отвечают правильно только на часть вопросов, картинки раскладывают правильно.

– *Мама заболела. Доктор должен прописать маме лекарство. Лекарство на стол поставили, надо пить.*

Результаты изучения умения понимать смысл рассказа (составлять рассказ по картинке, серии картинок, грамматически верно оформлять фразу) и изучения читательских умений показали, что 71% детей (54 чел.) испытывают существенные трудности в самостоятельном понимании смысла сюжета, его

описании, и, соответственно, **74% (57 чел.)** испытывают проблемы при овладении чтением, их результаты представлены на «Среднем», «Ниже среднего», «Низком» уровнях.

Они испытывают трудности в прочтении печатного материала, навыком чтения овладели частично.

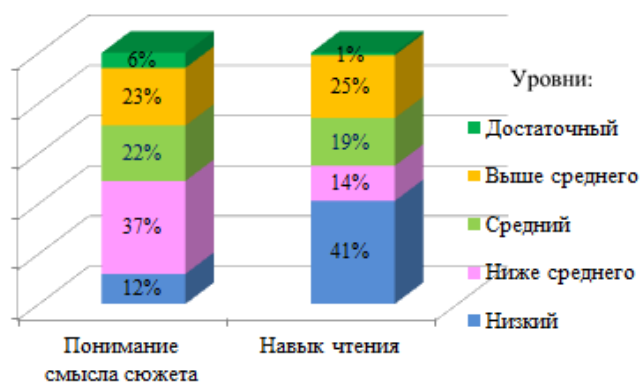


Диаграмма 15. Результаты изучения сформированности навыка чтения детей ЭГ-1

Среди контингента школьников, обучающихся в классах СД, встречаются мутичные дети и использующие отдельные слова, звуки для общения (г. Рязань). Для них при обучении чтению может использоваться другой подход – нетрадиционный, а именно: технологии PECS, МАКАТОН и др. Это отдельная тема для исследования. В свою работу по формированию навыка чтения таких обучающихся мы не включали.

Решающим фактором в развитии читательских умений, наряду с жизненным и читательским опытом, является уровень сформированности речевых навыков учащихся. Читательские умения непосредственно зависят от уровня речевого развития школьника.

Анализ данных констатирующего эксперимента выявил, что выраженная недостаточность психического развития школьников, обучающихся в классах для детей со СД, обуславливает значительные трудности, возникающие перед детьми в процессе формирования навыка чтения. Практически все составляющие ПБЧ, за исключением особенностей моторики (10% -34%), имеют очень низкие количественные показатели по уровням «Достаточный» и «Выше среднего».

Мы также посчитали важным уточнить, какие из первичных нарушений, входящих в структуру сложного дефекта, представляют особые трудности при

формировании навыка чтения. Анализ результатов показал, что дети со зрительной патологией, соматическими заболеваниями и РАС равномерно распределяются по всем уровням, дети с НОДА, в основном, не занимают первые уровни «Достаточный и «Выше среднего»; в низкие уровни входят дети со всей представленной патологией и синдромальными нарушениями – эписиндромом, синдромом Дауна.

Таким образом, несмотря на то, что в ходе исследования не представилась возможность выделить «чистые» уровни с дифференциацией по виду нарушений среди обучающихся классов со сложными нарушениями, некоторые особенности отдельных групп детей были определены. Дети классов СД распределяются по уровням сформированности базиса чтения в зависимости от их способностей. Считаем, что целесообразно будет формировать навык чтения, дифференцируя контингент как по степени усвоения материала, так и с учетом особенностей, например, делая упор на развитие пространственной ориентировки у умственно отсталых детей с двигательной патологией, на развитие зрительно-моторной координации и внимания, и фонематического восприятия у детей с нарушениями зрения, на развитие речеслуховой памяти у умственно отсталых детей с РАС с опорой на зрительные образы, не перегружая подробностями словесной формулировки материала, на восприятие учебной информации в целом с последующей детализацией ее составляющих.

Вторая часть экспериментального исследования

С целью достижения максимальной объективности на этапе контрольного эксперимента, из всего количества детей мы провели отбор детей во вторую группу (ЭГ–2), с которой в последствии был проведен обучающий эксперимент, и была апробирована технология обучения чтению. *В группу ЭГ–2 вошли только дети со сложным дефектом 100% (14 чел.), включающим кроме легкой (14%) или умеренной (86%) умственной отсталости, нарушения зрения (сужение полей зрения, анизометропия, атрофия зрительного нерва, расходящееся, сходящееся косоглазие и др. – 64%), двигательную недостаточность церебрально-органического генеза (различные формы ДЦП: спастическая диплегия, атонически-астатическая – 14%), расстройства аутистического спектра (РАС – 50%). Все дети имели хронические соматические заболевания (панкреатопатия,*

нефропатия, пороки развития внутренних органов, ожирение, атопический дерматит, аденоидит и др.). В отдельных случаях сложный дефект сопровождался синдромом Дауна (14%). У всех детей группы отмечалась разная степень недоразвития речи: легкая – 14% (2 чел.), средняя – 29% (4 чел.), тяжелая – 57% (8 чел.)

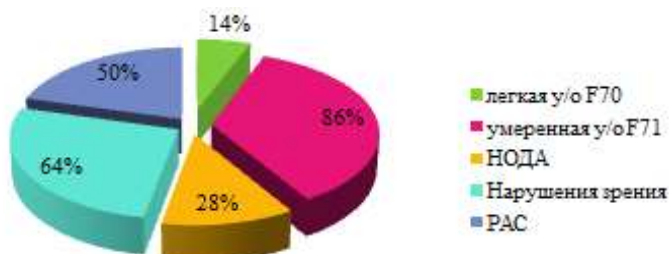


Диаграмма 16. Структура нарушений в группе ЭГ-2 (14 чел.–100%)

Результаты изучения этих детей были выбраны нами из основного массива экспериментальных данных. Несмотря на небольшие отличия в цифрах, в целом, ситуация повторилась и количественные соотношения сохранились. Показатели составляющих ПБЧ второй группы ЭГ–2 лишь незначительно отличались от ЭГ–1, и трудности, присущие детям экспериментальной группы ЭГ–1 (84% - 65 чел.), были характерны и для детей второй группы ЭГ–2 (86% – 12 чел.).

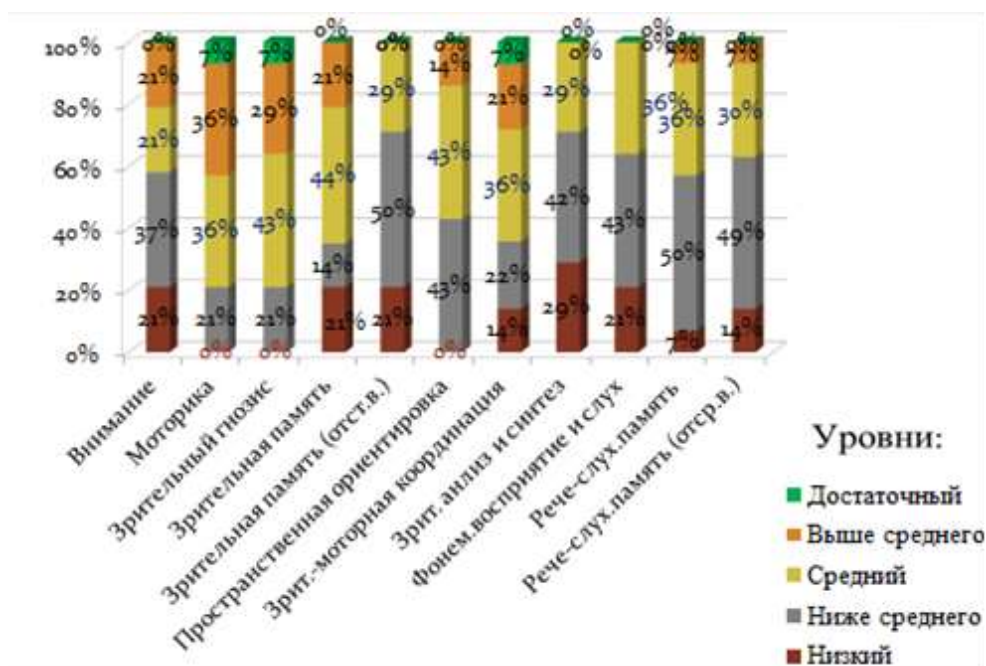


Диаграмма 17. Результаты изучения психологического базиса чтения детей группы ЭГ–2 (14 чел. – 100%)

По итогам констатирующего эксперимента во второй группе (ЭГ–2) готовы к выполнению программы только 2 человека (14 %). Анализ результатов диагностического изучения детей этой группы показал несформированность ПБЧ у младших школьников с СД и необходимость коррекционной работы по его улучшению.

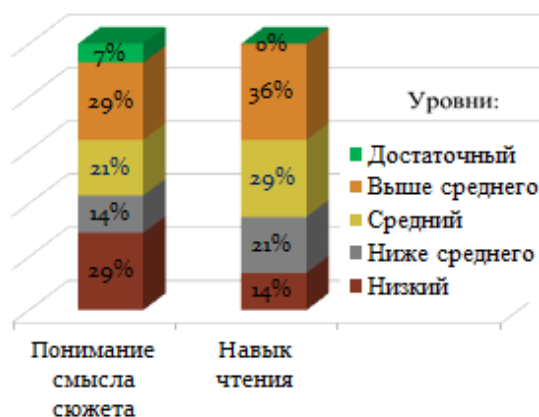


Диаграмма 18. Результаты изучения навыка чтения детей группы ЭГ-2 (14 чел. – 100%)

Изучение особенностей формирования навыка чтения детей второй группы (ЭГ–2) показало, что значительная часть обучающихся 64% (9 чел.) испытывают значительные трудности в обучении чтению. Как следствие представленных выше особенностей развития, часть детей испытывала большие проблемы при звуковом анализе и синтезе слов.

У умственно отсталых обучающихся со сложным дефектом возникали трудности при запоминании букв и их соотнесении со звуковым образом в речи. Некоторые из детей даже при индивидуальной коррекционной работе с отдельными специалистами (дефектолог, логопед, учитель) длительный период времени не могли освоить способ слияния гласных и согласных, в дальнейшем допускали большое количество ошибок, плохо понимали прочитанное, затруднялись в подборе картинок к тексту.

Результаты анкетирования специалистов и родителей

Анкетирование специалистов

С целью оценки трудностей со стороны специалистов при формировании навыка чтения у умственно отсталых обучающихся со сложным дефектом нами

была разработана Анкета для изучения информации от специалистов, работающих в классах для детей с СД коррекционных образовательных учреждений VIII вида, содержание которой представлено в Приложении Д.

Анкетирование проводилось нами среди специалистов, работающих с детьми с СД в 3–5 классах коррекционных образовательных учреждений VIII вида в г. Москве и г. Рязани. В анкетировании участвовали *22 специалиста*. Из них по специальности дефектолог работают 68% (15 чел.), логопед – 18% (4 чел.), не имеют дефектологического образования – 14% (3 чел.). Педагогический стаж до 5 лет у 23% анкетированных (5 чел.), от 5 до 10 лет – у 9% анкетированных (2 чел.), больше 10 лет – у 68% анкетированных (15 чел.).

Более половины (55%) анкетированных сотрудников классов для детей с СД отмечают в последнее время значительное увеличение числа детей со сложными нарушениями [101]. Исходя из анализа ответов, все специалисты испытывают трудности в работе с детьми со сложным дефектом. Выявленные педагогами *проблемы, значительно усугубляющие процесс формирования навыка чтения*, можно дифференцировать следующим образом:

Первая проблема, была обусловлена особенностями психической деятельности детей со сложными нарушениями:

– процесс формирования навыка чтения осложнялся наличием сложного дефекта, сочетающего умственную отсталость с двигательными, речевыми, зрительными и аутистическими расстройствами;

– выраженная недостаточность и инертность всех психических процессов, свойственных умственной отсталости, наблюдалась у умственно отсталых детей с СД, что обуславливало отсутствие у них мотивации к формированию навыка чтения;

– наличие системного недоразвития речи, как особой речевой недостаточности при умственной отсталости, характерной и умственно отсталым детям с СД, что обуславливало увеличение среди обучающихся числа детей, которые испытывали трудности при переходе от глобального к аналитико-синтетическому способу чтения; трудности из-за недоразвития фонетико-

фонематического восприятия, замедленного узнавания и понимания прочитанного, не распознавания графического изображения букв, трудности запоминания и слияния их в слоги, замены букв и слогов на сходные по начертанию, побуквенного чтения слогов без последующего слияния.

Как отмечали специалисты, часто при чтении слов первый слог читался правильно, второй же заменялся слогом, не соответствующим напечатанному; не читалась конечная согласная слова или конечная гласная; при стечении согласных добавлялся гласный звук или имели место пропуски букв при стечении согласных. В результате происходила замена слов бессмысленными звукосочетаниями; взаимные замены оппозиционных звуков, например, звонких и глухих; в некоторых случаях отмечалось полное незнание букв.

Опрошенные специалисты отмечали как наиболее часто встречающийся уровень сформированности навыка чтения:

- ✓ побуквенное чтение – 36% (8 человек),
- ✓ послоговое чтение – 23% (5 человек),
- ✓ смешанное побуквенное и послоговое чтение – 14% (3 человека),
- ✓ несформированное чтение – 23% (5 человек),
- ✓ глобальное чтение – 4% (1 человек).

Вторая проблема связывалась педагогами с процессом изменения контингента классов для детей со сложным дефектом:

– 82% специалистов (18 человек) отмечали существенное возрастание числа «неговорящих» детей в классах для детей с СД, что требует использования для взаимодействия с ними соответствующих методик, иного, чем традиционный, построения учебного процесса.

Третья проблема определялась недостаточностью психолого-педагогических условий обучения и развития детей:

– 100% (22 чел.) отметили недостаточное обеспечение методическими разработками и полное отсутствие апробированных дидактических пособий, отсутствие специально разработанных учебных программ, учебников, рабочих тетрадей и каких-либо методических рекомендаций для обучения детей с СД,

сочетающим умственную отсталость с зрительными, двигательными и аутистическими нарушениями.

– 45% опрошенных (10 чел.) подтвердили, что наиболее часто используют в работе программы В.В. Воронковой и И.М. Бгажноковой для детей с легкой умственной отсталостью;

– 23% (5 чел.) подтвердили, что используют программу Е.И. Капланской для детей с умеренной умственной отсталостью;

– 18% (4 чел.) подтвердили, что используют программу А.Р. Маллера для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;

– 9% (2 чел.) отметили, что используют все указанные программы, но адаптируют их к «своим» детям;

– 5% (1 человек) не указали авторов программ.

Четвертая проблема была обусловлена ростом наполняемости классов для детей со сложным дефектом

– 100% анкетированных отметили увеличение числа обучающихся в классах для детей со СД (вместо 5–6 обучаются более 10 чел.).

Пятая проблема выявила отсутствие инициативы со стороны родителей по оказанию помощи ребенку в овладении навыком чтения в домашних условиях

– 100% анкетированных отметили отсутствие помощи от родителей в вопросе овладения навыком чтения в домашних условиях.

Анализ результатов анкетирования специалистов показал, что трудности, которые испытывают обучающиеся в классах с СД при усвоении навыка чтения, и проблемы, которые возникают перед специалистами, их обучающими, свидетельствуют о необходимости разработки методических материалов и рекомендаций, обеспечивающих специальные условия обучения и способствующих более эффективной динамике развития умственно отсталых младших школьников с СД и более успешному их обучению чтению.

Анкетирование родителей

Изучение позиций и жалоб родителей в отношении оказания им психолого-педагогической помощи осуществлялось с помощью специально составленной

Анкеты, содержание которой представлено в Приложении Д.

Семья выступает как мощный источник компенсации и коррекции психического развития ребенка. Поэтому воспитательная и коррекционно-развивающая роль семьи резко возрастает при актуализации и закреплении формируемых навыков у детей, обучающихся в классах с СД, что определяет актуальность изучения этого вопроса [11, 13].

Целью нашего исследования было выявить потребности родителей и особенности родительского отношения к процессу формирования навыка чтения у младших школьников с СД, а также трудности, которые испытывают родители при закреплении дома формируемых в учебном процессе навыков. Обучение чтению в школе – это системный процесс. Ребенку важно не растерять этот навык во внешкольное время, например, во время каникул или болезни. Практический опыт свидетельствует о том, что многие родители не в полной мере осознают значимость формирования навыка чтения у ребенка и, подчиняясь тяжести проявлений нарушений у ребенка, отказываются от осознания необходимости его формирования.

В нашем опросе приняли участие 68 родителей обучающихся классов для детей с СД коррекционных образовательных учреждений VIII вида г.Москвы (№35, 81, 105, 482, 895) и областной коррекционной общеобразовательной школы-интерната №3 «Вера» г.Рязани.

Состав семей представлен на диаграмме 19. Опрос показал, что 51% детей (35 чел.) живут полных семьях, у 49% детей (33 чел.) семья неполная, 12% семей (8 семей) многодетные.



Диаграмма 19. Состав семей, в которых воспитываются дети со сложным дефектом

В 10% семей (7 семей) кроме ребенка со сложными нарушениями есть и другие лица с ОВЗ. Высшее образование имеют 28% опрошенных (19 чел.), 3% (2 чел.) неоконченное высшее, неполное среднее 3% (2 чел.), общее среднее 19% (13 чел.), среднее специальное 35% (24 чел.). Не указали свое образование 12% (8 чел.).

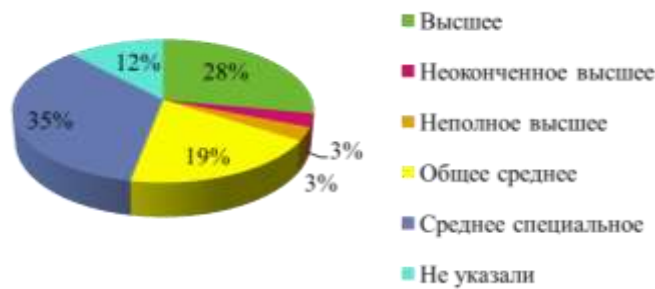


Диаграмма 20. Социально-культурный уровень семей, воспитывающих детей с СД

По результатам анкетирования родители (68 чел.) распределились в следующие группы:

I группа - родителей, чьи дети пользуются речью (поддерживают разговор, задают и отвечают на вопросы, речь достаточно разборчивая), составила 44% (30 детей).
II группа родителей, чьи дети для общения используют только отдельные слова, жесты, включает 37% (25 чел.).

III группа родителей, чьи дети пользуются только отдельными звуками, жестами, представляет 19% (13 чел.).

Анализ ответов родителей при анкетировании позволил получить следующие результаты:

–100% родителей отметили у своих детей следующие трудности при овладении навыком чтения: не дочитывает слоги, путает буквы, слоги; не может соединить буквы в слоги; читает слоги справа налево; испытывает трудности произношения; пропускает слоги, не запоминает буквы; подменяет один гласный двумя, заменяет буквы, окончания; торопится, невнимателен, не проявляет интерес к чтению, не вникает в смысл, не может пересказать;

–100% родителей отметили острую потребность в помощи специалистов (логопеда, психолога, дефектолога) их детям. Однако, в основном, не указывали

конкретно, какую помощь они хотели бы получить, за редким исключением, например:

от дефектолога ребенок научится: «правильно проговаривать...не торопиться ...развивать умение грамотно излагать мысли...правильно писать...развивать моторику...расширять словарный запас...развивать память и внимание»;

с помощью логопеда ребенок будет: «спокойно внимательно читать...будет выговаривать все звуки, улучшит произношение»;

от психолога ждут помощи: «в общении, поведении в коллективе, формировании усидчивости, преодолении истерик... чтобы ребенок вел себя дома нормально...чтобы можно было избавиться от страха начинать разговор».

– от 85% до 100% родителей высказали потребность в формировании у своего ребенка навыка чтения, однако не все из них предпринимают попытки улучшить у ребенка этот навык или делают это не систематически.

–100% считают необходимым выполнять рекомендации педагогов;

– однако также в среднем 54% (36 чел.) родителей отметили, что не получают рекомендации от специалистов по формированию учебных навыков и чтению специальной методической литературы.

– значительная часть родителей 57% (38 чел.) оказалась не смотивирована на личное участие в процессе коррекционно-развивающей работы по формированию навыка чтения с собственными детьми. Такая позиция объясняется родителями собственной занятостью, убеждением в том, что этой проблемой должны заниматься специалисты, недостаточностью методических рекомендаций для обеспечения психолого-педагогических условий обучения детей в классах с СД, а также и отсутствием специальной литературы для родителей.

Ответы родителей представлены в таблице в Приложении Д. Как показывает опыт, организация работы с родителями в коррекционном образовательном учреждении позволяет реализовывать социально-психолого-педагогический потенциал семьи, необходимый для успешной интеграции

ребенка и родителей в образовательное пространство школы и социальное пространство микросоциума, в котором живет эта семья.

Анализ представленных выше результатов анкетирования свидетельствует об острейшей потребности в разработке методических рекомендаций для родителей умственно отсталых детей со сложным дефектом по актуализации и закреплению дома навыка чтения, формируемого в школе. В будущем, безусловно, необходима и организация работы с родителями по их включению в коррекционно-образовательный процесс. Однако этот вопрос требует организации отдельного исследования.

Выводы по 2 главе

1. Качественно-количественный анализ результатов комплексного изучения уровня сформированности психологического базиса и навыка чтения у обучающихся 4-х классов для детей с СД коррекционных образовательных организаций для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, а также учет трудностей, с которыми сталкиваются специалисты при обучении данной категории детей и жалобы родителей, свидетельствуют о том, что в силу особенностей психического развития при умственной отсталости в сочетании с сложным нарушением не выполняют требования существующих программ и *испытывают трудности в овладении чтением три четверти (до 74%) умственно отсталых школьников* классов для детей с СД. Показатели развития этих детей соответствуют уровням «Низкий» - «Ниже среднего» - «Средний».

2. Констатируем, что на каждом уровне сформированности психических процессов фактически наблюдаются все представленные варианты сложных нарушений. Тем не менее, важно отметить, что *умственно отсталые дети со зрительной патологией и РАС, осложненными соматическими заболеваниями, равномерно распределяются по всем уровням; дети с НОДА, в основном, не занимают первые два уровня; показатели, соответствующие «низкому уровню», демонстрируют дети со всей представленной патологией и синдромальными*

нарушениями.

3. Результаты проведенного нами эксперимента свидетельствуют о том, что методика обучения чтению, которую используют в классах для детей со сложным дефектом в коррекционных образовательных организациях для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, не соответствуют их образовательным возможностям и потребностям. Часть умственно отсталых детей со сложным дефектом обладает потенциалом к обучению чтению и выполнению требований, соответствующих ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, вариант АООП 1; другая часть демонстрирует более низкие возможности и способна обучаться по варианту АООП 2.

4. Полученные в эксперименте и при анкетировании результаты свидетельствуют о необходимости разработки технологии обучения чтению, которая соответствовала бы образовательным потребностям и психофизическим возможностям детей со сложными нарушениями, включающими умственную отсталость в сочетании с другими расстройствами (двигательными, зрительными, расстройствами аутистического спектра). Это позволит создать необходимые психолого-педагогические условия для формирования у них академических навыков и базовых учебных действий, в том числе и навыка чтения, и в целом, оптимизирует их психическое развитие и процессы социализации.

Глава 3. Технология обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития (обучающий эксперимент)

3.1. Научные основы формирования навыка чтения у умственно отсталых детей со сложным дефектом

Методология разработанной нами технологии обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития (обучающий эксперимент) базировалась на классических положениях отечественной коррекционной педагогики и специальной психологии:

- культурно-исторической теории развития психики, положениях отечественной дефектологии и олигофренопедагогики общей и специальной психологии и педагогики, философских концепциях отечественной науки (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев);

- учении об общих и специфических закономерностях психического развития детей с нормальным и нарушенным развитием (Т. А. Власова, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, Г. Я. Трошин);

- принципе индивидуального и дифференцированного подходов (Т. А. Власова, В. В. Воронкова, А. Н. Граборов, Е. К. Грачева, И. Ю. Левченко и др.);

- концепции о сложных нарушениях развития, представленных в трудах Т. А. Басиловой, А. П. Бертынь, Т. А. Власовой, Л. А. Головниц, Е. Л. Гончаровой, М. В. Жигоревой, И. Ю. Левченко, Т. В. Розановой, И. А. Соколянского, В. Н. Чулкова, Ван Дайка Я. и др.;

- идеях и рекомендациях, изложенных в исследованиях отечественных ученых и практиков, по формированию навыка чтения, у детей разных категорий с ограниченными возможностями здоровья (А. К. Аксёнова, Т. А. Алтухова, И. М. Бгажнокова, Р. М. Боскис, В. В. Воронкова, Н. Г. Галунчикова, М.Ф. Гнездилов, Е. Л. Гончарова, А.И. Граборов, М. В. Жигорева, Л.В.Занков, М. В. Ипполитова, Е. И. Капланская, И. В. Коломыткина, С. В. Комарова, Н. Б. Лаврентьева, Р. И. Лалаева, Р. С. Левина, Б. Д. Корсунская, Н. А. Крылова, А. Р. Маллер, Т. И.

Морозова, О. С. Никольская, Л. Г. Нуриева, Л. И. Плаксина, В. Г. Петрова, М. Н. Русецкая, И. В. Саломатина, И. А. Соколянский, Л. И. Солнцева, Е. А. Стребелева, М. И. Шишкова и др.);

– концепции психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева и др.).

Методические рекомендации известных отечественных ученых и практиков в области олигофренопедагогики (А. К. Аксёнова, И. М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, М. Ф. Гнездилов, Е. И. Капланская, Р. И. Лалаева, Р. А. Маллер, В.Г. Петрова, Н. К. Сорокина, М. И. Шишкова и др.), дефектологов, занимавшихся обучением детей с нарушениями зрения (В. З. Денискина, Н. А. Крылова, Л.И. Плаксина и др.), с двигательными нарушениями (М. В. Ипполитова, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук и др.), с расстройствами аутистического спектра (Н. Г. Лаврентьева, Т. И. Морозова, Л. Г. Нуриева и др.) были учтены нами при разработке направлений и этапов формирования навыков чтения у умственно отсталых обучающихся в классах для детей со сложным дефектом. В частности, мы использовали известные в отечественной практике методические приемы и принципы по освоению букваря умственно отсталыми учащимися, дополнив их авторскими подходами, дифференцированными условиями и требованиями к формированию навыков чтения у умственно отсталых обучающихся с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, удлинив сроки становления этого процесса.

Работа в классе для умственно отсталых детей со сложным дефектом осложнялась тем, что необходимо было учитывать сочетания нарушений, входящих в структуру сложного дефекта, принимать во внимание особенности и глубину нарушений зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройств аутистического спектра, а также особенности состава детей по степени выраженности умственной отсталости, сочетающейся в разных вариантах.

В отечественной педагогической практике используются разные трактовки понятия «технология». Наиболее близки нашему пониманию данного понятия следующие его трактовки: «педагогическая технология – специальный набор

форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий всегда к достижению прогнозируемого образовательного результата»; «педагогическая технология – последовательность (не обязательно строго упорядоченная) процедур и операций, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей обучения и воспитания».

Системное обобщение педагогических средств в виде специальных педагогических приемов и этапов, дифференцированных условий и требований, используемых в процессе обучения чтению умственно отсталых младших школьников с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра, двигательными, зрительными нарушениями, позволило нам его определить, как технологию обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями.

3.2. Цель, задачи, ход обучающего эксперимента, характеристика детей, участвовавших в формирующем эксперименте

Цель формирующего эксперимента: теоретически обосновать, разработать и апробировать технологию обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития и оценить ее эффективность.

Задачи формирующего эксперимента:

- представить научные основы формирования навыка чтения у умственно отсталых детей со сложным дефектом
- разработать и апробировать основные направления и этапы коррекционной работы по формированию навыка чтения у умственно отсталых детей с учетом структуры сложного дефекта;
- апробировать дифференцированные методические приемы, упражнения и содержание занятий по формированию навыка чтения у детей со сложным

дефектом, включающим кроме умственной отсталости первичные нарушения зрения, опорно-двигательного аппарата и расстройства аутистического спектра;
 – на основе полученных данных разработать методические рекомендации для специалистов, а также рекомендации родителям школьников классов для детей с СД по закреплению полученных результатов обучения в условиях семейного воспитания.

Участники эксперимента

В обучающем эксперименте, проведенном в 2013–2015 уч. гг., приняла участие группа детей, обучавшихся в 4-х классах для детей со сложным дефектом коррекционной школы-интерната №105 VIII вида (в настоящее время ГБОУ Реабилитационно-образовательный центр №105) в количестве 14 чел. (*ЭГ–2*) (списочный состав детей представлен в Приложении А №64–77). В обучающем эксперименте участвовали только дети со сложным дефектом, сочетающим, кроме легкой (14%) или умеренной (86%) умственной отсталости, нарушения зрения (сужение полей зрения (острота зрения 0,05), анизометропия (отсутствие бинокулярного зрения), атрофия зрительного нерва, расходящееся, сходящееся косоглазие и др. – 64%), нарушения опорно-двигательного аппарата церебрально-органического генеза (различные формы ДЦП: спастическая диплегия, атонически-астатическая – 14%), расстройства аутистического спектра (РАС – 50%).

Все дети имели хронические соматические заболевания (панкреатопатия, нефропатия, пороки развития внутренних органов, ожирение, атопический дерматит, аденоидит и др.). В отдельных случаях сложный дефект при умственной отсталости сопровождался синдромом Дауна (14%). У всех детей группы отмечалась разная степень недоразвития речи: легкая – 14% (2 чел.), средняя – 29% (4 чел.), тяжелая – 57% (8 чел.)

Дети со сложным дефектом, включающим умственную отсталость с нарушениями слуха, умственно отсталые слепые, с тяжелыми двигательными нарушениями и глубокими аутистическими расстройствами в нашем обследовании участия не принимали.

В обучающий эксперимент также не вошли дети с отсутствием речи, хотя они были выявлены нами (5% – 4 чел.) в ходе констатирующего эксперимента в классах для детей со сложным дефектом (в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида г. Москвы и г. Рязани).

Одну из причин, затрудняющих процесс обучения навыку чтения для всех категорий обучающихся в классах СД, представляет *речевая патология*, а именно полиморфные нарушения в звукопроизношении, бедный словарь, многочисленные ошибки при употреблении лексико-грамматических категорий, трудности в связной речи, при построении самостоятельных высказываний.

Как следствие, эти дети испытывали значительные трудности при звуковом анализе и синтезе слов. У них возникали проблемы при запоминании букв и их соотнесении со звуком речи. Некоторые из детей даже при индивидуальной коррекционной работе отдельными специалистами (дефектолог, логопед, учитель) длительный период времени не могли освоить способ слияния гласных и согласных, в дальнейшем допускали большое количество ошибок, плохо понимали прочитанное, затруднялись в подборе картинок к тексту.

Разный уровень подготовки детей ЭГ–2 объяснялся тем, что часть детей переехала в Москву и поступила на обучение в наш интернат из других городов (Женя Б. из Ульяновска, Надя Л. из Липецка). Там дети стойко не успевали и в процессе обучения и у них проявились значительные пробелы в знаниях. Многие дети часто пропускали занятия по болезни (Соня О., Галя Г.), или, в силу своего заболевания, они вынуждены были проходить курс лечения в стационарах (Витя И., Соня О.). Часть детей пополнила классы уже на 3 и 4 годах обучения. Некоторые дети были переведены сразу во второй класс, но с рекомендацией ПМПК пробного обучения в классе для детей со сложным дефектом (Витя И., София О.). Старт у всех детей был разный. Дети, обучающиеся в этом учреждении с 1 класса, имели примерно равные показатели. Результаты изучения детей, вошедших в эту группу представлены в описании констатирующего эксперимента (глава 2 С. 96).

С целью реализации дифференцированного подхода и учитывая

индивидуальные возможности умственно отсталых детей со сложным дефектом, мы выделили в группе ЭГ–2 (14 человек) *три подгруппы*, ориентируясь на *уровень сформированности навыка чтения* и выполнения заданий констатирующего эксперимента. Разный уровень сформированности навыка чтения, обуславливал потребность начинать обучающий эксперимент с детьми разных подгрупп с разных этапов. Отличительные характеристики психофизического развития обучающихся трех подгрупп также явились и причиной разной динамики в формировании навыка чтения в процессе обучающего эксперимента. Коррекционная работа осуществлялась с учетом структуры нарушений при сложном дефекте и уровня сформированности навыка чтения.

В первую подгруппу вошли только дети с уровнем «Выше среднего» (дети с «Достаточным» уровнем выявлены не были), сливающие буквы в слоги, читающие по слогам или отдельными словами (36 % – 5 чел.). *Во вторую* – дети со «Средним» уровнем – знающие изолированные буквы, не сливающие в слоги или с большим количеством ошибок (29 % – 4 чел.). *Третья подгруппа* была представлена детьми с «Низким» и «Ниже среднего» уровнями сформированности психологического базиса и навыков чтения (35% – 5 чел.), не знающими букв или знающими только отдельные буквы.

Обучающий эксперимент по развитию психологического базиса чтения и формированию навыка чтения был проведен с тремя выделенными подгруппами детей.

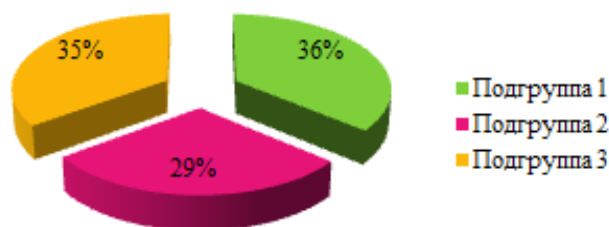


Диаграмма 21. Распределение детей ЭГ–2 по подгруппам в результате проведения констатирующего эксперимента.

3.3. Описание технологии обучения чтению и содержание методических рекомендаций

Специфика работы включала апробацию известных в отечественной олигофренопедагогике способов и методов формирования навыков чтения на категории умственно отсталых школьников со сложным дефектом с использованием дифференцированных приемов обучения в зависимости от наличия в структуре дефекта кроме умственной отсталости нарушений опорно-двигательного аппарата, недостаточности зрения, расстройств аутистического спектра.

Разработка рекомендаций была осуществлена на основе дифференцированного подхода в зависимости от характера структуры нарушений. В рекомендациях учтены вариативные особенности развития умственно отсталых детей со сложным дефектом (умственно отсталых с НОДА, умственно отсталых с нарушениями зрения, умственно отсталых с РАС) увеличено время прохождения учебного материала в соответствии с требованиями ФГОС. Рекомендации включают следующие требования [107, С.43].

Рекомендации для отдельных категорий умственно отсталых детей со сложным дефектом

В процессе формирования навыка чтения у ***обучающихся с умственной отсталостью и нарушениями опорно-двигательного аппарата*** в связи с недоразвитием манипулятивных функций рук у детей с НОДА рекомендуется использовать *специальные компьютерные технологии*, позволяющие преодолевать двигательные трудности (*специальные клавиатура, джойстик, сенсорный экран и др.*) *объемные пособия* (деревянные либо пластмассовые элементы букв или буквы разной величины и разного цвета). При работе с буквами удобна также в использовании *магнитная доска с набором пластмассовых букв и знаков.*

Важную роль выполняют и специальные приспособления (*утяжелители* на ручки, приспособления, закрепляющие разрезную азбуку/ книгу/тетрадь на парте, *специальные приспособления «прорези»*), позволяющие концентрировать внимание на определенном отрезке текста и способствующие контролю за произвольными действиями рук.

В случае возникновения спазмов при произнесении слов и фраз и при обучении детей правильному речевому дыханию полезно использовать прием *беззвучной артикуляции* и учитывать готовность ребенка к началу осуществления речевого акта.

Необходимо также проводить специальные занятия по развитию движений глазных яблок с целью формирования целостного восприятия предметов. Отрабатывать согласованность движений руки и глаза. Обучать следить глазами за своими движениями.

В процессе обучения следует постоянно акцентировать внимание детей на понятиях строка, начало текста, абзац, левая и правая части книги, последовательность букв, слов (перед, за); обращать внимание на отработку пространственных представлений, таких как «вверху», «внизу», «слева», «справа», «сзади». Обучать удерживанию строки при чтении. Особое внимание также следует уделять формированию конструктивной деятельности. Процесс обучения следует строить также в соответствии требованиями, изложенными в АООП для умственно отсталых детей с НОДА, варианты 6.3, 6.4.

В процессе коррекционной работы с **умственно отсталыми детьми с нарушениями зрения** необходимо использовать специальные компьютерные программы для обучения слабовидящих обучающихся, учебники с укрупненным шрифтом, а также учебники и дидактические материалы, содержащие иллюстративно-графический материал, выполненный рельефно, с одновременным использованием осязания и зрения. Также должны использоваться оптические, тифлотехнические и технические средства, облегчающие, учебно-познавательную деятельность слабовидящих обучающихся, рекомендованные АООП для умственно отсталых слабовидящих, вариант 4.3.

Дидактические материалы (книги, картинки и др.) следует располагать *на подставке*, по отношению к глазам ребенка *на расстоянии 30 см*, в наклонном положении *под углом 45 градусов*. С целью фиксации взгляда, полезно *пользоваться при чтении специальной линейкой*.

В процессе обучения следует предлагать детям *наборы букв крупного размера*, выполненные из пластмассы или дерева и *окрашенные в яркие цвета*, предпочтительно *оранжево-красного или зеленого цветов*. Для школьников с суженными полями зрения важно *располагать иллюстративно-графическую информацию в их поле зрения и исключать дополнительную информацию*, не соответствующую цели и задачам урока.

Детям, *страдающим фотофобиями*, испытывающими дискомфорт при прямом попадании света на поверхность рабочего места, следует *предлагать парту вдали от окна или источника электрического света*. Не превышать зрительную нагрузку *более 15 минут без перерыва*, соблюдать *отдых между периодами зрительной работы не менее 5 минут*. В структурное построение урока обязательно следует *включать физкультпаузу со зрительной гимнастикой*

Условия, определенные действующим СанПиНом по режиму зрительной нагрузки и организации пространства, специальные условия, разработанные для слабовидящих, описанные в методической литературе и в АООП для слабовидящих, вариант 4.3., являются требованиями, необходимыми для организации обучения этой категории детей [61; 174; 182; 184; 186; 193; 202; 216; 223; 226].

В процессе формирования навыка чтения у *детей с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра в связи с наличием комплекса первазивных расстройств вначале следует проводить индивидуальную работу, начиная с приемов глобального чтения*. Важно формировать интерес к процессу чтения, развивая одновременно у ребенка и возможности к участию во фронтальной организации работы на уроке.

С особой осторожностью можно использовать склонность аутистов к эхолалиям в процессе отработки правильного чтения за взрослым. С целью

предупреждения речевых стереотипий, эхολаличных повторов текста и для закрепления навыка, следует предлагать ребенку упражнения на максимально разнообразном материале.

Затем постепенно следует переводить ребенка с приемов глобального чтения на аналитико-синтетический способ, учитывая при этом особую предрасположенность аутичных детей к стереотипным способам взаимодействия с окружающим миром. Необходимо предупреждать склонность аутичных детей к фиксированности на определенных заданиях, стереотипном воспроизведении текста. Важно использовать способности этих детей к быстрому усвоению различных символов и знаков, в том числе букв, расширяя содержание упражнений и заданий, в том числе и с помощью работы на компьютере. В случае возникновения затруднений следует предлагать помощь с опорой на разные каналы восприятия, использовать картинно-графический план при изложении текста.

Полезно связывать учебный материал с личным опытом ребенка и его семьи. В связи с необходимостью формирования осмысленного отношения к чтению, следует вначале учить ребенка воспринимать учебную информацию в целом, а затем прорабатывать и детализировать ее составляющие.

При возникновении трудностей в начале процесса чтения в силу склонности к эхολалиям, использовать подсказку артикуляционной позой (звуком), совместное прочтение, стимуляцию, поощрения. Монотонный характер чтения, механическое запоминание слова корректировать развитием силы голоса, речевого дыхания, расширением словаря. Процесс обучения следует строить в соответствии с требованиями, изложенными в АООП для умственно отсталых детей с РАС, варианты 8.3, 8.4.

Трудности, связанные с реализацией поставленных задач, требуют удлинения сроков обучения, что нашло свое отражение во ФГОСах и в соответствующем варианте АООП (ПР. АООП для детей с РАС, вариант 8.4).

Следует отметить, что в некоторых случаях рекомендации могут объединять две или даже три категории детей. Так, например, при затруднении

умственно отсталыми детьми с нарушениями зрения, НОДА и РАС узнавания букв, полезно использовать специальные жестовые символы, шрифты разных размеров, форм, расцветки, на разном цветовом поле.

При затруднении умственно отсталыми детьми с нарушениями зрения и НОДА в ориентировании на листе бумаги, полезно использовать приемы написания буквы на листе с проговариванием ее положения, под диктовку по элементам, маркирование цветом (цветное деление листа, полосы).

В процессе обучения умственно отсталых школьников с нарушениями зрения, НОДА и РАС рекомендуется также использовать *персональный компьютер*, оснащенный необходимым программным обеспечением, *интерактивные доски, адаптированные* (с учетом особых образовательных потребностей обучающихся) *официальные сайты образовательной организации*.

К важнейшим техническим требованиям относятся и требования к освещенности [СанПин 2.4.2]. Полностью рекомендации для умственно отсталых школьников со сложным дефектом, представлены в Приложении И.

Этапы работы по формированию навыка чтения, включающие дифференцированный подход в обучении чтению разных категорий умственно отсталых детей со сложным дефектом

Разработанная и апробированная нами на практике технология обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития, включает четыре этапа:

- формирование мотивации, интереса к процессу чтения (с использованием приемов глобального чтения);
- усвоение гласных и согласных звуков и букв;
- изучение слоговых структур и отдельных слов;
- чтение элементарных текстов.

Содержание этапов представлено ниже и в таблице (Приложение Ж).

1. Этап формирования мотивации, интереса к процессу чтения

Цель: Формирование интереса к процессу чтения (с использованием

приемов глобального чтения)

Задачи:

- развивать интерес к чтению, мотивацию к оперированию буквенными знаками,
- развивать процессы, лежащие в основе психологического базиса чтения
- формировать умение узнавать и запоминать написанные целиком слова, отдельные буквы и соотносить их с картинкой,
- накапливать в речевой памяти акустические образы слов, в двигательной – кинестетические образы и соотносить их с графической формой,
- вырабатывать навык передвижения взгляда по строке слева направо,
- формировать правильное произношение букв и слов.

Обоснование используемых приемов и подходов

Современный звуковой аналитико-синтетический метод обучения чтению является главным в традиционной методике обучения русскому языку в коррекционной школе. Однако некоторые практики отмечают, что при обучении чтению детей с умеренной умственной отсталостью работать только в традиционной системе не эффективно и не продуктивно (Л.Б. Баряева, Д.И. Бойков, В.И. Липакова). Ряд авторов предлагают использовать элементы глобального чтения и метод пиктограмм в работе с детьми, испытывающими особые трудности в овладении чтением. Они отмечают, что в работе с учащимися с умеренной умственной отсталостью не может быть универсального подхода, и выбор методов зависит от образовательных возможностей учащегося (Л.Б. Баряева, Е.И. Капланская, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина, Л.Г. Нуриева) [59].

Элементы глобального чтения, используемые нами в работе, выполняют роль средства, формирующего интерес ребенка к процессу чтения, ускоряющего овладение техникой чтения в условиях мыслительной недостаточности, сочетанных нарушений и речевого недоразвития.

Традиционно ребенка сначала привлекают иллюстрации, в связи с чем и используется картинка, отражающая смысловое содержание слова. Наш опыт показал, что составление подписей к картинкам, узнаваемых глобально, развивает

интерес к процессу чтения, что также может рассматриваться как источник знаний, т.к. формирует словарь умственно отсталого ребенка со сложными нарушениями.

При глобальном чтении дети ориентируются на образец произношения, данный педагогом. Дети проговаривают написанное на табличке сопряженно или сопряженно-отраженно. На начальном этапе глобального чтения, педагог, показывая направление чтения движением руки (указки), вырабатывает у школьников навык передвижения взгляда по строке слева направо. Таким образом, уже на подготовительном к чтению этапе, в период глобального чтения постепенно формируется навык, необходимый при аналитическом чтении.

Содержание: первый и один из важнейших этапов для всех умственно отсталых детей со сложным дефектом – *этап формирования интереса к процессу чтения* с использованием элементов глобального чтения, которое является одним из эффективных методических подходов, позволяющих развивать *интерес к этому виду деятельности, мотивацию к оперированию* буквенными знаками, за которыми скрыто смысловое значение.

Внимание ребенка на этом этапе переводится с предметного на знаково-символический уровень понимания, осмысления окружающего мира и взаимодействия с ним. Впервые в сознании ребенка *пробуждают интерес к пониманию того*, что сочетание букв несет в себе определенный смысл. *Формируется мотивация* на раскрытие этого смысла

На этом этапе ребенок обучается узнавать написанные слова целиком, не вычлняя отдельных букв. Сначала предъявляется картинка – у ребенка *формируется интерес к зрительному образу*. Затем педагог называет картинку – ребенка просят повторить название. Возникает слуховой (акустический) образ, который сопровождается артикуляционным. Следующий шаг – педагог *вызывает интерес* к карточке с написанным словом, которую подкладывает к картинке, и читает слово. Затем ребенка просят также повторить. Безусловно, важнейшую роль при этом выполняет подражание. Процесс подражания взрослому свидетельствует о *формировании мотивации* у ребенка к повтору услышанного. В

сознании ребенка зрительный, слуховой и артикуляционный образы дополняются графическим образом. Потом картинка через некоторое время убирается, остается только карточка с буквами, которая теперь несет в себе всю смысловую нагрузку. На этом этапе идет накопление мнестических образов в речевой памяти, запоминание и объединение в единый символ акустических и кинестетических образов с графической формой (письменным образом слова) и изображением предмета на картинке. Таким образом, зафиксировавшиеся в памяти зрительный, кинестетический и слуховой образы объединяются вместе с графическим образом. Смысловой акцент постепенно смещается на буквенное изображение.

Этап формирования мотивации с помощью глобального чтения позволяет решать следующие задачи: формирование интереса к процессу чтения; развитие психических процессов (мышления, восприятия, внимания, памяти), лежащих в основе базиса чтения; накопление в речевой памяти акустических образов слов, а в двигательной – кинестетических образов в их соотношении с графической формой; выработка навыка передвижения взгляда по строке слева направо; правильное произнесение слова; запоминание отдельных букв.

Прием, с помощью которого достигаются поставленные задачи – *подражание взрослому при воспроизведении прочитанного слова*. На этапе глобального чтения для расширения объема словаря и формирования дальнейшего навыка чтения предлагаются короткие знакомые слова, уже изученные в курсе «Развитие речи»: *хлеб, сок, суп, сыр, мыло, масло, нос, дом* и др. Далее на этапе изучения букв, эти слова используются уже как знакомые, а изучаемые буквы, находящиеся в слове, подкладываются под карточку с написанным словом.



Технология работы и приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи:

а) соотнесение карточки с написанным словом с картинкой, отражающей смысловое содержание написанного слова, формирование акустического образа слова, изображенного на картинке

Сначала ребенка обучают процессу соотнесения карточки с написанным словом с картинкой, изображающей этот предмет

Примерные задания:

Задание 1: соотнести карточку с написанным словом с картинкой, изображающей этот предмет и читать изучаемое слово.



