

Департамент образования и науки города Москвы  
Государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования города Москвы  
**«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»**

Институт специального образования и психологии  
Кафедра специальной педагогики и комплексной реабилитации

**Чернышова Елизавета Александровна**

**ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ И  
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**  
(научный доклад)

Направление подготовки

**44.06.01 ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Направленность (профиль)

**«Коррекционная педагогика»**

**Научный руководитель:**

Кандидат педагогических наук, доцент Караневская О.В.

Допущено к защите:

Зав. кафедрой: Яковлева И.М.

д.п.н., профессор

Научный доклад защищен на заседании

Государственной аттестационной комиссии

«15» июня 2023г.

с оценкой «\_\_\_\_\_»

Председатель ГАК: Туманова Т.В.

Москва, 2023

**Актуальность исследования.** Освоение чтения является одним из центральных показателей усвоения культурно-исторического опыта человечества, поэтому обучение чтению всегда привлекало внимание специалистов разных профилей (педагогов, нейропсихологов, лингвистов и др.).

Чтение –это процесс расширения средств взаимодействия индивида со средой при помощи интерпретации графических знаков. Начиная с младшего школьного возраста чтение считается одним из основных способов познания окружающего мира, позволяющим получать, сохранять и передавать информацию. Чтение имеет важное значение в жизни людей, оно способствует социальной адаптации и является средством коммуникации человека.

Закономерности овладения чтением детей отражены в работах многих исследователей, в том числе Б.Г. Ананьева, Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, В.Г. Горецкого, Т.Г. Егорова, Н.И. Жинкина, З.И. Клычниковой, А.Н. Корнева, Р.Е. Левиной, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, М.И. Омороковой, Л.И. Румянцевой, М.Н. Русецкой, Л.С. Цветковой, Д.Б. Эльконина и многих других. Высокая значимость чтения для процессов обучения и социализации приводит к особой роли обучения чтению детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В педагогике и психологии описаны особенности, этапы, условия и методы обучения чтению разных категорий учащихся с ограниченными возможностями здоровья: детей с нарушениями слуха (Б.Д. Корсунская, С.А. Зыкова, Э.И. Леонгард, Н.Г. Морозова, М.И. Никитина, Л. В. Никулина, Н.А. Рау и др.); детей с нарушениями речи (Т.Н. Алтухова, О.Б. Иншакова, Е.Ю. Климонтович, Г.П. Коваленко, Н.Л. Крылова, Р.Е. Левина, Т.С. Резнеченко, М.Н. Русецкая, Л.Ф. Спирина и др.); слепоглохих детей (И.А. Соколянский, О.И. Скороходова, Е.Л. Гончарова и др.); детей с интеллектуальными нарушениями (А.К. Аксёнова, Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, Н.Г. Галунчикова, М.Ф. Гнездилов, А.И. Граборов, Е.И. Капланская, И.А. Каткова, И.В. Коломыткина, С.В. Комарова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, В.Г. Петрова, Н.К. Сорокина,

А.Р. Маллер, М.И. Шишкова др.); детей с расстройствами аутистического спектра (О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, Н.Б. Лаврентьева, М.М. Либлинг), с двигательными нарушениями (Е.Ф. Архипова, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, О.Г. Приходько и др.).

Утверждение ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ (2014) и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (2014), позволили включить в систему образования всех детей с психофизическими нарушениями развития, не зависимо от степени и тяжести выраженности проблем, в том числе и детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) [84,85]. В специальной педагогике под тяжелыми и множественными нарушениями развития понимают сочетание двух или более первичных нарушений в психофизическом развитии. При слиянии двух и более первичных нарушений, которые могут проявляться сочетаниями интеллектуальных, сенсорных, двигательных, коммуникативных и поведенческих проблем наблюдается усиление выраженности проявлений в развитии ребенка (В.П. Александрова, Л.Б. Баряева, Г.Б. Бертынь, Т.А. Басилова, М.Г. Блюмина, Л.А. Головниц, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, М.В. Певзнер, И.В. Саломатина, А.М. Царев, В.П. Чулков и другие). Таким образом, на современном этапе развития специальной педагогики в научно-методических публикациях представлено описание технологий обучения детей с ОВЗ. Наименее разработанными являются технологии обучения и воспитания детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), которые обучаются по разным вариантам АООП (АООП глухих обучающихся (1.4), АООП слепых обучающихся (3.4), АООП обучающихся с НОДА (6.4), АООП обучающихся с расстройствами аутистического спектра (8.4); АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (9.2).].

