

УДК 376:373

ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Тишина Л.А.

*ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
Москва, e-mail: tishinala@mgppu.ru*

В статье рассматриваются современные проблемы адаптации технологий обучения чтению для детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их индивидуального познавательного и речевого развития. Учитывая неоднородность и вариативность группы обучающихся с особыми образовательными потребностями, находящихся в одном классе с нормативно развивающимися сверстниками, актуальным является поиск методов и приёмов коррекционно-развивающей работы с учебным текстом не только в системе индивидуальных занятий специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, но и в условиях урочной фронтальной формы работы. Чтение является основным источником получения знаний, однако возрастает число школьников, испытывающих трудности в обучении, особенно в условиях инклюзивного образования. Проблемы переработки информации, её анализ, трудности овладения семантикой общеупотребительных слов и учебной лексики оказывают негативное влияние на формирование связной устной и письменной речи. В статье представлены этапы работы с учебным текстом, определена их четкая последовательность, выделены специфические методы и приёмы дифференцированного обучения. Представленная схема может быть адаптирована с учетом структуры нарушения развития, мотивационной сферы и когнитивных особенностей у обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: проблемы школьного обучения, учебный текст, технологии работы с текстом, нарушения чтения, дислексия, технологии коррекционного обучения, младшие школьники, специальное образование, инклюзивное образование, коррекционно-педагогическая работа

TECHNOLOGIES OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK BASED ON EDUCATIONAL TEXTS IN TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Tishina L.A.

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, e-mail: tishinala@mgppu.ru

The article deals with modern problems of adaptation of reading learning technologies for children with disabilities, taking into account the peculiarities of their individual cognitive and speech development. Taking into account the heterogeneity and variability of the group of students with special educational needs who are in the same class with normatively developing peers, it is important to search for methods and techniques of correctional and developmental work with the educational text not only in the system of individual classes of specialists of the psychological and pedagogical support service, but also in the conditions of Based on the fact that reading is the main source of knowledge, the number of students experiencing learning difficulties is increasing, especially in inclusive education. Problems of information processing, its analysis, difficulties in mastering the semantics of common words and educational vocabulary have a negative impact on the formation of coherent oral and written speech. The article presents the stages of working with the educational test, defines their clear sequence, and highlights specific methods and techniques of differentiated training. The presented scheme can be adapted taking into account the structure of developmental disorders, motivational sphere and cognitive characteristics of students with disabilities.

Keywords: problems of schooling, educational text, technology text, reading, dyslexia, technology remedial teaching, young learners, special education, inclusive education, correctional and pedagogical work

В настоящий момент в свете постоянного реформирования системы образования становится очевидной ситуация, когда инклюзивное образование, в том виде, в котором оно существует здесь и сейчас, вводимое повсеместно, без учета ресурсов конкретных образовательных организаций, без опоры на имеющиеся адаптированные к нынешним условиям технологии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, не разрешает ситуацию обучения ребенка с особыми образовательными потребностями, а только усугубляет её.

С введением Федерального образовательного стандарта начального общего

образования для детей с ограниченными возможностями здоровья круг проблем в сфере обучения, воспитания, коррекции и развития оказывается всё более сконцентрированным на качестве усвоения обучающимися академических знаний. Многолетний анализ методологических подходов и методических вопросов к оценке проблем, возникающих в рамках теории и практики обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, безусловно, приводит к пониманию сущности проблемы увеличения количества обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, относящихся к разным нозологическим группам,

в системе дошкольных и школьных образовательных организаций; к вопросам гипотез или гипердиагностики, а в ряде случаев – несвоевременному, чаще запоздалому заключению специалистов о необходимости специального (коррекционного) обучения; к оценке проблем и рисков применения имеющихся в арсенале педагогов (воспитателей, учителей, педагогов дополнительного образования) технологий работы, не рассчитанных на учет особых образовательных потребностей отдельной группы обучающихся; к реальному отсутствию индивидуальных и дифференцированных приёмов работы, основанных на персонифицированных запросах конкретного ребенка; к пониманию единства в работе междисциплинарной команды специалистов; к поиску плодотворных, а главное, результативных способов взаимодействия с родителями; ну и, конечно, к вопросам подготовки специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, способных оказывать эффективную коррекционно-развивающую помощь любому ребенку с ограниченными возможностями здоровья в любой ситуации обучения [1].