ХОР

б) проговаривание написанного на карточке слова сопряженно или сопряженно-отраженно за взрослым; объединение зрительного, слухового, артикуляционного и графического образов в буквенное изображение слова

Например, сначала отрабатывается «чтение» слова ХЛЕБ, используя разные картинки (2–3 занятия).



ХЛЕБ

в) закрепление буквенного образа слова; «чтение» слова, воспроизведение по подражанию акустического образа слова (картинка убирается, остается карточка с написанным словом)

Через некоторое время картинка убирается, остается только карточка, которая объединяет графический образ с акустическим и артикуляционным образами слова. Прочитывается слово на карточке: ХЛЕБ.

В результате тренировочных упражнений с карточкой и написанным на ней словом под соответствующей картинкой, ребенок запоминает графический

рисунок слова, называет его и может им оперировать. Внимание ребенка концентрируется на знаках и буквах. Формируется мотивация к оперированию буквенными знаками, за которыми скрыто смысловое значение. На этом этапе также вводится термин «слово» и осуществляется работа над семантикой слов.



СОК

г) закрепление навыка в игровых заданиях

Элементы игры также стимулируют интерес к «чтению» предлагаемых слов. Изученные слова затем могут составлять различные комбинации, например, в задании подписать знакомые блюда, когда идет отработка этих слов.



Когда узнавание этих слов будет отработано, предлагаются задания на узнавание слова по акустическим признакам, т.е. со слуха. Среди заданий может быть задание «наоборот», когда учитель озвучивает меню, а ребенок подбирает карточку-картинку и соответствующую карточку-слово. Шрифт на карточке и ее фон обязательно меняются, чтобы создать ребенку новые условия для закрепления слова.

Сначала задание выполняется коллективно, затем с долей самостоятельности каждым учеником. Индивидуальную помощь на первых порах получают все дети, далее объем ее сокращается. Хорошо в дальнейшем в изучаемых словах выделять первые буквы и акустически и графически, как опору, на которую дети могут ориентироваться при выборе слова.

Важно, также чтобы вся информация, предназначенная для усвоения, была представлена в зрительном поле ребенка, что обеспечивает концентрацию его внимания, моментальное зрительное восприятие и произвольное зрительное запоминание, соотнесение слова с изображением предмета, которое оно

обозначает, что и обеспечивает глобальному чтению осмысленность.

Особенности работы с разными категориями умственно отсталых детей со сложным дефектом

Следует отметить, что *использование приемов глобального чтения примерно одинаково для всех категорий детей*. Тем не менее специфика существует.

При обучении **умственно отсталого ребенка с НОДА** не следует перегружать его зрительное поле картинками, в работе может быть не более 2-х, самое большее 3-х картинок для осуществления выбора. При передвижении карточек по столу движения ребенка с НОДА могут быть неточными и промахивающимися, важно в этом случае подтвердить выбор картинки акустически. Можно также использовать магнитную доску с карточками и картинками на магнитах для минимизации двигательных проблем. Также могут использоваться специальные компьютерные игры, разработанные для этих целей.

При обучении **умственно отсталого ребенка со зрительной патологией** следует использовать, в первую очередь, оптические приспособления (очки, лупы), обеспечить достаточное освещение рабочего места, использовать индивидуальный раздаточный материал с яркими картинками с контрастными изображениями, избегая бледных оттенков. Для контроля усвоения слова рекомендуем использовать карточки с разной величиной шрифта и фона.



Известно, что глобальное чтение широко используется в работе с **умственно отсталыми детьми с РАС**. Умственно отсталые дети со сложным дефектом, включающим РАС, достаточно успешно проходят этап глобального чтения, быстрее по сравнению с другими расширяют диапазон запоминаемых графических образов слов. Используемые нами приемы глобального чтения опираются на хорошую зрительную память аутичного ребенка, так как графический образ слова сразу связывается с реальным объектом. Особенности мыслительной деятельности аутичных детей характеризуются тяготением к

формуле, знаку, символу, и отсутствием значимого интереса к содержанию и смыслу изучаемого явления.



Чтобы акцентировать внимание ребенка на смысловом содержании и не допустить формирования столь свойственных аутичным детям стереотипий, следует *предлагать ребенку как можно больше картинок с различными иллюстрациями на изучаемое слово*. Затем также увеличить количество карточек с написанным словом, включая в их число карточки с тем же словом, но написанные другим шрифтом или выполненные на другом цветовом фоне. Поощрение за малейшие достижения, создание ситуации успеха является мотивацией этих детей для дальнейшей работы на уроке.

2. Этап изучения букв

Цель: формирование обобщенного образа буквы, включающего акустический, кинестетический и зрительно-пространственный образы

Задачи:

- знакомить с буквами и элементами, из которых состоят печатные буквы, конструировать буквы из отдельных элементов и их запоминать,
- развивать психические процессы (внимание, память, мышление), различные виды восприятия (слуховое, зрительно-пространственное, кинестетическое) мелкую моторику,
- развивать фонематический слух, выделять и распознавать звуки,
- развивать кинестетические ощущения артикуляционного аппарата, представления об артикуляционной позе, закреплять правильную артикуляцию каждого звука, развивать звукоподражание,
- отрабатывать навык прослеживания взглядом за перемещаемым предметом, выделять части предмета, сравнивать их, располагать в определенной последовательности,

- формировать представления о пространственной ориентации при конструировании на листе.

Обоснование используемых приемов и подходов

В связи с тем, что слоговой принцип чтения в русском языке требует, чтобы зрительное сканирование текста, движение взора при чтении было организовано таким образом, чтобы происходило предвосхищение, опережающее опознание последующей буквы (гласной) прежде или одновременно с предыдущей (согласной), то все гласные буквы мы отрабатываем заранее, на отдельном этапе обучения чтению. Порядок изучения гласных традиционный. Цель работы с гласными – отработка фонетико-фонематической базы для формирования и коррекции нарушений слоговой структуры слова. В дальнейшем при обучении чтению слога-слияния все гласные уже известны, узнаются и правильно называются.

Наша работа с умственно отсталыми детьми со сложным дефектом показала, что на представленной группе детей выбранная последовательность введения согласных оказалась наиболее эффективна. Сначала изучались те согласные, которые имеют большую долготу звучания (*х, с, м, ф, ш, в, н, л, з, ж, р*), затем согласные, не имеющие длительности: *й, п, б, к, т, г, д*; буква *ь*, в конце, согласные, наиболее трудно усваиваемые и которые (чаще бывают нарушены) *ч, ц, щ* и буква *ъ*. На каждом этапе повторялись уже изученные буквы, читались слоги с учетом сложности для усвоения и слова, образованные из изученных слоговых структур, далее предложения.

Предложенная нами последовательность усвоения согласных букв зависела от речевых возможностей детей, участвовавших в формирующем эксперименте. Мы начинали изучение согласных с буквы «Х», т.к. артикуляция этой буквы проста, отсутствие или искажение звука встречается редко, и даже если есть дефект произношения, он быстро устраняется. Изучение согласных букв, начиная с буквы «Х» никак не противоречит онтогенетическому ходу усвоения родного языка (М.М. Алексеева, Б.И. Яшина; А.Н. Гвоздев). На 2 месяце в момент удовлетворения и веселья малыш издает несколько гортанных звуков, которые

понемногу организуются в форме лепета. Ребенок произносит: а, е, о, у. К концу 2-го месяца он связывает эти гласные с согласной "х" (ха, хо, хе). Традиционно предлагаемую первую для обучения букву «М» в силу несовершенства фонематического слуха и трудностей артикуляции (смыкания губ) не все дети слышат и воспроизводят верно. Часто вместо чистого звука слышится гул. Также для чтения первого открытого слога «ХА» артикуляторно произносительный аппарат уже подготовлен и остается только на выдохе добавить уже изученную гласную «А», не меняя артикуляции.

Содержание:

Последовательность в изучении букв

Буквы изучаются в определенной последовательности: восприятие общей ее формы, изучение графического изображения буквы (элементов ее расположения, сравнение с другими, ранее изученными буквами). Именно четкость фонематических дифференцировок помогает ребенку овладеть правильным произношением звуков.

Гласные

Сначала изучаются гласные буквы первого ряда А О У Ы Э, затем второго И Е Ё Ю Я. Основная роль гласных – образование слогов [45, С. 48]. Цель работы с гласными – отработка фонетико-фонематической базы для коррекции нарушений слоговой структуры слова.

Согласные

Наш опыт в работе с умственно отсталыми детьми со сложным дефектом показывает, что на представленной группе детей следующая последовательность введения согласных наиболее эффективна. Сначала изучаются те согласные, которые имеют большую долготу звучания (*х, с, м, ф, ш, в, н, л, з, ж, р*), затем согласные, не имеющие длительности: *й, п, б, к, т, г, д*; буква *ь*, в конце, согласные, наиболее трудно усваиваемые и которые (чаще бывают нарушены) *ч, ц, щ* и буква *ъ*.

Порядок изучения звуков и букв определяется несколькими факторами:

а) сложностью слияния звуков в слог. Щелевые и сонорные согласные

усваиваются раньше, чем взрывные, так как они имеют большую долготу звучания, что создает резерв времени для перестройки артикуляционного аппарата для произнесения последующей гласной;

б) *уровнем сформированности произносительных навыков умственно отсталых школьников со сложным дефектом.* Звуки, которые часто бывают нарушены в речи детей, например, [р], [ч] и другие, переносят на более поздние сроки изучения;

в) *способностью ученика к восприятию буквы, самостоятельным названием буквы учеником;*

г) *непохожестью написания,* т.е. написание изучаемой буквы не должно напоминать только что усвоенную букву (например, Ш не изучается после М).

Изучение гласных букв

Алгоритм прохождения гласных букв:

1. Правильное произнесение и показ буквы. Артикуляция буквы.
Подкрепление зрительными и жестовыми символами.
2. Написание буквы. Рельефное написание (изображение) буквы, разбор ее элементов. Обводка по букве. Выписывание буквы по песку (манке, др. мелкой крупе). Выкладывание ее элементов на доске.
3. Работа с образцом. Накладывание на образец элементов буквы. (одновременно с учителем, с комментированием, под диктовку и самостоятельно). Выкладывание буквы из элементов по образцу с каждым учащимся (и одновременно с учителем, с комментированием, под диктовку и самостоятельно). Сравнение с образцом на доске.
4. Выкладывание букв по памяти.
5. Чтение буквы, написанной разным цветом и на разном цветовом фоне.
6. Чтение буквы на картинках и подбор слов (картинок) на эту букву.
7. Отработка чтения буквы в слогах.
8. Упражнения на дифференциацию с последующей буквой (буквами).

Гласные звуки и названия гласных букв акустически совпадают. Поэтому на этом этапе идет изучение всех гласных букв. Усвоение только гласных звуков на этом этапе обусловлено тем, что все обучающиеся класса произносят звуки правильно и отчетливо, потому можно отрабатывать навык чтения изолированно и в словах, состоящих их двух гласных, т.е. вводится элемент аналитико-синтетического метода. После изучения всех гласных правильное их прочтение отрабатывается в звукокомплексах слоговых таблиц. Интерес на данном этапе формируется у обучающихся при прочтении первых букв собственных имени и отчества, учителей школы, родителей, знакомых. Закрепление навыка чтения слева направо в этих буквосочетаниях позитивно сказывается на дальнейшей отработке навыка.

Изучение гласных на примере буквы А (виды заданий).



Звук А: горлышко гудит (проверяем, прикладывая руку), Воздух легко проходит через рот, Воздуху ничего не мешает. Губы даже сделали воротца для Воздуха, их форма напоминает большой круг. Звук можно петь, тянуть, его легко говорить.

Задание. Кто говорит букву А?



Задание. Выложи букву из карандашей. Обведи букву из наждачной бумаги. Напиши ее на песке.



Букву А узнать легко: ноги ставит широко.

Задание. Прочитай букву А. Назови картинки и найди букву А.

Выдели первую букву. «Прочитай» (назови) картинки. Соблюдай интонацию.



Задание. Покажи букву А. Где она стоит в начале, где в конце слова?



Задание. Найди букву А среди цветов. Читай протяжно.



Задание. Обведи те картинки, названия которых начинаются со звука [а].



Задание на автоматизацию в речи.

Задание. Закончи фразу.

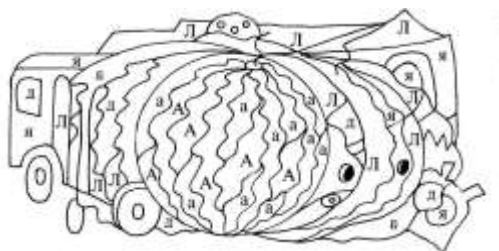
Аист Алику принес  апельсин и (**абрикос**).



В Африке найдем не раз мы кокос и (**ананас**).

Творческие задания.

Закрась все буквы А зеленым цветом. Буквы а салатным. Какая ягода получилась?



На этом этапе вводится элемент аналитико-синтетического метода: отработка навыка чтения гласных изолированно, а также в словах, состоящих из двух гласных. После изучения всех гласных правильное их прочтение

отрабатывается в звукокомплексах на слоговых таблицах.

Э	О	Я	А	Э
Ы	Е	О	Е	А
Я	А	Ы	О	Я
Э	О	Е	А	Ы
Я	Ы	Э	О	Е
О	А	Я	Е	Ы

О. О! О?
А. А! А?
У. У! У?
Уа! Ау!

Задание: закрась квадратики с буквой О.

Задание: Прочитай выразительно



Задание: Назови слово на букву А. Какое еще слово на букву А здесь есть? Назови слово на букву И



Задание: Подбери нужную букву, с которой начинается слово, изображенное на картинке (карточки с буквами разных шрифтов и с разным фоном)

ао	ау	оу	уа	уо	аз	аы
эы	ыа	ыи	ио	оау	уоа	ауо
эыа	ыаэ	аыэ	аэи	иыэ	аэы	иэы
уэа	оуа	уоы	азу	эуо	эау	ыуо

аоу **она** **аыи** **уаи** **зао**
уоа **иаа** **эуэ** **оао** **уау**
ыээ **оуо** **аооа** **уауа** **иаиа**
эауо **аыуо** **уыао** **оауи** **аюу**

Задание: Прочитай слитно.

Задание: Прочитай медленно и плавно.

Следует отметить, что на данном этапе у обучающихся формируется интерес при прочтении первых букв собственных имен, имен и отчеств учителей школы, родителей. Закрепление навыка чтения слева направо в этих буквосочетаниях благотворно влияет на дальнейшую отработку навыка.

При изучении гласных букв отрабатываются сила речевого выдоха, интонация, плавность прочтения, фонематическое восприятие, на базе чего формируются навыки правильного произнесения слога.

Изучение согласных звуков и букв

Алгоритм прохождения согласных букв

Далее изучаются согласные, *название которых дается как звук. К*

алгоритму прохождения букв (гласных) добавляется отработка чтения буквы в слогах, в словах и чтение предложений, текстов (см. содержание соответствующих этапов). Большое внимание также уделяется дифференциации сходных звуков (а-о, с-х, м-н, л-м, с-ш, р-л и т.д.).

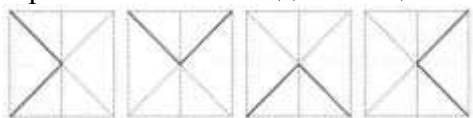
Изучение согласных на примере буквы Х (виды заданий)

Уточнение артикуляции. Приоткроем рот, подуем на руки теплым воздухом. Поиск звуковых аналогов, показ жестового и зрительного символов (ДУЕМ НА ЗАМЕРЗШИЕ РУКИ).



Буква Х, две клюшки в ней, Можно поиграть в хоккей.

Задание. Выложи недостающие элементы (Детям с нарушениями зрения и НОДА целесообразно намечать недостающие элементы пунктиром)



Задание. Определение позиции звука в слове.

Четко, выделяя звук Х, произнести каждое слово и определить — где звук слышится: в начале слова или в конце? (подкрепление картинками)

(Показать соответствующее положение на схеме)

(*Хомяк, художник, слух, смех, халат, хрусталь, орех, лопух, хлеб, хорек, хоккей, пух, мех, хоровод, холодильник, пастух, хобот, хвост*). Уточнить значение слов.

Задание. Четко, внятно повторить для Хомяка слова в том же порядке наращивая количество:

мех — мох — пух — смех

хобот — хохот — хомяк

хлеб — хлев — холод — хлопок

уха — муха — махать

уха - яхта — кухня — тахта

смех — слух — петух — пастух

Задание. Автоматизация звука х в словах и предложениях.

Ответить на вопрос используя картинку (слово) на «Х».

Стали дети украшать елку. Повесили много игрушек. Осталось повесить что? (*Хлопушку*.)

Пришел доктор к больному ребенку. Что он надел? (*Халат*.)» и т.д. Победитель тот, кто больше даст правильных ответов.

(пример картинок: ХОБОТ, ХВОСТ, ХЛЕБ и т.д.)

По мере прохождения согласных букв даются упражнения на дифференциацию сходных звуков (с-х, м-н, л-м, с-ш, р-л и т.д.), читаются слоговые таблицы с изученными буквами, слова, далее тексты.

В качестве игрового приема может также использоваться игра «Домино», когда дети подбирают к картинкам необходимые карточки со словами.

Для детей с ДЦП используются компьютерные игры.



Технология работы и приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи:

а) формирование акустического образа буквы

Именно четкость фонематических дифференцировок помогает ребенку овладеть правильным произношением звуков.

Развитие слухового восприятия включает три этапа: развитие умений различать неречевые звуки окружающего мира (по степени шума «громко — тихо»; определять направление звука, различать неречевые звуки и звуки речи); затем обучают дифференциации гласных, на последнем, самом трудном этапе обучают различению согласных. Первый этап, как правило, протекает в добукварном периоде.

В заданиях на слуховое восприятие предлагается выбрать из набора букв названную учителем букву, подобрать нужную картинку на выделенный звук. Детей приучают выполнять задания по словестной инструкции. Используются подходящие компьютерные задания.

Далее ведется работа по развитию фонематического слуха. Эта работа начинается со звуко-буквенного анализа при сопоставлении слов (мышка-мишка, мыла — Мила, мышка — мошка; ком-дом, мак-рак; пашня — башня, коса — коза, сова — софа). Младшим школьникам со сложным дефектом в силу бедности словаря необходимо закреплять слова, отличающиеся одной буквой, изображениями и актуализировать их смысл. Сначала работа проводится в словах, различающихся одной гласной. Далее проводится работа по дифференциации согласных в начале слова. Важно, чтобы это были согласные с разной (далекой)

артикуляцией, что позволяет задействовать в работе не только слуховой анализатор, но и кинестетический.

Задание:
Исправь ошибку.



Дифференцировка слов с парами согласных, отличающихся по звонкости-глухости, достаточно сложна и «слышна» не всем обучающимся. Работа в этом случае также ведется с опорой на кинестетические ощущения (известные приемы произнесения согласных при лежащей на гортани руке) с каждым ребенком. Подбираются сначала слова, где эти согласные стоят в начале слова, затем в середине в сильной позиции. На этом этапе школьники учатся выделять слова из предложения, слышать и выделять звуки. Ведется работа по определению наличия звука в слове, его выделению, определению места этого звука в слове. Предлагаются следующие задания.

- Задания на различение звуков речи по тембру, силе и высоте.
- Задания на различение звуков (взрослый произносит несколько звуков, а ребенок хлопает в ладоши, когда слышит заданную фонему в словах, слогах и в рядах звуков).
- Задания на различение слогов (цепочка слогов на повторение или определение лишнего слога па-па-па-ба), отстукивание слогов.
- Задания на различение сходных по звучанию слов (Слова «ком, сом, дом». Взрослый называет предмет, а ребенок поднимает соответствующую картинку).
- Преодоление трудностей понимания новых слов

Примерные задания:

Выделить первую букву в известных детям словах НОС и ДОМ: Н/Д . Придумать слово на букву Н/Д. Или сказать имя одноклассника на Н/Д.

Использование игровых приемов.



1. Задание на дифференциацию гласных: Покажи главного героя.

Все зерно поела МЫШКА



Малину любит МИШКА



2. В океан уходит К-Т.



к_т






к_т

К-Т на кухне мирно спит.

3. Определить место буквы в слове

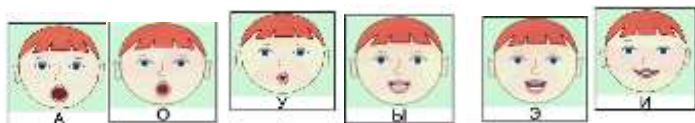


Х			
<input type="checkbox"/> _____ _____ <input type="checkbox"/> _____ _____ <input type="checkbox"/> _____			

Особенности работы с разными категориями умственно отсталых детей со сложным дефектом

Добиваться более быстрых, осознанных навыков звукового анализа у детей со сложными нарушениями помогает применение зрительных и жестовых символов изучаемых гласных и согласных звуков (Т.А. Ткаченко, 2013, М.Ф. Фомичева, 1997). Эти символы запоминаются детьми, быстро воспроизводятся, логически связаны со звуковым аналогом, усиливают звуковое восприятие через дополнительную опору на различные анализаторы. Наш опыт показал, что такие символы в работе с детьми со сложным дефектом могут быть использованы как помощь в запоминании букв.

В своей работе мы использовали систему зрительных и жестовых символов гласных и согласных звуков по Т.А. Ткаченко (2013) и М.Ф. Фомичевой (1997) (Приложение К). Расположение символов гласных: АОУЫЭИ



Символ звука дается в начале занятия и находится у учеников перед глазами



Х(подуть на руки теплым воздухом, погреть руки)

или



С(движение рук)

Насос на картинке символизирует букву С. Жестовый символ (показ рукой накачивающий насос) и жестовый символ глухого звука (когда рука на горле) являются дополнительными подкрепляющими факторами. Большое внимание также уделяется дифференциации сходных звуков (а–о, с–х, м–н, л–м, с–ш, р–л и т.д).

При работе с любой категорией детей обязательно обращается внимание на четкую артикуляцию и произнесение искомой буквы.

При обучении всех умственно отсталых детей со сложным дефектом требуется произносить звук утрированно вместе с ребенком, определять наличие звука, его место в слове, на карточке со словом. В случае произносительных трудностей использовать логопедическую помощь.

После знакомства с буквой карточка с буквой накладывается на написанное слово, определяется ее местоположение. Далее карточка с написанным словом закрывается и место звука определяется ребенком только по слуховому образу. Предлагаются задания на определение позиции буквы в начале и конце слова (для согласных), задания на нахождение места буквы в слове (в сильной позиции для гласных), на узнавание букв разных величин и шрифтов, на подбор картинок на

конкретную букву и т.д. Полезно использовать игру «Чудесный мешочек», при отработке акустического образа буквы в его взаимодействии с пространственно-тактильным аналогом.

При обучении *умственно отсталых детей с НОДА и умственно отсталых со зрительной патологией* при акценте педагога на изучаемом звуке внимание ребенка одновременно фиксируется и на зрительном символе. Таким образом, слуховое восприятие подкрепляется зрительным и наоборот. В качестве букв рекомендуется использовать сначала объемные образцы и только потом напечатанные крупным шрифтом на контрастном цветовом фоне.

При обучении *умственно отсталых детей с РАС* также полезно использовать подобные задания, но кратковременно. Длительно подобные задания использовать не следует, т.к. аутичный с умственно отсталостью школьник может начать воспринимать объемные и печатные буквы как разные. Умственно отсталые дети с РАС более успешно справляются с определением места звука в слове. После серии работ некоторые из них могут определять звук в середине слова. *При произнесении звука дети с указанными дефектами могут пользоваться также жестовыми символами.* Важно только, чтобы использование жестов не превратилось в стереотипичные действия.

Обязательно использование подкрепляющих стимулов, особенно эмоциональной поддержки («молодец, у тебя получится»), тактильный контакт, игрушки (значимые для ребенка предметы), пищевые поощрения (конфеты, печенье).

С целью закрепления зрительно-тактильного образа буквы можно использовать игру «Чудесный мешочек», а также лепить буквы из пластилина, вырезать ножницами из цветной бумаги, выкладывать из счетных палочек, элементов мозаики и т.д. Детей с нарушениями зрения при этом следует учить ощупывать предметы, в частности, буквы и их элементы и воспроизводить в продуктивной деятельности. При этом использовать элементы творчества и фантазии: «Придумываем, на что буква похожа. "Н" - на лесенку, вытянутая вверх "О" - на обруч, буква «П» - скамейку, «М» - сломалась скамейка (или рожки у

бычка или коровы)».

б) формирование кинестетического (артикуляционного) образа буквы: развитие кинестетических ощущений артикуляционного аппарата, развитие кинестетических представлений об артикуляционной позе.

Четкость кинестетических раздражений, их сила создают благоприятные условия для звукового анализа. Дети со сложными нарушениями испытывают трудности при уточнении движений артикуляционного аппарата. Это требует специальной работы по закреплению правильной артикуляции каждого звука и воспитания четкости произношения. Ежедневная артикуляционная гимнастика совместно с этими упражнениями служит основой для преодоления недостатков развития артикуляционного аппарата, затрудняющих аудирование. Над произносительной стороной речи с детьми всей группы проводилась работа совместно с логопедом. Артикуляционные упражнения осуществлялись на уроке со всем классом, с дефектами произношения работал логопед. Во время урока учитель сам мог их исправлять, т.к. постоянный кинестетический контроль способствует предупреждению ошибок при чтении. Вместе с отработкой правильного произношения велась работа над речевым дыханием, темпом речи, силой и высотой голоса, дикции и т.д. На этом этапе использовались упражнения на отгадывание буквы по артикуляционной позе. Причем хороший результат показывали подобные упражнения, как в результате их демонстрации учителем, так и в случае показа наиболее успешными учениками перед классом. Важную роль на этом этапе выполняет взаимодействие с логопедом и проводимая им логопедическая работа. Ниже представлены задания на правильность речевого дыхания, артикуляционных движений, угадывание буквы по артикуляционной позе.



- Подкрепление образа буквы специальными символами, которые будут легко запоминаться детьми, быстро воспроизводиться, будут логически связанными со звуковым аналогом, усилят звуковое восприятие путем

дополнительной опоры на различные анализаторы. Жестовый символ в сочетании со зрительным создают точный и устойчивый образ каждого изучаемого звука.

- Задания на составление слова из произносимых отдельных звуков

Особенности работы с разными категориями умственно отсталых детей со сложным дефектом

Работа со всеми детьми на данном этапе предполагает совместное сотрудничество учителя с логопедом .

При обучении умственно отсталых детей с НОДА положительный эффект достигается в результате профессионального использования логопедического и зондового массажа. Индивидуально и фронтально отрабатывается сила выдоха, артикуляционная позиция.

При *обучении умственно отсталых детей со зрительными нарушениями* уместно в процессе выполнения логопедических упражнений тактильное (ощупывание своего лица, органов артикуляции) и зрительное подкрепление (зеркало).

В основе работы *с умственно отсталым ребенком с РАС можно* опираться на его склонность к повторам звукокомплексов и эхолалиям. Тем не менее, важнейшей задачей является одновременно и *предупреждение новых стереотипий* (чтобы не закрепилось произвольное воспроизведение звуков в свободной деятельности). Поэтому любые стереотипные действия, в том числе и повторы звуков, должны быть транслированы в продуктивные. При осуществлении этих задач широко используются таблицы зрительных и жестовых символов гласных и согласных звуков.

в) формирование зрительно-пространственного образа буквы, развитие зрительно-пространственного восприятия

Учитель выкладывает на доске образец буквы поэлементно, он тщательно анализируется, затем обучающиеся также поэлементно и с опорой на действия учителя накладывают на образец части буквы. Далее предлагается эта же работа,

но происходит уже выкладывание по образцу, без опоры имеющейся буквы. Затем выполняется действие без образца, по памяти. В этот момент образец буквы на доске после анализа закрывается, а после самостоятельного выполнения упражнения обучающимися, снова анализируется.

Этот вид упражнений закладывает основу и для узнавания букв в словах и для дальнейшего обучения списыванию с образца. Полезны также упражнения с наложенными буквами: учитель на доске демонстрирует буквы разного цвета, наложенные друг на друга, а ученики должны догадаться по видимым элементам, какие это могут быть буквы. Задания усложняется, когда у всех букв одинаковый цвет.

Детям предлагаются задания на выделение буквы, на выделение элементов буквы, на конструирование буквы из отдельных элементов, узнавание буквы по ее части, определение недостающего элемента буквы, наложение букв друг на друга, выделение первой буквы из группы слов, подбор слов на заданную букву, подбор буквы к слову, задания на определение места буквы в слове, письмо по песку, в воздухе, по обводке, по точкам.

Отрабатывается навык прослеживания взглядом за перемещаемым предметом, умение выделять части предмета, сравнивать их, располагать в определенной последовательности. Обучающимся предлагаются задания на развитие точности зрительных ориентировок, увеличение объема зрительной памяти, формирование предметно-пространственного воображения (на воспроизведение фигур/букв по образцу, по памяти, словесной инструкции).

Эффективны также задания на определение частей собственного тела: что находится вверху, внизу, справа, слева, спереди, сзади; на ориентировку на листе при конструировании или написании буквы, на овладение звуко-буквенным обозначением.

Отрабатывается навык прослеживания взглядом за перемещаемым предметом, умение выделять части предмета, сравнивать их, располагать в определенной последовательности. Обучающимся предлагаются задания на развитие точности зрительных ориентировок, увеличение объема зрительной

памяти, формирование предметно-пространственного воображения (на воспроизведение фигур/букв по образцу, по памяти, словесной инструкции).

1.Задание: составь букву из элементов.

Выкладывание элементов буквы по образцу (2-й вариант: путем накладывания на образец)

Буква Б. Элементы:



Если ребенок уже усвоил выкладывание буквы, можно предложить ему рисунок буквы без какого-то элемента и попросить «достроить» до целой буквы.

2.Задание. Какие буквы не дописаны?

Добавь недостающие элементы.



3. Задание собрать буквы.



Если ребенок самостоятельно успешен в этих заданиях, то предлагается повышенный уровень сложности: следует из ряда написанных букв выбрать только «правильные» буквы.

4.Задание. Найди ошибки в начертании букв:

**АЪ В Т Д Г Ё Ж З
Н Ж Л М Н О П Ъ
С Г У Ф Х Ц Ч Ш
Щ Ъ Ы Ь Э Ю Я**

Полезно использовать упражнение с наложенными буквами: учитель на доске демонстрирует разного цвета буквы наложенные друг на друга, а ученики должны догадаться по видимым элементам, какие это могут быть буквы. Задание усложняется, когда у всех букв одинаковый цвет.

5.Задание (на узнавание букв по элементам).

Буквы спрятались. Отгадай буквы.



Особенности работы с разными категориями умственно отсталых детей со сложным дефектом

При работе с умственно отсталыми детьми и НОДА важно формировать совместную деятельность руки и глаза. Зрительно-моторная координация формируется с трудом и дефектно, что требует ежедневной кропотливой коррекционной работы. В этой работе уместно вырабатывать навык точного воспроизведения образца. Чтобы ребенок мог постоянно видеть в поле

своего зрения образ буквы, а также с целью преодоления «зеркального» ее восприятия, образец буквы в объемном исполнении закрепляется в верхнем левом углу парты.

Наш опыт показывает, что для достижения желаемого результата, одинаковый комплект дидактического материала должен быть и у педагога и у детей. Следует отметить, что у детей размер элементов букв может отличаться: школьники с нормальным зрением, могут работать с более мелким набором букв, а у детей с патологией зрения и с НОДА он должен быть крупнее для удобства работы. В случае необходимости могут использоваться буквы и доска на магнитах, со специальными утяжеленными ручками, снижающими проявления тремора у детей с НОДА.



При обучении *умственно отсталых школьников с НОДА* используется также прием совмещения осязательных ощущений с кинестетическими. Взаимодействие двигательных и кожных ощущений дает возможность более детального изучения предмета, в частности восприятия «оттиска буквы». «Чудесный мешочек» модифицируется в покрывало, под которым на ладонь или ее тыльную часть выкладывается объемная буква. Сначала буква демонстрируется, затем на стадии «выбора» она закрывается. При нажатии буквы на ладонь мы добивались получения отклика на это «рукопожатие», когда осязательное ощущение вызывало в памяти ребенка полный осязательный образ предмета. Потом сам учитель на ладони, на руке (там, где позволял ученик) «прописывал» буквы поэлементно, комментируя свои действия.



В случае сложного нарушения зрительно-пространственной ориентировки (*дети с НОДА, нарушениями зрения*) учителю рекомендуется ставить на строчке

ориентиры в виде особых значков, линовать в тетрадах детей цветным карандашом, упражнять школьников в заданиях по обводке, в вычерчивании узоров по контурам. Такая работа ведется на этапе знакомства с буквами. Также полезны упражнения на развитие мелкой моторики и кинестетических ощущений мелких мышц кистей рук: пальчиковая гимнастика, обведение образцов по трафарету, контуру, письмо элементов букв на наждачной бумаге, песке.



В работе *с умственно отсталыми учащимися с нарушениями зрения* для более качественного обучения также важны экстерорецептивные ощущения - ощущения, связанные с рецепторами, находящимися на поверхности тела, в частности кожные. Также как и с умственно отсталыми обучающимися с НОДА, используется прием преодоления «зеркальности» образа буквы, чтобы ребенок мог как можно чаще подкреплять зрительный образ буквы осязательными ощущениями.

Для этого объемный образец буквы крепится в правом или левом верхнем углу парты. Местоположение буквы может изменяться в зависимости от нарушений полей зрения ребенка.

Осязательные ощущения очень часто ассоциируются умственно отсталыми детьми со зрительными ощущениями. Умственно отсталым школьникам со зрительными нарушениями нравилась игра «Чудесный мешочек», когда доставая из мешочка фигуры, дети угадывали их на основе проприоцептивных ощущений. В мешочек закладывались буквы (например: А и О, затем их число доходило до 3-х). Ученик вслепую должен был назвать букву. Если возникали затруднения, то буквы назывались учителем, но не показывались. Вспоминая образ буквы, ощупывая ее руками, ребенок подводился к правильному ответу. Работа с наждачной бумагой, бархатной бумагой, игра «Чудесный мешочек» (с элементами букв) различными сыпучими материалами (манка, цветная соль, зерна кофе и

проч.) положительно влияли на формирование целостного представления о букве. Ребенок *с умственной отсталостью и нарушениями зрения*, выполняя задание «Чудесный мешочек», самостоятельно ощупывал букву и «прописывал» ее как самостоятельно, так и «рука в руке» с учителем.

Наш опыт свидетельствует о том, что работе с *умственно отсталыми детьми с РАС* следует учитывать предпочтения ребенка. (Так, Витя И. отказывался работать с бархатной бумагой, но хорошо выкладывал буквы из зерен кофе и рисовал их в цветной соли).

Важным моментом для формирования навыка чтения является узнавание печатного образа буквы. Поэтому в работе со всеми детьми использовались упражнения на соотнесение звука и буквы, нахождение нужной буквы, повторение пройденных букв, т.е. на взаимодействие зрительного, слухового, кинестетического образов. Умственно отсталым детям со сложными нарушениями также полезны упражнения по ориентировке на листе бумаги. Они готовят школьников к ориентации в печатной странице, к правильному направлению чтения предложения. Другие примерные задания по описанным этапам представлены в Приложении К.

3. Этап изучения слоговых структур и отдельных слов

Цель: правильное прочтение различных слоговых структур, узнавание их в словах, правильное прочтение элементарных слов.

Задачи:

- Учить слиянию звуков в слоги
 - при сочетании двух гласных;
 - при сочетании согласного с гласным в прямом слоге;
 - в двусложных слова по типу ГСГ (гласный- согласный-гласный);
 - в односложные слова по типу СГС (согласный-гласный-согласный);
 - в двусложные и трехсложные слова, состоящие из открытых слогов;
 - в двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слогов;
- Продолжать учить различать зрительные образы разных букв;

- Продолжать учить дифференцировать звуки и соотносить их с буквами;
- Продолжать развивать зрительный анализ по узнаванию и запоминанию зрительных образов букв и слов;
- Учить составлять слово из слогов (по первому слогу), выбрать нужный слог/слово из ряда лексем;
- Обучать послоговому чтению слов и чтению целым словом.

Обоснование используемых приемов и подходов

Мы выбрали в качестве «оперативной единицы чтения» открытый слог (А. Н. Корнев, 2006). «Собственно, овладение слиянием согласного с гласным и является основным в обучении чтению» [45, С.49]. Осознанный выбор начала обучения с открытого слога умственно отсталых детей со сложными нарушениями был обусловлен тем, что мы исходили из основного закона, которому подчиняется структура слога русского языка. Это закон открытого слога, сущность которого заключается в том, что звуки в слоге должны располагаться по восходящей звучности и оканчиваться наиболее звучным звуком, т. е. гласным (П. А. Лекант, В. В. Виноградов, Н. М. Шанский) [134; 210].

Программа АООП начального общего образования для слабовидящих обучающихся с умеренной умственной отсталостью (С.371) рекомендует при формировании навыка слогового чтения ориентироваться на гласные. Л.Г. Нуриева начинает обучение чтению аутичных детей с открытого слога [170, С.2]. В школе для детей с тяжелыми нарушениями речи усвоение послогового чтения осуществляется на основе овладения чтением прямого слога (Н. Л. Крылова, И. Б. Писарева, Н. Л. Ипатова).

Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (Л. Б. Баряева, Д. И. Бойков, В. И. Липакова и др.) в разделе «Альтернативное чтение» предлагает обучение чтению с открытого слога. Последовательное соединение букв сначала в слог слияния (па, пу, пы, по, пи) затем в обратный слог. Наша практика показала, что после многократных повторений, тренировочных упражнений в распознавании и чтении открытых слогов, умственно отсталый школьник со сложными нарушениями может

овладеть правильным их прочтением. С этого момента он воспринимает слово не как последовательность одних только букв, а как последовательность букв и слогов слияния. Ребенок начинает читать по слогам.



Следует отметить, что в современных учебниках для школ VIII вида встречается двойное представление послогового деления слова: *мыш-ка*, но *вку-сно*. (А. К. Аксенова «Букварь», М., Просвещение, 2009 с. 85.), что вызывает трудности у детей классов со сложным дефектом, и вносит путаницу в прочтение неразделенных вспомогательными чертами слов. Однако усвоив чтение открытых слогов, дети со сложным дефектом могут самостоятельно прочитать

целое простое 2-х, 3-х сложное слово, т.е. твердо вычленяют из целого слова открытые слоги.

Содержание: чтение слогов, состоящих из гласных в различной последовательности АО, АУ, АЫ..., УА, УО...АИ, УИ, ОИ и т.д. Чтение слогов, состоящих из согласных с гласными, в последовательности предлагаемой на 2 этапе (Х, С, М и т.д.): ХА, ХО, ХУ и т.д., и далее аналогично СА... МА...

С обучения чтению слогов начинается сам процесс чтения. Чтение слов, состоящих из СГ с однотипными гласными (мама, сама), ГСГ и СГС (УХА, УХО, МАК, СУП, КОТ и т.д.), ГС (АХ, ОХ, УС и т.д.), ССГ (КТО, ДВА и т.д.), СГСС (ПОЛК) и ССГС (КРОТ, ФЛАГ и т.д.), состоящих из усвоенных слоговых структур (МАМА – СГСГ, САХАР – СГСГС, НОРКА – СГССГ, ТРАВА – ССГСГ, ХВОСТ – ССГСС); чтение согласных с мягким знаком (СЬ, ОСЬ, ЛОСЬ); сравнительное чтение слов с твердыми и мягкими согласными (МЕЛ-МЕЛЬ, ПЕНЬ, КОН-КОНЬ, КОНЬКИ); чтение слов с разделительным мягким знаком (ИЛЬЯ, СЕМЬЯ), чтение слов с твердым знаком (ПОДЪЁМ, СЪЕМКА).

Технология работы и приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи:

Задания на соотношение кинестетического образа звука и звукового контроля – сопоставление произношения взрослого и своего собственного;

Задания на подражание взрослому

Задания на чтение по аналогии

Задания на медленное прочтение взрослым

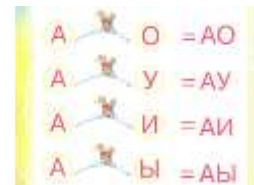
Задания на сопряженное чтение

Задания на медленное хоровое чтение

Задания на подкрепление прочтения подстрочными символами (дуга – слог-слияние, точка – изолированный звук)

Задания на многократное повторение, накапливание в памяти отработанных слогов и слов

Принцип чтения слогов с буквой Х аналогичен работе с гласными



Аналогично тому, как ехали с горки гласные буквы, мы читаем открытые слоги с буквой Х ХА



ХО ХУ ХЫ и т.д. Чтение слогов подкрепляется жестами.



Показ произнесения открытого слога.

Пока тянется буква Х, ладонь из сомкнутого положения постепенно выпрямляется и на момент произнесения гласной полностью открыта.

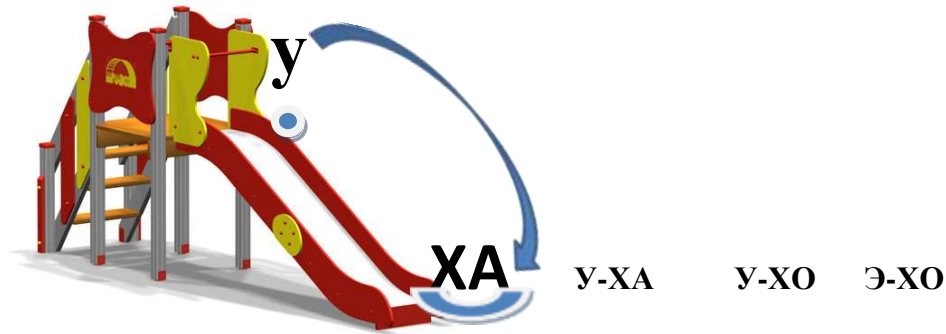
ХА-ХА-ХА		ХО-ХО-ХО	
ХЫ-ХЫ-ХЫ		ХИ-ХИ-ХИ	

▲	●
ХА	ХО
ХО	ХИ
ХУ	ХА
ХИ	ХО

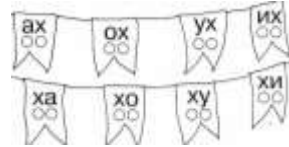
Задание. Чтение слоговых таблиц

Задание. Закончи слова. Покажи нужный слог в слоговой таблице.

ХА: му-ХА черепа-ХА **ХО:** су-ХО ти-ХО **ХИ:** сти -ХИ му-ХИ ду-ХИ



Задание. Прочитай. Составь схемы слогов.



Наш опыт свидетельствует о том что, что слоги слияния у обучающихся в классе для детей со сложным дефектом формируются по подражанию. Затем повторяется столько раз, сколько требуется для его твердого запоминания, потому что правильное усвоение прочтения открытых слогов служит основой успешного дальнейшего чтения. «Во всех случаях легкой степени умственной отсталости, даже если выработка условных рефлексов затруднена, многократное повторение стимула приводит к выработке и упрочению условной связи» [91, С. 234].

Обучение в экспериментальной группе строилось на игровом приеме, когда первую согласную букву дети «катали с горки на санках», и она «догоняла гласную». Для детей со сложным дефектом такое действие является знакомым, и они вполне могут на правильном выдохе произнести букву с правильной артикуляцией. Начиналась работа по прочтению открытых слогов со слога «ХА», как слога с наиболее подготовленной позицией артикуляционного аппарата.

Осмыслению понимания принципа прочтения способствует протяжное произнесение первого согласного звука с постепенным переходом на последующий гласный, чтение по подобию (ха — са — ма), запоминание слога. Отработке чтения прямых открытых слогов отводится значительная часть времени. Затем к ним добавляется гласная / согласная как отдельный звук (прием наращивания) у–ха, у–хо и т.д./ ма–х, мо–х, со–м и т.д. Т.е. все остальные слоговые структуры изучаются на базе открытого слога.

Когда начинается отработка навыка в трехбуквенных словах – словах,

знакомых детям, усиливается заинтересованность в процессе усвоения чтения. Опять делается акцент на чтении слога слева направо. Чтобы облегчить детям прочтение слова, слог-слияние выделяется внизу дугой, а под изолированной буквой ставится точка. Ученикам становится интересно читать слова и подбирать к ним картинки или читать подписи к картинкам. Так к слову («дом») подбираются карточки с разными вариантами картинок, и карточки с подписями слова разным шрифтом и размером букв. Как и при игре в лото к слову подбирается картинка и наоборот.

Если буква без пары, ставим под ней точку и читаем её отдельно:



Когда изучаются четырехбуквенные слоги: СГСС (полк), ССГС (крот), обучающимся такое чтение объясняется как «приклеивание» буквы в конце слога или в начале слога. Символы выделения слогов слияния и изолированных букв остаются одинаковыми на протяжении всей работы. Полученные слоги отрабатываются изолированно при чтении слоговых таблиц, далее при чтении слов.

Примеры слоговых таблиц

ПА — ТПА	НА — ПНА	ПТА — ПТО — ПТУ — ПТЫ	БРА	ВНЕ	ГНИ	ДРО	ЖНИ	ЗРЯ
ТА — ПТА	КА — ФКА	КТА — КТО — КТУ — КТЫ	КНО	ЗВУ	МНЕ	НРА	ШНЕ	РВА
ФА — ТФА	КА — ТКА	ФТА — ФТО — ФТУ — ФТЫ	СТО	ТЩЕ	ФЛА	ХРА	ЦВЕ	ЧРЕ
ТА — ФТА	КА — ПКА	ТПА — ТПО — ТПУ — ТПЫ						
МА — КМА	ТА — КТА							
НА — ФНА	НА — КНА							

Рост – мост – куст – лорд – корт – сорт - порт - танк -
банк - фант - зонт



Для закрепления навыков усвоения букв, чтения слогов ученикам предлагаются задания:

- назвать пройденные буквы;

- подобрать к произносимым звукам соответствующие карточки с буквами;
- соотнести звук и букву, их печатного и рукописного вариантов;
- определить по артикуляции звук, произносимый без голоса сначала учителем, затем учащимися;
- определить, в каком из названных слов встречается звук, заданный учителем;
- отобрать картинки на указанный звук;
- хлопнуть в ладоши, если слово начинается с нужной буквы;
- определить место звука в слове (в начале, в конце);
- читать слоги, сравнивать сходные по звукам слоговые структуры (ах- ха);
- разложить на звуки предложенные учителем слоги и слова, составить из букв разрезной азбуки;
- составить слова (опора картинка), произносимые учителем из букв разрезной азбуки или предложенных слоговых карточек;
- запомнить изученные слоги;
- правильно и плавно прочитать слоги по карточке или в подписи под картинкой в книге;
- дополнить недостающий слог до слова, ориентируясь на картинку;
- постоянно повторять слоговые структуры для запоминания;
- сравнить слоги и слова, отличающиеся одной буквой или их количеством (был — бил, пол - полк, рыба — рыба);
- сравнить слоги и слова с оппозиционными звуками: звонкими и глухими (да — та, дам — там); шипящими и свистящими (жо-зо, кожа-коза); мягкими и твердыми (мила — мыло, жар — жарь); гласным [и] и согласным [й] (мои — мой);
- развитие семантического уровня;
- прочитать слова по букварю, короткие предложения и подписи к картинкам; находить на картинке изображение того, о чем прочитано; ответить коротко на вопрос учителя по прочитанному;

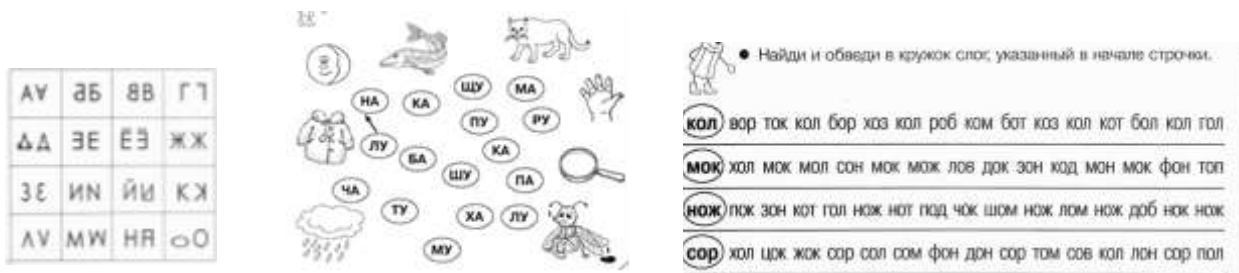
- рассмотреть картинку, выяснить ее содержание, составить предложение, включив в него прочитанное слово;
- сложить прочитанные слоги, слова из букв разрезной азбуки;
- читать слова, состоящие из новых слоговых структур.