Среди контингента обучающихся с ТМНР примерно 40-50% (Морозов С.А. Аутизм и нарушения развития №2, 2018) составляют дети с сочетанными

нарушениями развития (сочетание РАС и интеллектуальных нарушений), с тяжелыми формами аутизма, при которых крайне затруднено усвоение социально-культурного опыта. И хотя в настоящее время в сообществе специалистов ведутся дискуссии о правомерности использования термина «тяжелые и множественные нарушения развития» применительно к детям с осложненными расстройствами аутистического спектра, исследования показывают, что до 60-80% процентов детей с аутизмом имеют сочетанные нарушения развития (Л. Вайзмар, Ф. Волкмар, С.А. Морозов, Т. Питерс и другие).

Практика показывает, что имеющиеся методики обучения чтению недостаточно учитывают аутистические нарушения и особенности познавательной деятельности детей с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта (недостаточность коммуникативных умений, трудности понимания речи, сложности усвоения социального опыта, ориентированность на сенсорные характеристики учебного материала, недостаточность или специфичность мотивационной сферы, низкая скорость освоения новых умений, необходимость в пошаговом обучении, сложность обобщения и систематизации представлений, стойкие трудности переноса освоенных навыков в новую ситуацию и пр.) и, следовательно, являются малоэффективными. Поэтому проблема обучения чтению младших школьников этой категории актуальна для современного этапа развития образования.

Высокая значимость чтения как способа получения и использования информации, значительные трудности обучения чтению детей с ТМНР, в том числе с тяжелыми нарушениями интеллекта и РАС, недостаточное методическое обеспечение процессов обучения чтению детей этой категории определяют актуальность темы нашего исследования.

**Проблема исследования** определяется противоречием между значимостью обучения чтению как способу восприятия и использования информации, недостаточность научно-методических разработок в области

обучения детей с с тяжелыми и множественными нарушениями развития (с расстройствами аутистического спектра и тяжелыми нарушениями интеллекта).

**Цель исследования:** теоретико-методологическое обоснование, разработка и апробация технологии обучения чтению младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития (с расстройствами аутистического спектра и тяжелыми нарушениями интеллекта).

**Задачи:**

1. Провести анализ литературных источников по проблеме исследования;
2. Определить содержание и провести комплексную диагностику, направленную на оценку готовности к обучению чтению младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития;
3. Выявить особенности функционального базиса чтения младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития;
4. Разработать и апробировать технологию обучения чтению младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития (с расстройствами аутистического спектра и тяжелыми нарушениями интеллекта), содержащую условия, этапы, методы и содержание, отражающее специфику функционального базиса чтения детей этой категории.
5. Определить эффективность разработанной технологии обучения чтению младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития (с расстройствами аутистического спектра и тяжелыми нарушениями интеллекта).

**Объект исследования:** процесс обучения чтению младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития (с расстройствами аутистического спектра и тяжелыми нарушениями интеллекта).

**Предмет исследования:** условия, этапы, содержание, методы и приемы обучения чтению младших школьников с тяжелыми и множественными

нарушениями развития (с расстройствами аутистического спектра и тяжелыми нарушениями интеллекта).

#### **Гипотеза исследования:**

Младшие школьники с тяжелыми и множественными нарушениями развития, имеющие расстройства аутистического спектра и тяжелые нарушения интеллекта, испытывают стойкие трудности обучения, в том числе освоения чтения, что связано как с особенностями психофизического развития, так и с недостаточным учетом уровня сформированности функционального базиса чтения, учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Для повышения эффективности обучения чтению учащихся этой категории необходимо использование специальной технологии, учитывающей типологические и индивидуальные особенности учащихся, обеспечивающей переход от одного этапа обучения к другому на основании достижения определенных качественно-количественных показателей.