Процесс переработки вербальной информации, специфика декодирования текстовых сообщений [2–4], технологии формирования навыков понимания прочитанного, общие и частные вопросы методики обучения чтению [5–7] в современной системе образования являются крайне острыми не только в условиях специального (коррекционного) обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и в ситуации инклюзии.

Очевиден тот факт, что на сегодняшний день практически не существует разработанных и апробированных универсальных приёмов фронтальной работы с младшими школьниками, испытывающими трудности в обучении, которыми мог бы воспользоваться учитель, работающий в инклюзивном классе. Поиск таких технологий, их систематизация, компиляция и адаптация определили цель настоящего исследования.

Материалы и методы исследования

Хорошо известно, что, обучаясь по адаптированной основной образовательной программе, учащиеся с ОВЗ овладевают тем же предметным учебным материалом, что и их нормативно развивающиеся сверстники, а следовательно, должны усвоить (понять/проанализировать/запомнить/обобщить/интерпретировать) весь тот объем вербальной информации, которая предложена учителем в определенную единицу времени. Соответственно, само чтение из предмета

обучения становится средством обучения в разных вариантах его проявления.

В исследованиях И.А. Зимней, З.А. Клычковой, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. отмечено, что при чтении необходимо выделять два неразрывных взаимосвязанных процесса: технику чтения и понимание прочитанного. Все методические исследования в рамках специального (коррекционного) обучения, раскрывающие технологии работы с учебным текстом, сводятся к формированию технически правильного и осознанного чтения [8–10]. Таким образом, эти процессы являются неразрывными как для обучения нормативно развивающихся школьников, так и для учащихся с особыми образовательными потребностями.

Основная цель в работе с учебным текстом связана с формированием навыка самостоятельного чтения любой литературы [11], независимо от объема, жанрового своеобразия, структуры, наличия/отсутствия иллюстраций, объема знакомых слов и синтаксических конструкций и т. д.

Из требований программы [12] известно, что уже на втором году школьного обучения ребенок должен уметь устанавливать последовательность событий в рассказе; делить текст на смысловые значимые части; выделять основное содержание каждой смысловой части и рассказа в целом; определять главную мысль в тексте; давать правильную оценку поступкам действующих лиц и определять свое отношение к прочитанному; уметь кратко передавать содержание прочитанного; уметь рассказывать содержание прочитанного с опорой на иллюстрации к произведению; уметь самостоятельно находить в тексте слова и выражения, которые использовал автор для характеристики героя или события; уметь различать значения слов в тексте и верно интерпретировать их в заданном контексте.

Особые трудности формирования читательской компетенции у обучающихся с особыми образовательными потребностями связаны с освоением способов работы с учебными текстами. Методы и приемы работы с таким текстовым материалом позволяют обучающимся с ОВЗ расширить объем словарного запаса в рамках овладения конкретным и абстрактным значением лексических единиц, а также терминологической лексикой; улучшают понимание логико-грамматических конструкций, причинно-следственных связей, расширяют кругозор; дают представления об окружающем мире, что в конечном итоге связано напрямую с процессом социализации ребенка с особыми образовательными потребностями.

ми. Упражнения с текстами способствуют формированию навыков самоконтроля, развитию слухового и зрительного внимания, памяти, логического мышления, активизации лексико-грамматических средств языка, развитию самостоятельной связной речи. Исходя из перспектив обучения, достаточно понятно, что приёмы работы с текстом направлены на совершенствование самостоятельной устной (построение диалога, рассказывание, пересказ) и письменной речи (работа над изложением и сочинением).

Для понимания содержания текстов обучающиеся должны обладать определенными компетенциями [13–16], без которых работа с учебным материалом будет либо мало эффективна, либо потребует применения комплекса специальных педагогических технологий для их осознания и усвоения.

Результаты исследования и их обсуждение

Существуют хорошо упроченные алгоритмы работы с учебными художественными текстами, которые успешно используются как в логопедической, так и в методической практике [17–19]. Работа с текстом всегда начинается с подготовительной работы, на последнем этапе в работе с текстами художественного произведения отрабатываются навыки выразительного чтения, а при разборе учебного текста ведется непосредственная работа над изучаемым текстом. Необходимо обращать внимание на то, что внутри каждого этапа существует определенная последовательность действий и требований к выполнению условий на этом этапе, которые в работе с обучающимися с ОВЗ не следует нарушать или пренебрегать ими.

