



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения процесса
развития письменной речи у старших школьников с РАС**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность программы магистратуры

**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными
возможностями здоровья»**

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

42,11 % авторского текста
Работа рекоменд. к защите
рекомендована/не рекомендована
«да» 12 2021 г. пр. 15
зав. кафедрой СПиПМ
Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ОФ-206-188-2-1
Свяженина Елена Владимировна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент
Осипова Лариса Борисовна

Осипова

Челябинск
2022

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ.....	7
1.1 Понятие письменной речи в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2 Развитие письменной речи в онтогенезе	15
1.3 Виды работ учащихся, направленные на для развития письменной речи	22
Выводы по первой главе	29
ГЛАВА 2. СВОЕОБРАЗИЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	31
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с РАС	31
2.2 Своеобразие письменной речи обучающихся с расстройствами аутистического спектра	40
2.3 Теоретические аспекты организации и содержания работы по развитию письменной речи учащихся с РАС.....	44
Выводы по второй главе.....	59
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.	61
3.1 Методика изучения письменной речи старшего школьника с РАС	61
3.2 Состояние письменной речи старшего школьника с РАС	65

3.3 Реализация модели индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с РАС в процессе развития письменной речи.	70
3.3 Эффективность реализации коррекционной работы по развитию письменной речи обучающегося старшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	85
Выводы по третьей главе	90
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	91
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	95
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	102
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	106
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	107
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	108
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	110
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	114
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....	120
ПРИЛОЖЕНИЕ 8.....	125

ВВЕДЕНИЕ

Развитие инклюзивной практики в образовании ведет к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ОВЗ, в частности дети с расстройствами аутистического спектра. Несмотря на положительные достижения в этой сфере, существует большое количество проблем, связанных с недостаточностью методического обеспечения и недостаточно разработанной нормативно-правовой базой.

Особую группу детей с ОВЗ составляют дети с расстройствами аутистического спектра. Расстройства аутистического спектра (РАС) относятся к первазивным нарушениям, поэтому построение образовательной среды для таких детей с требует учета ряда взаимосвязанных факторов, определяемых их особенностями. Все дети с РАС нуждаются создании специальных образовательных условий, включающих поддержку и сопровождение при обучении в школе, но объем помощи может значительно варьироваться в зависимости от выраженности симптомов нарушений развития отдельного ребенка.

По мнению многих исследователей, речевая патология у детей с РАС обусловлена нарушением коммуникации, дефицитом психической активности, диссоциацией между акустической и смысловой сторонами речи, когнитивными расстройствами. При аутизме отмечается искажение речевого развития (большинство предпосылок речи сохранно, но формируется она в условиях неполноценной коммуникации), что изменяет структуру и содержание речи и приводит к развитию описанных выше специфических особенностей, в которых сочетаются явления дефицитарности с особым парциальным «опережением» формирования речи в некоторых случаях.

Вопросами речевого развития у детей с РАС занимались В.В. Лебединский [23; 24], М.М. Либлинг [25], О.С. Никольская [52; 53], Т.В. Скупова [61], которые определили различный спектр речевых расстройств у детей данной группы. Особый интерес представляет

нарушение развития письменной речи у детей с расстройствами аутистического спектра школьного возраста.

Обучение ребенка с РАС в общеобразовательной школе требует индивидуализации – системы конкретных совместных действий администрации, основных педагогов, специалистов сопровождения и родителей в процессе включения ребенка с РАС в образовательный процесс. Индивидуализация ориентирована на достижение государственного стандарта, на результаты освоения общеобразовательной программы (на основе адаптированной основной образовательной программы) в соответствии с индивидуальными возможностями и образовательными потребностями ребенка.

Современный практический опыт работы с детьми с расстройствами аутистического спектра показывает, что для этой категории детей должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать право на получение качественного и адекватного возможностям и способностям образования.

Исходя из вышеизложенного, мы видим **противоречие** между значимостью развития письменной речи старших школьников с РАС и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий и учебно-методического обеспечения этого процесса.

Таким образом, **тема** работы «Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с РАС в процессе развития письменной речи» актуальна.

Объект исследования: развитие письменной речи старшего школьника с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с РАС в процессе развития письменной речи.

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка модели индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего

школьника с расстройством аутистического спектра в процессе развития письменной речи.

Цель исследования определила следующие **задачи**.

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы охарактеризовать понятие письменной речи.
2. Выявить особенности письменной речи старших школьников с РАС.
3. Разработать и обосновать модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с расстройством аутистического спектра в процессе развития письменной речи.
4. Осуществить верификацию разработанной модели.

Гипотеза исследования: реализация модели индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с РАС в процессе развития письменной речи будет успешной при условии постепенного перехода от репродуктивного уровня деятельности обучающегося к творческому уровню.

Методы исследования: теоретические: анализ и обобщение литературы по проблеме исследования; эмпирические: биографический (анализ анамнестических данных, изучение психолого-педагогической документации); наблюдение, анализ продуктов речевой деятельности; метод количественного и качественного анализа полученных данных экспериментального исследования.