#### **Организация и основные этапы исследования:**

Исследование проводилось с 2019 по 2023 гг. в три этапа:

**Первый этап** (2019-2020 гг.) анализ литературных источников по проблеме исследования, уточнения методологии и понятийного аппарата, определение цели, задач, предмета и объекта исследования.

**Второй этап** (2020-2021 гг.) определение содержания комплексной диагностики, направленной на оценку готовности к обучению чтению младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития, проведение констатирующего этапа исследования, качественно-количественная обработка полученных результатов. Констатирующий этап исследования проходил на базе трех школ: Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Школа 2124 «Центр развития и коррекции» г. Москвы; Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида № 108» г. Москвы; Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение

«Школа для учащихся с ограниченными возможностями здоровья» г.о. Балашиха.

**Третий этап (2021-2023)** разработка и апробация технологии обучения чтению младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития (с расстройствами аутистического спектра и тяжелыми нарушениями интеллекта), оценка эффективности разработанной технологии обучения чтению. третий этап исследования проходил на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения «Школа 2124 «Центр развития и коррекции» г. Москвы.

#### **Научная новизна:**

1. Получены новые данные о состоянии функционального базиса чтения учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

2. Обоснована необходимость создания вариативной технологии обучения чтению младших школьников с расстройствами аутистического спектра и тяжелыми нарушениями интеллекта, обучающихся по АООП вариант 8.4

3. Разработана и апробирована технология обучения чтению младших школьников с расстройствами аутистического спектра и тяжелыми нарушениями интеллекта.

#### **Теоретическая и практическая значимость:**

1. Поставлена и исследована проблема определения готовности к обучению младших школьников с расстройствами аутистического спектра и тяжелыми нарушениями интеллекта.

2. Полученные в ходе экспериментального исследования результаты расширяют представления об условиях, методах и приемах обучения чтению младших школьников с расстройствами аутистического спектра и тяжелыми нарушениями интеллекта.

3. Практические материалы исследования могут быть использованы процессе реализации программ учебных предметов, коррекционной работы, и

внеурочной деятельности для младших школьников с расстройствами аутистического спектра и тяжелыми нарушениями интеллекта.

**Теоретико-методологическую основу** составили следующие положения и теории:

- культурно-историческая теория развития высших психических функций, положение о «зоне актуального» и о «зоне ближайшего развития», положение о ведущей роли обучения в развитии ребенка (Л.С. Выготский);

- принцип индивидуального и дифференцированного подходов в специальном образовании (Т.А. Власова, В.В. Воронкова, В.И. Лубовский, Г.Я. Трошин и другие);

- положения классических методик обучения чтению детей с легкой умственной отсталостью (А.К. Аксенова, И.М. Бгажнокова, В.В. Васильевская, В.В. Воронкова, Т.М. Головкина, Г.М. Гнездилов, С.И. Ильина, И.А. Каткова, С.В. Комарова, Р.И. Лалаева, М.И. Шишкова и другие);

- положения и этапы использования метода глобального чтения в обучении детей с нарушениями слуха (А.Г. Головчиц, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард, Н.А. Рау, Е.Н. Самсонова, М.Е. Хватцев и другие);

- методические разработки по обучению чтению детей с расстройствами аутистического спектра, нарушениями речи, синдромом Дауна (П.Л. Жиянова, Е.Ю. Климантович, Н.Б. Лаврентьева, М.М. Либлинг, Л.Г. Нуриева, Т.С. Резниченко, Н.Ю. Штепа и другие);

- положения и основные принципы организации обучения и повышения мотивации к участию в совместной деятельности в рамках поведенческих подходов (Ф. Волкмар, Д. Купер, Г. Мессибов, Э. Шоплер, Р. Шрамми другие);

- принципы и стратегии обучения альтернативной и дополнительной коммуникации (М.Л. Барбера, С. фон Течнер, Х. Мартинсен и другие).

Методы исследования: анализ литературы по проблеме исследования; изучение психолого-педагогической документации, беседа, направленное наблюдение; анкетирование; тестирование; педагогический эксперимент;

математические и статистические методы: регистрирование, ранжирование, шкалирование, среднее арифметическое, Т-критерий Вилкоксона, коэффициент корреляции Пирсона.