Особенности работы с разными категориями умственно отсталых детей со сложным дефектом

Формирующий эксперимент показал, что в 4-м классе есть умственно отсталые дети со сложным дефектом, которые читают побуквенно, еще не сливая в слоги, или находятся в начале формирования слогового чтения. Некоторые обучающиеся классов со сложным дефектом практически механически заучивают каждый слог в отдельности, очень медленно накапливают слоговые образы, что требует многократных повторений чтения слоговых таблиц. Количественное прочтение разных вариантов слогов в дальнейшем перерастает в чтение по слогам.

Характерные для умственно отсталых детей тугоподвижность и инерность мыслительных процессов мешают им при переходе от чтения слогов к целым словам, даже односложным. Фактически обучение ребенка со сложным дефектом сочетает в себе использование глобального, слогового и аналитико-синтетического метода. Выбор метода на каждом этапе зависит от глубины, характера и сложности дефекта.

Чтение — специфический мыслительный процесс, в основе которого лежит становление и развитие многочисленных нервных связей в коре больших полушарий при активном участии зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов. В первую очередь для чтения необходимы *упражнения по развитию зрительного анализа, по узнаванию и запоминанию зрительных образов букв и слов. Например, найти правильно написанную букву, составить слово из слогов (по первому слогу), выбрать нужный слог/слово из ряда лексем.*



Характерные для всех категории детей затруднения в прочтении буквы, слов в т.ч. из-за бедного словаря преодолеваются многократными упражнениями на узнавание букв разных шрифтов и размеров, разных цветов, на разном цветовом поле.

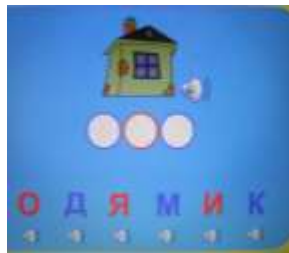
Для выполнения заданий *умственно отсталыми обучающимися с НОДА* на соотнесение выбранной буквы с образцом работа осуществляется на основе принципа «рука в руке», когда рука взрослого «подсказывает» направление движения ребенку. Если это разрезная азбука, то ребенку предлагаются карточки более крупного размера, удобного для захвата (могут предлагаться крупные деревянные или магнитные буквы, лего-азбука). В работе используется зеркало, кинестетические приемы при произнесении звукокомплексов с утрированной артикуляцией, также применяются логопедические зонды. Выработка правильного речевого дыхания осуществляется с помощью сопряженного и хорового проговаривания.

В целях формирования правильного произношения звуков *умственно отсталые обучающиеся с НОДА* «пропевают» утрированно слоги в связи с недостаточностью иннервации речевого аппарата; выполняют упражнения на расширение словаря (к семантическому значению предварительно озвученного слова подбирается несколько картинок).

Удобная поза имеет большое значение, особенно для детей с ДЦП. Ребенок не должен более 20 мин находиться в одной и той же позе. Важно помнить об этом и соблюдать здоровьесберегающий режим.

Добиваясь правильного прочтения следует сосредоточить внимание ребенка на графическом образе слова. Детям с двигательными нарушениями трудно сразу ответить на заданный вопрос, им требуется какое-то время для подготовки к ответу, что требует определенной настройки речевого аппарата (преодоление

насильственных движений, подготовка дыхания, произвольное подключение голоса). При затруднении следует сначала взрослому прочитать слово самому, затем вместе с ребенком и попросить его это сделать самостоятельно. Следует дать ребенку возможность прочитать слово правильно, или подсказать букву правильной утрированной артикуляцией или звуком. Использование компьютерных игр позволяют прослушать звуковые аналоги букв и собранного слова, вносят разнообразие в работу.



В работе с умственно отсталыми детьми с нарушениями зрения используются все, представленные выше в соответствующих разделах, приемы. Для чтения карточек с буквами используются карточки с пастельными фонами, но ярко очерченными и контрастными по цвету буквами.



В работе с умственно отсталыми детьми с РАС предпочтительнее использовать больше черно-белых и серых вариантов букв, не позволяющих вызывать ассоциации определенной буквы с определенным цветом.

В работе со всеми умственно отсталыми детьми (*умственно отсталыми с НОДА, умственно отсталыми с нарушениями зрения, умственно отсталыми с РАС*) рекомендуется использование жестовых и зрительных символов, что минимизирует ошибки в узнавании и назывании буквы и ее сочетания в слогах и словах.

Помимо учебных решаются и коррекционно-развивающие задачи: обогащение словарного запаса школьников, уточнение значений известных слов, преодоление аграмматизмов и недостатков произношения; создание условий для речевого общения учащихся на уроке, расширение их речевой практики; развитие слухового восприятия детей путем опознавания, различения на слух фонем, слов; развитие и коррекция познавательной деятельности школьников, совершенствование мыслительных операций, формирование интеллектуальных, организационных и учебных умений.

4. Этап чтения элементарных текстов

Цель: Правильное прочтение и понимание адаптированного текста

Задачи:

- учить правильно читать и понимать адаптированный текст
- учить ориентироваться в предложении;
- учить читать предложение слева направо;
- учить определять начало и конец предложения, слова в предложении;
- учить выделять паузы между предложениями;
- развивать семантический уровень, работать над словарем.

Обоснование используемых приемов и подходов

Полноценный навык чтения характеризуется следующими качествами: правильностью, беглостью, выразительностью и осознанностью. Конечно, аналитико-синтетическое чтение в полном объеме не доступно всем умственно отсталым детям классов со сложным дефектом. Однако *при индивидуальном подходе* аналитико-синтетический метод доступен некоторым обучающимся со сложным дефектом: правильно прочесть слово, разложить слово на слоги, в слоге соотнести букву и звук, связать звуки слога воедино и правильно подобрать артикуляцию и произнести. У детей с умеренной умственной отсталостью многократное прочтение одного и того же текста с пояснениями учителя влечет постепенное понимание содержания текста, заучивание алгоритма и осознание своих действий. Накопление зрительных образов слов через многократное повторение позволяет развивать лексико-семантическую сторону речи.

Сенсомоторный уровень (как читаем) обеспечивает семантический уровень (что читаем), т.е. технически правильное чтение является предпосылкой для понимания написанного, именно поэтому столько времени уделяется именно техническому чтению. Понимание, осмысление прочитанного также осуществляется только при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи, т.е. в том случае, если ребёнок понимает значение каждого слова, и понимает связи между ними в предложении.

Особое значение в этом случае уделяется развитию семантического уровня

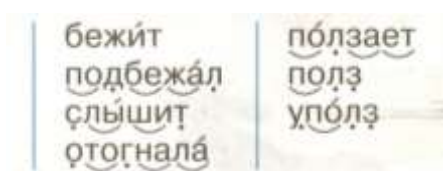
(как показано ниже – см. задания). Это и ответы на вопросы по каждому предложению (элементы пересказа по вопросам по тексту), подбор картинок к словам и предложениям текста, проигрывание ситуации, например, при заучивании простых, адаптированных стихотворений, выбор картинок со слуха из изображенных к каждому действию прочитанного текста, выбор одной картинке из двух, или выбор из объемного демонстрационного материала, практика выработки навыка чтения при выполнении бытовых заданий и т.д. Именно работа с картинками (демонстрационным материалом) способствует расширению словаря путем заучивания произношения новых слов и их значений. Также обязательно используются упражнения по ориентировке в тексте: дать ответ, используя текст, прочитать ответ из текста.

Содержание:

На данном этапе в процессе овладением навыком чтения возрастает количество слов и предложений, предлагаемых для чтения. Уровень владения навыками чтения у учащихся одного и того же класса оказывается разным, поэтому процесс чтения должен быть индивидуализирован.

В нашей работе мы использовали разные источники для чтения (Букварь В. В. Воронковой, И. В. Коломыткиной, букварь А. К.Аксеновой, С. В.Комаровой, М. И. Шишковой, букварь Е. М. Косиновой, букварь Н. А. Крыловой, букварь О. С. Жуковой, материалы пособия Нуриевой Л. Г. и т.д.), адаптируя их к возможностям умственно отсталых детей со сложными нарушениями. Также использовались карточки с более легким и более сложным текстом, карточки со слогами и словами, специально составленные учителем *книжки для чтения* с иллюстрированными текстами различной сложности и т.д.

- Слова из двух букв (АУ, УА, иа, аи, га-га, ме, бе, ку-ку, гу-гу и т.п)
- Слова из трех букв (ухо, уха, мах, мак, рак, мох, оса и т.д.)
- Слова из четырех букв (Маша, Миша, сани, мост и т.д)
- Слоги и слова: шта, шпа, швы и т.д.



Несложные предложения:



В классах для детей со сложным дефектом уже есть учащиеся, которым в 4 классе доступен короткий адаптированный текст. При обучении чтению коротких адаптированных текстов тексты подбираются с учетом нескольких требований:

- доступность содержания;
- простота структуры слов и предложений, входящих в текст;
- относительная занимательность сюжета;
- объем, соответствующий возможностям ученика.

Тексты, предлагаемые для чтения и особенно первые предложения, должны быть доступны пониманию умственно отсталого ребенка со сложным дефектом и близки его обыденной жизни. Обязательно в зависимости от уровня сложности, детей учат отвечать на вопросы по прочитанным предложениям самостоятельно, используя текст или картинки к тексту.

Технология работы и приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи:

а) чтение целых слов, односложных предложений; представление о количестве слов в предложении, большой букве в начале и точки в конце предложения

На этом этапе вводится понятие «предложение». Подсчитывается количество слов, обращается внимание на большую букву в начале и точку в конце предложения. Начинается работа по интонированию.

Сколько слов в каждом из этих предложений? Поставь в квадратик соответствующую цифру.



Компьютерные задания помогают понять смысловую законченность предложения.

После прохождения гласных и согласных букв, отработав чтение слогов и простых слов, детям предлагаются составленные на каждую изученную букву простые предложения. По тематике уроков при отработке конкретной буквы составляются «специальные предложения» с учетом изученного материала. С каждой изученной буквой предложения для чтения становятся более содержательными.

<p>Примеры предложений на С. У ОСЫ УСЫ. А У АСИ? У АСИ УХА.</p> <p>Примеры предложений на З. У ЗИНЫ МИМОЗА. НА, ЗИНА, ВАЗУ! У САНИ КОЗА. ЕЁ ЗВАЛИ ЗОЯ. НА, КОЗА, СОЛОМЫ.</p>	<p>Примеры предложений на М. У МАМЫ СОМ С УСАМИ. У СЁМЫ УСЫ.</p> <p>Примеры предложений на Р. В ЛЕСУ РОСА. В ЛЕСУ МАЛИНА. В ЛЕСУ МУХОМОР. В ЛЕСУ МУСОР. НЕ СОРИ!</p>
--	--

При чтении адаптированных текстов количество предложений подсчитывается по точкам. Предложения специально «не укладывается» на одну строку, а делится на две, чтобы ученик понял, что такое конец предложения, увидел знак в конце предложения – точку и мог в дальнейшем соблюдать паузы при чтении. Такое деление сделано умышленно, т.к. все умственно отсталые дети со сложным дефектом начинают читать предложение просто с новой строки, т.к. им не важно, что оно будет начинаться с окончания какого-то слова. Без подготовительной работы ребенок «не видит» написанное предложение и просто механически называет слоги, не задумываясь о смысле [107; 108].

Примеры адаптированных текстов
 ВОВИНА РЫБАЛКА.
 ВО-ВА ХО-ДИТ НА РЫ-БАЛ-КУ. ВО-ВА

САМ ЛО-ВИТ РЫ-БУ. В РУ-КАХ У ВО-ВЫ
 СОМ. У СО-МА У-СЫ.

б) деление слова на слоги

Сначала слова в предложении делятся дефисной чертой на слоги, далее слово делится вертикальной чертой, что способствует целостному его восприятию, в дальнейшем для достижения положительных результатов целесообразно не делить слова на слоги, создавая тем самым предпосылки для чтения целыми словами.

У Ни|ки|ты и Ка|ти о|ку|ни.
Тут как тут кот и ко|тя|та.

А вот ут|ка и у|тя|та.
Ка|ки|е у|тят|ки!

в) отработка техники чтения

Хоровое чтение – один из приемов перехода к чтению «по цепочке», формирует навык слежения по строчке за читающим и навык «подключения» к читающему. Наблюдения учащихся за чтением друг друга важны для формирования навыка правильного чтения. Этот прием стимулирует активность всего класса на уроке. Постоянная тренировка в чтении (большая часть урока) способствует уменьшению количества имеющихся ошибок.

Практика свидетельствует о том, что ребенок со сложным дефектом, включающим умеренную умственную отсталость в сочетании с другими нарушениями, с трудом понимает прочитанное. Смысл прочитанных слов ребенок связывает с собственным опытом, который у него невелик. Например, такие дети могут заменять одним словом разные предметы, имеющие внешние черты сходства (муха - комар, мошка, моль). Неправильное употребление слов может возникать также на основе их фонетического сходства (собор – забор).

Задание: определить, как кого зовут.



**У ТАТЫ КОСЫ.
У НАТЫ НОТЫ.
У ТОМЫ УТКА.**

Задание, определить, чьи это рисунки? Кто не оставил свой рисунок, а унес его домой?

Мила рисовала лису.
Паша рисовал слона.
Рома рисовал кита.
Зина рисовала улитку.



Чем больше к моменту освоения чтения у ребенка накопилось собственного жизненного опыта, с которым он может связать смысл прочитанных

слов, тем больше эти слова для него значат, и быстрее будут усвоены их графемно-фонемные характеристики. Освоение чтения на примере осмысленных предложений облегчает овладение навыком. Поэтому на первых этапах следует подбирать предложения для чтения с известными для ребенка словами, в дальнейшем вводя в текст новые слова.



Задание: Прочти предложения. Найди нужные картинки.

Машина едет.
Паша занимается.
Маша подметает.
Мальш кричит.
Леша моется.
Миша упал.
Саша спит.



Многократность повторения – залог успешного формирования навыка чтения.

Приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи:

- задания на ориентировку на листе бумаги,
- задания на выделение начала и конца предложения,
- задания на определение количества слов в предложении,
- задания на определение количества предложений в тексте,
- задания на определение знаков препинания,
- задания на «хоровое» чтение,
- задания на подражание взрослому (правильное прочтение и соблюдение интонации),
- задания на «дирижирование» голосом (интонирование).
- задания на использование подстрочных символов,
- задания на многократное повторение, накапливание в памяти отработанных слов,
- задания на формирование навыка слежения по строчке за читающим и навыка «подключения» к читающему.

Традиционно коррекционная педагогика большое внимание уделяет межпредметным связям. После прохождения предыдущих этапов целесообразно

подбирать или составлять тексты с учетом тематики остальных уроков. Важно, чтобы тексты не были перегружены словами со сложной слоговой структурой и сложными синтаксическими конструкциями.

Формируется понятие абзац: отрезок текста между двумя красными строками. Обязательно используются упражнения по ориентировке в тексте: дать ответ, используя текст, прочитать ответ из текста.

Ввиду неоднородности состава учащихся составляется специальный общий текст для чтения. Но объем заданий, предлагаемых для чтения, разный. Он дифференцируется по группам и зависит от темпа усвоения навыка. Дети с низким уровнем читают только минимальное количество предложений или слов (1-2), детям со средним уровнем объем читаемого текста увеличивают. Максимальный объем предлагается детям с достаточным уровнем.

Примерное задание

Низкий уровень: Пришла весна. Потекли ручьи.

Средний уровень: +Коля и Саша пускают кораблики.

Достаточный уровень - 5 предложений: + Сашин кораблик уплыл далеко. А кораблик Коли утонул.

Каждому ребенку задаются вопросы по содержанию. С увеличением количества предложений у ребенка появляется возможность самому догадаться. Например, «Почему уплыл кораблик? - Потому что подул ветер». У детей 1 группы (с «Низким» уровнем) всегда есть опора на текст. Второе предложение объясняет первое.

г) работа с сюжетными картинками

В обучающий эксперимент мы включили также *работу с сюжетными картинками*, т.к. данный вид работы присутствует в существующих программах по чтению для детей с умеренной умственной отсталостью (изложение содержания прочитанного по вопросам учителя и по сюжетным картинкам).

Составление рассказов по картинкам способствует уточнению значений известных слов и усвоению новых, развивает мыслительные способности обучающихся. Новые слова запоминаются не механически, а в процессе их активного использования при анализе сюжетов картинок. Некоторые ученики с умственной отсталостью и сложным дефектом не могут в правильной последовательности расположить серию сюжетных картинок, т.к. не улавливают

последовательность изображенных событий. Однако такая работа требуется при составлении картинного плана к рассказу по существующим программам. С более успешными детьми эту работу можно делить на два этапа. Сначала нужно инициировать ребенка на разложение картинок с установлением смыслового контекста, оказывая ему помощь. Затем совместно с ребенком создать звуковой вариант рассказа, который и становится для него образцом для подражания.

Для детей с более низким уровнем возможностей мы рекомендуем сначала представить звуковой вариант рассказа, составленный учителем, а затем к нему подбирать нужные картинки, иллюстрирующие его содержание. Важно также учить детей раскладывать картинки в правильной как смысловой, так и пространственной последовательности, т.е. слева направо.

Способность описать сюжет обучающимися со сложными нарушениями во многом зависит от умения строить отдельные предложения и соединять их в связный текст. Поскольку все дети имеют ту или иную степень системного недоразвития речи, они не могут самостоятельно составить связный рассказ и практически имитируют текст педагога. На начальных этапах ученики воспроизводят текст, подключаясь к описанию учителя, повторяя за ним отдельные слова или целые предложения. Систематическое использование этого приема формирует умение описывать картинку самостоятельно.

У детей с умеренной умственной отсталостью со сложным дефектом медленно образуются и закрепляются речевые формы, ярко выражена несамостоятельность в речевом творчестве, поэтому вопрос развития семантической стороны речи учитывается на каждом этапе обучения ребенка. Точно также на каждом этапе идет работа над составляющими психологического базиса чтения, развитие которого, используя представленные упражнения (Приложение К) делает уроки более насыщенными и разнообразными.

*Особенности работы с разными категориями умственно отсталых детей
со сложными нарушениями*

Для умственно отсталых детей с НОДА рекомендации включают использование специальных методов, приемов и средств обучения (в том числе

специализированных компьютерных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения [194, с. 113].

Важную роль выполняют специальные приспособления (утяжелители на ручки, приспособления, закрепляющие разрезную азбуку/ книгу/тетрадь на парте, специальные приспособления «прорези»), позволяющие концентрировать внимание на определенном отрезке текста и способствующие контролю за произвольными действиями рук.

Удобная поза особенно для детей с ДЦП имеет большое значение. Ребенок не должен более 20 минут находиться в одной и той же позе. Следует соблюдать здоровьесберегающий режим.

Добиваясь правильного прочтения следует сосредоточить внимание умственно отсталого ребенка с НОДА на графическом образе слова. Умственно отсталым детям с двигательными нарушениями трудно сразу ответить на заданный вопрос, им требуется какое-то время для подготовки к ответу, в связи с необходимостью определенной настройки речевого аппарата (преодоление насильственных движений, подготовка дыхания, произвольное подключение голоса). При затруднении следует сначала прочитать слово самому, затем хором с ребенком, затем дать возможность ему прочитать слово правильно, или подсказать букву правильной утрированной артикуляцией или звуком.

Обучение строится с учётом специфики развития каждого ребёнка, а также в соответствии с типологическими особенностями развития умственно отсталых детей с тяжёлыми и множественными нарушениями (АООП для детей с НОДА, варианты 6.3, 6.4) [194, С 159]. Приемы обучения детей данной категории изложены в Приложении И.

В работе с *детьми со сложным дефектом, сочетающим умственную отсталость с нарушениями зрения и НОДА* на первых порах учителю важно научить ребенка слежению по строке, в связи с чем он вместе с читающим ребенком передвигает закладку и двигает своей рукой палец ребенка по тексту. Следует учить ребенка следить по строчке вместе со взрослым. Для этого необходимо выделять строчку линеечкой. Можно просто подложить

непрозрачную закладку под строку. Важно делать акцент на точке (после нее начинается слово с большой буквы).

Важно соблюдать большой интервал между строчками и словами, чтобы избежать пропусков слогов, букв, перескакивания на другую строку.

«Раздвинуть» межстрочный интервал и увеличить буквы для удобства чтения поможет линейка-лупа. Она удобно фиксируется на листе и выделяет предложение.



Детям со сложным дефектом затруднительно удерживать взглядом большой объем материала. Поэтому при выполнении задания ответить на вопрос, используя текст (попросту вычитать ответ), следует ограничить этот поиск конкретным абзацем.

Понятие абзац у этих категорий детей формируется с помощью специальной линейки с выступом на контрасте линейки и белой страницы книги. Выступ двигается по полю страницы, между ним и текстом есть пустое белое поле.



При чтении эта специальная линейка с выступом будет еще и показывать начало слога. **Наступила** | **весна.**

Специальные способы выделения строки помогут и ребенку *с нарушениями зрения, и НОДА*: полоска картона с отверстием при наложении на текст ограничивает его только нужной строчкой.

Белая береза под моим окном

Для *детей со сложным дефектом, сочетающим умственную отсталость с нарушениями зрения*, в коррекционных общеобразовательных учреждениях должны использоваться специальные компьютерные программы, учебники с укрупненным шрифтом, позволяющие учителю осуществлять

индивидуальную коррекционно - педагогическую работу на уроках, учебники и дидактические материалы для умственно отсталых слабовидящих школьников, содержащие иллюстративно-графический материал, выполненный рельефно, должны использоваться оптические, тифлотехнические и технические средства, облегчающие, учебно-познавательную деятельность слабовидящих обучающихся, рекомендованные АООП для слабовидящих, вариант 4.3. [193]. В случае отсутствия пособий, выполненных в соответствии с необходимыми требованиями, учителю следует предлагать данной категории обучающихся тексты и другие дидактические материалы, выполненные крупным шрифтом и исключающие дополнительную информацию, не соответствующую цели и задачам урока. Полезно в процессе обучения предлагать детям наборы букв крупного размера, выполненные из пластмассы или дерева и окрашенные в яркие цвета, предпочтительно оранжево-красного или зеленого цветов.

К важнейшим техническим требованиям обучения детей с нарушениями зрения относятся требования к освещенности [216], которые представлены в Приложении И.

Условия, определенные действующим СанПиНом по режиму зрительной нагрузки, по организации пространства и пр., специальные условия, разработанные для слабовидящих, описанные в АООП, в методической литературе, определяют необходимые требования для организации обучения этой категории детей [61; 65; 184; 193; 216; 225; 238].

У детей со сложным дефектом, включающим умственную отсталость и РАС негативное влияние на формирование учебных навыков оказывают эмоционально-волевые и коммуникативно-речевые проблемы, неустойчивость внимания, недоразвитие зрительно-пространственных функций и моторики.

Вследствие крайней неоднородности и выраженности аутистических нарушений, важно *вначале проводить индивидуальную работу с умственно отсталыми детьми с РАС, начиная с приемов глобального чтения* [195, с.341], формируя интерес к процессу чтения и развивая у ребенка возможности к участию во фронтальной организации работы на уроке. *Чрезвычайно важно*

затем постепенно переводить ребенка с приемов глобального чтения на аналитико-синтетический способ, учитывая при этом особую предрасположенность аутичных детей к стереотипиям и стереотипным способам взаимодействия с окружающим миром и их преодолевая. Важно предупреждать склонность аутичных детей к фиксированности на определенных заданиях, стереотипном воспроизведении текста. Следует максимально использовать способности этих детей к быстрому усвоению различных символов и знаков, в том числе букв, расширяя содержание упражнений и заданий. Трудности, связанные с реализацией поставленных задач, требуют удлинения сроков обучения (до 6 лет), что нашло свое отражение во ФГОСах и в соответствующем варианте АООП (АООП для детей с РАС, вариант, 8.3.; 8.4).

Особые трудности вызывает у умственно отсталых аутичных детей построение отдельных предложений, необходимость включать их в связный текст (пересказ), составлять рассказ по картинке (серии картинок).

Поскольку речеслуховая память у них должна быть подкреплена зрительными опорами, целесообразно использовать схемы высказываний. Практикуются также рассказы по готовому образцу.

Для описания картинке подбирается словарь, который будет использован детьми. Значение слов разбираются, отрабатывается правильное произнесение слова изолированно, в словосочетании, в предложении, например: зима, ребята, во дворе, играют во дворе, весело и т.д.. Использование изученных слов, последовательность предложений, схема пересказа отрабатывается на похожей картинке, далее картинка несколько видоизменяется, что вносит элементы творчества.

Пример плана рассказа по сюжетной картинке:

- назвать время года, описать общее действие, где и когда оно происходит,
- дать детям имена и описать их действие,
- дать эмоциональную окраску происходящего (можно похвалить детей, оценить результат).

Для аутичных детей может быть представлен картинно-графический план:



Т.е. схематический план готовит ребенка к речевому высказыванию.



«Наступила зима. Ребята играют во дворе. Женя и Витя кидают снежки. Яна лепит снеговика. Алена катается на лыжах. Всем весело! Все рады зиме».

1я картинка – составляется план рассказа; 2я картинка – отрабатываются предложения; 3,4 картинки видоизменены – отрабатывается словарь, отрабатывается план, корректируются предложения. Дети с РАС могут заменять названия действий жестовым показом или вовсе опускать их, например, «дети-лыжи», а не «дети катаются на лыжах». Но использование систематических повторов в итоге способствуют выучиванию правильной последовательности слов.

Умение составлять рассказ по серии картинок формируется на основе вышеописанных приемов. При их использовании учитель должен учитывать познавательные возможности данной категории школьников, их способности устанавливать логические связи и отношения, а также степень сформированности устной речи и возможность ребенка ее использовать. Возможность рассказать по картинке зависит от степени развития коммуникативных способностей и сформированности у ребенка фразовой речи. Соответственно *умственно*

отсталые дети с РАС в силу сложного дефекта испытывают значительные трудности и оказываются менее успешными, чем одноклассники. Для включения умственно отсталого ребенка с РАС в процесс раскладывания картинок и составления по ним рассказа предпочтительно предлагать ему знакомые сюжеты (например, описывать действия ребят из класса), к включению в которые у ребенка уже сформирована мотивация и интерес.

Реализация как общих, так и особых образовательных потребностей детей с РАС, определенных в общеобразовательной программе начального общего образования (вариант 8.3, для обучающихся с РАС, осложненным легкой умственной отсталостью; вариант 8.4 для обучающихся с РАС, осложненным умственной отсталостью, в т.ч. умеренной, множественными нарушениями развития), требует создания для этих детей специальных условий (Приложение И).

3.4. Анализ трудностей при формировании навыка чтения у детей с умственной отсталостью и сложными нарушениями развития

Анализ трудностей, возникших у разных категорий детей экспериментальной группы ЭГ-2 позволил определить и обобщить как типичные и общие, так и отличительные для всех участников эксперимента трудности, а также разработать варианты помощи (Таблица 2). Так, ошибки в дифференциации фонем на слух, в заменах и смешениях графически сходных букв могут отмечаться у всех категорий детей представленных групп. Для умственно отсталых детей с СД, включающим НОДА и зрительную патологию, работа по их устранению наиболее важна и трудна. Когда нарушенной оказывается слуховая дифференциация звуков, осуществляется опора на произношение, на зрительное различение артикуляций звуков (т.е. на кинестетические и зрительные афферентации). При смешениях графически сходных букв (особенно у умственно отсталых детей с двигательными и зрительными нарушениями) дифференциация букв первоначально осуществляется с опорой на тактильное восприятие и кинестетические ощущения при воспроизведении букв и т.д.

Мы обобщили выявленные трудности при формировании навыка чтения у умственно отсталых обучающихся с двигательными, зрительными нарушениями и РАС, а также разработали варианты помощи, которые представлены в Таблице 2.

Таблица 2– Варианты помощи при обучении навыку чтения умственно отсталых детей со сложным дефектом

Дети с умственной отсталостью и НОДА	Дети с умственной отсталостью и нарушениями зрения	Дети с умственной отсталостью и РАС
Способы и приемы подачи информации		
<i>Варианты помощи:</i> прописывать буквы в ограниченном пространстве (узкий ящик с песком)		<i>Варианты помощи:</i> алгоритм чтения, повторение заданий несколько раз с демонстрацией, использование подражания
Помещение предмета в поле зрения		
Расположение предметов для сравнения по горизонтали	Накапливать пассивный словарь	
<i>Варианты помощи:</i> использовать индивидуальный раздаточный материал, увеличение графических изображений, использовать прием ощупывания руками при формировании образа, прослеживать взглядом за движением пальца, увеличивать время выполнения задания, предупреждать зрительное утомление и психическое истощение, подбирать палитру цветов для контрастности изображений, использовать трафареты и объемные буквы, использовать технические средства (компьютерные игры, интерактивная доска) для коррекции двигательных нарушений		<i>Варианты помощи:</i> Поощрение малейших успехов, адресное обращение
Трудности дифференциации		
<i>Варианты помощи:</i> Использование слухового (при его нарушении опора на произношение, на зрительное различение артикуляций звуков), зрительного (при смешениях образов графически сходных букв опора на тактильное восприятие и кинестетические ощущения) и кинестетического анализатора; учитывать предпочтения ребенка с РАС		
Трудности слияния		
<i>Варианты помощи:</i> использование цвета при усвоении гласных и согласных, подстрочных символов, использование приема «Горка»		
Все группы испытывают трудности при выделении строки		
<i>Варианты помощи:</i> Следить по строчке вместе с ребенком. Выделять строчку линейкой.	<i>Варианты помощи:</i> Делать акцент на точке. После нее начинается слово с большой буквы. Следить по строчке вместе с ребенком. Выделять строчку линейкой.	

Продолжение таблицы 2 Разработана автором

<p><i>Варианты помощи:</i> Упражнение на завершение предложения по схеме. На столе лежит книга . На столе лежит.... . На столе</p>		
<p>Стойкие проблемы при удержании строки при чтении</p>		
<p><i>Варианты помощи:</i> ➤ Разнести строки. Увеличить межстрочный интервал ➤ Выделить линейкой нужную строку. ➤ Следить вместе с учеником.</p>		
<p>Трудности построчного чтения, даже если начало и конец предложения на разных строках.</p>		
<p><i>Варианты помощи:</i> акцент на начало и конец предложения.</p>		
<p>Замена букв в словах, перестановка букв</p>		
<p><i>Варианты помощи:</i> Упражнения на различение звуков и звукосочетаний, сходных по звучанию</p>		
<p>Возникновение спазмов при произнесении, слишком медленный темп прочтения. Монотонный характер чтения. Чтение по догадке.</p>	<p>Стойкие замены букв при произнесении слова (напр., Л-Т) смещения графически сходных букв</p>	<p>Монотонный характер чтения, механическое запоминание слова</p>
<p><i>Варианты помощи:</i> ➤ работа по развитию артикуляционной моторики. ➤ использование пособий с более крупным шрифтом, ➤ песочный ящик для написания букв, ➤ магнитные доски, буквы на липучках, объемные буквы ➤ линейка для слежения по строке. ➤ дыхательная гимнастика.</p>		<p><i>Варианты помощи:</i> ➤ развитие силы голоса; ➤ речевого дыхания, расширение словаря</p>
<p>Трудности прочитывания слова до конца.</p>		
<p>Переставляют буквы, искажают окончание</p>	<p>Могут представлять буквы перевернутыми (патология пространственных представлений)</p>	
<p><i>Варианты помощи:</i> ➤ сосредоточить внимание ребенка на графическом образе слова, ➤ прочитывание слова с учителем и без, ➤ прочитывание слова, а не его угадывание</p>	<p><i>Варианты помощи:</i> ➤ выделение строчки, ➤ увеличение межстрочного интервала ➤ песочный ящик для написания букв ➤ составление букв из отдельных частей</p>	

Продолжение таблицы 2 Разработана автором

Не может начать чтение в силу спазмов.	Не может начать чтение в силу неточных сведений (ошибки выбора) артикуляции	Не может начать чтение в силу эхोलалий. Застревание на слове.
<p><i>Варианты помощи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ оставить на некоторое время в покое; ➤ переключить на другой вид деятельности; ➤ затем включить в общий ритм работы 	<p><i>Варианты помощи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ подсказка артикуляционной позой (звуком); ➤ совместное прочтение; затем самостоятельное 	<p><i>Варианты помощи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ начать с повторяемого ребенком слова и сразу же прочитать нужное; поощрить; так повторить 2-3 раза, пока не переключиться на нужное слово.
Затруднения в прочтении буквы, слов в т.ч. из-за бедного словаря.		
<p><i>Варианты помощи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ упражнения на узнавания букв разных шрифтов и размеров, разных цветов, на разном цветовом поле. ➤ соотносить выбранную букву с образцом. ➤ набирать словарь с опорой на картинку, предварительно озвучив слово. ➤ следить за правильным речевым дыханием. ➤ использовать жестовые символы для умственно отсталых детей с РАС, нарушениями зрения и НОДА. 		
Трудности при пересказе и в понимании адаптированного текста		
<p><i>Варианты помощи:</i> развивать семантический уровень, работать над словарем</p>		
Пересказ по вопросам	Использование картинного плана, знакомого сюжета, создание звукового варианта рассказа	
Установление последовательности событий, ответы на вопросы, используя ограниченный объем текста		
Затруднено ориентирование на листе бумаги		
<p><i>Варианты помощи:</i></p> <p>Схема тела. Занимательные упражнения по ориентировке на листе бумаги. Написание буквы на листе с проговариванием ее положения. Написание буквы под диктовку. Маркировка цветом (цветное деление листа, полоски) как помощь в ориентировке по листу (для умственно отсталых детей с ДЦП, и зрительной патологией), упражнения на расположение предметов в пространстве</p>		
Затруднения в выборе правильной артикуляционной позы		
в силу трудностей кинестетического восприятия	в силу предугадывания за взрослым	
<p><i>Варианты помощи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ использование зеркала; ➤ опора на графическое изображение и зрительные символы звуков; ➤ утрированная артикуляция; ➤ использование логопедических зондов для детей с ДЦП 	<p><i>Варианты помощи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ опора на изображения предметов и зрительные символы звуков 	
Затруднение в зрительно-пространственном восприятии буквы		

Продолжение таблицы 2 Разработана автором

<p><i>Варианты помощи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ утрированная артикуляция звуков. ➤ задания на «дорисовывание» буквы; ➤ построение буквы путем наложения на образец и по образцу; ➤ прописывание на песке, по наждачной бумаге, в воздухе, на руке, выкладывание выпуклых букв из пластилина и т.д.; ➤ многочисленные упражнения на прописывание буквы (самостоятельно и на образце) с обозначением направления элементов. ➤ упражнения на целостное восприятия предмета 	
<p>Затруднения в точности движений, в развитии мелкой моторики и произвольных движений</p>	
<p><i>Варианты помощи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ использование пособий с крупным шрифтом и объемных, ➤ инд. помощь, ➤ воспроизведение по памяти и словестной инструкции и образцу под контролем. ➤ задания на сравнение. 	<p><i>Варианты помощи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ воспроизведение букв по памяти, по словесной инструкции; могут использоваться пособия с обычным шрифтом; ➤ задания на сравнение для развития возможности следить взглядом.
<p>Пропуск букв/замена при чтении</p>	
<p>Варианты помощи: Составление слов из карточек со слогами и с помощью звукового анализа.</p>	
<p>Полиморфные нарушения в звукопроизношении</p>	
<p><i>Варианты помощи:</i> Логопедическая работа, аудирование</p>	
<p>Отсутствие интонационной выразительности</p>	
<p><i>Варианты помощи:</i> Работа по формированию речевого дыхания и интонационной выразительности</p>	

3.5. Оценка эффективности коррекционной работы

Сравнительный анализ данных, полученных до и после обучающего эксперимента, в котором приняли участие 14 учащихся 2002-2003 г.р. классов для детей со СД СКОШИ №105 г. Москвы, проводился в мае - декабре 2015 г.

Сравнительный анализ данных проводился для оценки эффективности психолого-педагогических условий формирования навыка чтения у умственно отсталых детей со сложным дефектом после проведения обучающего эксперимента с использованием разработанной технологии обучения чтению

умственно отсталых младших школьников со сложным дефектом. Итоги сравнительного анализа представлены в диаграммах 22–25 и в Приложении Г.

Следует отметить, что коррекционная работа с детьми первой подгруппы, в силу уровня подготовки и особенностей развития, начиналась с быстрого прохождения первого этапа, затем учитель переходил к отработке второго этапа, а иногда одновременно и третьего). С детьми второй и третьей подгрупп уровень развития психологического базиса и несформированность навыков чтения требовали тщательной отработки каждого этапа, начиная с первого.

Результаты сравнительного анализа данных на предмет сформированности психологического базиса и навыков чтения у детей со сложным дефектом выявили следующие особенности (Диаграмма 22).

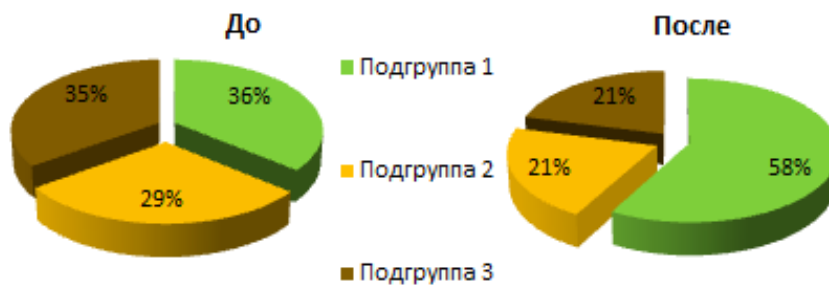


Диаграмма 22. Распределение детей ЭГ-2 по подгруппам по итогам сравнительного анализа данных, полученных до и после обучающего эксперимента

Индивидуальные результаты сравнительного анализа данных по каждому участнику представлены в диаграмме 23. Они свидетельствуют о положительной динамике в развитии навыка чтения у детей группы ЭГ-2. Тем не менее, успешность детей проявлялась по-разному, что отражено в результатах, представленных по подгруппам.

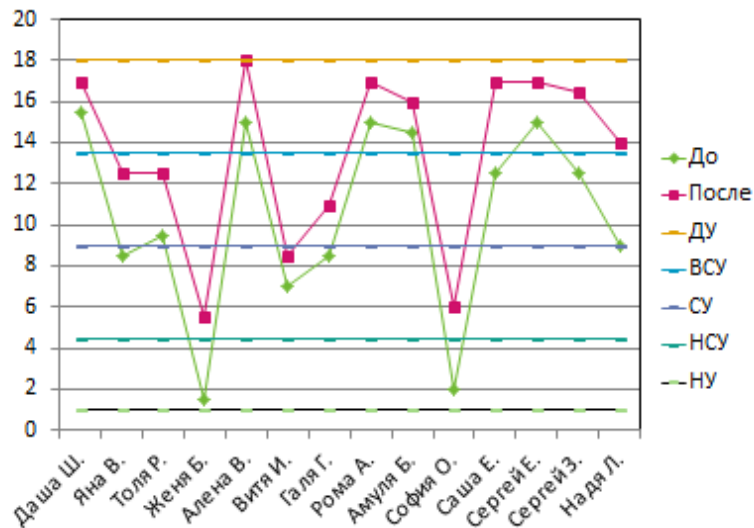


Диаграмма 23. Индивидуальные результаты сформированности навыка чтения детей ЭГ-2, полученные после проведения обучающего эксперимента

Первая подгруппа представлена умственно отсталыми детьми с «Достаточным» и «Выше среднего» уровнями сформированности психологического базиса и навыка чтения. Динамика в овладении навыками высокая - **22 %**: до обучения - **36%** («Достаточный» уровень не выявлен; 5 чел. с уровнем «Выше среднего») и после обучения - **58%** (8 чел., включая: 1 чел. с «Достаточным» уровнем, 7 чел. с уровнем «Выше среднего»). Достижения этой группы школьников со сложными нарушениями соответствуют требованиям «Достаточного уровня» усвоения предметных результатов по чтению **АООП для умственно отсталых (вариант 1)** на конец обучения в младших классах (4 класс), а именно:

Минимальный уровень: осознанное и правильное чтение текст вслух по слогам и целыми словами; пересказ содержания прочитанного текста по вопросам; участие в коллективной работе по оценке поступков героев и событий; выразительное чтение наизусть 5-7 коротких стихотворений.

Достаточный уровень: чтение текста после предварительного анализа вслух целыми словами (сложные по семантике и структуре слова — по слогам) с соблюдением пауз, с соответствующим тоном голоса и темпом речи; ответы на вопросы учителя по прочитанному тексту; определение основной мысли текста после предварительного его анализа; чтение текста молча с выполнением заданий учителя; определение главных действующих лиц произведения; элементарная оценка их поступков; чтение диалогов по ролям с использованием некоторых средств устной выразительности (после предварительного разбора); пересказ текста по частям с опорой на вопросы учителя, картинный план или иллюстрацию; выразительное чтение наизусть 7-8 стихотворений.

Приведем примеры выписок из характеристик детей на момент окончания обучающего эксперимента

Уровень «Достаточный».

Выписка из характеристики Алены В. (F71.08 H50.1. Расходящееся косоглазие (болезни глаза и его придаточного аппарата, нарушения содружественного движения глаз, аккомодации и рефракции, различия в остроте зрения каждого глаза, миопия сл. степени). кифоз грудного отдела. Дизартрия, словарный запас в пределах обиходной речи. СНР легкой степени.

Чтение простых слов целыми словами. Послоговое чтение трудных слов. Чтение незнакомого несложного текста и пересказ прочитанного по вопросам. Определение главных действующих лиц произведения; элементарная оценка их поступков. Умение рассказать содержание прочитанного по вопросам, выделить из текста места, относящиеся к иллюстрациям. Выборочное чтение простых по содержанию текстов, пересказ прочитанного по вопросам учителя. Возможен пересказ небольшого текста по картинному плану и опорным словам, нахождение в тексте ответов на вопросы. Выразительное чтение наизусть 3-4 стихотворений.

Сформированность навыка чтения обучающейся 6 класса **соответствует программным требованиям АООП для умственно отсталых обучающихся (вариант 1)** на конец обучения в младших классах.

Уровень «Выше среднего»

Выписка из характеристики Сергея Е. F70.88 гиперактивный с-м, F 84.01. Стертая дизартрия. В активе предметно-обиходный словарь. Фраза неразвернутая, простая, бытовая, аграмматичная. СНР средней степени. Часто болеет, аденоидит II степени.

Послоговое чтение трудных слов. Чтение незнакомого несложного текста и пересказ прочитанного по вопросам. Определяет основную мысль произведения под руководством учителя. Пересказ содержания прочитанного текста по вопросам; участие в коллективной работе по оценке поступков героев и событий.

Сформированность навыка чтения обучающегося 6 класса **соответствует программным требованиям АООП для умственно отсталых обучающихся (вариант 1)** на конец обучения в младших классах.

Следует отметить, что, если дети с «Достаточным» уровнем выполняли программу, лишь частично используя помощь учителя, то дети с уровнем «Выше среднего» испытывали некоторые трудности при ее выполнении: могли исказить звуковой состав слов, затруднялись при пересказе прочитанного и не могли дать самостоятельное правильное объяснение отдельных слов и выражений в силу бедности словаря, было невозможно прочтение отдельных рассказов из детских журналов в силу мелкого шрифта и неадаптированности текстов. Следует также отметить, что требование «чтение про себя» или «чтение текста молча» не целесообразно у обучающихся с умственной отсталостью в сочетании со

сложными нарушениями, т.к. произносительная сторона требует постоянного контроля со стороны учителя.

В первую подгруппу, как в подгруппу самых успешных, вошла большая часть учащихся. Она представлена детьми со сложным дефектом, включающим легкую и умеренную умственную отсталость с РАС (4 чел.), умеренную умственную отсталость с РАС и зрительными нарушениями (1 чел.), умеренную умственную отсталость и патологию зрения (3 чел.: астигматизм, ангиопатия сетчатки, миопия сл. степени, расходящееся косоглазие, амблиопия; один из них с с-м Дауна). В данной подгруппе не выявлены дети с умственной отсталостью и НОДА. У всех детей отмечены сопутствующие соматические заболевания. Как следует из представленных результатов, у детей первой группы отмечается значительная динамика.

Вторая подгруппа представлена детьми со «Средним» уровнем сформированности психологического базиса и навыка чтения (СУ): 29% (4 чел. до обучения) и 21% (3 чел. после обучения). Знания этих детей частично отвечают требованиям существующих программ И. М. Бгажноковой, Е. И. Капланской, А. Р. Маллера.

Выписка из характеристики Толи Р.: F71.88, аутистикоподобный синдром, периодически сходящееся косоглазие, миопия ср. степени, атонически-астатическая форма ДЦП, плосковальгусные стопы, нестабильность в тазобедренных суставах. СНР средней степени, стертая дизартрия, полиморфное нарушение звуков, саливация, затруднено понимание обращенной речи, словарный запас скудный.

Нуждается в помощи взрослого при описании картинки, составлении рассказа или ответов на вопросы. Использует как простые предложения, так и чаще отдельные слова при описании картины. Требуют постоянного побуждения к действию. Собственная речь бедна и аграмматична, мало разборчива и смазанная. Раскладывает серию сюжетных картинок правильно, но затрудняется в описании и составлении рассказа, использует картинный план. Предложения короткие, чаще нераспространенные. При чтении могут наблюдаться замены: чтение одной буквы как другой ({e} как {o}, {л} как {н} и т.д.). Способ чтения предложений послоговой, иногда с элементами побуквенного, несоблюдение интонационного режима. Может выучить небольшое простое стихотворение.

Сформированность навыка чтения обучающегося 6 класса *соответствует программным требованиям АООП для умственно отсталых обучающихся (вариант 2)* на конец обучения в младших классах.

После проведения обучающего эксперимента дети данной подгруппы

формально знают все буквы, умеют сливать в слоги, имеют позитивную динамику, но отстают от основной массы в темпе чтения, чтение слоговое, с элементами побуквенного, эмоционально неокрашенное. Пересказ текста затруднен, ответы на вопросы в основном неразвернутые или односложные.