Говоря о текстах, не являющихся предметом обучения в урочной форме работы, а используемых для отработки тех или иных навыков на индивидуальных занятиях, следует тщательно подходить к выбору самого текста. Конечно, для разных категорий детей с ОВЗ существуют свои требования, которые составляют довольно широкую и разнообразную картину: от доступности содержания текста относительно возраста, уровня речевого и интеллектуального развития ребенка; степени «знакомости» ситуации/ сюжета/ события/ явления, описанного автором (особенно в части текстов естественнонаучного характера); количества знакомых слов и словосочетаний, которые позволят ребенку уловить канву содержания – до объема текста, размера и цвета шрифта, специфики начертания букв, понятности иллюстративных изображений (особенно в случаях схем, графиков,

таблиц и т.д.), специфики подачи материала (аудиально, визуально, смешанно) и др. Выбор такого текста на начальном этапе коррекционно-развивающего обучения связан с изучением проблем ребенка, созданием условий для совместной работы, подбором материала для последующих учебных действий.

Обязательным условием работы с ребенком на этапе выбора текста является необходимость изучения педагогом документации (результатов комплексной психолого-педагогической диагностики) о своем ученике, понимания всего комплекса психолого-педагогических проблем обучающегося с особыми образовательными потребностями; между педагогом и учащимся следует первоначально установить доверительные деловые отношения, так как школьнику необходимо понимать требования педагога, знать приемы и формы одобрения его поступков с тем, чтобы формировать мотивационную сторону процесса обучения в целом.

На этапе выбора текста основные действия выполняет педагог-дефектолог (учитель-логопед, учитель-олигофренопедагог, учитель-сурдопедагог, учитель-тифлопедагог), его роль является регламентирующей в этом процессе, поэтому работа в основном носит аналитический характер. Выбранный для дальнейшей индивидуальной работы текст должен соответствовать следующим параметрам: быть небольшим по объему (с тенденцией постепенного увеличения); содержание его должно быть понятным и доступным детям данного возраста и уровня речевого развития; иметь четкую композицию; иметь простой сюжет (как правило, с одной сюжетной линией); учебный художественный текст должен излагаться доступным для обучающегося языком; желательно учесть нравственное содержание текста.

Наиболее часто при обучении детей пересказу (устному или письменному) на уроке используется вопросно-ответная форма работы, которая в зависимости от цели, направленности и содержания может быть представлена в разных вариациях: с опорой на вопросный или картинный план. Такая работа часто не позволяет формировать у обучающихся с ОВЗ целостное представление о композиционной структуре текста, а значит, не способствует связному воспроизведению прослушанного или прочитанного текста. В связи с этим в системе коррекционно-развивающего обучения у детей с ОВЗ необходимо формировать образы, которые бы ассоциировались с предложенным текстом.

Однако пересказ требует большого объема работы, последовательной и планомерной, которая бы способствовала формированию определенных навыков. Остановимся подробнее на оптимальной последовательности этапов работы на уроках чтения.

1. Чтение текста учителем. Для обучающихся с ОВЗ крайне важно, чтобы первый раз текст читал только учитель, а не кто-то из подготовленных или хорошо читающих одноклассников. Такое чтение обеспечивает целостное восприятие материала, а при открытом в момент чтения учебнике позволяет сформировать начальную ориентировку в представленном на страницах учебника тексте (где название, иллюстрации, вопросы, дополнительные задания и т.д.). В случае такого «слеящего» чтения педагогу необходимо читать не только выразительно (в общей картине восприятия), но и подстроиться под оптимальный темп работы, при котором ребенок успевал бы реально следить по тексту, а не просто сидеть с открытой книгой.

2. Беседа учителя с учащимися с целью выявления объема понимания обучающимися основного смысла прослушанного. Беседа всегда носит акцентный характер и должна быть построена на понимании общего смысла предложенного текста. Поскольку в этой части вопросы носят ориентировочный («прикидочный») характер, необходимо формулировать их таким образом, чтобы обратить внимание детей на ключевые / значимые события или их последовательность.