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Младшие школьники с тяжелыми и множественными нарушениями испытывают стойкие трудности в овладении чтением, что связано как с недостаточной сформированностью функционального базиса чтения, так и с особенностями социально-коммуникативного развития и низкой мотивацией к участию в совместной деятельности с педагогом,

2. Технология обучения чтению детей младших школьников с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта должна предусматривать вариативность, в основе которой лежит комплексный анализ сильных и слабых сторон психического развития учащихся с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта.

3. Создание специальных условий, использование специальных методов и приемов в процессе реализации технологии, в том числе развитие мотивационного компонента деятельности, использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации, сочетание разных методов чтения при переходе на следующий этап будет способствовать более успешному обучению чтению и развитию коммуникативных умений.

### **Структура работы:**

Научно-квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы, содержит таблицы и иллюстративные материалы. Объем основного текста 145 страниц. Научно квалификационная работа содержит 11 приложений. Список литературы содержит 151 источник, из которых 14 зарубежных.

**Первая глава** «Теоретические основы изучения подходов к обучению чтению» отражает аналитический обзор литературы по проблеме исследования.

1. Чтение рассматривается как вид письменной речи, предполагающий перевод зрительных образов слов в звуковые и понимание смысла прочитанного. Основной функцией чтения выступает получение, передача и сохранение информации. Чтение, являясь разновидностью речи, носит коммуникативный характер.

2. Готовность к обучению чтению детей зависит от разных факторов, но, прежде всего от сформированности функционального базиса чтения. Под функциональным базисом чтения понимают такой уровень развития высших психических функций и сфер, необходимых для успешного овладения чтением: понимание и использование речи, зрительный гнозис, слуховой гнозис, память, конструктивный и динамический праксис, пространственная ориентировка, объем и возможности переключения произвольного внимания.

3. Дети с тяжелыми и множественными нарушениями речи (ТМНР) – это полиморфная группа, к которой относят детей, имеющих несколько первичных нарушений (различные сочетания интеллектуальных, сенсорных, двигательных и коммуникативных нарушений), а также детей, имеющих одно выраженное нарушение - умеренную, тяжелую и глубокую умственную отсталость.

4. Дети с расстройствами аутистического спектра являются одной из самых сложных категорий учащихся с ОВЗ, так как отличаются значительной вариативностью состояний речи, интеллекта, выраженности нарушений социально-коммуникативного развития, выраженности поведенческих нарушений и мотивации к участию в совместной деятельности. Достаточно большая часть исследователей считает правомерным использовать термин ТМНР применительно к обозначению этой категории учащихся, а именно детей с тяжелыми нарушениями интеллекта и аутизмом

5. Для обучения чтению детей с особыми образовательными потребностями, включая детей с ОВЗ, используют те же методы, что и для детей, не имеющих нарушений развития: аналитико-синтетический; послоговой, глобальный методы обучения чтению.

6. В специальной литературе в полном объеме описана специфика обучения чтению детей с нарушениями слуха, зрения, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями интеллекта, в значительно меньшей степени описаны технологии обучения чтению детей с РАС, несмотря на имеющиеся в практике трудности обучения чтению детей с РАС и интеллектуальными нарушениями.

7. Самым распространенным методом обучения чтению считается аналитико-синтетический, так как он используется для обучения большей части детей с нарушениями. Основным препятствием для использования этого метода в обучении детей с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта является:

- недостаточное освоение и использование социального опыта;
- тяжелые системные нарушения речевого развития;
- сложности процессов анализа и синтеза, обобщения полученных знаний;
- нарушения подражания и ориентированности на взрослого, как носителя информации;
- снижение мотивации как к учебной деятельности, так и к любой совместной деятельности;
- материал для чтения, не связан с личным опытом учащихся.

Применение глобального и послогового методов обучения чтению описаны применительно к разным категориям обучающихся: с нарушениями слуха, тяжелыми нарушениями речи, тяжелыми нарушениями интеллекта, расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, отмечается высокая потребность в исследованиях, позволяющих выявить специфику и уровни готовности к обучению чтению детей с РАС и интеллектуальными нарушениями, на основании чего может быть разработана технология обучения детей, реализующая индивидуально-дифференцированный подход.