В эту группу вошли дети со сложным дефектом, представленным *умеренной умственной отсталостью и диагнозами РАС, ДЦП, с-мом Дауна, патологией зрения.*

Третья подгруппа с «Низким» уровнем сформированности психологического базиса и читательских умений (нижняя часть графика) – 35 % (5 чел. до обучения) и 21% (3 чел. после обучения). В этой группе представлены дети со сложным дефектом, включающим *умеренную умственную отсталость в сочетании с РАС, гебефренической шизофренией (F 20.1), двигательными нарушениями, эписиндромом, нарушениями зрения.*

Выписка из характеристики Жени Б. (F71.88 02.02. Сужение полей зрения, анизометропия (отсутствие бинокулярного зрения), психопатоподобное поведение. Правосторонняя кривошея. Дисграфия. Дислексия. СНР средней степени. Ограничен запас сведений, нарушение звукопроизношения, трудности обучения, Соматические проблемы: гипертрофия миндалин, признаки гастрита, панкреатопатии, нефропатии.

Работоспособность на уроке низкая: 10-15 минут. Причина нарушений, кроме умственной отсталости, связана с дефицитом зрительной сферы: отсутствие бинокулярного зрения и сужение полей зрительного восприятия, замедленность зрительного узнавания букв и слов, нарушения зрительной памяти, нарушения движений оптических мышц и мышц глазодвигателей. Столь медленное усвоение материала связано с нарушением становления связей между буквами и звуками в силу слабости ассоциативных связей между зрительными и слуховыми образами. Чтение побуквенное. Не может пересказать элементарный текст. Ответы на вопросы чаще односложные

Сформированность навыка чтения обучающегося 6 класса **соответствует программным требованиям АООП для умственно отсталых обучающихся (вариант 2)** на конец обучения в младших классах.

В развитии детей этой группы отмечается динамика, но незначительная. Эти дети не вышли за рамки низкого уровня, хотя и продвинулись в индивидуальном развитии. Они очень медленно усваивают программу, есть незначительные продвижения, хотя темп обучения очень низкий, доступно знание отдельных букв, чтение некоторых слогов с изученными гласными и отдельных слов, чего не отмечалось до обучения.

У детей этой группы наиболее положительная динамика после коррекционного обучения отмечилась в таких процессах, как манипулятивный праксис, пространственная ориентировка, зрительная память, зрительно-моторная координация. Однако для выполнения заданий требуется значительная индивидуальная помощь учителя.

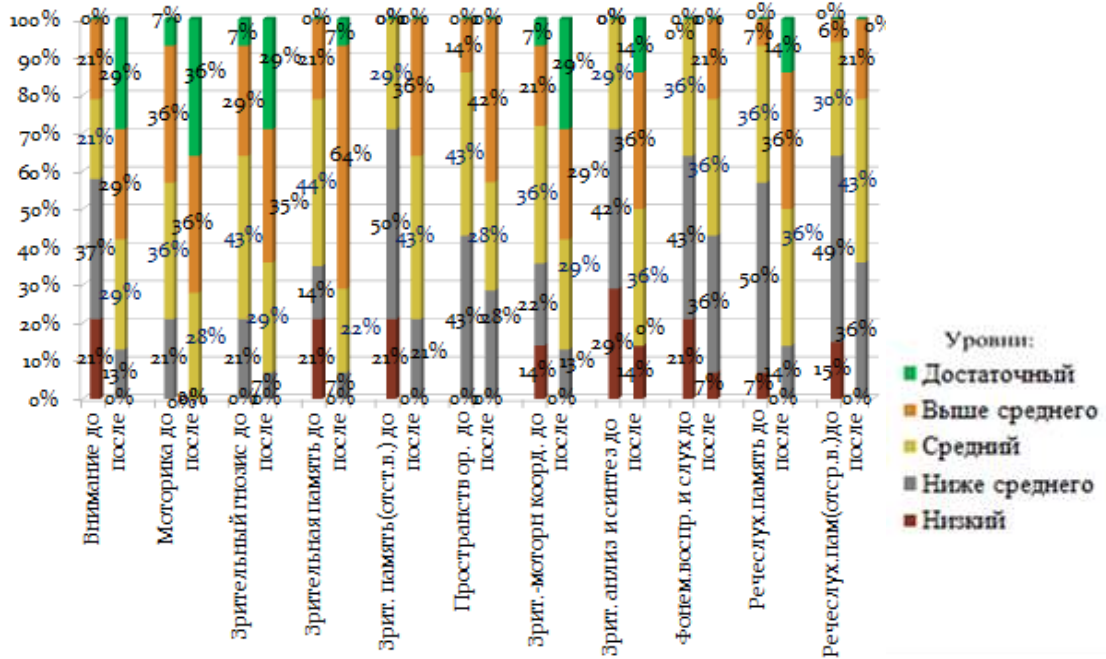


Диаграмма 24. Результаты динамики в развитии психологического базиса чтения детей ЭГ-2, полученные после проведения обучающего эксперимента

Положительные изменения составляющих ПБЧ улучшили результаты читательских умений на 21%, количественный состав «Низкого уровня» уменьшился, а уровни «Средний», «Достаточный», «Выше среднего» количественно пополнились.

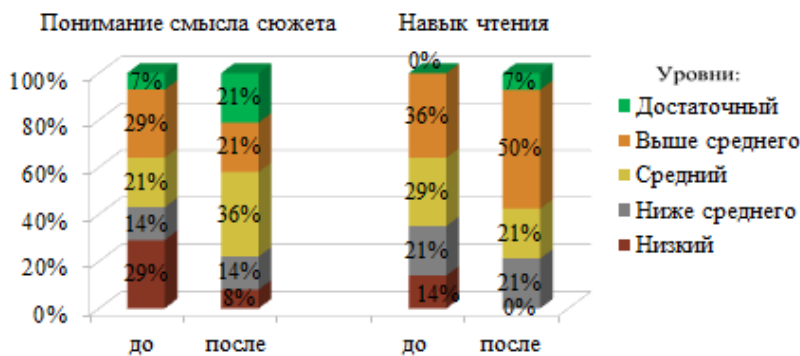


Диаграмма 25. Результаты динамики в развитии навыка чтения детей ЭГ-2, полученные после проведения обучающего эксперимента

Соотношение результатов сравнительного анализа данных, *полученных до и после обучающего эксперимента*, с требованиями ФГОСов позволяют прийти к выводу о необходимости применения дифференцированных требований к оценке успешности детей со сложными нарушениями. Так, если возможности первой группы детей практически полностью соотносятся с требованиями АООП для обучающихся с легкой умственной отсталостью (1 вариант), АООП для слабовидящих детей (вариант 4.3.), обучающихся с НОДА (вариант 6.3.), обучающихся с РАС (8.3), но с учетом временной коррекции (2 года), то вторая и третья группа обучающихся выполняют требования АООП для обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (2 вариант), АООП для детей с НОДА с умственной отсталостью и с тяжелыми множественными нарушениями развития (вариант 6.4.) и АООП для детей с РАС (вариант 8.4). В соответствии с ФГОС курс обучения увеличен в первом случае до 5 лет в начальной школе, во втором - до шести лет (два первые подготовительные, 1 - 4 классы).

Формулируя последующие выводы, обращаем внимание также и на существование определенного сходства между требованиями к результатам освоения чтения в программах для детей с СД, включающим легкую умственную отсталость и нарушения зрения (4.3.), НОДА (6.3.) и РАС (8.3.), которые предполагают увеличения общего срока обучения в условиях начальной школы до 5-ти (вариант 4.3., 6.3) или до 6 лет (вариант 8.3.)

Подобное сходство наблюдается и в требованиях АООП для детей с НОДА (6.4.), РАС (8.4.) и АООП для детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью (вариант 2).

Таким образом, полученные результаты экспериментального обучения показали, что дети с СД имеют разные образовательные потребности и возможности: так, дети первой подгруппы (58% ЭГ-2) имеют возможности к овладению АООП по ФГОС для умственно отсталых (вариант 1) с коррекцией требований по ФГОС для детей ОВЗ (для слабовидящих детей вариант 4.3., для детей с НОДА вариант 6.3., для детей с РАС вариант 8.3.); дети 2 и 3 подгрупп (42%) имеют более низкий потенциал и способны овладеть АООП по ФГОС для

умственно отсталых (вариант 2) с коррекцией требований по ФГОС для детей ОВЗ АООП (для детей с НОДА вариант 6.4, для детей с РАС вариант 8.4.)

Полученные в результате сравнительного анализа до и после обучающего эксперимента данные были подвергнуты статистической обработке (расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена, расчет критерия U Манна, расчет t – критерия Стьюдента, см. Приложение Е), которая показала существенные различия между средними значениями экспериментальной группы ЭГ-2 ДО и ПОСЛЕ проведенной коррекционной работы, что и подтверждает эффективность психолого-педагогических условий формирования навыка чтения у умственно отсталых детей со сложными нарушениями в виде разработанной технологии обучения чтению умственно отсталых детей с нарушениями зрения, двигательной патологией, расстройствами аутистического спектра.

3.6. Рекомендации для родителей по закреплению навыка чтения умственно отсталыми школьниками со сложным дефектом в условиях семейного воспитания.

В связи с заявленной потребностью родителей (от 85% до 100%) умственно отсталых детей со сложным дефектом в необходимости формирования навыка чтения у своего ребенка (глава 2, С. 102), а также высказанной потребностью в участии в этом процессе, нами были разработаны рекомендации.

Цель рекомендаций: ознакомить родителей с процессом и условиями формирования навыка чтения у детей с умственной отсталостью в сочетании с НОДА, зрительными нарушениями и РАС.

Задачи:

-раскрыть содержание (этапы) технологии обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложным дефектом, дать пояснения на доступном неспециалистам уровне;

-обучить родителей дефектологическим приемам и специальным способам овладения навыком чтения умственно отсталыми младшими школьниками со

сложным дефектом;

- раскрыть родителям перспективы и возможности в развитии ребенка, включить в процесс его обучения социально-значимому навыку – чтению.

Ниже представлен текст, дифференцированный по этапам, включающий советы и рекомендации родителям по вопросам обучения навыку чтения умственно отсталых детей с НОДА, зрительными нарушениями и РАС.



«Дорогие родители! Мы хотим предложить рекомендации, которые позволят Вам помочь своему ребенку войти в волшебный мир чтения, расширят его возможности в познании и общении. Путь в этот мир трудный, но достичь положительных результатов можно.

Не стремитесь сразу и всему научить ребенка. Не отчаивайтесь, если поначалу не все будет получаться. Дорогу осилит идущий! Следуйте нашим советам!»

Занятия по закреплению навыка чтения дома должны быть систематическими и ежедневными. Приведем пример такого расписания.



Расписание
будни - 16.00 -16.30,
суббота, воскресенье 9.00-9.30.



Обратитесь к учителю, попросите проконсультировать вас по этому вопросу и спросите, какие задания можно и как нужно выполнять их с ребенком дома.

Начинайте занятия в хорошем настроении.

В связи с тем, что овладение чтением требует от ребенка большого умственного и физического напряжения, сочетайте упражнения с отдыхом.



Учебное место ребенка должно быть удобным, хорошо освещенным и соответствовать требованиям



ортопедического режима и охранительного режима зрения. Книжки, картинки и другие предметы следует располагать перед ребенком с нарушениями зрения *на подставке*, по отношению к глазам ребенка *на расстоянии 30 см*, в

наклонном положении *под углом 45 градусов*. С целью фиксации взгляда, полезно *пользоваться при чтении специальной линеечкой*.

Развитие мелкой моторики благотворно отражается на формировании навыка чтения, поэтому не забывайте о пальчиковой гимнастике и, вообще, как можно больше лепите, рисуйте, фантазируйте с ребенком, включая упражнения на развитие мелких движений пальцев рук.

Обучение чтению включает 4 этапа

Первый этап

Цель: формирование интереса к процессу чтения.

На этом этапе ребенка обучают соотнесению картинки с изображением при его словесном обозначении взрослым с карточкой, на которой написано слово.

Например: «Посмотри, что нарисовано, это ХОР. Повтори за мной – ХОР. Молодец. А теперь посмотри на карточку. На ней написано ХОР. Повтори «ХОР»



ХОР

Выбор слов определяет учитель. Проконсультируйтесь у него, подбор каких карточек со словами необходимо отрабатывать дома. Вы, как родитель, можете расширить диапазон картинок, изображающих это слово. Важно соблюдать следующие правила:

- Вы должны четко произносить слова, которые изображают картинки;
- учить ребенка правильно подкладывать карточку с написанным словом под картинку.

Важно, чтобы ребенок понял, что карточка со словом отражает смысл того, что изображено на картинке. Поэтому ребенку предлагают упражнения на подбор к картинкам (сначала к цветным, затем к черно-белым) слов, написанных на карточках (например, к картинке «КОТ», подбирается карточка с этим словом). Постепенно цветные реалистические карточки заменяются на черно-белые, а затем и на карточки со словами.

Второй этап

Цель: формирование обобщенного образа буквы, включающего звуковой, кинестетический и зрительно-пространственный образы

На этом этапе важно развивать различные виды восприятия: слуховое, зрительно-пространственное, кинестетическое, кинестетические ощущения. Также очень важно формировать представления об артикуляционной позе, развивать фонематический слух и закреплять правильную артикуляцию каждого звука. *Однако полную информацию о содержании заданий, безусловно, нужно узнать у учителя, который имеет полное представление об особенностях вашего ребенка, его образовательных возможностях и потребностях.*

В достижении положительного эффекта пользу принесет использование механизма звукоподражания. Учите ребенка повторять за собой сначала гласные (АОУЫЭИЕЁЮЯ), затем согласные звуки. Все согласные буквы артикулируйте четко как звуки, старайтесь, чтобы и ребенок четко повторял их вслед за вами. Читайте звукокомплексы из гласных, отрабатывая силу выдоха, интонацию, плавность. Используйте прием «Катание букв с горки», когда одна буква едет с горки, и ее читают протяжно, а другая ее ждет внизу, и ее читают более быстро.

Уы уу Оу уо Оы Ыо уоа иаа эуэ оао уау

Прививайте интерес к книге, рассматривая картинки.



Покажите ребенку картинку. Рассуждайте: Девочка заблудилась.

Она кричит: АУ! Положите под картинку карточку со словом. Обращайте внимание на «чтение» слова слева направо.

Уточните у педагога последовательность изучения согласных. Получите от него задание на дом.

Например, запомнить букву М.

Правильную артикуляцию буквы подкрепляйте зрительными, жестовыми символами (Корова мычит).

Зрительный символ.



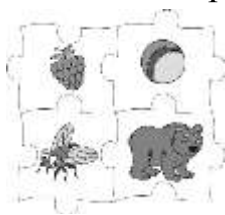
Жестовый символ М -

корова мычит (указательные пальцы рук приложить к голове, изображая рога или показать рога одной рукой).

Можно сопроводить изучение веселым стишком.

Я корова пестрая
Рога мои острые

Целый день травку ем.
Говорю всем: - М-М-М! (Буква называется как звук.)



Постройте с ребенком букву из элементов. Слепите из соленого теста. Разукрасьте. Покажите ребенку карточки со словами на букву М. Предложите задание: выбрать нужную букву из ряда написанных. Например, раскрась шарики только с буквой М, или смешное задание. Мишка любит слова на букву М. Что он будет есть на обед?

Ребенку с двигательными нарушениями рекомендуется использовать *специальные компьютерные технологии*, позволяющие преодолевать двигательные трудности (*специальные клавиатура, джойстик, сенсорный экран и др.*) *объемные пособия* (деревянные либо пластмассовые элементы букв или буквы разной величины и разного цвета). При работе с буквами удобна также в использовании *магнитная доска с набором пластмассовых букв и знаков.*

Учите ребенка подбирать слова на заданный звук с помощью игры. «Я купила в магазине... мороженое, ...мясо, ...молоко ...мыло»

Проконсультируйтесь с учителем по вопросу о том, как учить ребенка выделять и распознавать звуки (гласные, согласные). Получите от него задание на дом, например:



Назови букву, на которую начинаются предметы группы.

А)

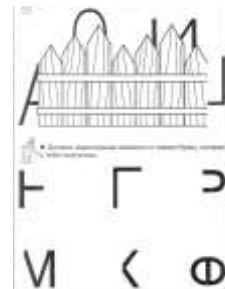
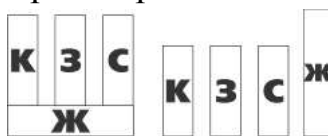


Подсказки: А Ю З Л С Д О А Ч Б РМ
 Выбери нужную букву.



Важным этапом в формировании представления о букве является умение конструировать буквы из отдельных элементов и их запоминать. Лепите с ребенком буквы из пластилина, выкладываете на образец, а потом под него и, наконец, без него. Развивайте у ребенка представления о пространственной ориентации при конструировании на листе бумаги. Собирайте с ним букву, проговаривая каждый шаг.

Собери букву Ш из цветных полос.



Ощупывайте сначала вместе с ребенком (потом предложите ему сделать это самостоятельно) буквы крупного размера, затем обводите их пальцем, рисуйте их в воздухе, пальцем, обмакнув в краску на листе, пальцем по крупе и т.д.

Предлагайте ребенку задания-загадки «Угадай букву по одной из ее частей».

Представления о графическом образе буквы с помощью тактильных ощущений успешно формируются с помощью игры «Чудесный мешочек», когда ребенок не видит букву, а определяет ее на ощупь, доставая из мешочка.

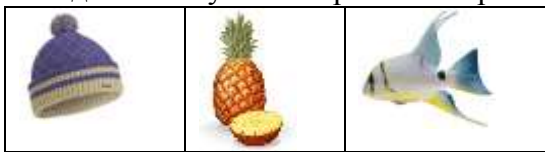


Не забывайте, что любую ситуацию, в которой находится ребенок, нужно использовать для его развития, поэтому и во время прогулки ищите вместе с ребенком известные ему буквы на вывесках магазинов, объявлениях, плакатах и др.

Не забывайте, что при изучении согласную букву следует называть как звук (Буква М, а не ЭМ). Следуйте правилу: при заучивании буквы сначала Вы сами многократно показываете и четко произносите (называете) ту или иную букву, которую вместе с ребенком обнаруживаете в разных ситуациях или дидактических материалах (букварь, детские книжки, кубики, плакаты, вывески, коробки), затем предлагаете ребенку делать то же самое, но уже самостоятельно,

без Вашей помощи. Примеры заданий:

Отгадай слово по первым буквам. Выбери подходящие буквы из разрезной азбуки, подложи к нужной картинке и прочитай новое слово.



Особый интерес формируется у детей также к заданиям на прочтение первых букв собственных имен, имен и отчеств учителей школы, родителей, знакомых и друзей. Используйте этот прием с целью закрепления навыка прочтения отдельных букв.

Помните, что воспроизведение звукового текста, произношение слогов, слов должно быть четким, может даже с утрированной артикуляцией, чтобы ребенок более ясно прочувствовал артикуляционную позицию буквы и мог по образцу правильно и самостоятельно ее произнести.

Закрепление навыка чтения слева направо в этих буквосочетаниях благотворно влияет на дальнейшую отработку навыка. При изучении гласных букв отрабатываются сила речевого выдоха, интонация, плавность прочтения, фонематическое восприятие, на базе чего формируются навыки правильного произнесения слога.

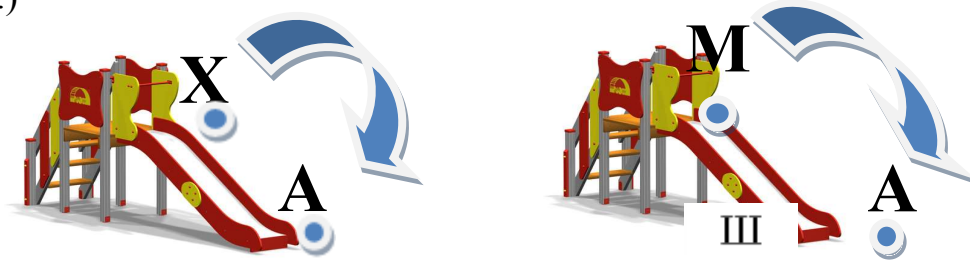
Третий этап

Цель: обучение чтению различных слоговых структур, узнавание их в словах, правильное прочтение элементарных слов.

В педагогике используются разные приемы для обучения ребенка слиянию букв в слоги. Подробную консультацию об этом может дать учитель. Слог слияние у детей формируется по подражанию вслед за взрослым. Затем повторяется столько раз, сколько требуется для его твердого запоминания, потому что правильное усвоение прочтения открытых слогов служит основой успешного дальнейшего чтения.

Мы предлагаем хорошо зарекомендовавший себя прием «катание согласной буквы с горки на санках». Этот игровой прием, основан на принципе слияния

согласной буквы с гласной, когда дети «катают с горки на санках» согласную букву, а она «догоняет гласную», и получается открытый слог (ХА, СА, МА и т.д.)



Проконсультируйтесь у учителя по вопросу последовательности изучения слогов. Изучение любой согласной позволяет знакомить детей с чтением слогов и простых слов:

- открытых слогов (ХА). На этапе слогового чтения эти гласные уже знакомы и проблем с подбором артикуляторной позы не возникает. Изучение слогов идет в последовательности изучения гласных;
- слова, состоящие из усвоенных слоговых структур (ма-ма, су-хо);
- с добавлением гласной перед слогом (у-ха) (с горки катится гласная У», а слог «ХА» уже знаком и ее ожидает под горкой);
- с добавлением гласной после открытого слога (со-м, мо-х) (с горки катится слог «СО», он уже знаком, а его ожидает под горкой изолированная согласная «М»);
- чтение закрытых слогов (ах, ус);
- с добавлением согласной перед открытым слогом (м-хи, т-ра);
- с добавлением согласной после закрытого слога (мо - с - т, во- л -к);
- слова, состоящие из усвоенных слоговых структур (ф-ла-г, по-л-к);
- чтение согласных с мягким знаком (сь, ось, лось); сравнение слов с твердыми и мягкими согласными (мел-мель, пень, кон-конь, коньки); чтение слов с разделительным мягким знаком (Илья, семья);
- чтение слов с твердым знаком (подъём, объект, съемка).

Слоги также заучиваются путем многократного называния сначала взрослым затем ребенком. Полезны упражнения на поиск слога по заданию взрослого и последующее его называние, "чтение" слога. Чтобы сделать этот процесс наиболее легким, в материалы для чтения вводятся подсказки

подстрочные дуги и точки. **Дуги** подсказывают ребенку, что две буквы нужно прочитать вместе, плавно (этому соответствует плавное движение руки). **Точки** говорят об изолированном кратком прочтении букв. Важно не позволять перейти ребенку на побуквенное чтение слога.



Для достижения положительного результата, можно использовать карточки разрезной азбуки, удобные по размеру для ребенка. Наш опыт свидетельствует о том, что узнавать и подставлять готовый слог в слово легче последним (ГА. НО-ГА. КУРА-ГА).

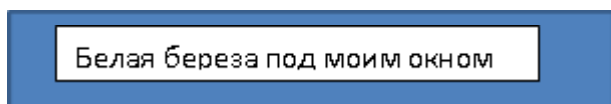
При прочтении целого слова также используйте игровой прием «Катание с горки».

Важно также учитывать психофизические особенности Вашего ребенка.

Если у Вашего ребенка есть проблемы со зрением, то размер букв, должен быть крупнее (2-5 см) цвет фона карточек или цвет букв на белом фоне должен быть оранжево-красным или ярко-зеленым.

Если у ребенка трудности с удержанием предмета в руках (присутствует тремор вследствие ДЦП), следует использовать утяжелители на ручки, приспособления, закрепляющие разрезную азбуку/ книгу/тетрадь на парте, специальные приспособления «прорези» и т.д. Обратитесь к учителю ребенка, и он подскажет наиболее эффективный способ преодоления проблемы.

В процессе отработки навыка чтения слогов, определяйте область чтения, выделяйте строку, помогайте ребенку следить по строке. Если у ребенка имеются проблемы со зрением и ему трудно фиксировать взгляд, сделайте трафарет с окошечком, куда помещается слог. Строку выделяют следующими способами. В полоске картона делают прямоугольное отверстие так, чтобы наложив его на текст, в нем была видна строка. Таким образом ограничивают поле чтения.



Ребенку можно просто подложить непрозрачную закладку под строку.

Или специальную линейку с выступом, которая будет еще показывать начало слога. **Наступила весна.**

Увеличивать количество слогов в слове, слов в текстах, предлагаемых ребенку, следует постепенно: читать ребенку интересно тогда, когда это у него получается легко, без чрезмерных усилий.

Положительные результаты дает многократное прочтение слоговых таблиц, которое избавит детей от многих трудностей, приведет к дальнейшему «узнаванию» слогов детьми.

БОК	ВОР	ГОР	ДОК	ЖОК
ЗОЛ	КОЛ	ЛОМ	МОК	НОК

Используйте в работе с ребенком песочный ящик для написания букв, магнитные доски, буквы на липучках, линейку для слежения по строке.

У части детей в процессе чтения могут возникать спазмы. В таком случае, оставьте его на некоторое время в покое или переключите на другой вид деятельности, а затем включите в общий ритм работы. В качестве профилактики таких проблем, важно периодически делать с ребенком дыхательную гимнастику.

Отработка чтения слоговых цепочек разной структуры способствует подготовке детей к прочтению слов разной степени трудности.

Ыа аы уы ыу оу уо нта нто нту нты тну тны

Для закрепления навыков усвоения букв, чтения слогов в соответствии с рекомендациями учителя, детям могут быть предложены следующие задания: назвать пройденные буквы; подобрать к произносимым звукам соответствующие карточки с буквами; соотнести звук и букву; определить, в каком из названных слов встречается звук, заданный взрослым; подобрать картинки на указанный звук; правильно и плавно прочитать слоги по карточке или в подписи под картинкой в книге; дополнить недостающий слог до слова, ориентируясь на картинку; постоянно повторять слоговые структуры для запоминания; сложить прочитанные слоги, слова из букв разрезной азбуки; читать слова, состоящие из новых слоговых структур.

м_к | н_с | ч_й | л_б

Предложите ребенку подложить пропущенную букву А или О в слова.

Прочитать и объяснить слово.



2. Расставь перепутанные слоги так, чтобы получились слова. Используй слоги из разрезного материала.

ШИ	МА	НА	→			
ЛО	КО	МО	→			
МА	НА	ЛИ	→			

Эффективна работа со столбиками слов, имеющих одинаковое начало или конец. Это упражнение очень хорошо автоматизирует навык чтения и облегчает сам процесс прочитывания, т.к. относительно новыми для детей в прочитываемых словах всякий раз оказываются несколько букв, а не все слово целиком.

КОЛ – КОМ – КОН КОМ–СОМ–ДОМ

Читай получившиеся слова



По + л + к =



Па + р + к =

Четвертый этап

Цель: обучение чтению и пониманию адаптированного текста

Переход к чтению предложений и целых текстов – сложный этап. При чтении слов, предложений рекомендуется использовать следующие приемы:

- отраженное чтение, когда взрослый читает текст небольшим куском, который может охватить взглядом ребенок, или даже отдельным словом, нараспев. Далее то же самое повторяет ребенок.
 - совместное чтение, когда и ребенок и взрослый читают вместе, медленно, чтобы ребенок успел переключиться с одной буквы на другую, с одного слога на другой
- Читать следует один и тот же отрывок несколько раз, чтобы ребенок взглядом узнавал слово в тексте.

Не следует добиваться быстрого темпа прочтения слова. Он не будет близок к темпу произнесения слова в обычной живой речи. Главное, чего следует добиваться – это правильного прочтения слов.

С целью контроля понимания прочитанного текста ребенком, можно и нужно использовать иллюстрации. Ребенок должен прочитывать слова и соотносить их со знакомыми предметами.

Ребенок должен видеть предложение целиком. Важно научить ребенка следить по строчке вместе со взрослым. Для этого необходимо выделять строчку линеечкой. Делать акцент на точке: после нее начинается слово с большой буквы. «Раздвинуть» межстрочный интервал и увеличить буквы для удобства чтения поможет линеечка-лупа. Она удобно фиксируется на листе и выделяет предложение.



Добиваясь правильного прочтения следует сосредоточить внимание ребенка на графическом образе слова. Случается, что детям трудно сразу ответить на заданный вопрос, им требуется какое-то время для подготовки к ответу; они могут вообще отказаться отвечать. Подготовка к ответу требует определенной настройки речевого аппарата (преодоление насильственных движений, подготовка дыхания, произвольное подключение голоса). При затруднении сначала прочитайте слово самому, затем хором с ребенком, затем дать возможность ему прочитывать слово правильно. Или подсказать букву правильной утрированной артикуляцией или звуком. Возможно, Вам понадобится зеркало, чтобы закрепить правильный артикуляционный уклад.

Чтобы книга не скользила по столу, для ее крепления используются специальные магниты и кнопки. Детям с ДЦП не лишними будут утяжелители на руку для удобства манипуляции с карточками. Ребенок не должен более 20 мин находиться в одной и той же позе, следует ее менять. Удобная поза имеет большое значение, особенно для детей с ДЦП.

Каждый любящий ребенка взрослый должен участвовать в развитии ребенка. От его включенности в этот процесс зависит развитие речи ребенка, расширение словаря на любом доступном материале (картинки, игрушки, прослушивание простых бытовых инструкций), понимание прочитанного.

С этой целью следует задавать вопросы по прочитанному (услышанному), отвечать вместе с ребенком, добиваться сначала повторений ребенком ответов от

взрослого, затем самостоятельных ответов. Карточки-картинки будут являться опорой для таких ответов.

Следует также прививать ребенку любовь к книге, желание читать, учить навыку слушания сказок, стихов, потешек, рассматривать иллюстрации, использовать их при ответе на вопросы.

Темп усвоения учебного материала у всех детей разный: кто-то быстрее осваивает навык, кто-то медленнее. Тем не менее, не бойтесь трудностей, не останавливайтесь. Вы всегда можете обратиться к учителю вашего ребенка за разъяснениями. Внушайте ребенку надежду на успех. Хвалите ребенка за любое желание заниматься чтением. Помните, что критерием эффективности ваших занятий является радость ребенка от встречи с книгой».

Выводы по 3 главе

1. Проведенный обучающий эксперимент позволил теоретические обосновать, разработать и апробировать технологию обучения чтению умственно отсталых школьников со сложным дефектом с учетом особенностей структуры и сочетания нарушений, которая включает:

– четыре этапа: формирование мотивации, интереса к процессу чтения (с использованием приемов глобального чтения); изучение букв; изучение слоговых структур и отдельных слов; чтение элементарных текстов.

– содержание методических рекомендаций, которые включают как общие, так и дифференцированные требования, для отдельных категорий умственно отсталых детей со сложным дефектом (для умственно отсталых с двигательными нарушениями, умственно отсталых с зрительной патологией, умственно отсталых с расстройствами аутистического спектра), зависящие от характера сочетаний нескольких первичных нарушений, составляющих структуру нарушений.

2. Результаты экспериментального обучения показали, что умственно отсталые дети со сложным дефектом, независимо от характеристик, составляющих структуру нарушений, обучающиеся в специальных классах,

имеют разные образовательные возможности и потребности: одни дети (42%) имеют более низкий потенциал, поэтому их целесообразно обучать в соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, вариант 2, с коррекцией требований по ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, (варианты 6.4., 8.4.); другая часть детей (58%) демонстрирует возможности к овладению программой ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, вариант 1, с коррекцией требований по ФГОС для детей с ОВЗ (варианты 4.3., 6.3., 8.3.).

3. Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента выявил положительную динамику в развитии психологического базиса и формировании учебных действий в обучении чтению умственно отсталых школьников со сложным дефектом. Были выделены характерные трудности, возникающие при обучении навыку чтения и предложены варианты помощи различным категориям умственно отсталых детей со сложными нарушениями. Разработаны рекомендации для родителей по закреплению навыка чтения у детей со сложными нарушениями в условиях семейного воспитания.

4. В процессе формирующего эксперимента на контингенте умственно отсталых школьников со сложным дефектом были апробированы как традиционные методы обучения чтению, так и более современные приемы, а также авторские подходы, которые позволили достичь положительной динамики в развитии данного навыка (22%) и обеспечить эффективность процессов социализации детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наше экспериментальное исследование было посвящено разработке технологии обучения чтению умственно отсталых детей со сложным дефектом, являющейся средством развития и социализации.

Целью исследования выступило теоретическое обоснование, разработка и апробация технологии обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития и оценка ее эффективности.

В исследовании приняли участие 77 умственно отсталых детей со сложными нарушениями, 68 родителей и 22 педагога. Всего 167 человек (дети и взрослые). Эксперимент проводился с сентября 2013г. по декабрь 2015г. на базе специальных коррекционных городских бюджетных образовательных учреждений VIII вида г. Москвы (№105, №35, № 81, №482, № 895) и областной специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната №3 «Вера» г. Рязани. Были выделены две экспериментальные группы детей. Первую ЭГ-1 составили все дети, участвовавшие в эксперименте –77 человек. Структура нарушений детей, обучающихся в классах для детей со сложным дефектом и участвовавших в эксперименте, была представлена *сложным дефектом (69%)*, включающим, кроме легкой или умеренной умственной отсталости, зрительную патологию, двигательные нарушения (НОДА), расстройства аутистического спектра (РАС), различные синдромы, или *осложненным дефектом (31%)*. В обследовании не принимали участие умственно отсталые слепые, умственно отсталые с нарушениями слуха, умственно отсталые дети с тяжелой степенью двигательной недостаточности, умственно отсталые дети с тяжелой и глубокой выраженностью аутистических расстройств. Значительная часть детей ЭГ–1 имела хронические соматические заболевания и расстройства. У всех детей ЭГ-1 наблюдалось системное недоразвитие речи (СНР) различной степени выраженности.

Во вторую экспериментальную группу (ЭГ-2) вошли 14 человек,

отобранные из основной группы и обучавшиеся в средней коррекционной школе-интернате VIII вида №105 г.Москвы. Все дети ЭГ-2, кроме умственной отсталости, имели сложный дефект, включающий кроме легкой (14%) или умеренной (86%) умственной отсталости, нарушения зрения (сужение полей зрения (острота зрения 0,05), амблиопия, анизометропия (отсутствие бинокулярного зрения), атрофия зрительного нерва, ангиопатия сетчатки (острота зрения 0,2), дегенеративно-дистрофические изменения сетчатки, расходящееся, сходящееся косоглазие и др. – 64%), нарушения опорно-двигательного аппарата церебрально-органического генеза (различные формы ДЦП: спастическая диплегия, атонически-астатическая – 14%), расстройства аутистического спектра (РАС – 50%). Все дети имели хронические соматические заболевания. В отдельных случаях сложный дефект при умственной отсталости сопровождался синдромом Дауна.

В связи с поставленными в исследовании задачами был разработан диагностический комплекс с учетом особенностей умственно отсталых детей со сложными нарушениями, который позволил провести экспериментальное изучение сформированности у них психологического базиса и навыков чтения, определить трудности специалистов, работающих с умственно отсталыми школьниками со сложными нарушениями, и проблемы родителей детей.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что психолого-педагогические условия, которые существуют в коррекционных образовательных организациях VIII вида для обучающихся в классах для детей со сложными нарушениями, не соответствуют их возможностям и образовательным потребностям, они не обеспечивают динамику развития и формирование у детей навыков чтения, и не способствуют их социализации.

Обучающий эксперимент был направлен на развитие психических процессов, лежащих в основе психологического базиса чтения, и на формирование у обучающихся навыка чтения, с помощью системы специально разработанных приемов и упражнений, учитывающих различные сочетания нарушений у умственно отсталых детей со сложными нарушениями. Навык

чтения рассматривается нами как средство оптимизации психического развития, а также как способ более успешной социализации ребенка со сложными нарушениями развития.

В обучающем эксперименте мы опирались на методики и рекомендации известных отечественных ученых и практиков в области олигофренопедагогики (А.К. Аксёнова, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Е.И. Капланская, Р.И. Лалаева, Р.А. Маллер, В.Г. Петрова, Н.К. Сорокина, М.И. Шишкова и др.), дефектологов, занимавшихся обучением детей с нарушениями зрения (В.З. Денискина, Н.А. Крылова, Л.И. Плаксина и др.), с двигательными нарушениями (М.В. Ипполитова, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук и др.), с расстройствами аутистического спектра (Н.Г. Лаврентьева, Т.И. Морозова, Л.Г. Нуриева и др.). Некоторые этапы формирования навыка чтения были нами модифицированы, изменены с учетом психических особенностей детей с умственной отсталостью и сочетающимися нарушениями и дополнены современными и авторскими подходами.

В ходе формирующего эксперимента были доказаны положения, выдвинутые на защиту. Результаты констатирующего, обучающего экспериментов и сравнительного анализа экспериментальных данных подтвердили правомерность выдвинутой гипотезы, эффективность проделанной работы и позволили сделать следующие **выводы**:

1. Теоретический анализ научной литературы по проблеме сложного дефекта показал, что, несмотря на имеющиеся исследования и разработки в области оказания помощи умственно отсталым детям со сложными нарушениями развития, в специальной литературе не представлена технология обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями (двигательными, зрительными, расстройствами аутистического спектра), что резко ограничивает образовательные потребности данной категории детей и не соответствует современной нормативно-правовой документации, предписывающей обеспечение права каждого ребенка в Российской Федерации на образование.

2. Разработанный и апробированный в исследовании диагностический комплекс позволяет оценить уровень развития психологического базиса и навыков чтения обучающихся со сложным дефектом, сочетающим, кроме нарушений мышления, недостаточность сенсорной, двигательной сфер, а также расстройства аутистического спектра.

3. Экспериментальным исследованием установлено, что используемые методики обучения чтению в классах для детей со сложным дефектом в коррекционных образовательных организациях для обучающихся с умственной отсталостью, не соответствуют их образовательным потребностям и возможностям, так как не обеспечивают динамику развития и формирование навыков чтения. Не выполняют требования существующих программ 74% умственно отсталых школьников классов для детей со сложным дефектом. Применение в образовательной практике программ и методических материалов, не учитывающих особенности умственно отсталых детей с двигательными, зрительными нарушениями, расстройствами аутистического спектра, т.е. основного контингента классов для умственно отсталых детей со сложным дефектом, объясняет возникновение значительных трудностей в процессе обучения чтению, которые испытывают эти дети.

4. Проведенный обучающий эксперимент позволил разработать и апробировать

технология обучения чтению умственно отсталых школьников со сложным дефектом с учетом особенностей структуры и сочетания нарушений, которая включает четыре этапа: формирование мотивации, интереса к процессу чтения (с использованием приемов глобального чтения); изучение букв; изучение слоговых структур и отдельных слов; чтение элементарных текстов;

содержание методических рекомендаций, которые представляют, как общие, так и дифференцированные требования для отдельных категорий умственно отсталых детей со сложным дефектом (умственно отсталых с расстройствами аутистического спектра, умственно отсталых с двигательными нарушениями и умственно отсталых с зрительной патологией), зависящие от

характера сочетаний нескольких первичных нарушений, составляющих структуру нарушений.

5. В процессе формирующего эксперимента на контингенте умственно отсталых школьников со сложным дефектом были *апробированы как традиционные методы обучения чтению, так и более современные приемы, а также авторские подходы*, которые позволили достичь положительной динамики в развитии данного навыка (22%) и обеспечить эффективность процессов социализации у детей. Были *выделены характерные трудности*, возникающие при обучении навыку чтения, и предложены варианты помощи различным категориям умственно отсталых детей со сложными нарушениями. *Разработаны рекомендации для родителей* по закреплению навыка чтения у детей со сложными нарушениями в домашних условиях.

6. Результаты экспериментального обучения показали, что умственно отсталые дети со сложным дефектом, независимо от характеристик, составляющих структуру первичных нарушений, обучающиеся в специальных классах, имеют разные образовательные возможности и потребности: *одни дети (42%) имеют более низкий потенциал*, поэтому их целесообразно обучать в соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (вариант 2), с коррекцией требований по ФГОС для детей ОВЗ, (варианты 6.4., 8.4.) *другая часть детей (58%) демонстрирует возможности к овладению программой* в соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (вариант 1), с коррекцией требований по ФГОС для детей с ОВЗ (варианты 4.3., 6.3., 8.3.).

7. Экспериментальным исследованием установлена эффективность предложенной технологии обучения чтению умственно отсталых детей со сложным дефектом. Материалы исследования открывают широкие перспективы для дальнейшей разработки учебно-дидактических материалов, обеспечивающих процесс обучения чтению школьников классов для умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Аксёнова, А. К. «Обучение грамоте. 1 класс. Методические рекомендации» [Электронный ресурс] / А.К. Аксенова, С. В. Комарова, М. И. Шишкова. – М.: Просвещение, 2009. – URL: <http://pandia.ru/text/78/536/53903.php>
2. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
3. Алтухова, Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи : дис . канд. пед. наук: 13.00.03 / Т. А. Алтухова. – Москва, 1995. – 233 с.
4. Алтухова, Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: Пособие для учителей начальных классов /Т. А. Алтухова. – М.: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 1998.–116с.
5. Анискович, Л. И. Под покровом Царицы Небесной. Екатерина Константиновна Грачева / Л. И. Анискович // Аутизм и нарушения развития. – 2007. – №2. – С. 32-41.
6. Артамоненкова, С. И. Модель психолого-педагогической помощи детям школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития / С. И. Артамоненкова [и др.] // Аутизм и нарушения развития. – № № 3, 4, 2012 г., № 1, 2 – 2013 г.
7. Архипова, Е. Ф. Психолого-педагогические аспекты комплексной реабилитации детей младенческого возраста с церебральным параличом / Е. Ф. Архипова // Коррекционная педагогика : теория и практика. – 2014. – № 2. – С. 10–15.
8. Афанасьева, Ю. А. Анализ контингента обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида / Ю. А. Афанасьева, И. М. Яковлева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – № 1. – С. 19–24.
9. Ахутина, Т. В. О зрительно-пространственной дисграфии:

- нейропсихологический анализ и методы ее коррекции / Т. В. Ахутина, Э. В. Золотарева // Школа здоровья. – М., 1997. – Т. 4, № 3. – С. 37–42.
10. Ахутина, Т. В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – М.: Издательский центр Академия, 2003. – С. 64.
11. Баенская, Е. Р. Приемы психологической коррекционной помощи в преодолении страхов у детей с аутизмом / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, И. Е. Гусева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 2. – С. 11–18.
12. Баенская, Е. Р. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста / Е. Р. Баенская // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 47-54
13. Бардышевская, М. К Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции. Сборник методических работ / М. К. Бардышевская [и др.]; ред. С.А. Морозов. — М.: Издательство «Сигнал», 2001. – 187 с.
14. Баряева, Л. Б. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы / Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, Д. И. Бойков; под ред. Бгажноковой И. М. – М.: Владос, 2013. – 181с.
15. Баряева, Л. Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина — СПб.: Издательство «Союз», 2004. — 44 с.
16. Басилова, Т. А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей / Т. А. Басилова, Н. А. Александрова. — М.: Просвещение, 2008. — 111 с.
17. Басилова, Т. А. Анализ результатов изучения слепых детей со сложным нарушением развития за тридцать лет / Т. А. Басилова, Н. А. Александрова // Дефектология. – 2006. – С. 3-13.
18. Батышева, Т. Т. Быкова О. В. Виноградов А. В. [Электронный ресурс] Детский церебральный паралич – современные представления о проблеме (обзор литературы) / Т. Т. Батышева, О. В. Быкова, А. В. Виноградов // РМЖ. – 2012. – № 8. – С. 401–405. – URL: <http://www.rmj.ru/archive/577/>
19. Башина, В. М. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с

- ранним детским аутизмом / В. М. Башина, Н. В. Симашкова // Альманах «Исцеление». – М., 1993. – С. 1–7.
20. Башина, В. М. Ранний детский аутизм / В. М. Башина // Альманах «Исцеление». – М., 1993. – С. 154-165.
21. Бгажнокова, И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / И. М. Бгажнокова, С. В. Комарова, М. Б. Ульянцева; под. ред. И. М. Бгажноковой. – М. ВЛАДОС. – 2012. – 239 с.
22. Бгажнокова, И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллект / И. М. Бгажнокова, Баряева Л. Б., Бойков Д. И.; под. общ. ред. И. М. Бгажноковой. – М.: Владос, 2013 г.
23. Бгажнокова, И. М. Программа специальных коррекционных образовательных учреждений VIII вида: 0-4 классы. / И. М. Бгажнокова и [др.]; под. ред. И.М. Бгажноковой. – СПб.: филиал издательства «Просвещение», 2007. – 286 с.
24. Бгажнокова, И. М. Школа для детей с нарушениями интеллекта: тенденции, перспективы развития / И. М. Бгажнокова // Дефектология. – 2004. – № 3. – С. 51–54.
25. Белякова, Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т.Г. Шишкова; под ред. Л.И. Беляковой. – М.: Книголюб, 2005. – 56 с.
26. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи в норме и патологии / В. И. Бельтюков. – М: Педагогика, 1977. – 176 с.
27. Бертынь, Г. П. Клинико-психологическое изучение глухих детей со сложным дефектом / Г. П. Бертынь, Т. В. Розанова // Дефектология. –1993. – № 4. – С. 3–7.
28. Бертынь, Г. П. Клиническая характеристика глухих детей со сложным дефектом / Г. П. Бертынь // Дефектология. – 1998. – № 6. – С. 9-17.).
29. Блаха, Р. Календари. Для учащихся со множественными пороками, включая слепоглухоту / Р. Блаха. – Сергиев Посад, 2007. – 79с.

30. Блюмина, М. Г. Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов / М. Г. Блюмина // Дефектология. – 1989. – №3. – С. 3-10.
31. Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: Методическое пособие / С. Е. Большакова — М.: ТЦ Сфера, 2007. — 56 с.
32. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. –М.: АСТ: Астрель, 2008. – 222 с.
33. Боскис, Р.М. Аномальные дети (развитие ребенка с сенсорными дефектами) / Р. М. Боскис, Р. Е. Левина // Основы обучения и воспитания аномальных детей. – М., 1965, С. 22—48.
34. Браун, Д. Тенденции изменения популяции детей со сложной структурой нарушения [Электронный ресурс] / Д. Браун // Дефектология. — 2000. — № 1. — URL: <http://shikardos.ru/text/tendencii-izmeneniya-populyacii-detej-so-slojnoj-strukturoj-na>
35. Буслаева, Е. Н. Состояние фонематического слуха у учащихся младших классов с нарушением интеллекта / Е. Н. Буслаева // Дефектология. – 2002. – № 2. – С. 17 – 24.
36. Валявко, С. М. Особенности смыслового восприятия слова детьми с нарушениями речевого развития / С. В. Валявко, Ю. А. Шуленина // Специальное образование. – 2013. – № 3 (31). – С. 14–31.
37. Ван Дайк, Я. Обучение и воспитание слепоглухих как особой категории аномальных детей / Я. Ван Дайк // Дефектология. – 1992. – №4. – С. 21–29.
38. Ван Дайк, Я. Подход к обучению и диагностике детей с множественными сенсорными нарушениями / Я. Ван Дайк // Дефектология. – 1990. – №1. – С. 67– 74.
39. Василенко, Я. В. Степень участия родителей детей с тяжелыми нарушениями речи в коррекционно-логопедической работе / Я. В. Василенко // Школьный логопед. – 2014. – № 1. – С. 14-15.
40. Васильева, Г.Н. Оптимизация процесса обучения чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи : дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Васильева Галина Николаевна. – Москва, 2004. – 147 с.