3. Словарная работа, которая является неотъемлемой частью любых уроков, связанных с восприятием и пониманием текстовых сообщений (от математики до окружающего мира). Словарная работа всегда проводится в двух направлениях: анализируются сложные по семантике и сложные по слоговой структуре слова. Важным моментом на уроке является способ формулирования самими обучающимися «вопросов по словарю» педагогу или учащимся класса. Здесь очень многое зависит от уровня когнитивного развития ребенка, его коммуникативных и речевых навыков. Для того чтобы словарная работа не была оторвана от собственного опыта, крайне полезно во внеурочной деятельности проведение подготовительной работы.

Подготовительная работа представляет собой комплекс мероприятий, направленных на формирование навыков первичного восприятия и содержания учебного текста. Для проведения такой работы следует учесть некоторые условия: для понимания и интерпретации текста обучающиеся

с ОВЗ должны обладать необходимым запасом знаний и представлений об окружающей действительности [20–22]; понимать обращенную речь; обладать необходимыми навыками продуктивной деятельности; удерживать внимание и адекватно реагировать на замечания учителя. Часто все задания, предложенные на этом этапе, направлены на актуализацию знаний обучающихся с ОВЗ, поэтому не предполагают обязательных вербализованных ответов [23]. К подобным заданиям можно отнести: экскурсии, наблюдения, походы; знакомство с материалом, связанным с темой и содержанием рассказа; рассматривание картин, иллюстраций по изучаемой теме; наблюдения в природе и окружающей жизни за явлениями, которые представлены в учебном тексте; элементы рисования, аппликации, лепки, составление макетов и другие виды продуктивной деятельности по содержанию текста; лексические упражнения аналитического, аналитико-синтетического и синтетического характера; чтение книг и беседа с учащимися на заданную тему.

В такого рода подготовительной работе должны принимать участие не только специалисты службы психолого-педагогического сопровождения, педагоги основного и дополнительного образования, но и родители, которые должны стать непосредственными участниками коррекционно-развивающего процесса, а не быть в роли сторонних наблюдателей [24].

4. Чтение текста учащимися. Для сохранения канвы рассуждения для обучающихся с ОВЗ не следует предлагать чтение по цепочке (по предложениям или по абзацам), лучше использовать чтение по смысловым частям. Границы этих частей задает учитель, а учащиеся отмечают в тексте простым карандашом. Такой приём чтения уже подготавливает обучающихся к пониманию того, что текст состоит из сменяющих друг друга событий (эпизодов), но все они подчинены одной теме. Отработав слова сложные по слоговой структуре, мы можем избежать большого количества ошибок, связанных с технической стороной процесса чтения.

5. Работа над структурой и содержанием текстового сообщения связана с решением одной из задач коррекционно-развивающего обучения: подготовка к формированию связной устной и письменной монологической речи. Анализ любого текста связан с формированием умения выделять главную мысль текста (концепт). Проблемы его поиска обусловлены тем, что для начала необходимо понять фактуальную информацию (фабулу) и подтекстовую информацию (подтекст).

Анализ текста всегда начинается с беседы. Вопросы для беседы необходимо тщательно продумывать. Все вопросы должны быть спланированы таким образом, чтобы помогать обучающимся с ОВЗ усвоить последовательность событий, представленных в тексте.

Содержание вопросов должно носить проблемный характер, помогая обучающимся устанавливать причинно-следственные связи и определять зависимость между событиями, происходящими в тексте, развивая восприятие и логическое мышление.

Работая с текстом, обучающиеся с ОВЗ должны осознавать, что текст создается автором для того, чтобы поделиться с читателем какими-то мыслями, заставить задуматься над каким-то событием или явлением, а не просто о чем-то рассказать. Определение концепта и делает чтение осмысленным, поэтому задания, предлагаемые на этом этапе, должны быть направлены на формирование навыков понимания текста, формирование способности прогнозирования, оперирование значением слова, формирования операций сравнения и анализа художественных средств, развития воображения. К таким приемам работы или отдельным упражнениям можно отнести:

- выборочное чтение (простое – искомое предложение является прямым ответом на поставленный вопрос; усложненное – предполагает поиск небольших, объединенных тематически, частей; сложное – подбор материала, связанного причинно-следственными отношениями, требующего сравнения и обобщения фактов);