**Вторая глава** научно-квалификационной работы «Изучение готовности к обучению чтению младших школьников с тяжелыми и множественными

нарушениями развития» содержит описание организации и проведения констатирующего эксперимента, **целью** которого было выявление уровня сформированности и определение специфики развития коммуникативных навыков у дошкольников с РАС.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить состав участников констатирующего этапа исследования;
2. Подобрать и адаптировать методики, составить комплексную диагностику, направленную на исследование готовности к обучению чтению детей с ТМНР;
3. Провести оценку функционального базиса чтения младших школьников с ТМНР;
4. Провести качественно- количественный анализ полученных результатов;
5. Определить специфические особенности функционального базиса чтения младших школьников с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта.

На констатирующем этапе исследования нами были использованы следующие **методы**:

-эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации, беседа, направленное наблюдение; анкетирование; тестирование; педагогический эксперимент;

-математические и статистические методы: регистрирование, ранжирование, шкалирование, среднее арифметическое, Т-критерий Вилкоксона, Коэффициент корреляции Пирсона.

**Опытно-экспериментальная база констатирующего этапа исследования:** Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Школа 2124 «Центр развития и коррекции» г. Москвы; Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида № 108» г. Москвы; Муниципальное казенное

общеобразовательное учреждение «Школа для учащихся с ограниченными возможностями здоровья» г.о. Балашиха.

Констатирующий эксперимент проводился с сентября по ноябрь 2020 г.

В исследовании принимали участие 142 человек, из них 75 младших школьников, 50 учителей, 10 тьюторов, 3 психолога, 2 дефектолога и 2 логопеда.

Состав экспериментальной группы обучающихся был неоднородным. К общим показателям относилось то, что:

- Все дети имели интеллектуальные нарушения разной степени выраженности (от легкой до тяжелой). При этом умственная отсталость сочеталась расстройствами аутистического спектра, нарушениями опорно-двигательного аппарата, различными соматическими и генетическими нарушениями.
- В исследовании не принимали участие дети с выраженными нарушениями зрения. Имеющиеся проблемы со зрением у некоторых участников экспериментальной группы были скорректированы при помощи очков и не оказывали негативное влияние на процесс диагностики.
- Для всех детей русский язык был родным, то есть на нем с ребенком общались в семье.
- Возраст обучающихся был 7-11 лет.

Учащиеся были разделены на три группы в соответствии с АООП:

-**экспериментальная группа 1 (ЭГ-1)** -30 (40%) младших школьников, обучающихся по АООП НОО обучающихся с РАС (вариант 8.4);

-**экспериментальная группа 2 (ЭГ-2)** -30 (40%) младших школьников, обучающихся по АООП НОО обучающихся с НОДА (вариант 6.4) и АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (вариант 9.2)

-**экспериментальная группа 3 (ЭГ-3)** -15 (20%) младших школьников, обучающихся по АООП НОО обучающихся с РАС (вариант 8.3).

**Исследование включало пять направлений:**

- 1. Оценка функционального базиса чтения.** Составлен диагностический комплекс, который включал в себя задания представленные в работах Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, И.Ф. Марковской, М.М. Семаго, Л.С. Цветковой. Диагностический комплекс состоял из 7 блоков, 6 из которых были направлены на исследование функционального базиса чтения: зрительный гнозис; слуховой гнозис; движения и действия; конструктивный праксис; программирование, регуляция и контроль; речевые функции. Последний 7-ой блок посвящен изучению сформированности навыка чтения.
- 2. Диагностический тест АТЕК.** Для детей с расстройствами аутистического спектра (8.4) использовался диагностический тест АТЕК, позволяющий оценить речевые и коммуникативные навыки, дефициты социального взаимодействия, особенности сенсорного и познавательного развития, трудности поведения.
- 3. Коммуникативная матрица.** Для детей с расстройствами аутистического спектра (8.4) использован диагностический инструмент-коммуникативная матрица, который направлен на оценку сформированности навыков коммуникации и определение использования средств вербальной и невербальной коммуникации.
- 4. Анкета для педагогов.** Для учителей и тьюторов была разработана анкета, предполагающая выявление трудностей в работе педагога по обучению чтению детей с ТМНР, а также получение информации об используемых приемах, технологиях и методах обучения чтению.