41. Виноградова, Л.А. Я читаю / Л. А. Виноградова // Аутизм и нарушения развития. – 2008. – №4; 2009. – №1.
42. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1982. – 207с.
43. Власова, Т.А. Особенности психофизического развития учащихся специальных школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Т.А. Власова. – М.: Педагогика, 1985. – 128 с.
44. Воронкова, В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / В. В. Воронкова. – М.: Школа – Пресс, 1994. – 416 с.
45. Воронкова, В. В. Дифференцированный подход в обучении умственно отсталых детей младшего школьного возраста на примере усвоения русского языка: монография / В. В. Воронкова. – АСОУ, 2016. – 200с.
46. Воронкова, В. В. Олигофренопедагогика: учебное пособие / В. В. Воронкова, Т. В. Алышева [и др.]; под. ред. В. В. Воронковой. – М.: Дрофа, 2009. – 400 с.
47. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 319с.
48. Гнездилов, М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. – М.: Просвещение, 1965. – С. 272.
49. Годунский, Ю. А. Откуда есть пошла благотворительность на Руси. / Ю. А. Годунский // Наука и жизнь. – 2006. – №10. – С. 32–37.
50. Головчиц, Л. А. Проблемы терминологии в области образования лиц, имеющих комплексные нарушения / Л. А. Головчиц, А. М. Царев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.–2014. – № 3. – С. 3–11.
51. Головчиц, Л. А. Организация коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с недостатками слуха с комплексными нарушениями в развитии // Дефектология. – 2006. – № 6. – С. 42–49.
52. Гончарова, Е. Л. Как помочь ребенку с нарушениями зрения и слуха стать читателем: монография [Электронный ресурс] / Е. Л. Гончарова // Приложение к Альманаху Института коррекционной педагогики. – 2006. – № 10. –

[URL:http://almanah.ikprao.ru/10/pril01ogl.htm](http://almanah.ikprao.ru/10/pril01ogl.htm).

53. Гончарова, Е. Л. Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей различными нарушениями в развитии / Е. Л. Гончарова // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 81–95.
54. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии : дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.10 / Гончарова Елена Львовна. – М., 2009. – 243 с.
55. Гончарова, Е. Л. Формирование базовых компонентов читательской деятельности у детей с глубоким нарушением зрения и слуха / Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 1995. – №4. – С. 3–10.
56. Граборов, А. Г. Основы олигофренопедагогики / сост. В. Г. Петрова, Т. В. Шевырева. – М.: Классика Стиль, 2005. – С. 248.
57. Граборов, А. Н. Очерки по олигофренопедагогике / А. Г. Граборов. – М.: Учпедгиз, 1961. – С. 192.
58. Грачева, Е. К. 36 лет среди больных детей / Замский Х. С. // Умственно отсталые дети. – М., 1995. – С. 355–386.
59. Григорьева, Г. В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения / Г. В. Григорьева // Дефектология. – 2008. – №5. – С. 23–27.
60. Григорьева, Л.П. Проблемы психофизиологии развития познавательных процессов у детей со сложными нарушениями / Григорьева Л. П., Алиева З. Ю., Вернадская М. Э. // Дефектология. 2002 – № 4. – С. 3–15.
61. Гусева, М. Р. Обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / М. Р. Гусева, В. Г. Дмитриев, Л. И. Плаксина – М.: Просвещение, 2008. – 132 с.
62. Данилкина, Г. И. Особенности обучения русскому языку во вспомогательной школе / Г. И. Данилкина. – Л., 1979. – 68 с.
63. Данилова, Л. А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом / Л. А. Данилова. – М.: Медицина, 1977. – 96с.
64. Дементьева, Н. Ф. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью / Н. Ф. Дементьева [и др.]; под общей ред.

д.м.н., проф. Дементьевой Н.Ф. – М.: 1993. – 68 с.

65. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности детей с нарушениями зрения / В. З. Денискина // Дефектология. – 2012.– № 6. – С.17–25.
66. Денискина, В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения : Методические рекомендации / В. З. Денискина. – Верхняя Пышма, 1997. – 24 с.
67. Детский церебральный паралич: диагностика и коррекция когнитивных нарушений : учебно-методическое пособие / С. А. Немкова [и др.] – М.: Союз педиатров России, 2012. – 60 с.
68. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья / под ред. И. Ю. Левченко, И. В. Евтушенко [и др.]. – М.: Национальный книжный центр, 2013. – 336 с.
69. Дмитриев, А. А. Коррекционно-педагогическая работа по развитию двигательной сферы учащихся с нарушением интеллектуального развития : учеб.-метод. пособие / А. А. Дмитриев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО "МОДЭК". – 2004. – 224 с.
70. Дорошенко, О. В. Вклад Граборова А. Н. в отечественную олигофренопедагогику / О. В. Дорошенко // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 4(40). – С. 17–20.
71. Дружиловская, О. В. Научно-историческое наследие Г. Я. Трошина и его значение для современной специальной психологии и педагогики [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. – 2008. – №3. – URL: <http://psyjournals.ru/kip/2008/n3/Druzhilovskaya.shtml>
72. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс] //Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО. – 2009г. Вып. 13. – URL: <http://almanah.ikprao.ru/>
73. Жабина, А. С. Развитие мелкой моторики у дошкольников: самомассаж кисти и пальцев рук / А. С. Жабина // Дошкольная педагогика. –2014. – № 4. – С. 52–53.

74. Жигорева, М. В. Возможности логопедической ритмики в новых условиях образования детей с ограниченными возможностями здоровья / М. В. Жигорева // *Коррекционная педагогика : теория и практика*. – 2014. – № 2. – С. 6–9.
75. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. – М.: "Национальный книжный центр", 2016.– 208 с.
76. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития: педагогическая помощь / М. В. Жигорева. – М.: «Академия», 2008. – 240 с.
77. Жигорева, М. В. Психолого-педагогическое изучение развития детей с комплексными нарушениями : Монография / М. В. Жигорева. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 155 с.
78. Жигорева, М. В. Уровневый подход к психологическому изучению развития детей со сложными нарушениями : Монография / М. В. Жигорева. – М., Компания «Спутник+», 2010. – 184 с.
79. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
80. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1995. – 112 с.
81. Забрамная, С. Д. Ваш ребёнок учится во вспомогательной школе. / С. Д. Забрамная. – М., Педагогика-пресс, 1993. – 55 с.
82. Забрамная, С. Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М.: Владос, 2008. – 115 с.
83. Забрамная, С. Д. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева // *Коррекционная педагогика*. – 2008. – № 1. – С. 5–13.
84. Забрамная, С. Д., Изучаем обучая. Методические рекомендации. / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. – М.: Сфера, 2007. – 96с.
85. Загуменная, О. В. Я учусь пересказывать методическое пособие, Рабочая

тетрадь Часть 1 / О. В. Загуменная // Аутизм и нарушения развития. – №№ 1– 4. – 2012 г., №№ 1,2. – 2013 г.

86. Зак Г. Г. Генезис социально-педагогической помощи детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в России (с X в. по настоящее время) / Г. Г. Зак. – Екатеринбург, История образования. – 2008. – С. 23–27.

87. Закрепина, А. В. Педагогические технологии в комплексной реабилитации детей, перенесших тяжелую черепно-мозговую травму (ТЧМТ) / А. В. Закрепина // Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды: междунар. науч.-практ. конф. Т. II. - М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2008. - С. 115–118

88. Закрепина, А. В. Пути социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Закрепина Алла Васильевна. – Москва, 2003. – 150 с.

89. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х. С. Замский. – М., 1995.– 400 с.

90. Замский, Х. С. История олигофренопедагогики / Х. С. Замский. – М.: Просвещение, 1980. – 398с.

91. Значимость процесса формирования коммуникации для развития детей со сложной структурой дефекта // Науч.-практ. сб. / под ред. Г. К. Епифановой, Е. А. Заречновой, Е. Н. Топорковой. – Сергиев Посад, 2003. – 118 с.

92. Ипполитова, М. В. Воспитание детей с церебральным параличом в семье / М. В. Ипполитова, Р. Д. Бабенкова, Е. М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1993. – 52 с.

93. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д. Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.

94. Исаева, Т. Н. Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тамара Николаевна Исаева. – М., 2001. –147 с.

95. Калижнюк, Э. С. Психические нарушения при ДЦП / Э. С. Калижнюк. – Киев. –

1987. – 272 с.

96. Карлеп, К. Порождение, восприятие и осознание речи / К. Карлеп // Вопросы психики и учебной деятельности аномальных детей. – Тарту, 1990. – С. 78–99.
97. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А.Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Бук–Мастер, 1993. – 191 с.
98. Каткова, И. А. Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей со сложными нарушениями развития в специальном коррекционном образовательном учреждении VIII вида/ И. А. Каткова // Коррекционная педагогика. – 2014. – №2 (60). – С. 51–55.
99. Каткова, И. А. Экспериментальное изучение особенностей познавательных процессов и сформированности учебных навыков у младших школьников со сложными нарушениями развития / И. А. Каткова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». – 2014. – №4. – С. 28–36.
100. Каткова, И. А. Родительское отношение к процессу формирования навыка чтения у младших школьников со сложной структурой дефекта / И. А. Каткова // Специальное образование. – 2015. – № 3(39). –С. 46–55.
101. Каткова, И. А. Изучение проблем школьных специалистов при обучении чтению детей со сложной структурой дефекта / И. А. Каткова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2015. – №3 (130). – Том 14. – 2015. – С.168–176.
102. Каткова, И. А. Особенности родительского отношения к процессу формирования навыка чтения у младших школьников со сложной структурой дефекта / И. А. Каткова // Вестник московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – №3. – С. 61–68.
103. Каткова, И. А. Особенности обучения чтению умственно отсталых обучающихся классов для детей со сложным дефектом / И. А. Каткова // «Педагогика и психология образования». – 2016. – №3. – С. 61–67.
104. Каткова, И. А. Специфика обучения чтению умственно отсталых младших

школьников со сложными нарушениями развития // Дефектология. – 2017. – С. 17-24.

105. Каткова, И. А. Результаты экспериментального изучения педагогических условий обучения младших школьников в классах для детей со сложной структурой дефекта коррекционных образовательных организаций VIII вида / И. А. Каткова // Коррекционная педагогика. – 2015. – №2 (64). – С. 7-13.

106. Каткова, И. А. Особенности младших школьников классов для детей со сложной структурой дефекта, обучающихся в коррекционных образовательных организациях для детей с нарушением интеллекта/ И. А. Каткова, В. В. Ткачева // Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья, Ч. 1, М., МГПУ, 2016. – С. 27–35.

107. Каткова, И. А., Ткачева В. В. Психолого-педагогические условия развития навыков чтения у умственно отсталых обучающихся со сложным дефектом / И. А. Каткова, В. В. Ткачева // Специальное образование, ЛГУ, 2016. – С. 41–45.

108. Каткова, И. А. Пути преодоления трудностей обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями / И. А. Каткова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференции. Вып. 4. – М.: АСОУ, 2016. – С. 2199–2209. – URL: <http://new.asoy-mo.ru/image/2017/08/29/sb-4-2016.pdf>

109. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.

110. Коломыткина, И. В. Некоторые пути совершенствования навыков письма у умственно отсталых младших школьников I - IV классов : дис. канд. пед. наук: 13.00.03. / Коломыткина Ирина Виленовна. – М.: 1983. –148 с.

111. Корнев, А. Н. Методика диагностики дислексии у детей: методическое пособие / А. Н. Корнев, О. А. Ишимова. – Спб.: изд-во Политехнического университета, 2010. – 72 с.

112. Корнев, И. П. Обучение русскому языку во вспомогательной школе / И. П. Корнев. – М.: Учпедгиз, 1955. – 198 с.

113. Корнев, А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи:

- метод, пособие / А. Н. Корнев. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 128 с.
114. Коррекционная и специальная педагогика / Г. А. Мишина, Е. Н. Моргачева. — М.: Форум, 2007. — 144 с.
115. Корсакова, Н.К. Подкорковые структуры мозга и психические процессы / Н. К. Корсакова, Л. И. Московичюте. — М.: Издательство Московского университета, 1985. — 119 с.
116. Крылова, Н. А. Специальные приемы и методы обучения русскому языку слабовидящих детей : уч. методич. пособие / Н. А. Крылова. — М.: ИПТК «ЛОГОС», ВОС, 1990. — 68 с.
117. Лаврентьева Н. Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом / Н. Б. Лаврентьева // Дефектология. — 2003 — №2. — С. 88–93.
118. Лагутина, А. В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи: дисс...канд. пед. наук: 13.00.03/ Лагутина Анастасия Владимировна. — М., 2004. — 192 с.
119. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. — М.: Владос, 2001. — 224 с.
120. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р. И. Лалаева. — М.: Просвещение, 1983. — 136с.
121. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников : учеб. Пособие / Р.И. Лалаева. — СПб.: Лениздат; Издательство «Союз». — 2002.— 222 с.
122. Лалаева, Р. И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников / Р. И. Лалаева // Дефектология. — 2003. —№3. —С. 29–34.
123. Лалаева, Р. И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы / Р. И. Лалаева. — М.: Просвещение, 1983. — 136 с.
124. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учебное пособие / Лебединский В.В. — М.: Издательство Московского университета, 1985. — 148 с.
125. Левина, Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р. Е. Левина. — М., 1968.

– 72 с.

126. Левина, Р. Е. Работа учителя по исправлению речи в младших классах вспомогательной школы / Р. Е. Левина, Г. А. Каше // Учебно-воспитательная работа в специальных школах, вып. 4. – М.: Учпедгиз, 1952. – С. 18–29.

127. Левченко, И. Ю. Современные проблемы организации обучения детей с церебральным параличом / И. Ю. Левченко // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – № 1. – С. 15–18.

128. Левченко, И. Ю. Детский церебральный паралич. Дошкольный возраст : Методическое пособие / И. Ю. Левченко и [др.]. – М.: Изд. Дом «Образование Плюс», 2008. – 198 с.

129. Левченко, И. Ю. Психологические особенности подростков и старших школьников с детским церебральным параличом / И. Ю. Левченко. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ, 2001. – 134 с.

130. Левченко, И. Ю. Этапы коррекции нарушений психики у детей с церебральными параличами / И. Ю. Левченко // Психологические исследования в практике врачебно-трудоустройственной экспертизы и социально-трудоустройственной реабилитации. – М., 1989.

131. Левченко, И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. – М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 160 с.

132. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

133. Левченко И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 240 с.

134. Лекант, П. А. Современный русский язык / П. А. Лекант. – М.: Дрофа. – 2000 г. – 560 с.

135. Леонтьев, А. Н. Психологическое исследование речи / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические исследования, т. I. – М.: Педагогика, 1983. – 289 с.

136. Либлинг, М. М. Десять аргументов против АВА-терапии / М. М. Либлинг //

Дефектология. – 2014. – № 2. – С. 3–13.

137. Лубовский, В.И. Некоторые особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / В. И. Лубовский; подред. А. Р. Лурия. –Т. 1. –М: АПН РСФСР, 1956. – С. 193.

138. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. –1971. – №6.– С. 15–19.

139. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.

140. Лукашева, И. Л. Распространенность и клинические формы сложного дефекта интеллекта и зрения // Исследование формы олигофрении и других аномалий развития у детей. – М., 1983.

141. Лурия, А. Р. Мозг и психические процессы. В 2 т. Т. 1. / А. Р. Лурия. — М.:,1963. – 476 с.

142. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М.: Издательство МГУ, 1962. – 432с.

143. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негуре. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 150 с.

144. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер. – М. : Академия, 2003. – 208 с.

145. Маллер, А. Р. Воспитание ребенка с болезнью Дауна в семье / А. Р. Маллер // Дефектология.– 1986. – № 4. – С. 82 – 86.

146. Маллер, А. Р. Педагог и семья ребенка-инвалида / А.Р. Маллер // Дефектология. – 1995. – №5. – С. 15 - 16.

147. Маллер, А. Р. Состояние и тенденция развития обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей / А. Р. Маллер // Дефектология. – 1994. – №3. – С. 28–34

148. Маллер, А. Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с

- глубокими нарушениями интеллекта / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М: Педагогика, 1988. – 128 с.
149. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А. Р. Маллер. – М.: АРКТИ, 2000. – 204с.
150. Малофеев, Н. Н. Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития / Н. Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – М: ГНУ, 2014. – № 2. – С. 3–10.
151. Малофеев, Н. Н. Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра. (Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке) / Н. Н. Малофеев. – М: ГНУ «Институт коррекционной педагогики», 2007. – 145с.
152. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. В 2ч. Ч.2. / Н. Н. Малофеев. – М., Просвещение. – 2013. – 340 с.
153. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. — СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
154. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2001. – 220 с.
155. Манелис, Н. Г. Анализ проблем, возникающих в дошкольном образовательном учреждении при создании специальных образовательных условий для детей с РАС. Результаты анкетирования / Н. Г. Манелис // Аутизм и нарушения развития. – 2013. – № 2. – 2014. – № 1.
156. Мастюкова, Е. М. Олигофрения у детей с церебральным параличом, осложненными речевыми нарушениями, и пути ее реабилитации / Е. М. Мастюкова // Сборник. Проблемы олигофрении / под ред. Н. Н. Ляшко и Л. Д. Федотова. – М., 1970. – С. 169–174.
157. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. М.: Просвещение, 1985.–156с.
158. Метиева, Л. А. Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. — М.: Национальный

книжный центр, 2016. — 192 с.

159. Мещеряков, А. И. Опыт обучения детей, страдающих множественными дефектами / А. И. Мещеряков // Дефектология. — 1973. — № 3. — С. 32–35.

160. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. — М.: Академия, 2006. — 240 с.

161. Мониторинг контингента учащихся и трудоустройства выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида:

методическое пособие / авт.-сост. Ю.А. Афанасьева, О.В. Титова / под. ред.

И. М. Яковлевой. — М., МГПУ, 2012. — 50с.

162. Морозова, Н. Г. Формирование интересов у детей в условиях нормального и аномального развития / Н. Г. Морозова. — М.: Просвещение, 1969. — 280 с.

163. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 176 с.

164. Назарова, Л. В. Особенности понимания слов слабослышащими детьми при чтении/ Л. В. Назарова // Дефектология. 1970. —№6. — С. 50–54

165. Никольская, О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / Никольская О. С., Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг [и др.] — М.: Полиграф сервис, 2003. — 232 с.

166. Никольская, О. С. Аутичный ребенок : пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М.: Теревинф, 1997. — 306 с.

167. Никольская, О. С. Проблемы обучения аутичных детей [Электронный ресурс] // URL: <http://www.autism.ru/read.asp?id=16&vol=0>

168. Никольская, О. С. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М.: Просвещение, 1990. —197 с.

169. Нудельман, М. М. Представления умственно отсталых школьников / М. М. Нудельман // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. — М.: Просвещение, 1965. — С. 82 –102.

170. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей / Л. Г. Нуриева. — М.:

Теревинф, 2006 – 112 с.

171. Обучение учащихся I – IV классов вспомогательной школы / В. Г. Петрова, В.В. Воронкова [и др.]; под. ред. В. Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1982. – 285 с.

172. Особенности и пути формирования знаково-символической деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта / Е. Н. Моргачева – М.: МПГУ, 2001. – 92 с.

173. Особенности психологической помощи детям с нарушением зрения : методич. рекомендации / под ред. Л.И. Солнцевой. – М., 2001. – 96 с.

174. Особенности психофизического развития учащихся школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / под ред. Т.В. Власовой. – М.: Педагогика, 1985. – 128 с.

175. Особенности умственного и речевого развития учащихся с церебральным параличом / под ред. М. В. Ипполитовой. – М.: Просвещение, 1989.– 241с.

176. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж.И. Шиф [и др.]; под.ред. Ж. И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965. – 331с.

177. Осокина, Л. И. Работа по развитию речи детей-имбецилов / Л. И. Осокина, Я. Г. Юдилевич // Дефектология. – 1978. – № 4, С. 43–47.

178. Петрова, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. – М.: Просвещение, 1968. – 160 с.

179. Петрова, В. Г. Развитие речи у учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М.: Педагогика, 1977. – 200 с.

180. Пинский, Б. И. Об особенностях процесса запоминания у учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. – Вып. 3–4. – М., 1952. – С.27–35.

181. Письмо Минобразования РФ от 3 апреля 2003 г. N 27/2722-6 «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект» [Электронный ресурс]. – [URL: https://www.lawmix.ru/pprf/39292/](https://www.lawmix.ru/pprf/39292/)

182. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : Учебное пособие / Л. И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 54 с.

183. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина – М.: АСТ, 2007. – 207 с.
184. Плаксина, Л. И. Содержание медико-педагогической помощи детям с нарушением зрения / Л. И. Плаксина – М.: Айрис, 2009. – 128 с.
185. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией в условиях дошкольного образовательного учреждения : дис. д-ра психол. наук / Плаксина Любовь Ивановна. – М., 1998. – 280 с.
186. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения / Л. И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 262 с.
187. Подколзина, Е. Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения/ Е. Н. Подколзина // Дефектология. 2005.– № 6. – С. 33–40.
188. Постановление Правительства РФ от от 10 марта 2000 года N 212 О внесении изменений и дополнений в Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.referent.ru/1/37486>
189. Постановление Правительства РФ от 12 марта 1997 г. N 288 "Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья" [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.c-psy.ru/index.php/specialists/uchitelu-defektologu/dokumentydefektologa/6197-2011-01-31-14-48-40>
190. Приказ Минобрнауки России (Министерства образования и науки РФ) от 30 августа 2013г. №1015 Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu.ury.ru/inklyuzivnoe-obrazovanie-88>

191. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu.ural.ru/inklyuzivnoe-obrazovanie-88>
192. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)" [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu.ural.ru/inklyuzivnoe-obrazovanie-88>
193. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального образования для слабовидящих обучающихся (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] / М., 2015. – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=574
194. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Электронный ресурс] / М., 2015. – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=574
195. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / М., 2015. – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=574
196. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] / М., 2015. – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=574
197. Приходько, О. Г. Нарушения раннего речевого развития детей с двигательной церебральной патологией / О. Г. Приходько // Дефектология. – 2009 г. – № 1. – с. 31–38.
198. Приходько, О. Г. Специальное образование лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата / О. Г. Приходько // Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000 г. – с. 316 – 332.

199. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения / под ред. Л. И. Плаксиной. – М.: ИКП РАО, 1995. – 88с.
200. Проблемы образования детей с тяжёлой умственной отсталостью: материалы областной науч.-практ. конференции (24–25 апреля 2001г.) / ПГУ; ред. Г. Н. Голоухова, Л. Г. Соловьева. – Архангельск: ПГУ, 2001. – 68 с.
201. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева, Д. И. Бойков, В. И. Липакова [и др.] ; под. ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. – 480 с.
202. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду/ под ред. Л. И. Плаксиной. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 173 с.
203. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (подготовительный класс, 1 – 4 классы). / под ред. В. В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2009. – 192 с.
204. Процко, Т. А. Психолого–педагогическое обследование учащихся младших классов вспомогательной школы : Учеб.–метод. пособие / Т. А. Процко. – Мн.: БГПУ им.М.Танка, 2000. – 111 с.
205. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2 т. / под редакцией В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской. Т. I. – М: Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2002. – 744 с.
206. Психолого-педагогическая диагностика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др.; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
207. Пташник, Е. Н. Несимволическая и символическая коммуникация слепоглохих детей / Е. Н. Пташник. – Сергиев Посад, 2005. – 80 с.
208. Пушкова, И. Е. Обучение пересказу умственно отсталых старшеклассников на уроках чтения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Пушкова Ирина Евгеньевна. – Москва, 2003. – 169 с.

209. Ранний детский аутизм: Сб. научн. трудов / под ред. Т. А. Власовой, В. В. Лебединского, К. С. Лебединской. – М., 1981.– 112 с.
210. Редозубов, С. П. Методическое руководство к букварю / С.П. Редозубов, А.В. Байдина-Янковская [и др.].– М.:1956г.– 190 с.
211. Розанова, Т. В. Клинико-психологическое изучение глухих детей со сложным дефектом / Т. В. Розанова // Дефектология 1992, № 2–3.
212. Русецкая, М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин : Монография / М. Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, – 2007.– 192 с.
213. Русецкая, М. Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования : автореф. дис. . д-ра пед. наук: 13.00.03 / Русецкая Маргарита Николаевна. М., 2009. – 45 с.
214. Русецкая, М. Н. Взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций у младших школьников / М. Н. Русецкая // Дефектология. – 2004. – №5. – С. 42–49.
215. Русецкая, М. Н. Взаимосвязь нарушений устной речи, зрительных функций и дислексии у учащихся младших классов общеобразовательной школы / О. Б. Иншакова, М. Н. Русецкая // Практическая психология и логопедия. – № 1–2. – 2003. – С. 45–54.
216. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.2821-10 [Электронный ресурс]. – URL: http://spschool4.narod.ru/files/sanpin2.4.2.2821_10.pdf
217. Самарина, Э. В. Абилитация воспитанников с тяжелой умственной отсталостью в условиях школы-интерната: дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / Моск. гор. психолого-пед. ун-т. — М., 2010.– 206 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=90290>
218. Сборник программ специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида для детей с умеренной умственной отсталостью / п/ред. Капланской Е. И. – М., 2013. – 165 с.

219. Семаго, М. М. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка / под. ред. Семаго М.М. – М.: 1999. – 136с.
220. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Семаго Н. Я., Семаго М. М. – М.: АРКТИ, 2001. – 207 с.
221. Современный русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» В 3 ч. 4 . 1 . Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография / Н. М. Шанский, В. В. Иванов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: , Просвещение, 1987. – 192 с.
222. Солнцева, Л. И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология)/ Л. И. Солнцева. – М.: Классике Стиль, 2006. – 256 с.
223. Солнцева, Л. И. «Модели интегрированного обучения детей с нарушениями зрения» / Л. И. Солнцева //Дефектология. – 1997. – №2. – С. 8–19.
224. Солнцева, Л. И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях / Л.И. Солнцева // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 3–8.
225. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. –М.: Полиграф сервис, 2009. – 188 с.
226. Соловьева, И. Л. Социализация детей со сложной структурой дефекта в условиях полифункциональной среды специальной (коррекционной) образовательной организации для обучающихся с нарушениями слуха [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-detey-so-slozhnoy-strukturoy-defekta-v-usloviyah-polifunksionalnoy-sredy-spetsialnoy-korreksionnoy-obrazovatelnoy>
227. Соловьева, И. Л. Оздоровительная школа-интернат для глухих детей со сложной структурой дефекта - модель нового типа специального (коррекционного) образовательного учреждения : автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.03 / Соловьева Ирина Леонидовна. – М., 1998. – 24 с.
228. Специальная педагогика / под. ред. Н.М. Назаровой. – М., АСАДЕМА, 2008. – 400 с.
229. Специальная психология / п/ред. В. И. Лубовского. – М., 2005. – 337 с.

230. Степанова, М. А. Педагогика и психология детской исключительности. К 140-летию со дня рождения В.П. Кащенко / М. А. Степанова // Дефектология. – 2010. – № 5. – С. 3–13.
231. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении), т. III. / Г. Е. Сухарева. – М., 1965. – 335 с.
232. Тео, Питерс Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Питерс Тео. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. — 192 с.
233. Ткачева, В. В. Психолого педагогическое сопровождение современной семьи. Монография / В. В. Ткачева. – М., РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 131 с.
234. Ткачева, В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева. – М., Книголюб, 2007. – 144 с.
235. Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева. – М.: АСТ; 2007. – 318 с.
236. Ткачева, В. В. Технология психолого-педагогической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья / В. В. Ткачева // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ОВЗ: Монография. – М.: Издательство «Спутник +», 2014. – 215 с.
237. Ткаченко, Т. А. Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика / Т. А. Ткаченко. – М.: Владос, 2013. – 34 с.
238. Тупоногов, Б. К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей / Б. К. Тупоногов. – М.: Владос, 2011. – 223 с.
239. Ульянова, Р. К. Коррекция двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом / Р. К. Ульянова // Дефектология. – 1988. – № 4. – С. 66–70.
240. Уфимцева, Л. П. Некоторые подходы к преодолению сенсомоторных затруднений при обучении письму и чтению учащихся вспомогательной школы / Л. П. Уфимцева // Дефектология. – 1995. – № 3; 1996. – № 6; 1997. – № 4; 1999. –

№ 1.

241. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития : Программы /Андреева С. В., Бахарева С. Н., Царев А. М. [и др.]; под ред. А.М. Царева. – Псков, 2004. –124 с.

242. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года №761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» [Электронный ресурс].– URL: <http://www.proshkolu.ru/user/DOVGAL1234/file/4341790/>.<http://base.garant.ru/70183566/>

243. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1598 [Электронный ресурс]. – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=134

244. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования слабовидящих обучающихся [Электронный ресурс]. – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/04_ФГОС_слабовидящие_27.09.2014.pdf

245. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1599 [Электронный ресурс]. – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=134

246. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Электронный ресурс]. – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=134

247. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся для детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс]. – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=134

248. Федеральный государственный образовательный стандарт образования

- обучающихся для детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=134
249. Федеральный закон N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (ред. от 21.07.2014) от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
250. Феокистова, В. А. Хрестоматия по истории тифлопедагогики / В. А. Феокистова. – М.: Просвещение, 1981. – 168 с.
251. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М., 1989. – 223 с.
252. Фомичева, М. Ф. «Воспитание у детей правильного произношения / М. Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 1997. – 239 с.
253. Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах / п/ред. Л. И. Плаксиной. – Калуга, Адель, 1998 г. – 240 с.
254. Хювяринен, Л. Зрение у детей: нормальное и с нарушениями / Л. Хювяринен ; пер. с англ. Е. В. Бобровой, С. В. Куликовой. – СПб.: Петербург – XXI век, 1996. – 72с.
255. Чулков, В. Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития / В. Н. Чулков // Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / п. ред. Н. М. Назаровой. – М.: Academia, 2000. – С. 332–344.
256. Шипицына, Л. М. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. — 272 с.
257. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. — М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2004. — 368 с.
258. Шпицберг, И. Л. Коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с расстройствами аутистического спектра / И. Л. Шпицберг // Аутизм и нарушения развития. – 2013. – №2. – С. 33–44.
259. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты /Д. Б. Эльконин //Вопросы психологии № 5.– М., 1956. – С. 38–53.

260. Юдилевич, Я. Г. Учёт индивидуальных особенностей олигофренов-имбецилов в коррекционно-воспитательной работе / Я. Г. Юдилевич // Дефектология. –1981. – №3. – С. 51–57.
261. Яковлева, И. М. Презентация, 12-14 ноября 2013 г. в ФГАУ «ФИРО». «Ребенок с умеренной умственной отсталостью в образовательном пространстве города Москвы» [Презентация] / И. М. Яковлева. – М., 2013.
262. Green H., Mc.Ginnity A., Meltzer H., et al. Mental health of children and adolescents in Great Britain, 2004. ONS. The Stationery Office, London, 2005.
263. Hysing M, Elgen I, Gillberg C, et al. Chronic physical illness and mental health in children. Results from a large-scale population study. Journal of Child Psychology and Psychiatry Volume 48, Issue 8, pages 785–792, Oxford, UK, 2007
264. Learning Problems of the Cerebral Palsied: Report of the Oxford Study Group. London, 1995. – 301p.
265. Payne, T. Dyslexia: a parents and teachers guide / T. Payne, E. Turner. - Multilingual Matters., 1999. –264 p.
266. Rodenburg, R., Stams, G. J., Meijer, A. M., Aldenkamp, A. P., & Dekovic, M. Psychopathology in children with epilepsy: A meta-analysis. Journal of Pediatric Psychology 30, Oxford University Press, London, 2005. – P. 453–468.
267. Rogers, S. J., & OzonoV, S. Annotation: What do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46(12), 2005. – P. 1255–1268.
268. What Is Dyslexia? / The Dyslexia Handbook // Edited by Jane Jacobson. - Published by the British Dyslexia Association, 1997. – P.33 - 36.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А Состав участников эксперимента

Таблица 3 - Состав участников эксперимента

Участники	Имя обучающегося	Год рождения	Год обучения/ образовательная, орг.	Заключения ПМПК и специалистов			Сопутствующие нарушения по соматике	
				Психиатр /невропатолог	Офтальмолог	Ортопед/невропатолог		Логопед
1	Леонид А.	06.08.2001	С 1 класса №895	F71.08		Кифоз грудного отдела	Чтение послоговое, иногда побуквенное, вербальная активность низкая, коммуникативная функция речи развита слабо, понимание речи ограничено, соливатация, нет потребности в контакте, системное недоразвитие речи (СНР) тяжелой степени	Энурез, атопический дерматит, хр. фарингит, пищевая аллергия, нар. деят-ти сердца
2	Дмитрий А.	10.07.2002	С 1 класса №895	F71.08 эпилепсия гидроцефальный с-м			Словарный запас бедный, запас сведений снижен преобладают существительные, звукопроизношение не нарушено, речевая активность достаточная, аграмматизмы в речи, СНР средней степени	
3	Максим В.	02.06.2002	С 2 класса №895	F70.08 F84.02			Читает простые слова, предложения из 3-4 слов, самостоятельно списывает, отвечает на вопросы. Звукобуквенный ряд не нарушен. Обращенную речь понимает в рамках обиходно-бытовой тематики. Коммуникативная функция речи сформирована недостаточно. Фраза простая неразвернутая. СНР средней степени	Часто болеет
4	Сатеник Г.	16.11.2001	С 1 класса №895	F71.08 гипоплазия мозолистого тела	Миопия высокой степени. амблиопия с астигматизмом	Диагностически сколиоз	Доступно написание слов и предложений под диктовку, обращенную речь понимает, нарушение звукопроизношения, аграмматизмы в речи. СНР легкой степени	О. пиелонефрит, метаболическая нефропатия справа

5	Вугар Г.	23.05.2002	С 2 класса №895	F 71.08	Вялая осанка	Звуко-буквенный анализ не доступен, билингвизм, обращенную речь понимает частично, пишет по обводке, в речи отдельные слова и фразы, не связанные между собой грамматически, словарь беден, затруднено повторение по подражанию звукокомплексов и слов. Звуки произносит визолитированно, не соотносит с буквами, нарушение звукопроизношения. СНР тяжелой степени	Искривление носовой перегородки с нарушением функции дыхания
6	Милена Л.	25.09.2001	С 1 класса №895	F71.08 F84.11	Вальгусные стопы	Нарушение звукопроизношения. Буквы знает. Чтение послоговое. Общается простой фразой.или отдельными словами , добавляя жесты. Слова не связаны друг с другом грамматически. СНР средней степени.	функциональные изменения сердечно-сосудистой системы
7	Данила М.	16.03.2001	С 3 класса №895	F20.81 F71.88 симптоматическая эпилепсия.	Дисплазия коленного сустава	Соотносит звук и букву. Чтение побуквенное, замедленное. Эхолалии. Письмо по обводке. Звуковые замены: с-ш, с-щ, ж-з. Составляет слоги из разрезной азбуки. Собственная речь – простая фраза или отдельные слова, преимущественно существительные. Объем словаря ограничен. Отвечает односложно. Соливатия. СНР тяжелой степени	
8	Алексей С.	12.05.2001	С 1 класса №895	F71.88 F80.0 шизофреноподобный синдром		Нарушение звукопроизношения, речь фразоваяграмматичная. смазанная, быстрая, Обращенную речь понимает в рамках ситуации. Чтение послоговое иногда целыми словами. Списывает самостоятельно с печатного текста. СНР легкой степени.	

9	Владислав С	08.11.2000	С 2 класса №895	F20,08 Детский тип шизофрении F 71.08 F 84.4		Кифоз грудной клетки, плоско-вальгусные стопы	Чтение послоговое, понимание снижено, списывает с печатного текста без ошибок, звукопроизношение не нарушено. В словаре преобладают существительные. обращенную речь понимает. Фраза аграмматична. СНР средней степени	Пролапс митрального клапана
10	Фарид Р.	08.12.2002	С 3 класса №895	F 71.88 F 84.02			Собственная речь отсутствует, общается в основном жестами, отдельными простыми словами (глаголы, существительные) или звуками. Сложные речевые конструкции не воспринимает. Звукопроизношение нарушено. Знает отдельные буквы. СНР тяжелой степени.	Аденоидит I-II степени
11	Иван Ч.	04.12.2001	Со 2 класса №895	F71.88 эписиндром			Нарушение фонематического слуха на уровне звуков. Звуки изолированно есть все. Не соотносит с буквой. Чтение затруднено, в основном побуквенное. Фраза аграмматична. Сложные речевые конструкции не воспринимает. СНР средней степени	
12	Кирилл В.	02.09.2002	С 1 класса №895	F 71.88			Морфемные аграмматизмы, смазанность, большое количество искаженных звуков. Чтение по слогам, Пишет. Речевая активность высокая с дизартрическим компонентом, эхолалии в речи. Фраза нераспространенная, активный словарь состоит из обиходных глаголов и существительных. СНР средней степени.	Гастродуоденит
13	Вусал Г.	15.06.2003	С 3 класса №895	F 71.08	Н 50.0 Сходящееся косоглазие		Словарный запас не соответствует возрасту, Полиморфное нарушение звукопроизношения, фразовая речь аграмматична. Значительные трудности в выполнении фонетического анализа и синтеза. СНР тяжелой степени	

14	Данила Е.	23.03.2001	С 1 класса №895	F71.00			Чтение послоговое, смысл прочитанного доступен. Списывает самостоятельно. Собственная фраза не развернутая, аграмматичная. Вербальные инструкции не удерживает. Требуется неоднократное повторение. Звукоряд не нарушен. СНР средней степени	Физическое развитие не по возрасту. Дефицит веса
15	Кирилл И.	02.09.2001	С 1 класса №895	F 71.0			Речевая активность слабая, представлена аграмматичной фразой. Понимание обращенной речи в ограниченном объеме. Чтение послоговое, переписывает с печатного текста. СНР средней степени	Часто болеет
16	Вадим К.	23.09.2002	С 1 класса №895	F71.1		Кифоз, плоскостопие Пстепен и	Звукопроизношение не нарушено, списывает самостоятельно. Чтение послоговое. Инструкцию не удерживает. В речи использует простые и сложные предложения. СНР легкой степени.	Выглядит младше своих лет
17	Максим М.	20.06.2002	С 2 класса №895	F71.89 F 84.11		Плоскостопие I ст.	Собственно, фразовой речи нет, речь эхолична, с элементами звукокомплексов, грубо нарушен фонематич. слух, слоговая структура слова. Речь аграмматична восприятие обращенной речи затруднено СНР тяжелой степени, словарный запас скудный в пределах обихода, значения многих слов не знает. Повышенная чувствительность к звуковым раздражителям.	
18	Анастасия Н.	05.10.2002	С 1 класса №895	F71.08 с-м Дауна	Миопия слабой степени, сходящееся косоглазие, наличие стигм	Плоскостопие II степени	В диалог не вступает, собственная речь – набор отдельных звуков и простых слов. Ответы на вопросы в основном односложные, речь малоразборчива. Обращенную инструкцию понимает. Не читает, знает отдельные буквы. Письмо по обводке. СНР тяжелой степени.	Аденоидит

19	Егор С.	04.03.2002	С 1 класса №895	F71.88			Чтение механическое послоговое, фраза шепотная, фраза простая нераспространенная на уровне обиходной речи, характерны повторы слов в речи. Чтение монотонное. Лицо амимично. СНР легкой степени, фонематический слух нарушен. Списывание доступно.	Физическое развитие не соответствует возрасту
20	Денис Ч.	13.12.2000	С 3 класса №895	F71.88			Мономорфное нарушение звукопроизношения. В речи простые нераспространенные предложения, понимание сложных конструкций затруднено. Чтение послоговое, смысл прочитанного доступен. Доступно списывание. СНР легкой степени	Физическое развитие не соответствует возрасту
21	Ксения А.	30.1.2004	С 1 класса №895	F 71.08 Гиперкинетическое расстройство поведения.		Продольное плоскостопие	Буквы не все, путает, чтение послоговое с ошибками. Стертая дизартрия. Очень бедный словарный запас, в активе предметно-обиходный словарь. Фраза неразвернутая, простая, бытовая, аграмматичная. СНР тяжелой степени.	
22	Андрей М.	15.10.1999	С 1 класса №895	F71.08 симптоматическая эпилепсия	Частичная атрофия зрительного нерва, ангиопатия сосудов сетчатки	ДЦП, Правосторонний спастический гемипарез, судорожный с-м	Стертая дизартрия, полиморфное нарушение звуков, саливация, СНР тяжелой степени, затруднено понимание обращенной речи, словарный запас скудный, связная речь отсутствует, для окружающих малопонятна. Левша.	Аденоидит 2ст, гипертрофия миндалин 2-3 ст
23	Григорий П.	27.05.2004	Со 2 класса №895	F 70.08 F 84.0		Вальгусная деформация нижних конечностей	В собственной речи отмечаются отдельные слова и простая неразвернутая, аграмматичная фраза. СНР средней степени. Чтение послоговое, письмо с печатного текста доступно. Инструкцию понимает, удерживает.	

24	Иван С.	23.04.2004	С 3 класса №895	F 71.08 F 84.11		Нарушение осанки	Коммуникативная ф-я речи отсутствует. Отмечаются отдельные слова. Фраза простая неразвернутая, аграмматичная. Речь эхололична, неразборчива, грубо нарушен фонематич. слух, слоговая структура слова. Восприятие обращенной речи затруднено СНР тяжелой степени, словарный запас скудный в пределах обихода, значения многих слов не знает. Не читает, знает не все буквы. Письмо по обводке	
25	Анастасия Т.	11.2.2004	С 1 класса №895	F71.0, аутистический с-м	Сходящее сосудистое косоглазие		Собственно фразовой речи нет, речь эхололична, неразборчива, грубо нарушен фонематич. слух, слоговая структура слова. Речь аграмматична восприятие обращенной речи затруднено СНР тяжелой степени, словарный запас скудный в пределах обихода. Чтение побуквенное. Пишет отдельные буквы	Ожирение I степени
26	Анна Х.	05.05.2003	С 1 класса №895	F70.8 гидроцефалия, атрофия в-ва гол.мозга в лобно-височной области.	Ангиопатия сетчатки		Активной речи нет. Практически всегда молчит. Иногда пользуется отдельными словами. Буквы усваивает с трудом. Чтение побуквенное. Нарушения звуковой структуры слова. СНР тяжелой степени	Экзогенно-конституционное ожирение
27	Дмитрий Г.	19.07.2003	С 1 класса №895	F71.88 эпилепсия			Чтение побуквенное, затем сливается с слог. Звуки все выставлены. Словарный запас примитивен. Нарушена слоговая структура. Нестойкие аграмматизмы. Нарушена мелодико-интонационная сторона голоса. Речь невнятная. СНР легкой степени.	Избыток массы. Пролапс митрального клапана.
28	Никита А.	16.11.2002	С 1 класса №895	F71.08 с-м Дауна		Сколиоз, плоские стопы	Речью не пользуется, мычит, называет отдельные буквы. Буквы в слоги не сливаются. Коммуникация с помощью жестов. СНР тяжелой степени	Хр.гастрит

29	Оваким Б.	18.10.2001	С 3 класса №895	F71.08	Сходяще еся косоглаз ие миопия сл. степени,	ДЦП, атоничес ки- астатиче ская форма, тремор	Ошибки словоизменения, частая замена слов в речи, стертая дизартрия. саливация, СНР тяжелой степени, словарный запас позволяет общаться на обиходном уровне, трудности словообразовательной сстемы. Знает некоторые буквы, письмо по обводке. Навыков самообслуживания нет.	Искривление носовой перегородки, атопический дерматит
30	Дмитрий Д.	05.04.2002	С 1 класса №895	F71.88		Кифоз грудног о отдела, вальгусн ые стопы	Словарный запас беден, ограничение бытовой лексики, грамматический строй нарушен, нарушено звукопроизношение и слоговая структура слов, СНР легкой степени.	Пролапс митрального клапана
31	Настя О.	18.04.2003	С 1 класса №895	F71.08	Миопия слабой степени, астигмат изм	ДЦП Выраже нный вывих левого бедр, сколиоз , плоско – вальгусн ые стопы	В речи пользуется как отдельными словами, обозначающими предметы и действия, так и простой нераспространенной фразой, произношение смазанное. Понимание обращенной речи ограничено обиходно- бытовой тематикой. СНР средней степени	Физическое развитие не соответствует возрастной норме
32	Егор М.	29.07.2003	С 1 класса №895	F71.88 F84.02			Отмечаются двигательные стереотипии. Утомляем, пресыщаем, понимание обращенной речи ограничено обиходно- бытовой тематикой. В обиходе слова, обозначающие предметы и действия, СНР средней степени.	Аденоидит 2ст, гипертрофия миндалин 2-3 ст
33	Даниил Р.	30.12.01	С 1 класса №895	F71.88			Речь со звуковыми искажениями и недостатками просодической стороны речи. Чтение синтетическое, монотонное, понимание прочитанного затруднено. СНР легкой степени.	Атопический дерматит, пищевая аллергия, нар деят-ти сердца, перегиб желчного пузыря, ожирение II степени

34 №81	Владимир Ш.	15.05.2002	С 3 класса №81	F 71.88		Кифоз грудного отдела, плоскостопие II степени	Затруднена способность выражать свои мысли. Словарный запас ниже возрастной нормы. Изолированно звуки все есть. Чтение послоговое, буквы знает. Аграмматизмы. Речь эмоционально не окрашена. СНР средней степени.	МАРС
35	Кристина Г.	05.05.2002	С 2 класса №81	F 71.88, нарушение поведения, СДВГ	Спазм аккомодации, снижение зрения		Словарный запас бедный, звукопроизношение нарушено, речь косноязычна. Знает некоторые буквы. СНР тяжелой степени. Фраза аграмматична. Конструкции речевые понимает.	Отоларингит, ожирение экзогенно-конституционное 2 ст.
36 №482	Артемий Л.	07.10.2001	С 1 класса №482	F71.08 эписиндром	Нарушение зрения слабой степени, гиперметропический астигматизм	Нарушение осанки по сколиоз. типу, Плоскостопие III ст.	нарушен фонематич. слух, слоговая структура слова. Речь аграмматична восприятие обращенной речи затруднено. СНР средней степени, словарный запас скудный в пределах обихода, значения многих слов не знает, знает незначительное число букв	Деформация носовой перегородки, избыточный вес, с-м Вольфа
37	Григорий К.	27.05.2003	С 1 класса №482	F71.88 с-м Дауна	Миопический астигматизм обоих глаз, птоз	Плоскостопие II степени, деформация грудной клетки	Обращенную речь понимает, Речь – СНР средней степени тяжести, чтение побуквенное, послоговое, атония губ, лицевой мускулатуры, нарушение звукопроизношения, словарный запас крайне ограничен, фраза аграмматична	Врожденный порог сердца
38	Егор З.	14.10.2005	Со 2 класса №482	F71.08	Гетерофория высокой степени (скрытое косоглазие)		Полиморфное нарушение звуков, фразовая речь отсутствует, Коммуникативная ф-я речи отсутствует, в речи использует отдельные слова, звуки, жесты, практически не разговаривает, инструкции не удерживает. СНР тяжелой степени, знает буквы, чтение в основном побуквенное	Лимфоаденит, бронхиальная астма
39	Диана Е.	03.03.2004	С 4 класса №105	F70.88 F 84.12		плоскостопие	СНР средней степени, речь аграмматична, отмечаются эхолалии, знает отдельные буквы. Обращенную речь в полном объеме не понимает	Экзогенное ожирение, аденоидит

40	Виктория К.	12.05.2005	С 4 класса №105	F70.88 гидроцефальный череп, аномалия Денди-Уокера, агенезия мозолистого тела	Гиперметрофия слабой степени, Н50.1, расходящаяся, частичная атрофия зрительного нерва	Кифоз грудного отдела, х-образные голени, плоскостопие II степени	Стертая дизартрия, полиморфное нарушение звуков, саливация, СНР средней степени, затруднено понимание обращенной речи, словарный запас скудный, связная речь отсутствует.	Аденоиды 2 ст, хр. Гастрит. Псориаз. ИМБТ, ожирение 2 степени ФИССС искривление носовой перегородки отек мозга и кома 1-2 степени после неуточн. бактериал. инфекции
41	Максим П.	31.12.2004	С 1 класса №105	F70.88 F 84.11		Нарушение осанки	Чтение механическое послоговое, смягчение согласных, фраза простая на уровне обиходной речи, трудности воспроизведения словестного материала, СНР средней степени, обращенную речь понимает	Ожирение I степени
42	Георгий Х.	10.11.2004	С 4 класса №105	F71.88 Эпилепсия		Нарушение осанки, плоско-вальгусная деформация стоп	Пишет по обводке. Чтение побуквенное, слияние в слоги затруднено. Буквы знает, способен отыскать нужную букву среди других. Речевая активность слабая, представлена отдельными словами с нарушениями звуковой структуры. В основном в речи существительные и глаголы. Понимание обращенной речи в полном объеме. СНР средней степени.	Хр. гастродуоденит
43	Александр М.	09.02.2003	С 2 класса №105	F70.88 F 84.12			Чтение механическое целыми словами, послоговое чтение сложных слов, фраза простая на уровне обиходной речи, характерны эхолалии. Нарушения звукопроизношения нет. СНР легкой степени. Словарь беден.	Хр. гастродуоденит
44	Антон С.	29.12.2003	С 2 класса №105	F 71.08 семейная форма олигофрении		Нарушение осанки. Плоскостопие III ст.	Знает некоторые буквы, не читает, словарный запас скудный в пределах обихода, обращенную речь понимает, фраза простая не распространенная, СНР средней степени, снижен фонематический слух	Дефицит веса.