- постановка вопросов самими учащимися – является результативным видом работы с текстом, так как правильно поставленный вопрос – это уже половина ответа. Для того чтобы учащиеся формулировали вопросы правильно не только с точки зрения лексико-грамматических средств языка, но и осознания содержания прочитанного, педагог обязательно анализирует свои вопросы и те вопросы, которые даны в учебнике. Учитель обращает внимание на саму технику постановки вопроса к тексту. Прежде чем поставить вопрос, необходимо проанализировать текст, действующих лиц, выделить смысловую часть текста, по которой будет поставлен вопрос. На начальном этапе работа выполняется коллективно и носит обучающий характер;

- иллюстрирование текста: начинается работа с сопоставления иллюстрации, предложенной в книге, и отрывком текста, который ей соответствует. Различают словесное и графическое рисование. Словесное рисование связано с составлением характеристи-

ки героя, описанием события; выделением из текста фраз к представленным иллюстрациям. Графическое рисование предполагает сочетание рисунка или серии рисунков с текстом; выстраивание в логической последовательности серии сюжетных картин или графических изображений; рисование иллюстраций к отдельным смысловым частям текста;

- работа над планом развивает речь и мыслительные операции, поскольку учащиеся учатся делить текст на законченные в смысловом отношении части, находить ключевые события в каждой части, кратко и четко формулировать главную мысль в виде заголовка или пункта простого плана. Самым простым видом упражнений является соотнесение заголовков с содержанием коротких текстов. Более сложным видом работы по подготовке к составлению плана является выборочное чтение под руководством учителя: обучающиеся читают только те части текста, которые являются ответом на поставленный учителем вопрос;

- выполнение различного рода лексических упражнений с целью развития лексико-грамматического строя речи: выделение из текста произведений признаков и действий предметов; развитие антонимии и синонимии, развитие навыков словообразования на материале разных частей речи. Упражнения аналитического характера связаны с выполнением упражнений непосредственно на заданном учителем материале (например, выбери, подчеркни, назови...), аналитико-синтетического характера (например, подбери, отбери, сравни, поставь по порядку...), синтетического характера (например, придумай, замени, составь план к рассказу...).

Важно, чтобы на уроке под руководством учителя обучающиеся с ОВЗ смогли выстраивать линейную программу текста, т.е. определять количество смысловых частей и их последовательность.

6. Непосредственное обучение пересказу. Пересказ текста проводится по смысловым частям с опорой на картинный или вербальный план. Особого внимания в процессе обучения заслуживают такие виды пересказа: краткий (сжатый) – является подготовкой к работе над изложением, творческий – подготовительная работа к написанию сочинений.

7. Формирование навыков выразительного чтения (в работе над художественным текстом). Наиболее интересным приемом работы на этом этапе является чтение по ролям с использованием лингвистических и паралингвистических средств выразительности. Подготовительная работа

в этой области проводится на этапе анализа текста художественного произведения: обращаем внимание на характер героя, особенности речи, манеры, стиль общения и др.

Заключение

Описанные нами технологии работы над пониманием учебного художественного текста для каждой категории детей с ОВЗ имеют собственную специфику применения. Эта специфика использования коррекционно-развивающих технологий определяется особенностями когнитивных процессов, мотивационной сферы той или иной категории детей с ОВЗ, а также индивидуально-дифференцированным подходе к обучению школьников с особыми образовательными потребностями. В психолого-педагогической литературе отмечаются специфические трудности в работе с текстом у обучающихся с ОВЗ: школьники не только не могут самостоятельно выделить и усвоить новую информацию, заключенную в тексте, но и затрудняются в понимании значений отдельных слов, встречающихся в тексте школьных учебников. Специфика формирования словарного запаса ограничивает понимание устойчивых фраз и образных выражений, особенно в тех случаях, когда анализируемые явления не связаны с личным практическим опытом ребенка. Ограниченность представлений об окружающей действительности, отсутствие ассоциативных связей не создают базы для сопоставления и анализа тех фактов, которые ребенок воспринимает из предложенного текста. Чтобы понять, требуется ли модификация алгоритма работы с текстом для младших школьников с ОВЗ и на каком этапе и каким образом она должна быть произведена, требуется комплексная диагностика с учетом индивидуальных особенностей развития обучающихся.