Результаты направленного наблюдения, бесед с педагогами и изучение психолого-педагогической документации показали наличие поведенческих проблем разной степени тяжести у всех детей экспериментальных групп. Более выраженные трудности поведения выявлены у детей ЭГ-1, часто это было связано с отсутствием возможностей использования вербальных и невербальных средств коммуникации. Мотивация к участию в совместной деятельности по данным констатирующего этапа исследования значительно

снижена у всех участников исследования, в большей степени нарушения мотивации отмечались у детей ЭГ-1 и ЭГ-2, что приводило к необходимости деления диагностического исследования на отдельные занятия и повышения мотивации путем дополнительного использования различных подкрепителей.

Дети ЭГ-1 и ЭГ-2 показали низкие результаты исследования сформированности функционального базиса чтения. Удалось выявить общие и специфические особенности готовности к обучению чтению у детей ЭГ-1 и ЭГ-2. К общим особенностям характерным для детей ЭГ-1 и ЭГ-2 относится:

- зрительное восприятие является сильной стороной, оно развито лучше в сравнении с другими высшими психическими функциями;
- у всех учащихся выявлены стойкие недостатки конструктивного праксиса, движений и действий, слухового гнозиса, тяжелые нарушения речевого развития, выраженные трудности программирования, регуляции и контроля деятельности.

Таким образом дети ЭГ-1 и ЭГ-2 не готовы к обучению чтению посредством аналитико-синтетического метода. Представляется необходимым использовать методы обучения чтению, которые опираются на сильные стороны, а именно зрительное восприятие.

У детей ЭГ-1 и ЭГ-2 имеются незначительные отличия в сформированности высших психических функций, необходимых для обучения чтению. Так, у детей ЭГ-1 в сравнении с детьми ЭГ-2 выше результаты, полученные при исследовании зрительного гнозиса и конструктивного праксиса, но выполнение движений по образцу и инструкции, понимание обращенной речи ниже. В ходе выполнения заданий удалось выявить качественные отличия. Так у большей части детей ЭГ-1 наблюдалась: низкая мотивация и заинтересованность в выполнении заданий, трудности осуществления целенаправленной деятельности, неустойчивость внимания, трудности понимания обращенной речи, проблемы использования вербальных и невербальных средств коммуникации.

Результаты исследования навыка чтения показали, что более чем у 90% детей ЭГ-1 и ЭГ-2 навык чтения не сформирован. Менее половины детей этих групп различали буквы, примерно 10% умеют соединять некоторые буквы в слоги. 20% детей ЭГ-1 и 23% ЭГ-2 читают глобально примерно 10 слов, 7% ЭГ-1 читают глобально примерно 25 слов. Такие низкие результаты свидетельствуют о том, что использование глобального чтения носит несистемный характер, а упор делается на аналитико-синтетический метод. Обучающиеся ЭГ-3 показали значительно более высокие результаты сформированности как функционального базиса чтения, так и самого навыка чтения. Среди обучающихся ЭГ-3 выявлены дети с низкими возможностями развития речевых функций и произвольной деятельности. У этих детей выявлены следующие проблемы чтения: трудности чтения текстов, непонимание смысла прочитанного, трудности пересказа и ответов на вопросы по содержанию текста.

Результаты, полученные с помощью текста АТЕК показали, что у всех детей ЭГ-1 имеется тяжелый аутизм, на основании оценки степени нарушений в каждой области (коммуникация, сенсорное и познавательное развитие, социализация, поведение и физическое развитие), при этом выраженность трудностей в указанных областях достаточно вариативна.

Анализ результатов, полученных при использовании коммуникативной матрицы, показал, что большая часть детей находится на уровне намеренного поведения и нестандартного общения. Только 8 детей (27%) используют навыки традиционного общения, конкретные символы, абстрактные символы и речь.