45	Игорь П.	01.07.2003	С 1 класса №35	F70.08 с-м Дауна	Миопия слабой степени	Продольное плоскостное	Коммуникативная ф-я речи не сформирована, фраза простая аграмматичная, нарушено звукопроизношение, СНР средней тяжести, чтение послоговое	Атопический дерматит, анемия
46	Петр М.	30.03.2004	С 1 класса. №35	F71.14 С-м Дауна	Миопия ср степени	Воронкообразная деформация грудной клетки. Уплотнение стоп	Обращенную речь понимает, Речь – СНР тяжелой степени, чтение побуквенное Атония губ, лицевой мускулатуры, полиморфное нарушение звукопроизношения, словарный запас крайне ограничен связная речь отсутствует, для окружающих малопонятна	Аденоиды 2 ст, гипертрофия миндалин,
47	Иван М.	19.08.2003	Со 2 класса №35	F 71.04	амблиопия	Кифоз, продольное плоскостное	Словарь бедный, обиходнобытовой. В собственной речи аграмматичная фраза, недоразвитие фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза; аграмматизмы, нарушение словообразования, недостаточная сформированность связной речи, в пересказах наблюдаются пропуски и искажения смысловых звеньев, нарушение передачи последовательности событий. СНР легкой степени	Низкорослость, аденоидит Пстепени.
48	Анастасия Р.	29.03.2002	С 1 класса №35	F70.08		Нарушение осанки	Чтение механическое послоговое, иногда побуквенное, смягчение согласных, фраза простая на уровне обиходной речи, СНР легкой степени, фонематический слух нарушен	Перегиб желчного пузыря, дефицит веса, малые аномалии развития сердца, энурез

49	Снежана Т.	20.11.2002	С 1 класса №35	F70.08 с-м Дауна	частичная атрофия зрительного нерва, горизонтальный нистагм, косоглазие содружественное альтернирующее расходящееся оперированное		Плохо понимает обращенную речь, чтение послоговое, буквы знает, Звуко-буквенный анализ не сформирован, собственная речь состоит из отдельных слов, малопонятна окружающим, коммуникативная формаречи не развита, СНР средней тяжести	перегиб желчного пузыря церебральная ишемия 1-2 степени, хр колит, атопический дерматит
50	Максим А.	27.08.2001	С 3 класса, №3	F71, с-м гиперактивности	амблиопия, астигматизм		Речью в полном объеме не пользуется. Солификация при нагрузке. В речи употребляет отдельные слова, простую фразу, активно пользуется жестами. Слуховое и фонематическое восприятие нарушено, чтение побуквенное, обращенную речь понимает в полном объеме, СНР средней степени.	
51	Алексей С.	13.08.2002	С 1 класса №3	F71.0 Смешанное тревожное и депрессивное расстройство		Сколиоз, уплощение стоп	Речь недоразвита, словарь ограничен, дефектное произношение в речи, аграмматизмы, способ чтения побуквенный, послоговой, СНР легкой степени	Новообразования неизвестного характера мочевого пузыря. Пропалс митрального клапана левого желудочка
52	Максим З.	16.12.2002	Со 2 класса №3	F71.0 эпилепсия, церебрастения		задержка физического развития, недостаток массы	Звукопроизношение не нарушено, речь аграмматичная, фраза бедная по содержанию, обращенную речь понимает, выполняет простые инструкции, знает не все буквы, чтение побуквенное, списывает с образца, СНР легкой степени, смысл прочитанного понимает с трудом	пролапс митрального клапана, дополнительная трабекула левого желудочка

53	Николай Б.	25.05.2003	С 1 класса №3	F70.08			Фразовая речь аграмматична, обращенную речь понимает, звукопроизношение нарушено, речь характеризуется бедностью содержания, фрагментарностью, самостоятельно списывает слоги, слова, чтение послоговое, расстройство экспрессивной речи I-II степени, СНР легкой степени	Энкопрез, энурез.
54	Сергей Б.	30.09.2004	С 1 класса №3	F 71.08 F80.1 F07.8		Врожденная деформация грудной клетки, плоскостопие II степени	Инструкцию понимает, для общения использует простую распространенную фразу, лексикон обеднен бытовой тематикой, фраза аграмматична, нарушена звукозаполняемость слова, пишет под контролем педагога, чтение послоговое, смысл прочитанного понимает с трудом, СНР легкой степени	дистония почек
55	Тимур Х.	28.12.2000	С 4 класса №3	F71.08 F84.0 шизофрения детский тип непрерывное течение		Воронкообразная грудная клетка	Безречевой, жестовая речь, отдельные звуки в речи, списывает с образца самостоятельно, ограниченный словарный запас, пассивный словарь преобладает над активным, СНР тяжелой степени	Хр гастрит
56	Ирина Г.	27.01.2004	С 1 класса №3	F71, перинатальная энцефалопатия	Врожденная атрофия зрительного нерва, колобома радужки, гиперметропия, сходящееся косоглазие	Уплотнение стоп, нарушение осанки астеническое телосложение	Безречевая, простые инструкции выполняет, есть звукоподражательная реакция, для общения использует жесты, мимику, СНР тяжелой степени	Транзиторный гипотиреоз, миотонический с-м, энурез, дерматит,

57	Екатерина Ч.	31.03.2003	Со 2 класса №3	F71.0	Атрофия зрительного нерва, астигматизм ср. степени птоз	Левосторонний грудной сколиоз II степени	Безречевая, обращенно речь понимает, простую инструкцию выполняет., в общении использует жесты и отдельные нечленораздельные звуки, называет буквы с помощью жестов, некоторые буквы самостоятельно пишет, ориентировка на листе нарушена, пассивный словарь преобладает. СНР тяжелой степени	Врожденный гипотиреоз, врожденное сужение слухового прохода, удвоение правой почки, двусторонняя пиелозктазия, кардиопатия Хромосомный синдром делеции короткого плеча аутосомы группы В), микроглия ушных раковин I ст, гемолитическая болезнь новорожденных, врожденный стридор гортани
58	Ольга Б.	06.11.2001	С 1 класса №3	F71 фенилкетонурия			Для коммуникации употребляет простую нераспространенную фразу, звукопроизношение не нарушено, чтение побуквенное, списывает с образца, смысл прочитанного понимает с трудом, СНР средней степени	Пиелозктазия почки слева, диффузный токсический зоб
59	Анастасия Г.	26.11.2000	Со 2 класса №3	F71 эпилепсия		Воронкообразная грудная клетка	В речи использует в основном отдельные слова и жесты., чтение побуквенное, знает некоторые буквы. Дифференцирует изученные. По образцу пишет строчные буквы, слоги, слова. СНР тяжелой степени	Частые ОРВИ, ожирение I степени
60	Кирилл К.	1.02.2002	С 3 класса №3	F 71.88 F84.0 гиперактивный с-м	Гиперметропия	Плоскостопие	В общении отдельные слова, лексикон на бытовом уровне, эхолалии. Чтение послоговое иногда целыми словами, СНР средней степени	дерматит

61	Александра Д.	10.09.2001	С 3 класса №3	F71 гиперкинетический синдром	гиперметропия	Плосковальгусные стопы, искривление позвоночника	Расстройства экспрессивной речи. Звукопроизношение дефектное. Словарный запас на бытовом уровне. Знает некоторые буквы. Читает закрытые слоги. Не сливает открытые. Чтение побуквенное. Заикается. Речь затруднена. Пользуется простой нераспространенной фразой. СНР средней тяжести.	Частые ОРВИ, ожирение
62	Егор С.	23.08.2002	С 3 класса №3	F71	спазм аккомодации		Фраза аграмматична, бедная по наполняемости, словарь обиходно –бытовой, бедный, обращенную речь понимает, грубые ошибки словообразования и словоизменения, моторная алалия, СНР тяжелой степени	энурез
63	Андрей О.	13.08.2002	С 3 класса №3	F71		Деформация грудной клетки	Дефекты звукопроизношения, слуховое и фонематическое восприятие нарушено, чтение побуквенное, обращенную речь понимает, фраза простая аграмматична, лексикон бытовой, бедный, чтение послоговое, побуквенное, прочитанное не понимает, СНР средней степени.	Белковая недостаточность, удвоение левой почки
64	Надежда Б.	15.08.2003	С 4 класса №105	F71.08 синдром двигательной активности	H50.1Расходящееся косоглазие, амблиопия	Плоскостопие III степени	Коммуникативная ф-я речи сформирована, общается простой, нераспространенной фразой. В речи наблюдаются аграмматизмы, нарушено звукопроизношение, СНР легкой степени, знает некоторые буквы, буквы путает, в быту социализирована	Избыточный вес, МАРС
65	Алёна В.	10.05.2002	С 1 класса, №105	F71.08	H50.1Расходящееся косоглазие,, различия в остроте зрения каждого глаза, миопия сл. степени	Кифоз грудного отдела	Дизартрия, словарный запас скудный в пределах обихода, системное нарушение речи средней степени	аденоидит

66	Евгений Б.	01.07.2002	С 4 кл №105	F71.88 02.02 Энцефалопатия,	Сужение полей зрения, анизометропия	Правосторонняя кривошея	Дисграфия. Дислексия. СНР средней степени. Ограничен запас сведений, нарушение звукопроизношения, трудности обучения	гипертрофия миндалин, признаки гастрита, панкреатопатии, нефропатии
67	Виктор И.	10.10.2001	С 3 кл №105	F71.88 гиперактивный с-м F84.02		нарушение осанки	Речь эхолалична, грубое нарушение фонематического слуха, словарный запас скудный в пределах обихода, значения многих слов не знает, восприятие обращенной речи затруднено, темп речи быстрый, речь не разборчивая. СНР тяжелой степени	Искривление носовой перегородки, атопический дерматит
68	Яна К.	23.08.2001	С I класса №105	F71.08	H50.0 Сходящаяся косоглазие, острота зрения 0,2 – снижена, частичная атрофия зрительного нерва	х-образные голени	Речь – СНР тяжелой степени, Атония губ, лицевой мускулатуры. Связная речь отсутствует, не удерживает и не производит звуковой ряд, полиморфное нарушение звукопроизношения на фоне дизартрического компонента, словарный запас крайне ограничен	Гипертоническое сердце 3ст ожирение 3ст.
69	Дарья Ш.	13.08.2002	С I класса №105	F71.89 Атипичный аутизм		Плоскостопие I ст.	Собственно, фразовой речи нет, речь эхолалична, неразборчива, грубо нарушен фонематич. слух, слоговая структура слова. Речь аграмматична восприятие обращенной речи затруднено СНР тяжелой степени, словарный запас скудный в пределах обихода, значения многих слов не знает	Ожирение I степени
70	Анатолий Р.	15.02.2002	С I класса №105	F71.88 Аутистический синдром	периодически сходящаяся косоглазие, миопия ср. степени,	ДЦП атоническая форма, плоскостопие, нестабильность в тазобедренных суставах	Стертая дизартрия, полиморфное нарушение звуков, саливация, СНР тяжелой степени, затруднено понимание обращенной речи, словарный запас скудный, связная речь отсутствует, для окружающих малопонятна	Хр. гастродуоденит

71	Роман А.	15.05.2002	со 2 класса №105	F70.09 F 84.11		Уплотнение стоп	Обращенную речь понимает в рамках обиходно-бытовой тематики. Коммуникативная ф-я речи не сформирована. Отмечаются отдельные слова. Фраза простая неразвернутая, аграмматичная. СНР тяжелой степени на фоне сенсомоторной алалии с элементами аутичного поведения. Формирование грамматической стороны речи идет тяжело.	Часто ОРВИ, гастродуоденит
72	Александра Е.	26.12.2001	С 1 класса №105	F71.04 Синдром Дауна,	Астигматизм, 0,7 0,8 , ангиопатия сетчатки	Синдактилия обеих стоп	Словарь бедный, обиходно-бытовой. Слоговая структура страдает. В собственной речи аграмматичная фраза, СНР средней тяжести, фонематический слух снижен.	Избыток массы тела, наблюдается у кардиолога
73	София О.	30.03.2003	Со 2 класса №105	F71.08 симптоматическая эпилепсия	Снижение зрения до 0,7; 0,8	ДЦП: Спастика, диплегия, атонический синдром, плосковальгусные стопы	Отмечаются стереотипии и эхолалии. СНР тяжелой степени на фоне стертой дизартрии, полиморфное нарушение звуков, саливация, фразовая речь отсутствует, в речи использует отдельные слова, слоговая структура страдает	Избыток массы тела, ФИСС
74	Амуланга Б.	05.07.2003	С 1 класса №105	F71.88 F84.01	Астигматизм, миопия сл. Ст.		Фраза простая, аграмматичная, словарь обиходно-бытовой, звукопроизношение нарушено. СНР, соответствует началу 2 уровня реч. Развития. СНР тяжелой степени на фоне сенсомоторной алалии с элементами аутичного поведения. Отмечаются стереотипии и эхолалии.	Хр гастрит
75	Сергей Е.	23.04.2002	С 1 класса №105	F70.88 гиперактивный с-м, F 84.01			Стертая дизартрия. Очень бедный словарный запас, в активе предметно-обиходный словарь. Фраза неразвернутая, простая, бытовая, аграмматичная. СНР средней степени	Часто болеет, аденоидит II степени

76	Галина Г.	05.05.2002	С 1 класса №105	F71.88 С-м Дауна	периодически сходящееся косоглазие, миопия ср. степени, диплопия	Плоскостопы	Замена, смешение, искажение звуков, речь малопонятная для окружающих, не разборчивая. Грубое нарушение фонематического слуха. Словарь на уровне отдельных простых слов, понимание речи затруднено, Фразой не пользуется, употребляет в общении отдельные слова, жесты. СНР тяжелой степени	Порог сердца, ожирение II степени.
77	Сергей З.	06.02.2003	С 1 класса №105	F71.88 F 84.11		Плоскостопы	Смягчение согласных, фраза простая на уровне обиходной речи, характерны повторы слов в речи. СНР легкой степени, фонематический слух нарушен.	Пищевая аллергия, аденоидит

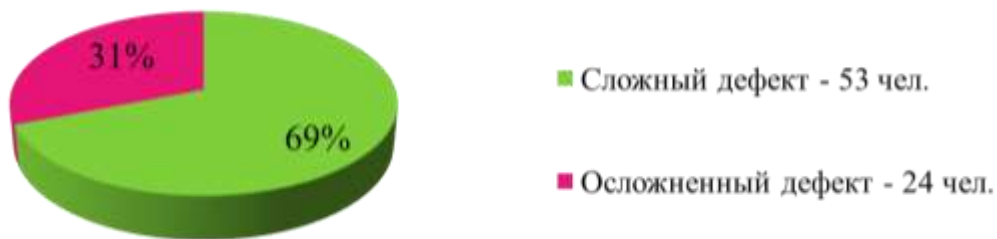


Диаграмма 26. Распределение учащихся по структуре дефекта

Приложение Б

Схема обследования обучающихся в классах для детей со сложным дефектом

Таблица 4 – Схема обследования обучающихся в классах со сложным дефектом

1. Коммуникация и общение						
№	Сфера психики	Вид контакта				
		Речевой контакт	Смешанный контакт	Невербальный контакт		
1	Особенности контакта ребенка (в начале обследования)	Параметры			Баллы	Методы и методики
		контакт инициирует самостоятельно, проявляет в нем заинтересованность, контакт продолжителен и стабилен на протяжении всего исследования;			5	Наблюдение в ходе обследования
		контакт продолжителен, стабилен, но контакт инициирует взрослый, заинтересованность проявляет			4	
		контакт не продолжительный, не стабильны ребенок формально подчиняется взрослому, заинтересованности не проявляет, испытывает некоторые трудности при вступлении в контакт,			3	
		в одномоментный контакт вступает с трудом, заинтересованность отсутствует			2	
		в контакт вступать отказывается, проявляет негативизм			1	

2	Речевое общение и коммуникация	активно участвует в процессе взаимодействия с взрослым, фразовая речь имеет коммуникативную направленность (самостоятельно задает вопросы, активно участвует в диалоге);	5	
		участвует в процессе взаимодействия с взрослым, фразовая речь имеет коммуникативную направленность частично (редко задает адресованные другим лицам вопросы или самостоятельно не задает, но отвечает полностью и правильно, диалог поддерживает)	4	
		фразовая речь со снижением коммуникативной направленности (не отвечает на вопросы, самостоятельно вопросы не задаются, возможны одномоментные комментарии по ходу исследования в качестве монолога)	3	
		фразовая речь со значительным снижением коммуникативной направленности (диалог отсутствует, речь не имеет прямой направленности, отмечаются только редкие попытки вступить в контакт)	2	
		речевая коммуникативная деятельность отсутствует (ребенок молчит, не поддерживает речевое общение, задания не выполняет)	1	

2. Особенности деятельности


№	Сфера психики	Параметры	Баллы	Методы и методики	Стимульный материал
1	Эмоциональная реакция на ситуацию обследования (в начале обследования)	проявляет заинтересованность;	5	Наблюдение в ходе обследования	
		испытывает волнение, настороженность; (у ребенка с РАС наблюдаются проявления тревожности, попытки выйти из помещения, проявляются фобии : отворачивается от педагога или смотрит в сторону, закрывает книгу, тетрадь, иллюстративный материал, предложенный для выполнения заданий)	4		
		проявляет чрезмерное возбуждение, фамильярность с взрослым (у ребенка с РАС возникают агрессивные проявления, плач, негативизм)	3		
		проявления возбуждения снижаются (у ребенка с РАС	2		


		наблюдаются явно выраженные раскачивающиеся движения, двигательные, речевые и другие виды стереотипий);			
		испытывает безразличие, апатию (ребенок с РАС демонстрирует отрешенность от окружающего мира)	1		
2	Эмоциональное состояние во время выполнения заданий	адекватный, уравновешенный;	5	Наблюдение в ходе обследования	
		тревожный, депрессивный;	4		
		безразличный;	3		
		эйфоричный;	2		
		дисфоричный	1		
3	Реакция на одобрение	поощрение и одобрение наряду с проявлениями радости вызывают повышение результативности выполнения заданий, ребенок стремится вновь получить от взрослого одобрение	5	Наблюдение в ходе обследования	
		поощрение и одобрение вызывают окрашенную положительными эмоциями реакцию, однако не влияют на результативность выполнения задания, стремление к получению одобрения несколько снижено	4		
		ребенок демонстрирует равнодушное отношение к поощрению и одобрению, они принимаются ребенком как данность	3		
		при поощрении наблюдается дурашливость, неадекватность	2		





		поведения ребенка			
		одобрение взрослого не вызывает ответной реакции у ребенка, проявляет безразличие	1		
4	Реакция на замечания и неудачи	замечание принимает адекватно, старается исправить ошибку;	5	Наблюдение в ходе обследования	
		обращается к взрослому за оценкой правильности действий;	4		
		после замечания раздражается, замыкается и т.п.; отказывается от дальнейших действий	3		
		проявляет неадекватную эмоциональную реакцию (громкий дурашливый смех или плач); агрессивные реакции	2		
		не реагирует на замечание	1		
5	Понимание инструкции	инструкцию понимает, сохраняет до конца задания;	5	Наблюдение в ходе обследования	
		инструкцию принимает, но наблюдаются трудности включения в деятельность, некоторые правила постигает в процессе работы;	4		
		инструкцию теряет, самоконтроль осуществляет только в отношении части инструкции;	3		
		принимает общую цель задания и элементы	2		

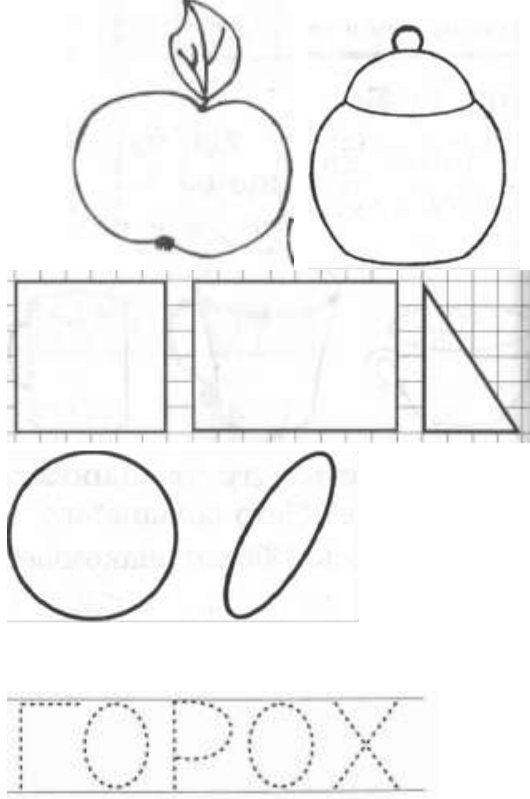
		инструкции; до конца задания даже легкие правила не сохраняются;			
		инструкцию не принимает, наблюдается стихийная активность	1		
6	Наличие и стойкость интереса к заданию	выраженный, стойкий интерес от начала до конца задания;	5	Наблюдение в ходе обследования	
		интерес, пропадающий из-за низкой работоспособности, чрезмерной отвлекаемости, неудач или замечаний взрослого;	4		
		поверхностный интерес в начале задания, компенсируемый положительной оценкой экспериментатора;	3		
		поверхностный, слабый интерес, не компенсируемый положительной оценкой взрослого	2		
		отсутствие какого-либо интереса	1		
7	Характер деятельности. Ориентировочная деятельность	выраженная активность и целенаправленность, проявление успешной ориентировочной деятельности при выборе способов выполнения задания;	5	Наблюдение в ходе обследования	
		сниженная внешняя активность при использовании стимульного материала;	4		
		снижение активности и целенаправленности из-за	3		

		неудач или пресыщения деятельностью;			
		выраженное снижение активности при малопродуктивном поиске решения;	2		
		хаотичное, бессистемное манипулирование стимульным материалом	1		
8	Самостоятельность выполнения задания и организация помощи	после введения инструкции самостоятельно начинает выполнять задание;	5	Наблюдение в ходе обследования	
		не может самостоятельно начать выполнять задание из-за неуверенности, фобий, необходима стимулирующая помощь взрослого;	4		
		не может самостоятельно выполнять задание из-за неустойчивости внимания, низкой работоспособности необходима стимулирующая и разъясняющая помощь взрослого;	3		
		не может самостоятельно начать и/или выполнять задание из-за неумения построить программу действий, необходима наглядно-действенная помощь взрослого;	2		
		не может самостоятельно начать выполнять задание из-за отсутствия интереса и непонимания инструкции,	1		

		необходима конкретная обучающая помощь взрослого			
9	Работоспособность и динамика деятельности	нормальная работоспособность сохраняется до конца задания;	5	Наблюдение в ходе обследования	
		работоспособность сниженная, замедленно, но равномерно выполняет все задания	4		
		умеренная работоспособность (наблюдается пресыщение деятельностью с середины или к концу задания);	3		
		мерцательный характер работоспособности (проявляет импульсивность, расторможенность, поспешность при выполнении задания);	2		
		низкая работоспособность (пресыщение деятельностью наблюдается с начала до конца выполнения задания)	1		
3. Характеристика психологического базиса чтения					
1	Особенности внимания	внимание устойчивое, концентрация удовлетворительная с начала до конца задания;	5	Задания 1.Корректурная проба с буквами (5 строк) по 30 букв Корректурная проба	


		снижение устойчивости и концентрации внимания наблюдаются к концу задания;	4	1. Кодирование / шифровка. Расшифруй слово. Поставь карточки в следующем порядке 123456 и прочитай слово	<table border="1" data-bbox="1288 263 1729 454"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>У</td> <td>Ч</td> <td>Е</td> <td>Н</td> <td>И</td> <td>К</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	У	Ч	Е	Н	И	К
1	2	3	4	5	6												
У	Ч	Е	Н	И	К												
		колебания внимания отмечаются по мере столкновения с трудностями;	3	3. Выдели нужные словосочетания и слова	СЕ/СЕ ЕС СО СЕ ЕС СО СЕ СЕ ОС ЕС СЕ ОБ/БО БИ ОБ ОВ БА БО БА ОБ ВО ОБ БО БО КОТ/ТОК ОТК КОТ КИТ ТАК НОТ НОК КТО КОТ КТО ВОДА/ОДАВ ВАДО ВАДА ДАВО ВОДА БАДА ДОВА ВОДА												
		внимание недостаточно устойчивое, поверхностное или вязкое, организующая помощь эффективна	2														
		низкая концентрация и неустойчивость внимания на протяжении всего исследования (или ярко выраженная ригидность, вязкость); организующая помощь малоэффективна	1														
2	Мелкая моторика (манипулятивная функция пальцев рук). Конструктивный праксис.	манипулятивная функция развита достаточно — движения быстрые, точные, координированные, задания выполняет правильно	5	По наблюдению в ходе исследования. Составь картинку 1. Разрезные картинки,													

				 
	манипулятивная функция несколько ограничена, наблюдается неловкость пальцевой моторики, нарушение координации, точности движений при выполнении заданий,	4	2.Выкладывание палочек путем накладывания на образец (2-й вариант: образец может быть меньше палочек, тогда выкладывание по образцу)	
	согласованность действий рук недостаточная наблюдается выраженная неловкость пальцевой моторики	3	3.Выкладывание по образцу (палочки или фигуры). Продолжи ряд.	
	манипулятивная функция ограничена, наблюдаются	2		

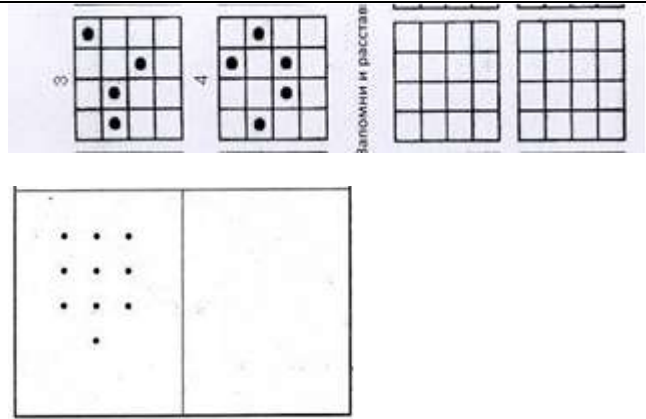

		трудности манипулирования предметами		
		манипулятивная функция резко ограничена, нарушен захват предметов, наблюдаются тремор, гиперкинезы	1	
3	Зрительный гнозис	Задания выполняются правильно	5	<p>1. Обводка по контуру «яблоко», «фигура», «геометрические фигуры», «буквы»</p> 


		Задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно	4		
		Задания выполняются с минимальной помощью взрослого	3	2. Назови печатные и письменные буквы	
		Для выполнения задания требуется активная помощь со стороны взрослого	2	3. Назови зашумленные буквы	
		Задание не выполняется	1		
4	Зрительная память	Задания выполняются правильно	5	1. Предлагается набор карточек, на которых изображены 7 букв. Ребенок вслух называет буквы, после	Буквы: В У Д О Р

			<p>чего карточки переворачивают, и он их воспроизводит. Буквы называются как звуки.</p> <p>2. Предлагаются карточки со слогами. Ребенок смотрит на них 10 сек., затем отворачивается. Карточки перемешиваются. Должен сказать, что изменилось.</p>	<p>КА ША</p> <p>ГА МА ЗИН</p> <p>ЛО КО МО</p>												
		<p>Задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно</p>	<p>4</p> <p>3. Для запоминания предлагается ряд буквенных зрительных стимулов. Ребенку предъявляется колонка из трех стимулов, находящаяся в левой части листа. При этом правая часть листа с таблицей стимулов должна быть закрыта. Через несколько секунд после окончания экспозиции ребенку предъявляется таблица с буквами,</p>	<table border="1" data-bbox="1352 1023 1469 1225"> <tr><td>Г</td></tr> <tr><td>Ю</td></tr> <tr><td>Ч</td></tr> </table> <table border="1" data-bbox="1585 1023 1951 1225"> <tr><td>В</td><td>Ь</td><td>Ю</td></tr> <tr><td>О</td><td>Ч</td><td>Б</td></tr> <tr><td>Г</td><td>А</td><td>О</td></tr> </table>	Г	Ю	Ч	В	Ь	Ю	О	Ч	Б	Г	А	О
Г																
Ю																
Ч																
В	Ь	Ю														
О	Ч	Б														
Г	А	О														

				среди которых он должен опознать три буквы, предъявленные ранее. При этом правая часть листа таблицы закрыта.	
		Задания выполняются с минимальной помощью взрослого	3		
		Для выполнения задания требуется активная помощь со стороны взрослого	2		
		Задание не выполняется	1		
		Воспроизводит все слова без ошибок	5	Запомни 7 слов. Ребенку демонстрируют картинки, называя изображенные на них предметы. Детям нужно повторить названия и запомнить их. Картинки переворачиваются, а экспериментатор просит назвать, что на картинке было нарисовано. Процедуру повторяют через 20 минут	
		Воспроизводит 5-6 слов	4		
		Воспроизводит 4 слова	3		
		Воспроизводит 2-3 слова	2		
		Не воспроизводит ни одного слова	1		

5	Пространственная ориентировка	Задания выполняются правильно	5	<p>Задания :</p> <p>1.Схема тела: покажи свою правую руку, а теперь правую руку экспериментатора, сидящего напротив</p> <p>Определи по картинкам левую-правую руку (ногу) у детей</p>	 
		Задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно	4	<p>2.Ориентировка на листе бумаги: середина, верх, низ, правая, левая сторона листа, верхний/нижний, левый/правый угол.</p> <p>Задание: обвести слово в середине, первую букву в первом слове, слово справа</p> <p>3.Задание: Показать в тексте начало строки. Начало второго предложения.</p>	<p>Карточка с текстом: МАЛЬЧИК ЛОВИТ РЫБУ.</p> <p>Текст «Горькое лекарство»</p>
		Задания выполняются с минимальной помощью взрослого	3		


		Для выполнения задания требуется активная помощь со стороны взрослого	2		
		Задание не выполняется	1		
6	Зрительно-моторная координация	Задания выполняются правильно	5	Задания 1. Расставь точки как на образце (тест Керна – Йерасека)	 <p>Задания 1. Расставь точки как на образце (тест Керна – Йерасека)</p> <p>2. Скопируй/ перепиши слово</p> <p><i>человеколюбие</i> <i>высокопревосходительство</i></p>
		Задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно	4	2. Сложи слово из карточек.	 <p>2. Сложи слово из карточек.</p>

		Задания выполняются с минимальной помощью взрослого	3	3. Вставь карточку с пропущенной буквой. Какая буква пропущена?	
		Для выполнения задания требуется активная помощь со стороны взрослого	2		
		Задание не выполняется	1		
7	Зрительный анализ и синтез	Задания выполняются правильно	5	1. Составь названия картинок из карточек с буквами, убрав лишнюю.	Карточки с буквами М А Ш К О Л У Х Д Карточки с картинками: муха, школа, мама, дом
		Задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно	4	2. Составь названия картинок из карточек со слогами, убрав лишнюю.	Карточки со слогами: ба-боч-ка, де-ре-во, ком-на-та, ма-ли-на, ра-ду-га и соответствующие картинки + добавляется лишний слог
		Задания выполняются с минимальной помощью взрослого	3		
		Для выполнения задания требуется активная помощь со стороны взрослого	2		
		Задание не выполняется	1		


8	Фонематическое восприятие и фонематический слух	Задания выполняются правильно	5	1.Отбери из 4-х букв ту, с которой начинается слово (например « АИСТ» - (картинка). 2. Скажи, есть разыскиваемый звук в слове или нет. Звук А. 3.Выполнение ритмов по образцу: П, П; П, П, I; П, П,	Буквы: О У А М Картинки: палка, сук, лампа, ведро, мак, дерево	
		Задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно	4			
		Задания выполняются с минимальной помощью взрослого	3			
		Для выполнения задания требуется активная помощь со стороны взрослого	2			
		Задание не выполняется	1			
			Задание воспроизводится точно и правильно	5	Пробы на повторение парных фонем, а также серий из трех звуков и простых слогов Составление слова из последовательно представленных звуков. «Послушай звуки и составь из них слово»	А-О-У, П-Б-П, Д-Т-Д, БИ-БА-БО, БА-БИ-БО Ж, У, К – ЖУК Р, У,К,А, - РУКА С, А, Н,К,И - САНКИ
			Первая часть задания произносится правильно, вторая отождествляется;	4		
			Первая часть произносится правильно, во второй - грубые ошибки, или наоборот	3		
			В обеих частях отмечаются грубые искажения	2		
			Задание не выполняется	1		

		Задания выполняются правильно	5	1.Опознание звука в слове. Распределить предъявленные картинки на группы в соответствии с заданными звуками. «В одну сторону разложи картинки на «С», в другую на «Ш» 2.Опознание позиций звука в слове. Сказать, где находится звук: в начале, середине, конце. Разложить карточки по позициям. (Звук С)	С-Ш : стол, стул, слон, собака, сова, шапка, шуба, шар, шишка, шашки Т-Д : торт, дом, туфли, тыква, туча, дверь, дым, душ С-З: санки, сумка, сук, сова, слон, зуб, забор, змея, заяц Г-К : гвоздь, градусник, груша, грабли, кружка, крот, капуста, картошка, конь, коза, корова Б-П : бочка, почка, белка, бык, бабочка, баранки, печенье, полка, песок, пень Набор карточек: Светофор, снег, собака, слон, сова, костер, кость, коса, велосипед, нос, ананас, поднос, лес
		Задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно	4		
		Задания выполняются с минимальной помощью взрослого	3		
		Для выполнения задания требуется активная помощь со стороны взрослого	2		
		Задание не выполняется	1		
9	Речеслуховая память	Воспроизводит все символы без ошибок	5	1. Ребенку вслух произносятся звуки, после чего он их воспроизводит (3 раза сразу после взрослого, 4 раз отсроченно, через 20/30 мин.) 2.Задание на воспроизведение	Буквы: А Я С Б Е
		Воспроизводит не менее 5 букв с 1, 2 ошибками	4		
		Воспроизводит не менее 4 букв с 2, 3 ошибками	3		
		Воспроизводит не менее 2 букв, остальные с ошибками	2		
		Не воспроизводит ни одной буквы правильно	1		

				5 одно- двусложных слов на слух (как 10 слов по А.Р. Лурии). Ребенку называются 5 слов. Он должен их воспроизвести. Процедуру повторяют через 20 минут.	Слова: книга, зима, лес, брат, дом
10	Ошибки звукопроизно- шения и степень разборчивости речи	Ошибки звукопроизношения отсутствуют, разборчивость не нарушена	5		
		Незначительные ошибки звукопроизношения разборчивость несколько снижена	4		
		Значительные ошибки произношения, речь смазанная	3		
		Большое число ошибок произношения, речь малопонятная для окружающих	2		
		Речь невнятная «тарабарская»,	1		

11	<p>Умение составить рассказ по картинке, серии картинок. Понимание смысла рассказа. Качество грамматических конструкций</p>	<p>Задание выполняется правильно. Картинки раскладывает в логической последовательности. При описании использует простые предложения. Грамматический строй не нарушен</p>	5	<p>Расположи картинки в смысловой последовательности. оставь рассказ по серии картинок. (Опиши)</p>	
<p>Задание выполняется не в логической последовательности, но исправляется самостоятельно ребенком, грамматические ошибки присутствуют, но исправляются самостоятельно</p>		4			
<p>Задание выполняется с ошибками, для исправления которых требуется минимальная помощь взрослого</p>		3			

		Задание выполняется не в логической последовательности, не исправляется самостоятельно ребенком. Для выполнения задания требуется активная помощь со стороны взрослого. Использует вместо предложений отдельные существительные и глаголы.	2	2.Задание: Расскажи, что изображено на картинке.	
		Задание не выполняется	1		
4. Читательские умения:					
1	Читательские умения:	Задание выполняется с ошибками, для исправления которых требуется минимальная помощь взрослого	3		
		Задание выполняется не в логической последовательности, не исправляется самостоятельно ребенком. Для выполнения задания требуется активная помощь со стороны взрослого. Использует вместо	2		
				3.1.Прочти рассказ. 3.2.Ответь на вопросы: Кто заболел? Как звали дочку? «Почему Таня так сказала? Правильно ли она хотела	«Горькое лекарство» У Таниной мамы заболело горло. И доктор прописал ей горькое лекарство. Увидела Таня, что мама пьет лекарство и морщится, и говорит: «Давай я за тебя выпью».

		предложений отдельные существительные и глаголы.		<p>поступить?», «Почему правильно или неправильно?», «Как Таня относится к маме?»</p> <p>3.3.Разложи картинки в соответствии с содержанием рассказа.</p>	
		Задание не выполняется	1		
		Способ чтения: послоговой с минимальными ошибками, читает предложение, состоящее из 3,4 слов. Паузу не выдерживает. Процесс чтения интонационно не оформлен	3		
		Способ чтения побуквенный, замедленный	2		
		Навык чтения не сформирован	1		

Приложение В

Выписки из медицинских карт и личных дел, характеризующие особенности психического развития детей экспериментальной группы

Виктор И. (10.10.2001)

Диагнозы психиатра/невролога: F71.88 –умеренная умственная отсталость;

F84.02- общее расстройство психики, детский аутизм

Офтальмолог: норма

Ортопед: нарушение осанки, плоскостопие

Логопедическое заключение: речь эхолалична, грубое нарушение фонематического слуха, словарный запас скудный в пределах обиходной речи, значения многих слов не знает, восприятие обращенной речи затруднено, темп речи быстрый, речь неразборчивая. Системное недоразвитие речи средней степени.

Особенности высших психических процессов: деятельность хаотична, не целенаправленна, мышление конкретно-действенное; внимание фиксируется с трудом на короткое время.

Особенности эмоционально-волевой сферы: гиперактивен, поведение неадекватное, в контакт вступает с трудом в результате усилий другого лица, память снижена.

Сопутствующие соматические нарушения: искривление носовой перегородки, атопический дерматит.

Галина Г. (05.05.02)

Диагнозы психиатра/невролога: F71.88- умеренная умственная отсталость; Синдром Дауна

Офтальмолог: - периодически сходящееся косоглазие, миопия ср. степени,

Ортопед: - плоскостопие

Логопедическое заключение: прикус: прогения, язык вялый, движения неполные, неточные, губы малоподвижные, зубной ряд нарушен. Присутствуют замена, смешение и искажение звуков, речь малопонятная для окружающих, неразборчивая. Грубое нарушение фонематического слуха, звуковой ряд не удерживает. Словарь на уровне отдельных простых слов, понимание речи затруднено, с опозданием реагирует на обращение взрослого, нуждается в неоднократном повторении задания. Фразой не пользуется, употребляет в общении отдельные словосочетания, слова, жесты. Слоговая структура страдает. Системное недоразвитие речи тяжелой степени.

Особенности высших психических процессов: внимание неустойчивое, концентрация слабая. Объем запоминаемого материала низкий, Познавательная деятельность значительно недоразвита. Мышление конкретно-действенное.

Особенности эмоционально-волевой сферы: эмоционально-волевая сфера незрелая. Возможны аффективные вспышки на замечания. Работоспособность снижена: работает 10-15 минут в течение урока. Истошаема. Контакт избирательный.

Сопутствующие соматические нарушения: ожирение 2 степени, полидактилия, наблюдается у кардиолога – врожденный порок сердца.

София О. (30.03.2003)

Диагнозы психиатра/невролога: F71.08 -умеренная умственная отсталость, эпилепсия

Офтальмолог: снижение зрения до 0,7; 0,8

Ортопед: ДЦП, спастическая диплегия, атонически-остатический синдром, плосквальгусные стопы

Логопедическое заключение: СНР тяжелой степени на фоне стертой дизартрии, полиморфное нарушение звуков, саливация, фразовая речь отсутствует, в речи использует отдельные слова, слоговая структура страдает.

Особенности высших психических процессов: Внимание неустойчивое, рассеянное, пассивное отношение к учебе, самостоятельно не работает, с трудом усваивает материал. Отмечаются стереотипии и эхолалии.

Особенности эмоционально-волевой сферы: Склонна к перемене настроения, к аффективным вспышкам, проявляет упрямство, иногда агрессию, характерна паталогическая заторможенность.

Сопутствующие соматические нарушения: избыток массы тела, ФИСС (функциональные изменения сердечно - сосудистой системы)

Снежана Т. (20.11.2002)

Диагнозы психиатра/невролога: F71.08 – умеренная умственная отсталость; синдром Дауна

Офтальмолог: частичная атрофия зрительного нерва, горизонтальный нистагм, косоглазие содружественное альтернирующее расходящееся оперированное

Ортопед: Плоско-вальгусные стопы, нарушение осанки

Логопедическое заключение: Плохо понимает обращенную речь, звуко-буквенный анализ не сформирован, собственная речь состоит из отдельных слов, малопонятна окружающим, коммуникативная форма речи не развита, СНР средней тяжести

Особенности высших психических процессов: Легко отвлекается на раздражители, работоспособность снижена значительно. Нарушена целенаправленная деятельность. Память кратковременная, объем запоминаемого материала низкий. Внимание неустойчивое, быстро утомляется.

Особенности эмоционально-волевой сферы: Эмоционально-волевая сфера незрелая, реагирует неадекватно на замечания: может заплакать, мотивации к учебе нет.

Сопутствующие соматические нарушения: Перегиб желчного пузыря, церебральная ишемия 1-2 степени, хр. колит, atopический дерматит

Оваким Б. (18.10.2001)

Диагнозы психиатра/невролога: F71.08 умеренная умственная отсталость

Офтальмолог: сходящееся косоглазие, миопия сл. степени

Ортопед: ДЦП, атонически-астатическая форма, тремор

Логопедическое заключение: Ошибки словоизменения, частая замена слов в речи, стертая дизартрия, саливация, СНР тяжелой степени, словарный запас позволяет общаться на обиходном уровне, трудности словообразовательной системы. Знает некоторые буквы, письмо по обводке.

Особенности высших психических процессов: Работоспособность снижена, самостоятельной целенаправленной деятельности нет. Низкий уровень развития моторики, нет

скоординированности движений. Нарушения внимания, низкий уровень концентрации, распределения. Память механическая, кратковременная. Затруднена работа с наглядностью. Навыков самообслуживания нет.

Особенности эмоционально-волевой сферы: Дистанцию не держит. Поведение неадекватное – щиплется

Сопутствующие соматические нарушения: Искривление носовой перегородки, атопический дерматит.

Григорий К. (27.05.2003)

Диагнозы психиатра/невролога: F71.88 умеренная умственная отсталость; синдром Дауна

Офтальмолог: Миопический астигматизм обоих глаз, птоз

Ортопед: Плоскостопие II степени, деформация грудной клетки

Логопедическое заключение: Обращенную речь понимает, словарем активно не пользуется. нарушение звукопроизношения, словарный запас крайне ограничен. Фраза аграмматичная, нераспространенная. Речь – СНР средней степени тяжести, чтение побуквенное, послоговое.

Особенности высших психических процессов: Внимание снижено, рассеянное, легко отвлекается, эмоциональный фон повышен, на замечания реагирует неадекватно, наблюдается резкая смена настроения, агрессия, упрямство. Внимание не устойчивое, объем внимания снижен, память механическая снижена. Целенаправленная деятельность снижена.

Особенности эмоционально-волевой сферы: Нервно-психическое развитие не соответствует возрасту, характерна паталогическая заторможенность.