Список литературы

1. Тишина Л.А., Данилова А.М. Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 3. С. 194–200.
2. Бабина Г.В. Механизмы обработки текстовой информации при чтении: прикладные аспекты // Проблемы современного образования. 2013. № 1. С. 24–32.
3. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982. 176 с.
4. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. М., 2005. 192 с.
5. Белошистая А.В. Теоретические основы организации обучения в начальных классах: развитие логического мышления младших школьников. М., 2019. 129 с.
6. Тишина Л.А. Овладение учебной лексикой школьниками с нарушениями речи в процессе работы с текстом (на уроках природоведения): дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2005.

7. Шишкова М.И. Адаптивные возможности специальных методик (на примере уроков литературного чтения) // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016. № 4. С. 2436–2441.

8. Данилова А.М. Формирование краеведческих знаний у учащихся старших классов специальных (коррекционных) образовательных школ VIII вида: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2010.

9. Чичикина М.А., Данилова А.М. Изучение представлений об окружающем социальном мире у детей с расстройствами аутистического спектра // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов V Международной научно-практической конференции // Отв. ред. И.А. Ахметшина, О.С. Мишина, Г.А. Романова, Т.В. Тимохина, О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова. Орехово-Зуево, 2020. С. 222–227.

10. Алмазова А.А., Артемова Е.Э., Бабина Г.В., Гоголенко Л.Н., Данилова А.М., Евтушенко И.В., Жигорева М.В., Козырева В.П., Кузьминова С.А., Лифанова Т.М., Лянгузова Е.В., Нильсен Т.А., Орлова О.С., Пенкина Ю.А., Соболева А.В., Соломина Е.Н., Тишина Л.А., Ткачева В.В., Ходакова Н.П., Шарипова Н.Ю. и др. Междисциплинарный подход к проблеме анализа текста у учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. М., 2014. С. 183–196.

11. Тишина Л.А., Тишина В.А. Стратегии декодирования англоязычного текста обучающимися с нарушениями речевого развития // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 7. С. 208–213.

12. Чиркина Г.В., Алтухова Т.Н., Вятлева Ю.Е. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида. Подгот. класс. 1–4 классы. М., 2013. 256 с.

13. Малхасьян Е.А. Активизация мыслительной деятельности глухих старшеклассников в процессе анализа художественного произведения // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Международной научно-практической конференции / Под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. 2014. С. 204–206.

14. Сунько Т.Ю. Диагностика коммуникативных компетенций у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Междисциплинарный подход к изучению нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. С. 82–102.

15. Сунько Т.Ю. Условия формирования коммуникативных компетенций у обучающихся с особыми образовательными потребностями // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия. Методический сборник по материалам Международного симпозиума / Под общ. ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. 2018. С. 275–277.

16. Шишкова М.И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2005.

17. Адильжанова М.А., Жукова В.А. Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 7. С. 109–115.

18. Воробьева В.К. Методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М., 2009. 160 с.

19. Тишина Л.А. Особенности восприятия и понимания тестовых заданий младшими школьниками // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Международной научно-практической конференции / Под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. 2014. С. 275–280.

20. Антонова Е.Е., Артемова Е.Э., Ерохина В.А., Камышева С.Н., Кулакова Д.С., Романова М.А., Самойлова В.М., Сунько Т.Ю., Тишина Л.А., Троицкая Л.А. Исследование

зоны ближайшего развития у детей с речевыми нарушениями // Междисциплинарный подход к изучению нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2017. С. 4–27.

21. Тишина Л.А. Лингвистическое мышление как фактор понимания текстовых сообщений младшими школьниками с нарушениями речи // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 4–2. С. 337–342.

22. Тишина Л.А. Системный подход к анализу проблемы готовности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи к решению арифметических задач // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 2. С. 117–121.

23. Самойлова В.М., Костенкова Ю.А., Лобачева Е.К. Формирование эмоционально-оценочной лексики у дошкольников высокофункциональных групп с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 1 (54). С. 38–48.

24. Данилова А.М., Подвальная Е.В. Психолого-педагогические условия повышения эффективности дополнительного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы и инновационные подходы в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы научно-практической конференции с международным участием. 2017. С. 154–156.