Анкетирование педагогов показало, что большая часть педагогов испытывает стойкие трудности в обучении чтению детей с ТМНР, связанные с выраженными нарушениями детей этой категории, с нехваткой научно-методических и практических материалов, в том числе пособий и дидактического материала для индивидуальной и фронтальной работы.

Анализ трудностей, которые имеются у обучающихся с ТМНР свидетельствует, что в качестве основного метода обучения чтению, даже при условии сочетания нескольких методов, педагоги используют аналитико-синтетический метод, как наиболее хорошо им знакомый.

Анализ полученных результатов показал необходимость разработки технологии обучения чтению детей с ТМНР, которая будет учитывать общие и специфические особенности разных категорий детей с сочетанными нарушениями, включая учащихся с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта.

**В третьей главе** работы описывается проведение формирующего и контрольного экспериментов.

**Цель-** теоретико-методологическое обоснование, разработка и апробация технологии обучения чтению младших школьников с ТМНР (с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта).

**Задачи:**

- теоретико-методологическое обоснование технологии обучения чтению младших школьников с ТМНР (с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта);

- определение этапов технологии обучения чтению младших школьников с ТМНР (с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта);

- определение методов, приемов и содержания этапов технологии обучения чтению младших школьников с ТМНР (с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта);

- апробация технологии обучения чтению младших школьников с ТМНР (с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта);

- определение эффективности проведенной коррекционно-развивающей работы по обучению чтению младших школьников с ТМНР (с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта).

Формирующий эксперимент проходил на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения «Школа 2124 «Центр развития

и коррекции» г. Москвы, в течение двух лет (с декабря 2020 г. по декабрь 2022 г).

В ходе констатирующего этапа исследования нами были выявлены общие и специфические особенности готовности к обучению чтению младших школьников с ТМНР. Большое количество участников ЭГ-1 (30 ч.) и наличие выраженных трудностей позволили определить состав участников формирующего эксперимента.

В формирующем эксперименте приняла участие экспериментальная группа 1 (ЭГ-1), которая состояла из 30 младших школьников с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта, обучающихся по АООП (вариант 8.4). Дети обучались по специальным индивидуальным программам развития (СИПР). Все дети получали очную форму образования. Всего в формирующем эксперименте участвовали 7 классов (3 первых, 2 вторых, 2 третьих). Также в формирующем эксперименте приняли участие 7 педагогов, 7 тьюторов, 2 логопеда, 2 дефектолога, 2 психолога и 30 родителей (законных представителей).

### **Структура технологии обучения чтению**

#### **Специальные условия**

Наличие специфических особенностей развития у детей РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта приводит к необходимости создания специальных условий обучения. Специальные условия важны не только для формирования навыка чтения, но и для всего обучения детей с ТМНР.

Специальные образовательные условия должны быть представлены следующими группами:

- Организация пространства;
- Развитие мотивационного компонента;
- Использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации;
- Сотрудничество со специалистами и семьей.

#### **Подготовительный этап:**

Этот этап предполагает диагностику функционального базиса чтения и разделение детей по группам. Перед тем как перейти к обучению чтению, мы выявили индивидуальные возможности учащихся и определили уровень актуального развития каждого ребенка с ТМНР.

Таким образом, для детей каждой группы был определен свой вариант содержания обучения чтению, предполагающий формирование разных навыков в ходе выполнения различных заданий. Также подобраны методы и описаны возможности их использования для обучающихся конкретной группы. Содержание обучения усложняется от первой группы к третьей. Темп освоения обучения отличается у разных групп.

Так при условии формирования определенных навыков, успешном освоении содержания чтения и развитии функционального базиса чтения ребенок может перейти в следующую группу, а также ему могут быть предложены отдельные доступные варианты заданий.

#### **Этап непосредственного обучения чтению:**

##### ***Содержание обучения детей 1 группы***

В 1 группу вошли дети, у которых на момент начала обучения был не сформирован функциональный базис чтения. Содержание работы для детей этой группы было направлено на подготовку к обучению чтению.

##### **Задачи подготовительной работы:**

- формирование базовых навыков, необходимых для обучения чтению;
- развитие высших психических функций, необходимых для обучения глобальному чтению;
- повышение возможностей использовать средства АДК в процессе формирования функционального базиса чтения.