Сопутствующие соматические нарушения: атония губ, лицевой мускулатуры, врожденный порог сердца

Приложение Г

Результаты проведения констатирующего и формирующего эксперимента

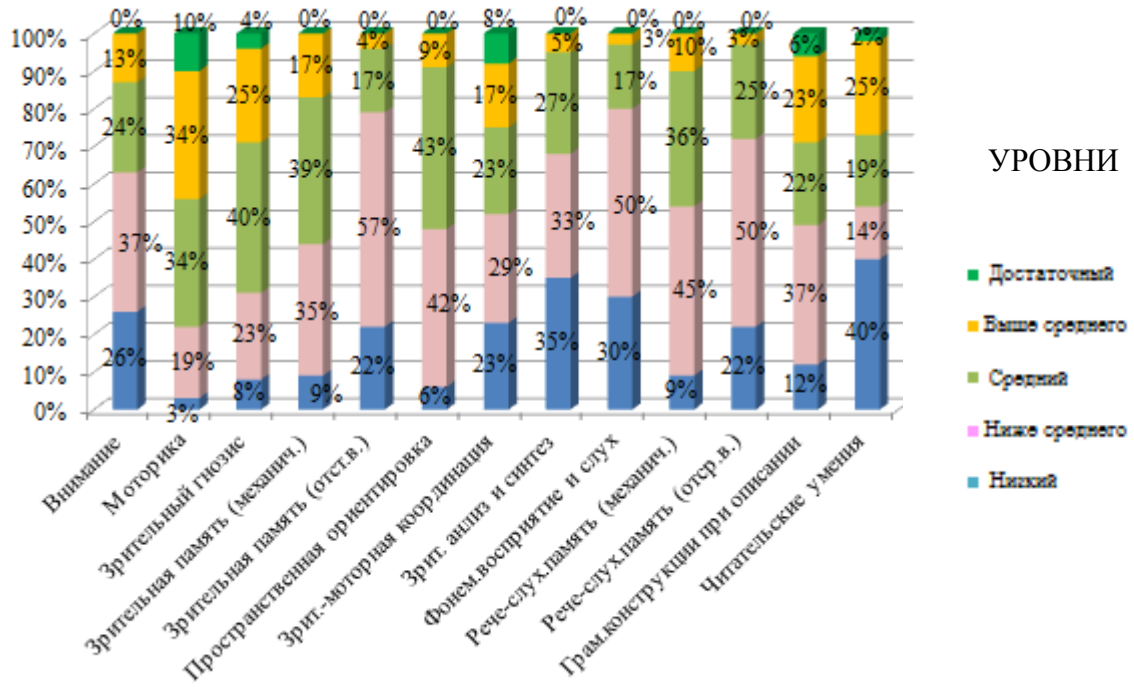


Диаграмма 22. Результаты изучения психологического базиса и навыка чтения детей, обучающихся в классах с СД школ VIII вида (ЭГ-1, 77чел.- 100%)

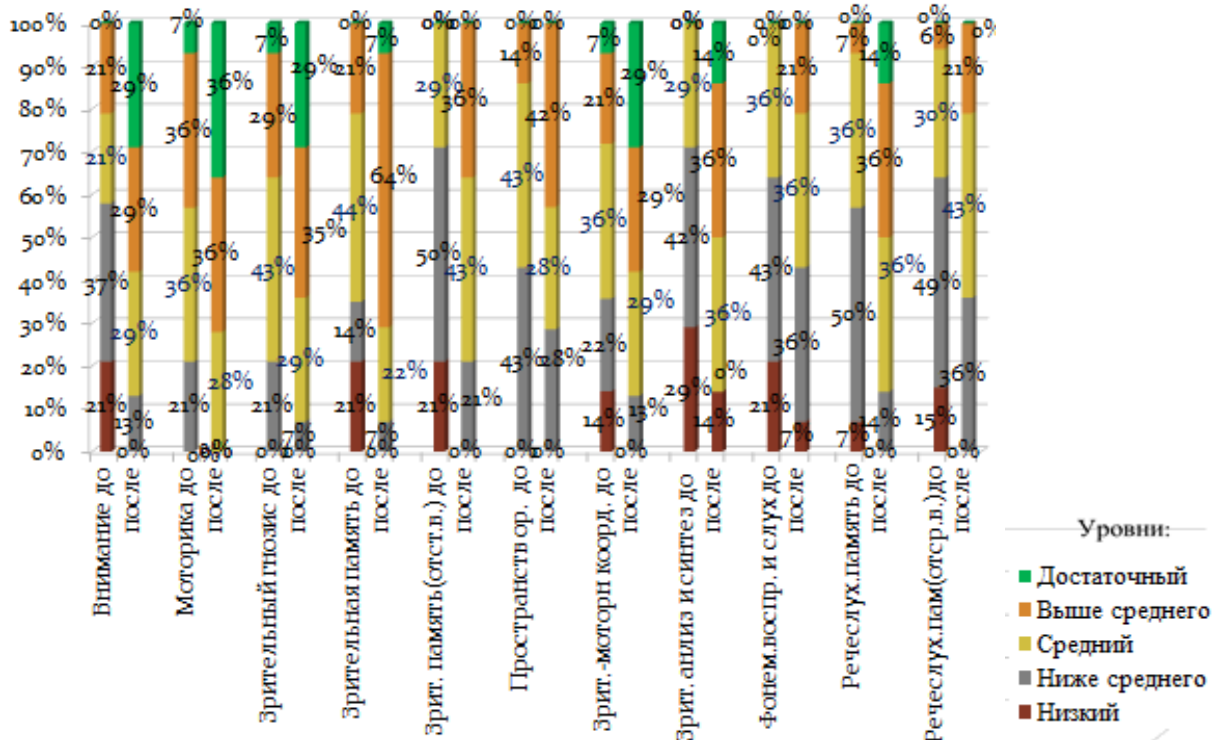


Диаграмма 23. Результаты изучения психологического базиса ЭГ-2 до и после формирующего эксперимента (ЭГ-2, 14 чел.-100%)

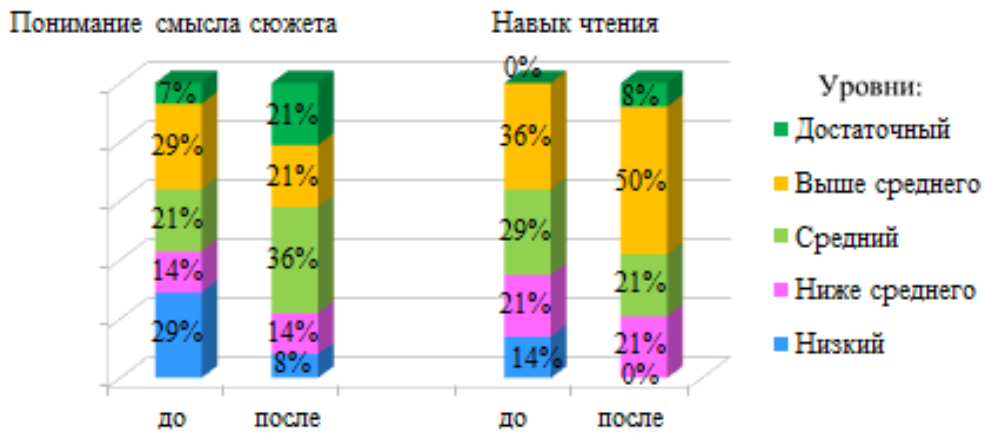


Диаграмма 24. Результаты изучения навыка чтения ЭГ-2 до и после формирующего эксперимента (ЭГ-2, 14 чел.-100%)

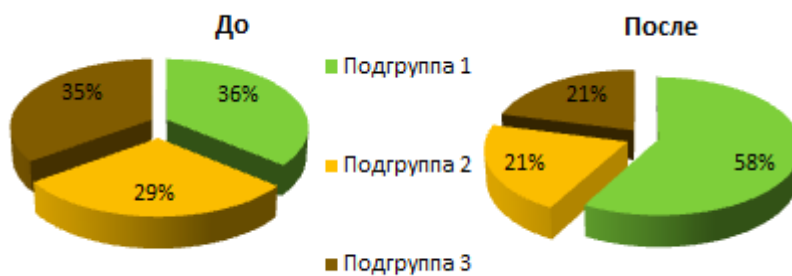


Диаграмма 25. Сравнительный анализ результатов изучения психологического базиса и навыка чтения детей до и после формирующего эксперимента по подгруппам (ЭГ-2, 14 чел.-100%)

Приложение Д

Результаты анкетирования специалистов и родителей

Таблица 5 - Результаты анкетирования специалистов

Проблема	Количество специалистов, отмечающих проблему	
Увеличение числа детей ССД в классах	55%	
Увеличение числа детей ССД в среднем по школе	45%	
Наличие «неговорящих» детей в учреждении	82%	
Обеспеченность учебно-методическими материалами	дефектолог	9%
	логопед	18%
	не дефектолог	5%
Недостаточное обеспечение учебно-методическими материалами	дефектолог	68%
	логопед	-
	не дефектолог	-
Используемые программы	Бгажнокова И.М., Воронкова В.В.	45%
	Маллер А.Р.	18%
	Капланская Е.И.	23%
	Все перечисленные программы, адаптируя их к «своим» детям	9%
	Не указали	5%
Полностью используют принятые программы	41 %	
Частично используют принятые программы	59%	
Наиболее часто встречающийся уровень сформированности навыка чтения	побуквенное чтение	36%
	послоговое чтение	23%
	побуквенное и послоговое чтение вместе	14%
	несформированное чтение	23%
	глобальное чтение	4%
Приемы формирования навыка чтения	традиционные	96%
	альтернативные	4%

Таблица 6 - Результаты анкетирования родителей детей, обучающихся в классах для детей с ССД СКОШ и СКОШИ VIII вида, по вопросу о формировании навыка чтения

Категории родителей/параметры анкетирования	Кол-во, % чел.	Рекомендации специалистов по формированию учебных навыков и навыка чтения			Рекомендации специалистов по чтению специальной литературы			Необходимость в формировании способности своего ребенка к чтению			Попытки улучшить у ребенка навык чтения		
		+	-	?	+	-	?	+	-	?	+	-	?
Родители, чьи дети для общения используют речь	44,30%	30%	50%	20%	20%	67%	13%	94%	3%	3%	84%	13%	3%
Родители, чьи дети для общения используют отдельные слова	37,5%	28%	56%	16%	16%	52%	32%	100%	-	-	92%	8%	-
Родители, чьи дети для общения используют отдельные звуки, жесты	19,1%	15%	46%	39%	15%	46%	39%	85%	15%	-	77%	23%	-
Всего анкетированных	68 (100%)	18 (26,4%)	32 (47,1%)	18 (26,5%)	12 (17,6%)	20 (29,4%)	16 (23,5%)	62 (91,2%)	6 (8,8%)	0 (0%)	56 (82,4%)	10 (14,7%)	2 (2,9%)

+ положительный ответ

- отрицательный ответ

? затрудняется с ответом

Приложение Е

Статистическая обработка данных

Таблица 7 - Расчет критерия Т-Стьюдента в контрольной группе

	баллы 1 (до работы)	баллы 2 (после работы)	число участников n1	число участников n2	среднее значение 1	среднее значение 2	квадрат разности 1	квадрат разности 2	дисперсия 1	дисперсия 2	степень свободы	Тэмп.
Даша Ш.	14	17,5	14	14	10,179	13,929	14,603	12,755	19,754	19,456	26	2,159
Яна В.	8,5	13					2,818	0,862				
Толя Р.	9,5	12,5					0,460	2,041				
Женя Б.	1,5	5,5					75,318	71,041				
Алена В.	15	18					23,246	16,577				
Витя И.	7	8,5					10,103	29,469				
Галя Г.	8,5	12,5					2,818	2,041				
Рома А.	13,5	17,5					11,032	12,755				
Амуля Б.	14,5	16,5					18,675	6,612				
София О.	2	6					66,889	62,862				
Саша Е.	12,5	17					5,389	9,434				
Сергей Е.	14,5	17					18,675	9,434				
Сергей З.	12,5	17,5					5,389	12,755				
Надя Л.	9	16					1,389	4,291				
Сумма							256,804	252,929				

Для выбранного уровня значимости $\alpha=0,05$ находим по таблице критическое значение $t_{кр}(0,05; 14+14-2)= 2,056$ (таблицы в интернете) $t_{эмп}=2,159 > 2,056 = t_{кр}(0,05; 26)$.

Таким образом, статистическая обработка данных, выполненная с помощью алгоритма расчета критерия Т-Стьюдента, подтверждает

вывод об эффективности предложенных методических приемов и упражнений в специально организованной коррекционной работе по формированию и развитию навыка чтения детей со сложной структурой дефекта.

Таблица 8 – Расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена в контрольной группе

Исходные данные		
Участники	баллы до эксперимента	баллы после эксперимента
Даша Ш.	14	17,5
Яна В.	8,5	13
Толя Р.	9,5	12,5
Женя Б.	1,5	5,5
Алена В.	15	18
Витя И.	7	8,5
Галя Г.	8,5	12,5
Рома А.	13,5	17,5
Амуля Б.	14,5	16,5
София О.	2	6
Саша Е.	12,5	17
Сергей Е.	14,5	17
Сергей З.	12,5	17,5
Надя Л.	9	16

После эксперимента		До эксперимента	
Баллы, X	Ранг X, dx	Баллы, Y	Ранг Y, dy
5,5	1	1,5	1
6	2	2	2
8,5	3	7	3
12,5	4,5	8,5	4,5
12,5	4,5	8,5	4,5
13	6	9	6
16	7	9,5	7
16,5	8	12,5	8,5
17	9,5	12,5	8,5
17	9,5	13,5	10
17,5	12	14	11
17,5	12	14,5	12,5
17,5	12	14,5	12,5
18	14	15	14

Расчет коэффициента Спирмена

Поправка на одинаковые ранги по X, A	Поправка на одинаковые ранги по Y, B	Коэффициент Спирмена, P
3	1,5	0,8731

$$p = 1 - \frac{\sum 6d^2 + t_A + t_B}{n^3 - n}$$

$$A = \frac{1}{12} \sum (A_j^3 - A_j)$$

$$B = \frac{1}{12} \sum (B_k^3 - B_k)$$

j - номера связок по порядку для признака x;

A_j - число одинаковых рангов в j-й связке по x;

k - номера связок по порядку для признака y;

B_k - число одинаковых рангов в k-й связке по y.

$$A = (2^3 - 2) + (2^3 - 2) + (3^3 - 3) / 12 = 3$$

$$B = (2^3 - 2) + (2^3 - 2) + (2^3 - 2) / 12 = 1,5$$

n - число участников эксперимента

По таблице анализа связь между признаком Y и фактором X высокая

Для того чтобы при уровне значимости α проверить нулевую гипотезу о равенстве нулю генерального коэффициента ранговой корреляции Спирмена при конкурирующей гипотезе $H_1: \rho \neq 0$, надо вычислить критическую точку:

$$T_{кр} = t(\alpha, k) \sqrt{\frac{1 - p^2}{n - 2}}$$

где n - объем выборки; ρ - выборочный коэффициент ранговой корреляции Спирмена:

$t(\alpha, k)$ - критическая точка двусторонней критической области, которую находят по таблице критических точек распределения Стьюдента, по уровню значимости α и числу степеней свободы $k = n-2$.

Если $|\rho| < T_{кр}$ - нет оснований отвергнуть нулевую гипотезу. Ранговая корреляционная связь между качественными признаками не значима.

Если $|\rho| > T_{кр}$ - нулевую гипотезу отвергают. Между качественными признаками существует значимая ранговая корреляционная связь.

По таблице критических точек распределения Стьюдента (см. в интернете) находим $t(\alpha/2, k) = (0,1/2; 12) = 1,782$
 $T_{кр} = 1,782 * \text{кв. корень} ((1-0,8731^2)/(14-2)) = 0,2508$

Поскольку $T_{кр} < \rho$, то отклоняем гипотезу о равенстве нулю коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Другими словами коэффициент ранговой корреляции статически значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам значимая.

Оценка коэффициента ранговой корреляции Спирмена

$$T_{\text{табл}} = \rho \frac{\sqrt{(n-2)}}{\sqrt{(1-\rho^2)}} = 0,8731 * \frac{\sqrt{(14-2)}}{\sqrt{(1-0,8731^2)}} = 0,8731 * 3,464/0,487 = 6,2103$$

По таблице Стьюдента находим $T_{\text{табл}}$.

$$T_{\text{табл}} = (12; 0.05) = 2,172$$

Поскольку $T_{\text{табл}} > T_{\text{табл}}$, то отклоняем гипотезу о равенстве нулю коэффициента ранговой корреляции.

Другими словами, коэффициент ранговой корреляции Спирмена статически значим, и подтверждает эффективность предложенной методической работы по обучению чтению в классах для детей со сложным дефектом.

Таблица 9 - Расчет критерия U Манна в контрольной группе

Исходные данные			Ранжированная таблица			
	баллы до эксперимента	баллы после эксперимента	После эксперимента		До эксперимента	
			Баллы, X	Ранг X, dx	Баллы, Y	Ранг Y, dy
Даша Ш.	14	17,5	18	28	15	20
Яна В.	8,5	13	17,5	26	14,5	18,5
Толя Р.	9,5	12,5	17,5	26	14,5	18,5
Женя Б.	1,5	5,5	17,5	26	14	17
Алена В.	15	18	17	23,5	13,5	16
Витя И.	7	8,5	17	23,5	12,5	12,5
Галя Г.	8,5	12,5	16,5	22	12,5	12,5
Рома А.	13,5	17,5	16	21	9,5	10
Амуля Б.	14,5	16,5	13	15	9	9
София О.	2	6	12,5	12,5	8,5	7
Саша Е.	12,5	17	12,5	12,5	8,5	7
Сергей Е.	14,5	17	8,5	7	7	5
Сергей З.	12,5	17,5	6	4	2	2
Надя Л.	9	16	5,5	3	1,5	1
			Сумма	250	Сумма	156

Наибольшая сумма $T_x = 250$

Рассчитываем эмпирическое значение
$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x$$

где n_2 - количество испытуемых v_i - выборке ($i = 1, 2$),

n_x - количество испытуемых в группе с большей суммой рангов

$$U_{\text{эмп.}} = 14 \cdot 14 + (14 \cdot 15) / 2 - 250 = 51$$

Критическое значение критерия находим по специальной таблице. Пусть уровень значимости равен 0.05.

N_1	N^2											
	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
3	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7
4	3	4	4	5	6	7	8	9	10	11	11	12
5	5	6	7	8	9	11	12	13	14	15	17	18
6	6	8	10	11	13	14	16	17	19	21	22	24
7	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30
8	10	13	15	17	19	22	24	26	29	31	34	36
9	12	15	17	20	23	26	28	30	34	37	39	42
10	14	17	20	23	26	29	33	36	39	42	45	48
11	16	19	23	26	30	33	37	40	44	48	51	55
12	18	22	26	29	33	37	41	45	49	53	57	61
13	20	24	28	33	37	41	45	50	54	59	63	67
14	22	26	31	36	40	45	50	55	59	64	67	74
15	24	29	34	39	44	49	54	59	64	70	75	80
16	26	31	37	42	47	53	59	64	70	75	81	86
17	28	34	39	45	51	57	63	67	75	81	87	93
18	30	36	42	48	55	61	67	74	80	86	93	99
19	32	38	45	52	58	65	72	78	85	92	99	106

$$U_{\text{кр.}}(0,05) = 55 \quad U_{\text{кр.}} = 55 > U_{\text{эмп.}} = 51$$

Следовательно, гипотеза о незначительности различий между баллами учеников до и после эксперимента отвергается и различие определяется как существенное. Таким образом, данный метод Манна-Уитни подтверждает эффективность методических приемов и упражнений по формированию навыка чтения в классе для детей со сложным дефектом при проведении специально организованной коррекционной работы.

Приложение Ж

Этапы работы по формированию навыка чтения




Таблица 10 - Этапы формирования навыка чтения

	1 этап	2 этап							3 этап	4 этап
		Изучение букв								
Этапы	Формирование интереса к чтению	2.1.Изучение гласных букв: первого ряда А,О,У, Ы,Э	2.2.Изучение гласных букв: второго ряда И, Я, Е, Ё, Ю	2.3..Изучение согласных с большой долготой звучания – х,с,м,ф,ш,в,н,л,з,ж,р	2.4..Изучение согласных, не имеющих длительно сти – й, п, б,к, т, г, д	2.5..Изучение наиболее трудно усваиваемых согласных – ч,ц,щ	2.6. Изучение буквы ь	2.7.Изучение буквы ь	Изучение слоговых структур и отдельных слов	Этап чтения элементарных текстов
Цель	Формирование интереса к процессу чтения.	Формирование обобщенного образа буквы, включающего акустический, кинестетический и зрительно-пространственный образы							Правильное прочтение различных слоговых структур, узнавание их в словах, правильное прочтение элементарных слов	Правильное прочтение и понимание адаптированного текста
Задачи	-развивать интерес к чтению, мотивацию к оперированию буквенными знаками; -развивать психические	-знакомить с буквами и элементами, из которых состоят печатные буквы, конструировать буквы из отдельных элементов и их запоминать; -развивать психические процессы (внимание, память, мышление), различные виды восприятия (слуховое, зрительно-пространственное, кинестетическое) мелкую моторику; -развивать фонематический слух, выделять и распознавать звуки-закреплять правильную артикуляцию каждого звука; развивать звукоподражание; -отрабатывать навык прослеживания взглядом за перемещаемым предметом, выделять части предмета, сравнивать их, располагать в определенной							-учить слиянию звуков в слоги: при сочетании двух гласных ГГ (АУ, УА); при сочетании согласного с гласным в прямом слоге СГ (ХА, СА, МА), также ГСГ и СГС (УХА, УХО, МАК, СУП,	-учить правильно читать и понимать адаптированный текст -учить ориентироваться в

<p>процессы, лежащие в основе базиса чтения;</p> <p>-формировать умение узнавать и запоминать отдельные буквы, написанные целиком слова и соотносить их с картинкой;</p> <p>-накапливать в речевой памяти акустические образы слов, в двигательной – кинестетические образы в их соотношении с графической формой;</p> <p>-вырабатывать навык передвижения взгляда по строке слева направо;</p> <p>-формировать правильное произношение букв и слов.</p>	<p>последовательности;</p> <p>-знакомить с буквами и элементами, из которых состоят печатные буквы; конструировать буквы из отдельных элементов и их запоминать;</p> <p>-формировать представления о пространственной ориентации при конструировании на листе бумаги.</p>	<p>КОТ и т.д.), ГС (АХ, ОХ), СГГС (МАЯК), ССГ (КТО, ДВА), СГСС (ПОЛК) и ССГС (КРОТ, ФЛАГ), состоящих из усвоенных слоговых структур (МАМА – СГГС, САХАР - СГГС, НОРКА – СГСС, ТРАВА – ССГС, ХВОСТ – ССГС); чтение согласных с мягким знаком (СЬ, ОСЬ, ЛОСЬ); сравнение чтения слов с твердыми и мягкими согласными (МЕЛ-МЕЛЬ, ПЕНЬ, КОН-КОНЬ, КОНЬКИ); чтение слов с разделительным мягким знаком (ИЛЬЯ, СЕМЬЯ), чтение слов с твердым знаком (ПОДЪЁМ, СЪЕМКА);</p> <p>-продолжать учить различать зрительные образы разных букв;</p> <p>-продолжать учить дифференцировать звуки и соотносить их с буквами;</p> <p>-продолжать развивать зрительный анализ по узнаванию и запоминанию зрительных образов букв и слов;</p> <p>-учить составлять слово из слогов (по первому слогу), выбрать нужный слог/слово из ряда лексем;</p> <p>-обучать послоговому чтению слов или целым словом.</p>	<p>предложении;</p> <p>- учить воспринимать предложение целостно</p> <p>-учить читать предложение слева направо;</p> <p>-учить определять начало и конец предложения, слова в предложении;</p> <p>-учить выделять паузы между предложениями ;</p> <p>-развивать семантический уровень, работать над словарем.</p>
--	---	---	---

<p>Задания на а) соотнесение карточки с написанным словом с картинкой, отражающей смысловое содержание написанного слова, формирование акустического образа слова, изображенного на картинке; б) проговаривание написанного на карточке слова сопряженно или сопряженно-отраженно за взрослым; объединение зрительного, слухового, артикуляционного и графического образов в буквенное изображение слова; в) закрепление буквенного образа слова;</p>	<p>Задания на а) формирование акустического образа буквы; б) формирование кинестетического (артикуляционного) образа буквы: развитие кинестетических ощущений артикуляционного аппарата, развитие кинестетических представлений об образе буквы: развитие кинестетических ощущений артикуляционного аппарата, развитие кинестетических представлений об артикуляционной позе, применение зрительных и жестовых символов; в) формирование зрительно-пространственного образа буквы, развитие зрительно-пространственных ощущений артикуляционного аппарата, развитие кинестетических представлений об артикуляционной позе, применение зрительных и жестовых символов; в) формирование зрительно-пространственного образа буквы, развитие зрительно-пространственных ощущений артикуляционного аппарата, развитие кинестетических представлений об артикуляционной позе, применение зрительных и жестовых символов;</p>	<p>Задания на а) формирование акустического образа буквы; б) формирование кинестетического (артикуляционного) образа буквы: развитие кинестетических ощущений артикуляционного аппарата, развитие кинестетических представлений об артикуляционной позе, применение зрительных и жестовых символов; в) формирование зрительно-пространственного образа буквы, развитие зрительно-пространственного восприятия.</p> <p>Символ звука находится перед глазами как зрительный образ-подсказка. Упражнения на закрепление тактильного образа буквы. Узнавание буквы в различных шрифтах, размерах, цвете, положениях на странице.</p> <p>Изолированное воспроизведение буквы. Закрепление артикуляционной позы. Соотнесение звука и буквы. Подбор картинок на конкретный звук. Нахождения места в слове (в начале и конце).</p> <p>Изучение открытых слогов с изученными гласными 1 ряда с постепенным добавлением (прием наращивания) последующей согласной: СГ, СГС, СГСС, ССГС. Использование символов слогослияния при чтении слов. Дополнение недостающего слога до целого слова. Составление слов</p>	<p>Задания на а) применение зрительных и жестовых символов; б) формирование зрительно-пространственного образа буквы, развитие зрительно-пространственного восприятия.</p> <p>Как буква, не обозначающая звука,</p>	<p>Задания на а) применение зрительных и жестовых символов; б) формирование зрительно-пространственного образа буквы, развитие зрительно-пространственного восприятия.</p> <p>Чтение слогов: се-сье, ве-вье и т.д. Выклад</p>	<p>Задания на а) формирование слогов слияния с уже изученными буквами; б) сопряженное и медленное прочтение слогов слияния за взрослым; в) чтение по подражанию взрослому; г) чтение по аналогии; д) соотношение кинестетического образа звука и звукового контроля (сопоставление произношения взрослого и своего собственного, подражание взрослому); е) медленное хоровое чтение; ж) подкрепление прочтения подстрочными символами (дуга – слогослияние, точка – изолированный звук); з) многократное повторение, накапливание в памяти отработанных слогов и слов.</p> <p>Дополнение недостающего слога до целого слова. Составление слов из слоговых карточек с опорой на картинку. Сравнение слогов и слов, отличающихся одной гласной, количеством букв,</p>	<p>Задания на а) чтение целых слов, односложных предложений; б) деление слова на слоги; в) отработка техники чтения «дирижирование» голосом (интонирование), с учетом знаков препинания; хоровое чтение; г) ориентировку на листе бумаги, выделение начала и конца предложения, определение знаков препинания, представление о большой букве в начале и точки в конце предложения; д) определение количества слов в предложении и количества</p>
---	--	--	---	---	---	--

<p>«чтение» слова, воспроизведение по подражанию акустического образа слова (картинка убирается, остается карточка с написанным словом ; г) закрепление навыка в игровых заданиях.</p> <p>Глобальное чтение как средство развития зрительного внимания и памяти. На материале уроков развития речи.</p> <p>Зрительное изображение предмета на картинке заменяется графическим изображением слова на карточке и объединяется с акустическим</p>	<p>ного восприятия.</p> <p>Упражнения в чтении слов из 2/3/4 и т.д. гласных.</p> <p>Тренировка силы голоса, протяжности, интонации.</p> <p>Задания на правильность речевого дыхания, артикуляционных движений, угадывание буквы по артикуляционной позе.</p> <p>Называют пройденный звук.</p> <p>Указывают, как заданный звук обозначается на письме</p> <p>.Называют слова с нужным звуком.</p> <p>Подбирают буквы к нужному звуку.</p> <p>Находят букву среди других.</p>	<p>из слоговых карточек с опорой на картинку. Сравнение слогов и слов, отличающихся одной гласной, количеством букв, с оппозиционными звуками. Чтение слов, подписей к картинкам, предложений.</p> <p>Чтение слогов с гласными 2 ряда.</p> <p>Пример: Изолированное чтение буквы. В начале и конце слова: Ю-ла. Ю-ра. Во-ю. Но-ю. В слогах: лю, рю и тд. Многократные повторы. Заучивание. Отработка их в словах с обогащением словаря с наращиванием синтагматических связей: ко-лю, мо-лю, со-лю; лю-к, к-лю-ка, к – лю-к-ва, а-лю-р и т.д. Чтение попарно (а — я, у — ю, ы-и, о-е); сравниваются слоговые структуры ла — ля, лук— люк, был-бил, Мила -мыла мыла мыла</p>	<p>только после согласных, всегда их смягчает.</p> <p>Отработка с отдельными согласными: съ, мь, ль, ть и т.д., в словах на конце слова, в середине слова: ко-нь, ко-нь-ки.</p> <p>Упражнения на выкладывание слова.</p>	<p>ывание слогов.</p> <p>Отработка в словах: съел, подъезд и т.д.</p>	<p>с оппозиционными звуками. Чтение слов, подписей к картинкам, предложений.</p> <p>Многократные повторы.</p> <p>Заучивание. Отработка их в словах с обогащением словаря с наращиванием синтагматических связей.</p> <p>Сравнение слоговых структур</p>	<p>предложений в тексте;</p> <p>е) подражание взрослому (правильное прочтение и соблюдение интонации);</p> <p>ж) использование подстрочных символов;</p> <p>з) многократное повторение, накапливание в памяти отработанных слов, чтение специально подобранных текстов;</p> <p>и) формирование навыка слежения по строчке за читающим и навыка «подключения» к читающему;</p> <p>к) работа с сюжетными картинками.</p> <p>Буквы</p>
--	---	---	--	---	---	---

<p>образом. Образец произношения дается педагогом. Дети проговаривают слово сопряженно или сопряженно-отраженно. Непродолжительное по времени. Выбатывается навык передвижения взгляда по строке слева направо. Идет накопление мнестических образов в речевой памяти, запоминание письменного образа слова и изображения, запоминание некоторых букв. Упражнения по составлению подписей к картинкам из слов, узнаваемых глобально.</p>	<p>Составляют букву из элементов. Раскладывают на звуки звукокомплексы из 2/3 гласных. Определяют последовательность звуков и букв.</p>					<p>отрабатываются по мере их усвоения в словах, далее из слов формируются предложения, предложения складываются в текст.</p> <p>ВОВА. ВОВА У ИВЫ. У ВОВЫ</p>  <p>У СИМЫ</p>  <p>У СИМЫ И ВОВЫ</p> 
--	---	--	--	--	--	---

Приложение И

Рекомендации по формированию навыка чтения у разных категорий умственно отсталых детей со сложным дефектом

Одним из важнейших гигиенических требований к уроку является *правильная освещенность* [СанПин 2.4.2] Необходимо обеспечивать более равномерную освещенность во всем рабочем помещении, а не ограничиваться освещенностью только учебных мест, т.к. каждый раз при переводе взгляда с темного на светлый участок и наоборот, определенное время работоспособность глаза бывает снижена.

Источники света следует размещать так, чтобы они сами или отраженные от блестящих поверхностей лучи не слепили глаза. Важное гигиеническое значение имеет рациональный выбор источников света, особенно там, где требуется тонкое различие цветов. Для большинства видов работ наиболее рациональным является естественный дневной свет, поэтому там, где есть такая возможность, ее надо максимально использовать. При недостаточной освещенности естественным светом целесообразно пользоваться смешанным освещением - естественный плюс искусственный.

Для *детей со сложной структурой дефекта, включающей умственную отсталость с недостатками зрения* самостоятельно подготовленные наглядные пособия и иллюстративный материал должны быть четко и контрастно выполнены, иметь достаточно крупные размеры. Уместны пособия, содержащие иллюстративно-графический материал, выполненный рельефно, т.е. рассчитанные на одновременное использование осязания и зрения, использование оптических, тифлотехнических и технических средств, облегчающих, учебно-познавательную деятельность слабовидящих обучающихся, рекомендованные АООП для слабовидящих. Не следует использовать картинки на цветной бумаге: рассматривание их может утомить зрение; детей; лучший фон - белый или серый. Рассматриваемые предметы (книга, картинки и др.) следует располагать по отношению к глазам ребенка на расстоянии 30 см. Желательно, чтобы картинка находилась в наклонном положении под углом 45 градусов. Отсутствие коррекции (очков), постоянное напряжение аккомодации приводит к явлениям утомления глаз, появлению головной боли, тупой боли в (области лба и около глаз), чувства давления в глазах. Буквы при чтении сливаются, становятся неясными, увеличиваются ошибки при чтении. Перерыв в зрительной работе временно устранил эти ощущения.

Для школьников с суженными полями зрения важно иллюстративно-графическую информацию уложить в их поле зрения, а если объект изучения большой по масштабности, то в коррекционном плане следует организовать этапное и последовательное изучение его частей с выходом на целостность восприятия, несколько упрощая схему без сложных деталей. При сильно суженном поле зрения у слабовидящих умственно отсталых школьников затруднены процессы овладения техникой чтения, они, как правило, отстают в приобретении навыков чтения, так как не видят полностью строку. Детям со сложными нарушениями, включающими умеренную умственную отсталость и недостатки зрения, необходимы тренировочные упражнения на дифференциацию пространственных понятий, на целостность восприятия.

В процессе нашего исследования выявлены дети в основном с наиболее распространенной зрительной патологией: миопия высокой степени, атрофия зрительного нерва, врожденные аномалии глаза. Обобщая тифлопедагогический опыт работы с детьми со зрительной патологией Б.К. Тупоногова, Л.И. Моргайлик, Н.А. Крыловой можно дать следующие рекомендации:

- для детей с высокой миопией - допустимая зрительная нагрузка 10-15 минут с частым отдыхом (отдых – работа на слух),
- следует исключить при чтении мелкий шрифт,
- высота букв на доске должна быть 12-14 см,
- межбуквенные пространства увеличены (3мм),
- цветоисполнение изобразительных пособий преимущественно в оранжево-желтых и зеленых тонах,
- черные изображения следует давать с увеличением контрастности в два раза;
- наличие подставки для чтения на столе,
- место ученика должно быть ближе к источнику естественного освещения (окну), освещенность поверхности рабочего стол 500лк, при работе с мелкой детализировкой - 1500лк. (люкс - единица освещенности, равная световому потоку в 1 лм (люмен), падающему на освещаемую поверхность в 1 м2).
- для детей с атрофией зрительного нерва – добавляется не менее двух зрительных гимнастик за урок, контраст изображений 80-100%, цветонасыщенность 0,8-0,9; особое внимание белому и красному цветам. Рекомендуются упражнения на развитие периферического зрения (движение гусеницы, дорожка и т.д.). При врожденных аномалиях развития глаз рекомендуется контрастный фон на тех участках изображения, где встречается красный, белый, зеленый цвета. При светобоязни рабочее место определяется вдали от окна.
- При дефектном зрении у учащихся очень часто отмечаются нарушения в цветовосприятии.
- В случае нарушения цветоразличения обязательно контрастное изображение объектов в раздаточном дидактическом материале. Аномалии цветоразличения отмечаются и при атрофии зрительного нерва, и поражениях сетчатки глаза.
- Если у ученика затруднена фиксация взгляда, то он обязательно должен пользоваться при письме и чтении коррекционной следящей *линеечкой*.
- Многие частично видящие и слабовидящие дети, страдающие нарушением радужки и некоторыми видами атрофии зрительного нерва, являются фотофобами, то есть испытывают дискомфорт при прямом попадании солнечного или электрического света на поверхность рабочего места. Им для работы необходим рассеянный свет и невысокая освещенность (порядка 200 — 250 лк), поэтому для них подбирается парта или рабочий стол вдали от окна или источника электрического света.
- Требования к организации рабочего места, его освещенности [184. С. 476]
- За каждым учеником в классе (в кабинете) закрепляется строго определенное место. Это распределение основывается на показателях зрительной патологии и зависит от расположения рабочего места школьника по отношению к источнику света.
- У детей с косоглазием и амблиопией за счет ограниченных зрительных возможностей затруднена ориентировка в пространстве, зрительно-пространственный анализ снижен. Таким детям характерно выделение части предмета, а не всего предмета в целом. Коррекционная работа должна строиться на преодолении этих трудностей.

Использование неполноценного зрения должно быть определено в двух аспектах: продолжительность непрерывной зрительной нагрузки и отдыха. Для слабовидящих школьников зрительная нагрузка не должна составлять более 15 минут без перерыва, отдых между периодами зрительной работы должен составлять не менее 5 минут. В структурном построении урока обязательно следует предусмотреть физкультпаузу со зрительной гимнастикой.

Зрение остается у слабовидящих детей ведущим анализатором, но их зрительное восприятие отличается узостью обзора и снижением точности, из-за чего у таких детей возникают трудности в пространственной ориентировке. При зрительной работе эти дети быстро утомляются, что вызывает снижение умственной и физической

работоспособности. Так, зрительная работоспособность в % у нормальнозрящих 100%, у слабовидящих – 90,7%, у лиц с миопией и гиперметропией 78,3%.

«При значительном нарушении остроты зрения у детей страдают моторные функции глаза, нарушается ясность видения, сужается поле зрения, наблюдается отклонение в развитии адаптационных функций глаза, ограничивается развитие зрения. Все это нарушает процесс зрительного восприятия и ведет к обеднению предметных и пространственных представлений. При нарушении слуха возникают трудности в звуковом анализе и синтезе (в выделении фонематических признаков и сопоставлении их с другими признаками, в нарушении произношения, устной и письменной речи)» [31, с. 22], предъявление информации преимущественно в наглядно-образной форме широкого использования специальных приемов организации учебно-практической деятельности (алгоритмизация, работа по инструкции и др.) [162]:

- В целях комфортного доступа слабовидящего обучающегося с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к образованию необходимо использовать: персональный компьютер, оснащенный необходимым для слабовидящего обучающегося программным обеспечением, адаптированные (с учетом особых образовательных потребностей слабовидящих обучающихся) официальные сайты образовательной организации, интерактивные доски.
- Режим зрительной нагрузки при работе с техническими средствами комфортного доступа и техническими средствами обучения регламентируется: нормами, предъявляемыми к непрерывной зрительной нагрузке слабовидящих: первый, второй классы - от 7 до 10 минут; третий, четвертый, пятый классы – от 10 до 15 минут;
- - индивидуальными рекомендациями врача-офтальмолога.
- При работе слабовидящих обучающихся с компьютером должны соблюдаться условия, определенные действующим СанПиНом и специальные условия, разработанные для слабовидящих.
- Требования к учебникам, учебным принадлежностям, дидактическим материалам и наглядным пособиям
- В процессе обучения слабовидящих необходимо использовать: специальные учебники, созданные на основе учебников для обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, но отвечающие зрительным возможностям и особым образовательным потребностям обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [162, с.479];
Вариант 4.3 АООП для слабовидящих предполагает, что слабовидящий обучающийся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям предполагает пролонгированные сроки обучения: пять лет (1 - 5 классы) [162, с. 307].

При работе над пересказом текста следует использовать картинки-иллюстрации, которые учащиеся используют как опору в составлении логических текстов по вопросам учителя, после серии таких заданий картинки убирают и пересказ осуществляется по вопросам с элементами самостоятельности. Чтобы избежать ошибок при делении предложения на слова при анализе предложения, подсчете слов в нем, целесообразно составлять предложения из слов, написанных на карточках, или использовать вместо слов в предложении картинки. Самостоятельно называя картинку, учащийся понимает, что это еще отдельное слово.

Например, МАША ЧИТАЕТ



(КНИГУ).

С выделенным словом можно придумать свое

предложение. Выделению

слов способствует ритмическое оформление предложения. Для устранения ошибок при чтении сосредоточить внимание ребенка на графическом образе слова, выделить область чтения, увеличить межстрочный интервал.

При развитии фонематического слуха, отработке глухости-звонкости, твердости-мягкости и звуков, которые смешивают, целесообразно также сравнивать картинки и подписи к ним, находить отличающиеся звуки и буквы. Работа по выделению и закреплению звука может отрабатываться в заданиях на выбор слов (карточек-картинок) на заданную букву, придумывание слов на этот звук, подбор имен детей и т.д..

При наработке словаря возможны упражнения по «переделыванию» одного слова в другое. Например, путем добавления согласных из пол получается полк, путем замены из палка получается галка. Слова выкладываются из разрезной азбуки.

У обучающихся со сложным дефектом, сочетающим РАС и умственную отсталость, часто бывают особые проблемы в обучении подражанию, у них *необходимо развивать имитационные способности*.

- Как только ученик скопирует произнесенный Вами звук, следует повторить его еще пару раз, и таким образом установить, подражает ли он вам дальше, чтобы завязался контакт. Если это получается, то следует проконтролировать копирование только определенного звука, а затем перейти к другому простому звуку, чтобы установить, следует ли он при этом за Вами.
- Использовать склонность аутистов к стереотипиям, эхолалиям для отработки повторов
- Отрабатывать каждое новое умение, что позволяет предотвратить опасность превращения вновь освоенного способа действий в аутистимуляцию.

Аутичные дети успешно справляются с заданиями на соотношение фигур, букв, на нахождение эквивалента фигуры, буквы т.е. на обучение визуальной способности различать и выкладывать различные сочетания. Ребенок должен точно видеть, как сравниваются буквы. Этот процесс повторяется до тех пор пока не найдены совпадающие карточки. Сначала ребенок делает успехи с одной – двумя буквами (фигурами), затем постепенно увеличивается их количество и сложность фигур (букв).

Работа с компьютером, в основе которой лежит природная склонность аутичного ребенка к оперированию символом и знаком, способствует развитию когнитивных потребностей ребенка.

В случае затруднений следует предлагать помощь, предполагающую опору на разные каналы восприятия. *Виды помощи:* с опорой на слуховой анализатор (повтор инструкции, подсказка нужного слова по его первому слогу и т.д.), с опорой на зрительный анализатор (показ картинки в случае не узнавания буквы), с опорой на кинестетический анализатор (движение руки ассоциирующееся с буквой)

- Связывать учебный материал с личным опытом, с жизнью ребенка и его семьи в связи с необходимостью формирования осмысленного отношения к чтению.
 - Использовать произвольное внимание и зрительную память.
- У аутичных детей низкий уровень сформированности акустического гнозиса. С целью его развития следует:
- Постоянно и максимально использовать наглядные опоры, что позволит задействовать в обучении наиболее сильные стороны когнитивной сферы детей с аутизмом: большой объем моментального визуального восприятия, хорошую зрительную память, явное преобладание возможностей зрительного сосредоточения над слуховым.
 - Использовать картинно-графический план при изложении текста.

Известно, что недоразвитие устной речи является индикатором дислексии, а так же несформированности таких психических процессов, как зрительный анализ и синтез, пространственные представления и ряда других.

Несмотря на имеющийся запас слов, у детей с аутизмом наблюдаются трудности в организации развернутого высказывания и диалога. Данная особенность проявляется в односложной речи, в наличии стереотипов. Фрагментарность восприятия, недоразвитие вербального мышления, склонность к символизму в процессе усвоения учебного материала затрудняет переработку информации, получаемой ребенком с аутизмом на уроке. С целью преодоления трудностей, предлагаются следующие рекомендации.

- Знания и навыки должны преподноситься ребенку с аутизмом в виде не перегруженной подробностями словесной формулировки материала. Ребенка учат воспринимать учебную информацию в целом, а затем прорабатывать и детализировать ее составляющие.
- Нарбатывать словарь путем заучивания и многократного повторения различных слов-предметов, слов-действий, средств межфразовой связи, развернутых оборотов речи.
- Специальная коррекция эмоционально-волевых проблем ребенка со сложным дефектом, сочетающим нарушения аутистического спектра и умственную отсталость. Если школьник с РАС не может начать чтение в силу эхолалий или застрекает на слове, поможет подсказка артикуляционной позой (звуком), совместное прочтение, стимуляция, поощрения. Монотонный характер чтения, механическое запоминание слова корректируется развитием силы голоса, речевого дыхания, расширением словаря.

Формирование навыка чтения у *обучающихся со сложным дефектом, сочетающим нарушения опорно-двигательного аппарата и умственную отсталость*, осложнено нарушениями сенсорно-перцептивных процессов. Это проявляется в недоразвитии восприятия, в замедленном темпе узнавания предметов (букв), в трудностях обобщения сенсорных сигналов. Они не узнают графический образ буквы, читают слог и слово, переставляя буквы, и, ориентируясь на общий графический образ, произносят слово, изменяя его структуру и, как правило, искажая окончание. В этом случае требуется сосредоточить внимание ребенка на графическом образе, и остановить его порыв домыслить слово. У большинства детей со сложным дефектом, сочетающим ДЦП и умственную отсталость, имеются расстройства зрения, кинестезии, вестибулярной системы, схемы тела, что влечет за собой патологию пространственных представлений, а отсюда и нарушения чтения.

При обучении чтению детей с *церебральным параличом педагогу* следует воспользоваться такими приемами, как

- выделение начала строки, выделение заглавной буквы слова, с которого учащимся предлагается читать или писать, ограничение нужной буквы, слога, слова, сочетания слов, текста, предложения специальными прорезями, трафаретом.
- Дать детям время для подготовки к началу речевого акта, если обучающимся со сложным дефектом, включающим ДЦП и умственную отсталость, трудно начать речевое высказывание (при неправильном произнесении звуков разной степени выраженности, а также возникновении спазмов при произнесении слов и фраз).
- Учитывать речевые особенности и не снижать отметки при оценке устного ответа и чтения (особенно на начальных этапах обучения) за недостаточную интонационную выразительность, замедленный темп и отсутствие плавности, скандированность.
- Строить изучение нового на прошлом опыте детей. Вводить многократное повторение материала как коррекцию недостатков памяти.
- Обучение должно быть максимально наглядным в связи с тем, что зрительная память этих детей развита намного лучше, чем слуховая.

Недоразвитие манипулятивных функций у детей с ДЦП не позволяет использовать обычные наглядные пособия. Удобно пользоваться, как вариант, объемными пособиями (деревянными брусочками разной величины и кружками разного цвета). При работе с буквами удобна в использовании магнитная доска с набором

пластмассовых букв и знаков. В коррекционной работе важно обращать постоянное внимание на следующие требования.

- Одновременное развитие и коррекция нарушений артикуляционной моторики и функциональных возможностей кистей и пальцев рук. Это связано с положением об анатомической близости корковых зон иннервации речевого аппарата с зонами иннервации мышц рук, особенно кисти и большого пальца. При ДЦП тяжесть нарушений артикуляционной моторики обычно коррелирует с тяжестью нарушений функции рук.
- Необходимо проводить специальные занятия по развитию движений глазных яблок и целостного восприятия предмета.
- Отрабатывать согласованность движений руки и глаза. Обучать следить глазами за своими движениями.
- Обучать удерживают строку при чтении
- Обучить ребенка со сложным дефектом, сочетающим нарушения ОДА и умственную отсталость, собственной схеме тела.
- Следует акцентировать понятия строка, начало текста, абзац, левая и правая части книги, последовательность букв, слов (перед, за); обращать внимание на отработку пространственных представлений, таких как «вверху», «внизу», «слева», «справа», «сзади».

Обучающимся со сложным дефектом, сочетающим нарушения ОДА и умственные нарушения, тяжело находить нужную страницу (затрудняются в дифференциации левой и правой стороны), строку, могут начать читать с середины страницы.

- Учитывать ограниченное поле зрения.
- Обучать различать звуки и звукосочетания, сходные по звучанию.
- Устранять проблему зеркальности при чтении: коррекцию следует направить на формирование адекватных пространственных представлений и выполнению заданий по образцу.
- Нарбатывать словарь с опорой на картинку, предварительно озвучив слово.
- Обучать правильному речевому дыханию при беззвучной артикуляции.

Особое внимание следует уделять формированию конструктивной деятельности, которая является сложным познавательным процессом, в результате которого совершенствуется восприятие формы, величины предметов и их пространственных соотношений, а значит, совершенствуется навык чтения. При некотором отличии в подходах при обучении чтению к выделенным группам детей, помощь при характерных ошибках будет одинакова для всех:

При затруднение в прочтении упражнения на узнавания букв разных шрифтов и размеров, разных цветов, на разном цветовом поле, на сравнение выбранной буквы с образцом. Нарботка словаря с опорой на картинку, предварительно озвучив слово. Развитие правильного речевого дыхания. Использование для детей с РАС, нарушениями зрения + НОДА жестовых символов. При затруднении в ориентировании на листе бумаги, упражнения по ориентировке на листе бумаги, написание буквы на листе с проговариванием ее положения, написание ее под диктовку по элементам. Маркировка цветом (цветное деление листа, полосы) как помощь в ориентировке по листу (с ДЦП, нарушениями зрения).

Приложение К

Дидактический материал по формированию навыка чтения

Алгоритм прохождения букв.