Теоретико-методологической базой исследования являются исследования проблем коммуникативно-речевого развития детей и подростков с РАС В.В. Лебединского, М.М. Либлинг и О.С. Никольской.

Теоретическая значимость исследования

1. Дополнены и углублены теоретические представления об индивидуализации как форме организации обучения детей с РАС в общеобразовательной школе, уточнено и дополнено понятие «специальные образовательные условия обучения детей с РАС».

2. Конкретизировано понятие «письменная речь», дополнены данные об особенностях письменной речи обучающихся с РАС.

3. Теоретически обоснована модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с РАС в процессе развития письменной речи, предполагающая постепенный переход от репродуктивного уровня к творческому.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

1. Разработанная модель может быть внедрена в практику образовательных организаций, обучающихся старших школьников с РАС.

2. Разработанная система поэтапного развития письменной речи старших школьников с РАС может быть использована при обучении русскому языку детей с РАС, обучающихся в школе.

3. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке специалистов и педагогов к работе с детьми с РАС.

База исследования: Частное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа «Эстет-центр М» города Челябинска. В исследовании принял участие один ребенок с расстройством аутистического спектра.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, разделенных на параграфы, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

1.1 Понятие письменной речи в психолого-педагогической литературе

Среди широкого круга когнитивных процессов, обслуживающих познавательную деятельность современного человека (восприятие, мышление, память, эмоции), можно выделить особую сферу, в которой познание осуществляется при посредстве языка и речи.

По мысли А.В. Цыганковой, речь – это деятельность человека, в процессе которой язык используют в качестве общения, выражения эмоций, оформления мысли, познания окружающего мира. Под речью понимают, как сам процесс (речевая деятельность), так и его результат (речевые тексты, устные или письменные). Она материальна, состоит из артикуляционных знаков, воспринимаемых чувствами [65].

Ученые утверждают, что речь – это своеобразная форма познания человеком предметов и явлений действительности и средство общения людей друг с другом.

Основные функции речи взаимосвязаны друг с другом: коммуникативная (речь как средство общения) и сигнификативная функция (речь как средство обозначения).

Существуют различные классификаций речи.

По функциональному назначению и своим особенностям речь делят на внутреннюю и внешнюю (письменную и устную).

1. Внутренняя речь. В процессе мышления человек использует внутреннюю речь. Даже в тех случаях, когда нет признаков внешней речи, человек, размышляя о чем-либо, мыслит с помощью слова. Мышление осуществляется в речевой форме, а значит, имеет неразрывную связь с языком.

2. Внешняя речь делится на устную и письменную.

Устная речь – это разговорная, обычная, звуковая речь, которая используется при непосредственной коммуникации между людьми. В зависимости от определенных условий общения устная речь может иметь форму диалогической речи (беседа, разговор между двумя и/или более участниками, ответы на вопросы, высказывание замечания, возражения, одобрения) или монологической [19].

Письменная речь – это вторичная форма существования языка, являющаяся более поздней по времени возникновения. Она складывается период обучения грамоте и дальнейшего обучения, в условиях целенаправленного обучения. Письменная речь – это речь, основанная на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкциях, прежде всего в виде письменного текста. При этом оказывается возможным передавать сообщения со значительной временной отсрочкой. Для различных форм языковой деятельности первичной может быть, как устная, так и письменная речь (например, фольклор и художественная литература). Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но она изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению [43].

Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом, которое мы слышимым, и словом, которое произносим, словом видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речеслухового, речедвигательного, двигательного и зрительного.

Письменная форма речи, так же, как и устная, – важное средство общения. Её развитие осуществляется с опорой на устную речь. Вместе с тем, письменная речь не простой перевод звуков в графические знаки.

Л.С. Выготский [13], отмечая особенности письменной речи, указывал на её абстрактность по сравнению с устной. Письменная речь предполагает

развернутые конструкции, иное раскрытие содержания мысли. Она протекает без собеседника, лишена интонации и таких экстралингвистических факторов, как жесты, мимика, общность ситуации, иными словами, тех средств, которые выполняют роль дополнительных стимулов к речи.

Л.С. Выготский отмечает, что необходимо различать понятия «письмо» и «письменная речь», так как они не тождественны [13]. Письмо – механизм осуществления письменной речи. Письменная речь представляет собой особую систему символов и знаков, владение которой означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка. Развитие письменной речи представляет собой переход от иллюзорной игры через рисование к письму. Таким образом, письмо выступает и как механизм, и как один из этапов развития письменной речи, являясь ее символьной фиксацией.

Процесс письма представляется чрезвычайно сложной формой человеческой деятельности, поскольку это многоуровневый процесс, включающий несколько этапов: звуковой анализ слова; выделение определенных звучаний; превращение звуковых вариантов в четкие фонемы; перешифровку фонем в зрительно-графическую схему; превращение оптических знаков в нужные графические начертания.