Работа по подготовке к обучению чтению для детей этой группы была направлена на формирование базовых навыков, которые имеют значение не только для овладения чтением, но и для обучения в целом (формирование навыков работы с карточками, формирование указательного жеста).

### ***Содержание обучения детей 2 группы***

Во вторую группу вошли дети, у которых были сформированы следующие навыки:

- соотнесение предмета с изображением;
- соотнесение одинаковых изображений;
- соотнесение табличек с одинаковыми словами.

Задачи: обучение глобальному чтению, формирование навыков коммуникации посредством использования карточек для глобального чтения.

Направления работы:

1. Обучение глобальному чтению;
2. Работа с буквами;
3. Развитие функционального базиса чтения.

### ***Содержание обучения детей 3 группы***

В эту группу вошли обучающиеся, которые были способны к повторению отдельных звуков, слогов и слов по речевой имитации.

Задачи обучения:

- обучение чтению;
- развитие речи;
- развитие функционального базиса чтения.

При формировании навыков чтения у детей этой группы используется сразу несколько методов: ***глобальный, аналитико-синтетический, послоговой.***

После проведения обучающего эксперимента с целью подтверждения эффективности использования разработанной технологии обучения чтению нами был проведен контрольный этап исследования.

Исследование функционального базиса чтения показало качественно–количественные изменения при оценке всех высших психических функций. Значительные улучшения наблюдаются при исследовании зрительного гнозиса и речевых функций. У всех детей ЭГ-1 отмечается улучшение возможностей понимания обращенной речи, у 75% выявлено повышение

возможностей подражательной речевой деятельности (повторение отдельных звуков, слогов, слов). Среди обучающихся ЭГ-1 не выявлены дети с низким уровнем развития зрительного восприятия. На момент контрольного исследования только 13% обучающихся ЭГ-1 не готовы к обучению чтению, 52% читают глобально отдельные слова (не более 50 слов), 23% читают глобально предложения и инструкции, 17% осуществили переход на аналитико-синтетическое чтение.

Результаты проведения диагностической методики АТЕК показали снижение проблем при оценке коммуникативных навыков, социализации, познавательного развития и поведения, что в первую очередь связано с возможностью использования младшими школьниками с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта средств АДК.

Результаты, полученные с помощью коммуникативной матрицы, показали положительные изменения в развитии навыков коммуникации и способности использования средств АДК. Так 70% обучающихся ЭГ-1 используют абстрактные символы (карточки, таблички со словами, жесты), 37% из них частично пользуются речью как средством коммуникации.

Применение статистических методов обработки показало положительную трансформацию количественных данных и высокий уровень достоверности полученных результатов.

Таким образом, полученные результаты подтверждают эффективность разработанной и апробированной технологии обучения чтению младших школьников с ТМНР (РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта).

Основные положения диссертации находят свое отражение в публикациях, список которых прилагается ниже:

Статьи в журналах ВАК:

1. Чернышова, Е.А. Анализ готовности к обучению чтению младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е.А. Чернышова // Современная наука: серия гуманитарные науки. – 2023. - N 3. - С. 96 - 100.
2. Чернышова, Е.А. Обзор технологий обучения чтению детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья /Е.А. Чернышова // Успехи гуманитарных наук. – 2023. - N 3. - С. 243-250.
3. Чернышова, Е.А. Основные этапы обучения чтению младших школьников с тяжёлыми и множественными нарушениями развития / Е.А. Чернышова // Современный ученый. – 2023. - N 2. - С. 196 – 203

Статьи в других изданиях:

4. Чернышова Е.А. Альтернативное чтение для учащихся с ТМНР в контексте семиотики / Е.А. Чернышова // Наука в мегаполисе. 2021.- N1. –С. 3-5.
5. Чернышова Е.А. Обзор методик обучения чтению детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е.А. Чернышова //материалы круглого стола с международным участием. 2021.- N1. –С. 71-75.
6. Чернышова Е.А. Сравнительный анализ формирования функционального базиса чтения в процессе реализации технологии обучения чтению младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е.А. Чернышова// в печати 2023 май