9. Правильное произнесение. Артикуляция буквы. Подкрепление зрительными и жестовыми символами. (Т.А. Ткаченко «Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика», Москва, Владос, 2013)
10. Написание буквы.
Рельефное написание (изображение) буквы, разбор ее элементов. Обводка по букве. Выписывание буквы по песку. Выкладывание ее элементов на доске.
11. Работа с образцом. Накладывание на образец элементов буквы. (одновременно с учителем, с комментированием; под диктовку и самостоятельно). Выкладывание буквы из элементов по образцу с каждым учащимся (И одновременно с учителем, с комментированием; под диктовку и самостоятельно). Сравнение с образцом на доске.
12. Выкладывание по памяти.
13. Чтение написанной буквы разным цветом и на разном фоне.
14. Чтение буквы на картинках и подбор слов на эту букву.
15. Отработка чтения буквы в слогах.
16. Упражнения на дифференциацию с последующей буквой (буквами).

Буква У.



Звук У: горлышко гудит (*проверяем, прикладывая руку*), Воздух легко проходит через рот, Воздуху ничего не мешает. Губы даже сделали воротца для Воздуха, их форма напоминает маленький круг. Звук можно петь, тянуть, его легко говорить.

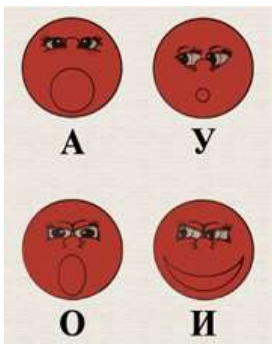


Таблица зрительных стимулов.

Кто говорит букву У?



уу

Послушай слово:

УТКА

УХО

УДОЧКА

Прочти буквы:

у | у | у
у | у | у

Прочти слова:



Назови слова, где есть буква У.

На рисунках покажите утку, ухо. Какой звук слышится в начале этих слов?
Обозначим слова полоской. В начале полоски поместим букву У.



А Найди место гласного звука [у] и закрась этот кружок красным цветом.



ууу **ААА**

Поставьте палец под буквы в строке. Прочитайте их. Повторим вместе:


ууу **ааа**

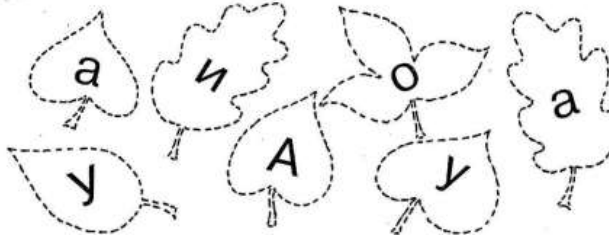
Мы учим букву А.
Мы учим букву У.
Повторим сейчас АУ.



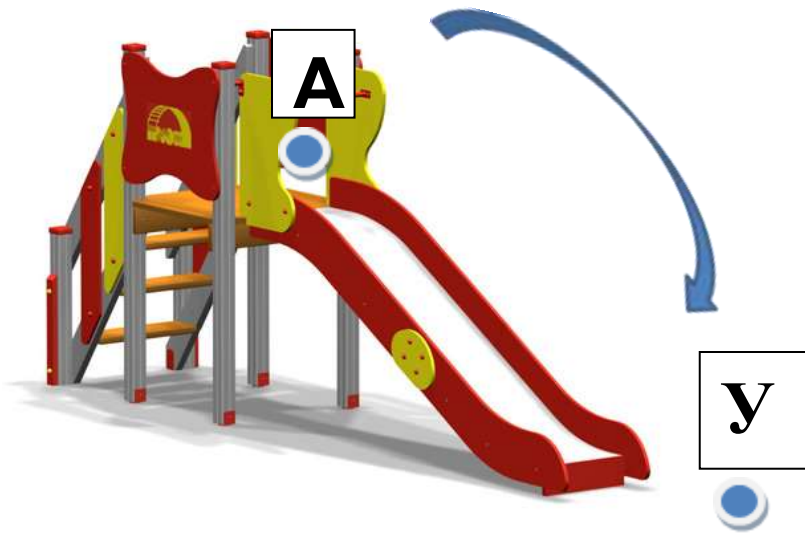
у

С какого звука начинаются названия картинок? Запиши в кружке соответствующую букву.

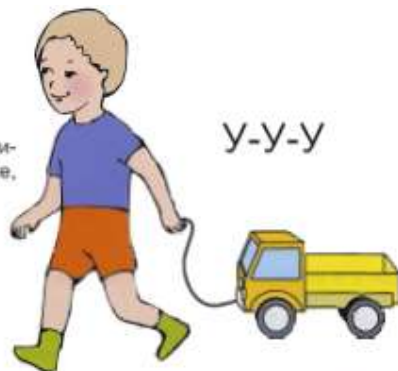
 Обведи листочки только с буквами А и У. Закрась листочки с буквой А красным цветом, а с буквой У – жёлтым.



УЧИМСЯ СОЕДИНЯТЬ БУКВЫ А У , У А,



На рисунке покажите мальчика с машинкой. Прочитайте, как она гудит.



ууу

ууу

ААА

ааа

у ————— а

а ————— у

Поставьте пальчик под буквы в строке. Прочитайте их.

Найдите на рисунке: девочка заблудилась в лесу. Она кричит: **ау!** Покричим вместе. Повторим: *В лесу*
Громко мы кричим: **ау!**



А _____ У АУ

Поставим пальчик под **А** и будем двигать его к букве **У**, как идет мишка. Читаем **А** и **У** протяжно. Взмахнем рукой снизу вверх и прочитаем **АУ**.



На шляпках грибов буквы. Я буду читать, а вы показывать.



у _____



у _____

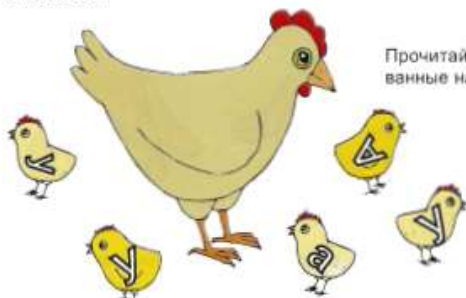
На рисунке найдите усы, утюг. Какой звук слышится в начале этих слов? Покажите на полосках букву **У**. Где она стоит: в начале слов или в конце?

Покажите на рисунке: плачет ребенок. Он кричит: **уа, уа, уа**. Произнесем вместе: **Уа, уа** —
Слышен голос малыша.



У _____ А УА

Поставим пальчик под **У** и будем двигать его к **А**. Читаем протяжно **У** пока мишка не дойдет до буквы **А**. Затем взмахнем рукой и прочитаем вместе **УА**.



Прочитайте буквы, нарисованные на цыплятах.

Читай выразительно.
А? А! А. У? У! У.
АУ! АУ? УА! УА!

С помощью карточек выложи слова
Девочка кричит : АУ!
Ребенок плачет: УА!



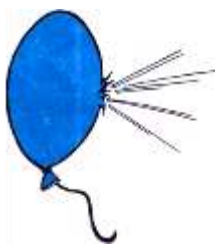
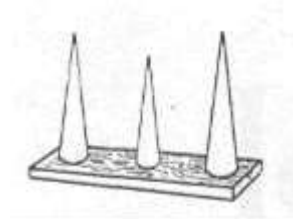
Согласные.

Алгоритм прохождения букв.

1. Правильное произнесение. Артикуляция буквы. Подкрепление зрительными и жестовыми символами (например, Т.А. Ткаченко «Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика», Москва, Владос, 2013).
2. Написание буквы.
Рельефное написание (изображение) буквы, разбор ее элементов. Обводка по букве. Выкладывание ее элементов на доске.
3. Работа с образцом. Накладывание на образец элементов буквы. (Одновременно с учителем, с комментированием; под диктовку и самостоятельно). Выкладывание буквы из элементов по образцу с каждым учащимся (и одновременно с учителем, с комментированием; под диктовку и самостоятельно). Сравнение с образцом на доске.
4. Выкладывание по памяти.
5. Чтение написанной буквы разным цветом и на разном фоне.
6. Чтение буквы на картинках и подбор слов на эту букву.
7. Отработка чтения буквы в слогах, в словах.
8. Упражнения на дифференциацию с трудными буквами.
9. Чтение предложений, текстов.

Буква ш

Звук Ш: Язык не хочет пускать Воздух, он поднялся к верхним Зубам, поставил Воздуху преграду. Зубы тоже закрыли выход Воздуху, между ними осталась только маленькая щелка. А Воздух все равно прорвал преграду и шипит от радости, да так сильно, что Губы вытянулись вперед.



Звук Ш

Из лопнувшего шара выходит воздух.

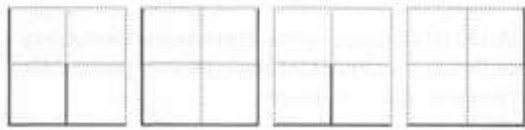
Произнести, выделив звук Ш. Заучить!

Три шипа, а снизу палка,
 Чьи-то шины очень жалко! Шины по шоссе шуршали,
 Но шепнули Ш-Ш и встали.

ЗАДАНИЕ: Отгадай.

Кто альбом раскрасит наш? Ну, конечно, *(карандаш)*.
 Кто уселся у окошка, ну, конечно, наша *(кошка)*.
(Отметить голосом наличие Ш в словах.)

ЗАДАНИЕ: дописать (выложить) букву, которую ты только что узнал.



ЗАДАНИЕ: Написать букву указательным пальцем; кистью руки; ступнёй; носом; подбородком; локтем; ухом; можно задействовать и другие части тела.

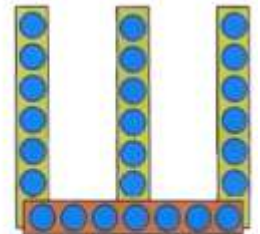
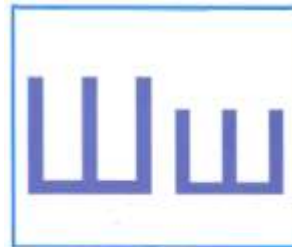
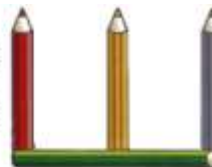
- Ребята, представьте, что некоторые части вашего тела превратились в карандаш, который очень хорошо пишет буквы. Давайте это изобразим.

ЗАДАНИЕ: Составь букву из элементов

- Вспомните буквы, состоящие из двух одинаковых элементов — двух длинных и одной короткой палочки — и постройте эти буквы.



Найдите в квадрате букву Ш. Обведите ее пальчиком. Сделайте Ш из карандашей, как в книге.



Покажите в квадрате большую букву Ш и маленькую букву ш. Скажем вместе:

*Шура сено ворошил,
Вилы в сене позабыл.*

Выложим букву Ш из полосок, наклеим синие кружки. Произнесем звук ш-ш-ш.



Найдите на рисунке пес. Девья качаются, шумят: ш-ш. Скажем вместе этот звук.

Физкультминутка

*Ветер дует нам в лицо.
Закчалось дерево.
Ветер тише, тише, тише.
Дерево всё выше, выше.*

Ш-ш-ш

Покажите на рисунке детей. Они идут, а листья шелестят у них под ногами: ш-ш-ш. Скажем вместе этот звук. Язык отодвинем в глубь рта.



Ш-ш-ш

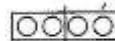
Добавь недостающую часть, чтобы получилась буква Ш.

Найди место согласного звука [ш]. Поднимим букву Ш под нужным кружком.

Определи место буквы Ш в словах: в начале, где в конце?



Найди букву Ш на шарах.



Чтение простых слов (повторение).



МУ-ХА
СУ-ХО и т.д.

Чтение слогов с буквой Ш



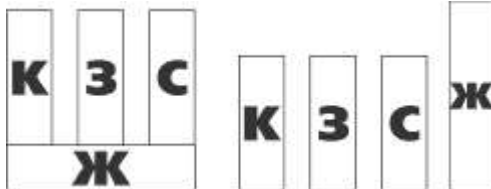
ША ШО ШУ ШИ ШЕ

ЗАДАНИЕ: Учитель начинает читать имена детей, ученик заканчивает слогом ША. Подписывает кружки (или накладывает нужную букву). Назови, что написано на кружках. Чьи это кружки?



ЗАДАНИЕ: Накорми птенца (на тренировку памяти, внимания, воображения, выразительности имитационных движений).

Предлагаются карточки с изображением букв, где каждый элемент буквы выделен разным цветом; палочки, соответствующие по цвету элементам буквы на картинке. Детям даётся шаблон, где изображена буква, а также цветные палочки (полоски) — это червячки, которыми птицы должны накормить птенцов. Дети берут элементы (цветные полоски) и летят в гнездо кормить своих птенцов (выстраивают из элементов букву).



ЗАДАНИЕ: Собрать определенную букву из элементов.

Маша по лесу гуляла,
В лесу хворост растеряла,
Ты девчонке помоги:
Хворост в буквы собери.



Чтение слогов, простых слов и предложений.

ША-ША-ША ШУ-ШУ-ШУ ШО-ШО-ШО

ШИ-ШИ-ШИ ШЕ-ШЕ-ШЕ



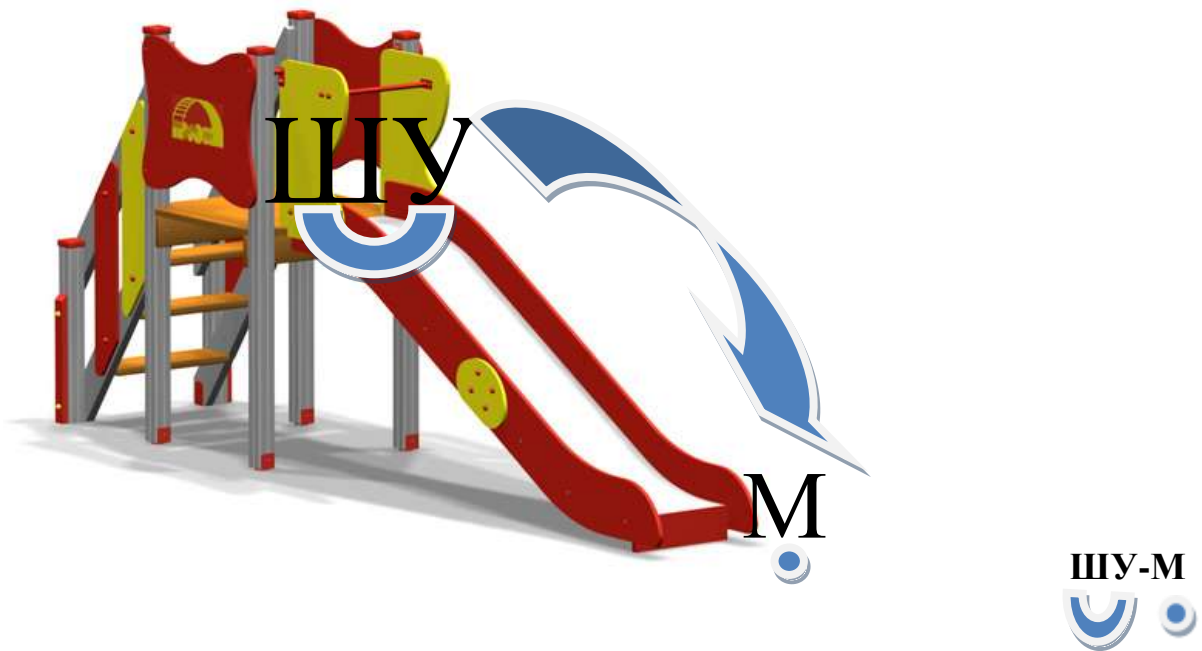
ШУ-ба ША - п- ка

Задание на дифференциацию С-Ш в начале слова.

Заготавливаются карточки на буквы С и Ш.



Задание: Чтение трехбуквенных сочетаний и слов.



ШОШ ШУШ ШИШ ШЕС ШЕШ ШМА ШМУ ШМИ и т.д.

Задание: Чтение слов из двух слогов.



СА-ША МА-ША СУ-ША СУ-ШУ МА-ШУ

У МАШИ ШУ..

У МИШИ ША....

У ШУШИ

У САШИ

У АСИ



СА....



ШЕЯ.

СУШИ



МАША. У МАШИ МИША.

(Покажи девочку.)

Варианты отработки изученных букв в словах и простых предложениях.

Чтение предложений на изученные буквы

НА С.

У ОСЫ УСЫ. А У АСИ?

А У АСИ НЕ УСЫ. У АСИ УХА.

НА М.

У ХАИ СОМ С УСАМИ.

У СЁМЫ УСЫ.

МОХ. МХИ.

НА Ф.

СОФА. ФОМА. ФИМА. ФИФА. ФЕЯ.

САША У СОФЫ.

Я - ФЕЯ.

НА Ш.



НАШ МИША. У МИШИ УШИ.

У МИШИ ШЕЯ.

У МАШИ МЫШИ.

НА В



ОВОА.

ОВОА У ИВЫ. У ООВЫ

У СИМЫ



У СИМЫ И ООВЫ



НА Н



НА, МАША, СЕНО! НО, Маша!

У САНИ НОС.

НИНА, АУ! У НИНЫ МУХА.



У СЁМЫ И МИШИ СОН.

У НОНЫ НОША.

НОНА И СЕНЯ. ОНИ НАШИ СОНИ.

СЕНЯ НАШ СЫН.

САША И МИША НАШИ СЫНЫ.

У СЕНИ СОМ. У СОМА УСЫ. У СОМА НОС И УСЫ.

У СОНИ САНИ.

СО-С-НА. У СОСНЫ САНИ.

ВОН СОВА. СОВА УМНА.

ВИННИ

ВОИН.

У ВОВЫ ВОИН. У СЕНИ ВОИНЫ. У АНИ ВИННИ.

У НИНЫ И ЯНЫ НЯНЯ.

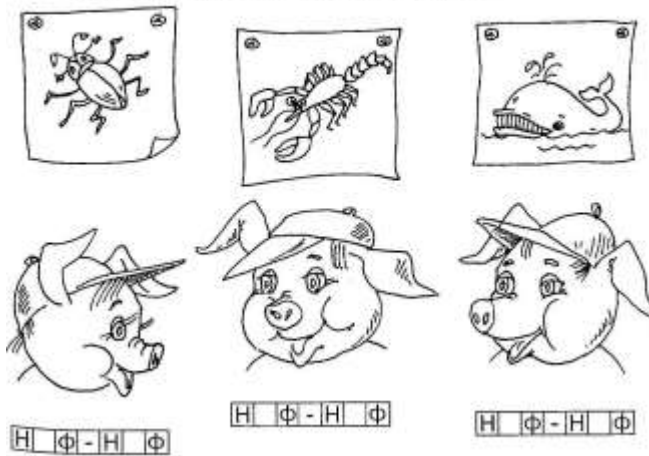
АНЯ И ЯНА У НОННЫ.

У НЯНИ НИ АННЫ, НИ ЯНЫ. У НЕЕ НИНА.

У НОННЫ АНАНАС. АХ, АНАНАС!



А Рассмотрите рисунки поросят, назовите их и определите, какие гласные спрятались в словах ЖУК, РАК, КИТ. Впишите потерянные буквы и прочитайте имена поросят.

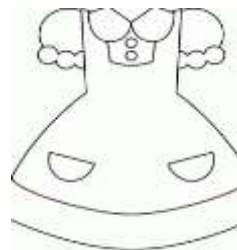


НА Л.

У ЛЁЛИ УЛОВ. ЛОВИ, ЛУША!

ВОН ЛУНА! ЛИНА И ЛЕНА. У ЛЕНЫ ЛАК.

ЛАНА



ШИЛА

ЛЕС. У ЛЕСА САНИ.

В ЛЕСУ ЛОСИ. В ЛЕСУ СОСНЫ.

ЛИСА СИМА. У ЛИСЫ УШИ И НОС.

ЛЕВ МЁЛ ХОЛЛ. МАЛЫШ ШАЛУН.

ШЁЛ- УШЁЛ-НАШЁЛ.

САША ШЁЛ, ШЁЛ, ШЁЛ,

НО ЛИСЫ НЕ НАШЁЛ.

УСЛЫШАЛИ. УСЛЫШАЛИ НАС. УСЛЫШАЛИ МЕНЯ.

ЛЕНА И ОЛЯ УСЛЫШАЛИ МЕНЯ В ЛЕСУ.

НА З.

ЗОЛА. ЗИМА. ЗАЯ. ЯЗВА.

У ЗИНЫ КОСА.

ЗАНОЗА. У ЗОИ ЗАНОЗА.

ЗИМА. ЗАНОСЫ. ЗИНА НА САНИ! УХ!




ЗЕЛЁНАЯ

У ЗИНЫ МИМОЗА. НА, ЗИНА, ВАЗУ!

У САНИ КОЗА. ЕЁ ЗВАЛИ ЗОЯ. НА, КОЗА, СОЛОМЫ.

У НАС ВОЗ. НА ВОЗУ СЕНО.



У ЗИНЫ И ЛИЗЫ  . У НИХ ЗАНОЗЫ. У НИХ СЛЁЗЫ.

ЛИЗА ЛОМАЛА ЛОЗУ.

НА Ж.

ЛУЖА. ЖАЛО. САЖА. САЖА НА НОСУ. НОС В САЖЕ.

ЛУЖИ.

У ОСЫ ЖАЛО.

ЖИЛИ ЖЕНЯ И САНЯ.

У ЖЕНИ ЛЫЖИ. У САНИ НОЖИ.

У МАМЫ



ЖИР.



Я МАЖУ ШЕЮ. Я МАЖУ НОС. Я

ЕЖИ И ЕЖИХА В ЛЕСУ.

НА Р.

ВОРОНА. СУХАРИ.

ВОН ИРА, ЮРА. У НИХ ВОРОНА.

Я ВАРЮ РИС.

Я СОРЮ. ВОН МУСОР.

МАЛИНА У МАРИНЫ.

ЖИВОТ У МОРЖА.

В ЛЕСУ РОСА. В ЛЕСУ МУХОМОР. В ЛЕСУ МУСОР. НЕ СОРИ!

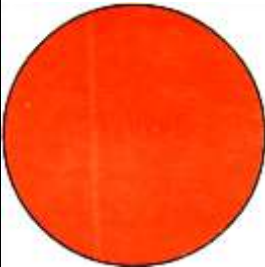




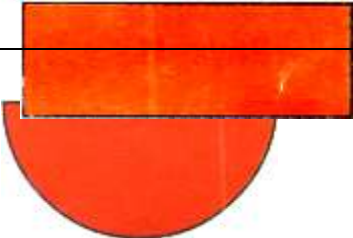
ЁЖ-ЕЖИ. ЁРШ-ЕРШИ.

ОН НЁС УЖА. ОНА НЕСЛА ЕРША. ЖАРЮ ЕРША. ЗАЖАРЮ ЕРША.

РЕЖУ ХАЛУ, ХАЛВУ.

СЛЫШЕН РЁВ. РАЯ И ЮРА РЕВЕЛИ. У НИХ СЛЁЗЫ. НЕ РЕВИ!

Таблица 11 - Варианты зрительных символов гласных звуков

Звук А	
Звук О	
Звук У	
Звук И	
Звук Э	
Звук Ы	

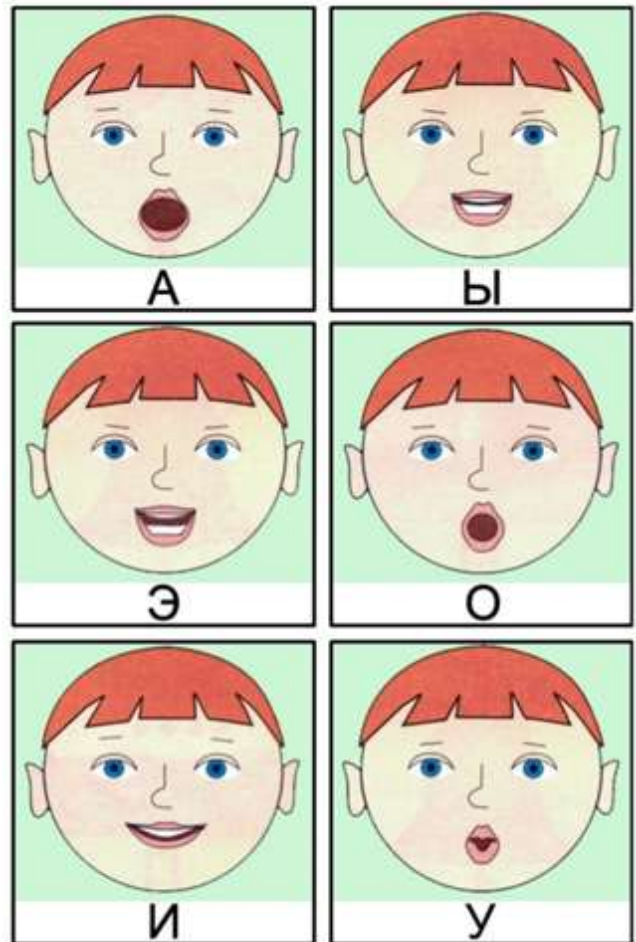


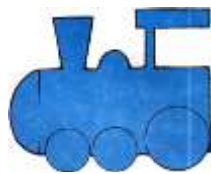
Таблица 12 – Зрительные символы согласных звуков



Звук Н
Девочка плачет.



Звук Ф
Фонтан шумит.



Звук П
Паровозик пыхтит.



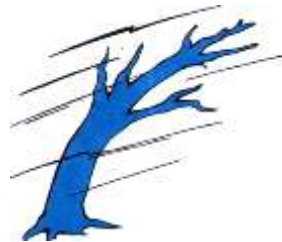
Звук Ц
Тише, спит малыш.



Звук Ж
Пчела жужжит



Звук М
Корова мычит.



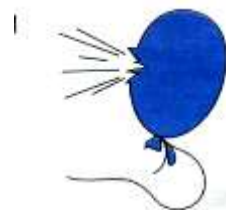
Звук В
Ветер воет.



Звук Б
Колокол звенит



Звук З
Комарик звенит.



Звук Ш
Воздух выходит из лопнувшего шарика



Звук Т
Молоточек стучит.



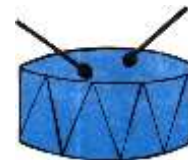
Звук К
Каблучки стучат.



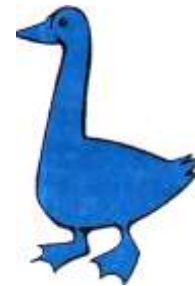
Звук С
Насос свистит.



Звук Р
Гудит мотор самолета.



Звук Д
Барабан звучит.



Звук Г
Гусь огочет.



Звук Х
Греем замерзшие руки



Звук Л
Гудит корабль

Примеры заданий по этапам

1. Формирование интереса к чтению.

1 этап. Глобальное чтение.

Задачи: сформировать интерес к процессу чтения. Развивать психологические процессы, лежащие в основе базиса чтения. Накапливать в речевой памяти акустических образов слов в соотношении их с графической формой. Выбатывать навык передвижения взгляда по строке слева направо. Добиваться правильного произношения слова. Способствовать запоминанию отдельных букв.

Приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи: подражание.

Задание: соотносить карточку с предметом и читать написанное слово.

Материал: карточки со словами (стол, шкаф, стул). Карточки с различным изображением этих предметов. Для каждого слова изготовлены 5 карточек со словами, написанными печатными буквами. Карточки разобраны по тематике.

А) В ряд выкладываются карточки-изображения «Стол», «Шкаф». К ним подбираются карточки-подписи и прочитываются. Если ребенок затрудняется это сделать самостоятельно, учитель делает это вместе с ним.

При усвоении слов их количество можно увеличить путем добавления других наборов карточек («Стул») или изменять пары.

Б) Задание с «живыми» предметами. Учитель показывает стол в классе и говорит: «Что это?» Ребенок должен выбрать нужную карточку-подпись и прочесть ее. Аналогично с другими словами.

В) Придумать предложение со словами. Закончить фразу и показать карточку-подпись: Сядь на ... Положи руки на Положи игрушку в

2 этап: Формирование обобщенного единого образа буквы, включающего формирование акустического, кинестетического и зрительно-пространственного образа буквы

Задачи: развивать психологические процессы, лежащие в основе базиса чтения.

- Диагностика слуховой и зрительной дифференцированности восприятия. Развитие фонематического слуха. Выделение и распознавание звуков. Звукоподражание. Знакомство с буквами и элементами, из которых состоят печатные буквы. Конструирование букв и их запоминание. Развитие внимания, памяти, мышления, мелкой моторики.

- формирование представления о пространственной ориентации и при конструировании на листе; на примере собственного тела учить различать, что находится сверху, внизу, справа, слева, спереди, сзади.

Приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи:

- Задания на составление слова из произносимых отдельных звуков, задания на выделение буквы, на выделение элементов буквы, на конструирование буквы из отдельных элементов, узнавание буквы по ее части, определение недостающего элемента буквы, наложение букв друг на друга, выделение первой буквы у группы слов, подбор слов на заданную букву, подбор буквы к слову, задание на определение места буквы в слове, письмо по обводке, по точкам, письмо по песку.
- На примере собственного тела учить различать, что находится сверху, внизу, справа, слева, спереди, сзади; учить ориентироваться по листу при конструировании или написании буквы, овладение звукобуквенным обозначением.
- Задания на правильность речевого дыхания, артикуляционных движений, угадывание буквы по артикуляционной позе.
- Преодоление трудностей понимания новых слов.

Примеры заданий.

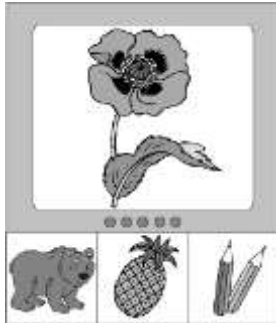
Этапы развития акустического гнозиса.

– Развитие слухового восприятия и формирование фонематического восприятия

- Задание на дифференциацию гласных.
- Назвать слово и вставить букву. Слово ДОМ разбирается учителем как образец.
- В океан уходит К-Т. К-Т на кухне мирно спит. Вставьте буквы.
- Задание на соотнесение буквы и картинки. Подбери картинку к букве.



- Выложи название картинками.



- Задание на дифференциацию согласных.

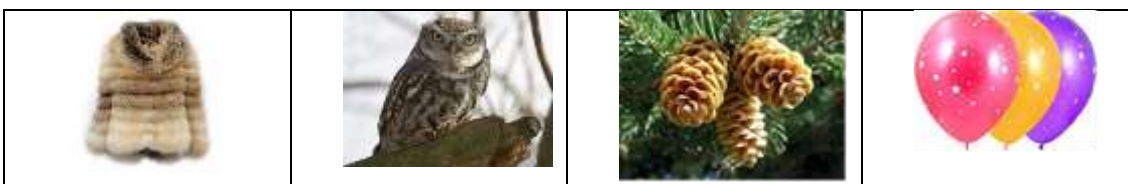


Мишка съел миску малины.

- Отгадай слово по первым буквам



- Какая картинка лишняя? Почему (по типу 4 лишней)



Определим, где находится звук [А] в названиях этих предметов: в начале, в середине или в конце. Раскрасим нужный квадратик на схеме.



- Задания на определение места звука в слове.

- Определить последовательность и место звука (К) в слове.



--	--	--

1. Скажи, какую букву нужно вставить. Произносят слова выделяя первый звук.

2. Вторую часть задания могут выполнить не все ребята. Задание выполняется вместе с учителем. Акцент делается на последнюю букву. Главное требование для ребенка выделить и назвать последнюю букву.

–Развитие кинестетических ощущений артикуляционного аппарата, развитие кинестетических представлений об артикуляционной позе, необходимой для правильного произнесения звука.

Предлагаются задания на отгадывание буквы по артикуляции.



– Развитие зрительно-пространственного восприятия

Примеры заданий.

- Задание: составь букву из элементов.

Выкладывание элементов буквы по образцу (2-й вариант: путем накладывания на образец)

Буква Б. Буква В.

Элементы:



Если ребенок уже усвоил выкладывание буквы, можно предложить ему рисунок буквы без какого-то элемента и попросить «достроить» до целой буквы.

- Детям, которые плохо усваивают буквы предлагаются задания на выбор буквы по образцу и наложение буквы на образец используя специальную ткань и буквы на липучке. Особенно важны эти упражнения для детей со сложным дефектом, включающим умственную отсталость и ДЦП и зрительными нарушениями.



- Какие буквы не дописаны?



Дополни недостающие элементы

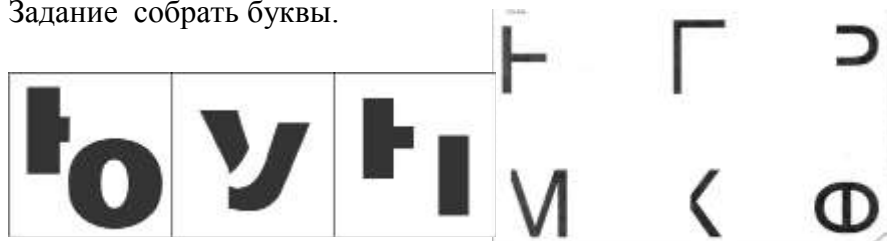
- В каждом окошке найди правильную букву. Неправильную зачеркни.

АУ	ӘБ	ҮВ	ГГ
ДД	ЭЕ	ЁЁ	ЖЖ
ЗЭ	ИИ	ЙИ	КК
ЛУ	ММ	НН	ОО

- Азбука упала.

Что случилось? Что случилось?
 С печки азбука свалилась!
 Больно вывихнула ножку
 И ударилась немножко.

Задание собрать буквы.



- Найди ошибки в начертании букв:

**АЪ В Т Д Г Ё Ж З
 Н Х Л М Н О П Ъ
 С Г У Ф Х Ц Ч Ш
 Щ Ъ Ы Ъ Э Ю Я**

Интересно упражнение с наложенными буквами: учитель на доске демонстрирует разного цвета буквы наложенные друг на друга, а ученики должны догадаться по видимым элементам, какие это могут быть буквы. Задание усложняется, когда у всех букв одинаковый цвет.

- Буквы спрятались. Отгадай буквы.



- Соедини картинку с буквой, на которую начинается нарисованный предмет.

(Картинки: холодильник, ананас, корова, шарик, машина, жираф, фонтан, ножницы, фантик, шкаф, тарелка, облако, туча, солнце, хлеб, муха, усы)



3 этап: Развитие мелкой моторики и кинестетических ощущений мелких мышц кистей рук

Развитие мелкой моторики пальцев рук положительно сказывается на становлении детской речи и уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук.

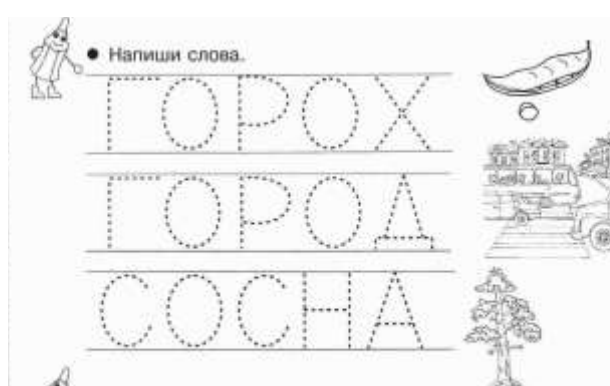
Задачи: Тренировка движений пальцев рук, как стимулирующее действие речевых зон головного мозга.

Приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи:

обведение по трафарету, контуру, соединение по точкам различных изученных букв, рисование в пределах строки узоров, состоящих из элементов букв, письмо элементов букв, прописывание букв и элементов на других поверхностях (бархатная, наждачная бумага, песок).

В случае сложного нарушения зрительно-пространственной ориентировки (дети с ДЦП, нарушениями зрения) ставят на строчке ориентиры в виде особых значков, линуют в тетрадях детей цветным карандашом, отчерчивают границы строчки. Такая работа может быть на любом этапе, но особенно важна на этапе знакомства с буквами.

Примеры заданий.



Очень нравится школьникам задание на прорисовывание буквы в цветной соли. Особенно подходит этот вид работы детям с несовершенной мелкой моторикой (например, ДЦП). Ребенку не приходится переживать, что придется зачеркивать неправильно написанную букву. В цветном поле остается след от буквы, а если не получилось, то можно встряхнуть коробку и писать снова. Размер коробки позволяет писать достаточно крупно, что значительно облегчает таким детям работу.

2. Этап усвоения букв, чтения слогов и отдельных слов

Задачи:

- 1) различие зрительного образа буквы; 2) дифференциация звуков и соотнесение буквы со звуком; 3) слияние звуков в слоги:
 - сочетание двух гласных;
 - сочетание согласного с гласным в прямом слоге;
 - односложные слова по типу СГС (согласный-гласный-согласный);
 - двусложные и трехсложные слова, состоящие из открытых слогов;
 - двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слогов;
- 4)составление из слогов слова; 5)чтение слов послоговое или целым словом.

Приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи:

- 1) Соотношение двигательного образа звука и звукового контроля – сопоставление произношения взрослого и своего собственного;
- 2) Подкрепление образа буквы специальным символом, которые будут легко запоминаться детьми, быстро воспроизводиться, будут логически связанными со звуковым аналогом, усилят звуковое восприятие путем дополнительной опоры на различные анализаторы;
- 3)Слоговой метод обучения с элементами аналитико-синтетического.

Порядок изучения звуков и букв.

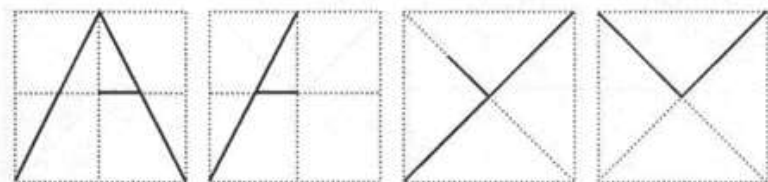
Усвоение гласных звуков и букв.

Поскольку гласные звуки и названия гласных букв акустически совпадают, на этом этапе идет изучение всех гласных букв. Сначала изучаются гласные буквы первого ряда, затем второго. Усвоение только гласных звуков на этом этапе обусловлено тем, что все обучающиеся класса произносят звуки правильно и отчетливо, потому можно отрабатывать навык чтения изолированно и в словах, состоящих их двух гласных, т.е. вводится элемент аналитико-синтетического метода. Далее изучаются согласные, но название букв дается как звук. Буква изучается в определенной последовательности: восприятие общей ее формы, изучение состава буквы (элементов их расположения, сравнение с другими, ранее изученными буквами). Закрепление навыка чтения слева направо в этих буквосочетаниях благотворно сказывается на дальнейшей отработки навыка.

- Варианты объяснений слов.

АУ УА

так кричат в лесу так плачет малыш



ЗАДАНИЕ: дописать буквы, которые ты только что узнал.



Напиши букву по цифрам.

Усвоение согласных звуков и букв.

Мы предлагаем изучать согласные в такой последовательности.

Сначала те, которые имеют большую долготу звучания: х, с, м, ф, ш, в, н, л, з, ж, р. Затем согласные не имеющие длительности: й, п, б, к, т, г, д; буква ь, согласные наиболее трудно усваиваемые (чаще бывают нарушены) ч, ц, щ и буква ъ.

Подкрепление образа буквы специальным зрительным и жестовым символом.

Варианты заданий.



М

Произнести, выделив звук М. Заучить!

Вечером в метро зайдём, Пассажиров много в нём, для приезжих, для народа, Буква М горит у входа.

Прочитать слитно. Объяснить значение каждого слова!

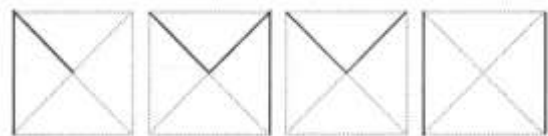
Варианты объяснений слов:

АМ - так Бармалей пугает детей

УМ - что помогает нам решать задачи

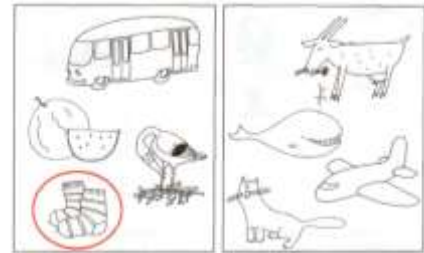
МУ - так мычит корова

ЗАДАНИЕ: дописать букву, которую ты только что узнал.

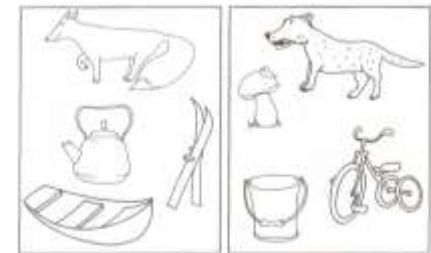


- В каждом окошке найди правильную букву. Неправильную зачеркни.

АУ	ЭБ	ВВ	ГГ
ДД	ЭЕ	ЁЁ	ЖЖ
ЗЭ	ИИ	ЙИ	КК
ЛУ	ММ	НН	ОО



- Назови предметы в каждой группе.
- Какой первый звук? Какой предмет лишний?



Порядок изучения слоговых структур и отдельных слов

С этапом усвоения согласных букв начинается чтение слогов. Наибольшее внимание мы уделяли чтению открытых слогов. Начинали работу с игрового приема, отработанного на гласных буквах. Катали с горки букву «Х». Если она ехала с горки, то звук был долгий, если стояла под горкой – уже приехала – звук короткий. Мы пытались добиться самостоятельного прочтения слога «ХА». И мы это получили. Далее слог отработывался в игре «Кто как смеется». Прочитала слог первой ученица со зрительной патологией. По схеме начали читать слоги ученики с РАС, далее остальные.

Отработка навыка идет по слоговым таблицам.

- Напиши первые буквы слов – названий рисунков. Скажи слово.



--	--	--



- Составление слов из букв разрезной азбуки

- Прочитай слова. Найди в словах буку З. Обведи ее. Прочитай и соедини с подходящими картинками.

ВАЗА РОЗА КОЗА ЖАБА ЗАБОР

ЗАМОК ЗАЯЦ СУМКА



- Соедини линиями слоги и картинки, названия которых начинаются с этих слогов



Первый слог выделяет учитель, а заканчивает слово ребенок. Начинается работа с двусложных слов (но-жик), затем переходят к остальным словам. Называется первый слог и слово ищется по кругу (но-сорог).

- Вставить в слова пропущенные буквы



руч... а,

к... ыш... а,

но...ни. ...ы.

Поскольку все обучающиеся классов ССД имели системное недоразвитие речи, мы в своей работе использовали принцип и элементы методики прохождения букваря учреждениями V вида. За единицу чтения в методике этих учреждений принимается прямой слог.

Слова с йотированными гласными в начале слова и после гласных не анализируются, чтобы не спровоцировать дисграфические ошибки типа «йама», «мойэт». Для чтения употребляются подстрочные знаки: дуга – прямой слог, точка – отдельный звук.



- Читай таблицу.

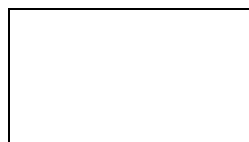
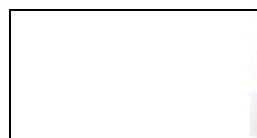
БОК	ВОР	ГОР	ДОК	ЖОК
ЗОЛ	КОЛ	ЛОМ	МОК	НОК
ПОЛ	РОГ	СОГ	ТОЛ	ФОН
ХОС	ЦОК	ЧОК	ШОК	—


 • Найди и обведи в кружок слог, указанный в начале строчки.

КОЛ вор так кол бор хоз кол роб ком бот коз кол кот бал кол гол
МОК хол мак мол сон мак мож лов джэ зан код мон мак фон топ
НОК пок зон кот гол нож нот под чок шом нож лом нож доб нож нок
СОР хол цок жок сор сол сом фон дон сор том сов кол лон сор пол

- С КАКОГО СЛОГА НАЧИНАЕТСЯ СЛОВО? Составь слово из слогов.

СА ЛИ МО ЛА САХ ЛАТ МОН ХАР



- Сложи из слогов слова



НЯ РУ КО КИ НИ ДЫ

Предлагается выбрать из представленных слогов те, из которых можно сложить название слова с картинки. Количество слогов больше на один-два, чем нужно для составления слова. Количество слогов для выбора нарастает по мере совершенствования навыка чтения.









В виду бедности словаря обучающихся учитель сначала спрашивает название предмета на картинке у школьника, затем сам правильно повторяет по слогам, далее ученик выделяет первый слог и находит его, далее второй слог.

- Составь слова по картинке по первому слогу



- Задание на понимание смысла прочитанного. Впиши в пустые клеточки букву В. Правильно ли подобрали картинки к словам? Исправь. Подбери к словам правильные картинки.

С	О		А		
	О	Л	К		
	О	Д	А		
К	И		И		
К	О	Р	О	А	
Г	О	Л	О	А	

- Какие конфеты в «Подарке» от Деда Мороза?



- Что где. Читаем вывески.

- Прочитай слова, запомни их, подбери картинку к словам.



Какие слова ты запомнил?

3. Этап чтения элементарных текстов

Задачи: 1) Ориентация в предложении. Чтение предложения слева направо. Начало предложения. Конец предложения. Количество слов. Паузы между предложениями. 2) Понимание смысла прочитанного. 3) Работа над словарем.

Приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи: ориентировка по листу, выделение начала и конца предложения, разбивка предложения на 2 строки, подражание взрослому, «дирижирование» голосом (интонирование).

Примеры заданий.

Сколько слов в каждом предложении?
Поставь в квадратик соответствующую цифру.



Стемнело.



Взошла луна.



Возле леса река.



На дереве сидит дятел.

- Задания на понимание текстов.

ТУТ ОКНО.
У ОКНА КОТ.
У КОТА УСЫ.



Показать по картинке. Выбрать нужное окно.

- Рисунки продуктов. Положи

продукты в сумку.

У мамы
Там батон.
Там масло.
Там колбаса.



сумка.



Такие задания особенно важны для «неречевых» детей, чтобы проверить степень понимания смысла. Предложения подбираются под разный уровень чтения детей.

Кто из них кто. Покажи Натю, Тату, маму, бабу.

У Натю бант.			
У Таты бусы.			
У мамы боты.			
У бабы платок.			

Паша кушал банан.

Саша кушал булку.

Маша кушала лапшу.



Маша



Паша



Саша



Накорми детей по их желанию.



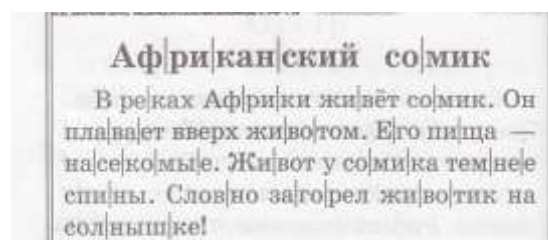
Работа с текстом.

- Текст состоит из предложений. Количество предложений может быть разным. Покажи заголовок текста. Сколько всего предложений. Покажи второе предложение.

ВОВИНА РЫБАЛКА.

ВО-ВА ХО-ДИТ НА РЫ-БАЛ-КУ. ВО-ВА
САМ ЛО-ВИТ РЫ-БУ. В РУ-КАХ У ВО-
ВЫ СОМ. У СО-МА У-СЫ.

Количество предложений подсчитывается по точкам. Предложения специально «не укладывается» на одну строку, а делится на две, чтобы ученик понял, что такое конец предложения, увидел знак конца предложения – точку и мог в дальнейшем соблюдать паузы при чтении. Такое деление сделано умышленно, т.к. все дети с ССД начинают читать предложение просто с новой строки, и неважно, что оно будет начинаться с окончания какого-то слова. Особенно грешат этим дети с ДЦП и зрительными нарушениями. Без подготовительной работы ребенок «не видит» написанное предложение и просто механически называет слоги, не задумываясь про смысл.



Чтение текстов, где слова не делятся на слоги, способствуют переходу к более быстрому темпу прочтения и чтению целым словом.