Проблема осмысления составляющих процесса письма выступает ключевой в изучении письма с позиций его психофизиологических особенностей (работы Б.Г. Ананьева, Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, В.Я. Ляудиса, А.К. Марковой, И.П. Негурэ, Д.Б. Эльконина и др). В частности, А.Р. Лурия в «Очерках психофизиологии письма» говорит о сложном психологическом содержании процесса письма, предполагающего серию взаимосвязанных операций с хранимыми в сознании образами морфем и слов. Письмо, по мысли ученого, сводится к превращению отдельных звуковых вариантов в четкие устойчивые фонемы и к анализу их временной последовательности. Подобный звуковой анализ слова подразумевает сознательное отношение к своей речи, т.е. умение отвлечься от значения слова и сконцентрировать

внимание на его плане выражения – последовательности звуков. Для ребенка, осваивающего алфавитное письмо, главным становится приобретение умения разграничивать единицы звучания (фонемы) и единицы письма (графемы, т.е. буквы и буквосочетания) [34].

Письмо обеспечивается совместной работой ряда участков мозговой коры, каждый из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или другое условие, необходимое для осуществления письма. При продуцировании и восприятии письма оказываются задействованными различные человеческие анализаторы: слуховой, зрительный, моторный, речедвигательный, сенсорно-тактильный.

Представление о письменной речи как о сенсомоторном навыке можно считать поверхностным, поскольку процесс ее формирования связан с определенным уровнем развития сознания (памяти, мышления, воображения, логики и пр.). Письмо, вслед за Л.С. Выготским [13], следует определять как осознанный психический процесс очень сложного порядка.

Несмотря на общность словаря, синтаксиса, психологическая природа устной и письменной речи различна. Письменная речь отличается большей осознанностью и регламентированностью, так как предполагает владение специальной графической системой средств для кодирования звукокомплексов, наличие умения делить сплошной речевой поток на самостоятельные языковые единицы, правильно фиксировать их на письме, более точно отбирать слова и знать правила орфографии. В связи с этим, такая форма речи развивается у обучающихся лишь в процессе школьного обучения.

Устная и письменная разновидности речи отличаются друг от друга функциями и языковыми особенностями. При рассмотрении их соотношения в аспекте онтогенеза (т.е. с точки зрения возникновения, путей развития и особенностей психологического содержания) также обнаруживаются черты отличия. Здесь можно наметить два подхода:

1. Вторичность письменной речи по отношению к устной. Большинство языковедов (В. Гумбольдт, Г. Пауль, Ф. де Соссюр, Л.Р. Зиндер) придерживаются этой точки зрения.

2. Самостоятельность устной и письменной речи. Устная речь и письменная являются двумя самостоятельными видами речевой деятельности, находящимися между собой в сложных, генетических отношениях. В настоящее время этот подход вызывает большой интерес, определяемый стремительным развитием средств массовой информации и компьютерной техники, сдвигающим привычные рамки представлений о возможностях использования той и другой формы коммуникации. Как показывают социолингвистические исследования, «язык массовой коммуникации» – это образец «синкретического по соотношению элементов устной и письменной речи единства литературного языка» [62].

В работе будем придерживаться второго подхода, согласно которому письменная речь является формой речи, самостоятельной и равноправной по отношению к устной.

Специфику письма лучше представить, если сравнить его с устной речью с точки зрения их генетического взаимодействия (происхождения). Человеческая мысль оформляется посредством слова звучащего и слова написанного. Схема «мысль → звучащее слово → написанное слово» является ошибочной с точки зрения современных представлений. Современное представление о генезисе письма отражает следующее суждение: возникая из потребности фиксации устной речи, в процессе развития человека (в онтогенезе) письменная речь оформляется в самостоятельную форму выражения мысли.

Письменная речь на этапе своего зарождения представляет копию устной речи и понимается как моторное письмо (I этап). Промежуточным между I и II этапом является период автоматизации моторики, специального обучения технике письма. Письменная речь на II этапе своего развития оформляется в равноправную, по отношению к устной, форму речи,

представляет особый вид речевой деятельности – деятельность по созданию оригинальных письменных текстов. Письмо здесь – особый вид знаковой речевой деятельности, целью которой выступает создание особых знаковых систем – письменных текстов. На I этапе средствами письменной речи обозначаются не сами мысли, а звучащие слова, их выражающие. На II этапе средствами письменной речи оформляются мыслительные операции, а также сама письменная речь становится специфичной формой человеческого мышления.

Навык письма – необходимость, возникающая в определенный момент развития ребенка, когда в его сознании присутствует мотивация осознанности и произвольности письма. Если мотивация овладения устной речью понятна для ребенка (в устно-разговорную речь ребенок, по словам Л.С. Выготского, «врастает сам собой»), то письменной речи необходимо обучать, поскольку, во-первых, мотивация ее продуцирования не сформирована, во-вторых, письменная речь более абстрагирована от ситуации, в-третьих, значительно произвольнее, чем устная.

В связи с этим письменная речь должна иметь следующие особые качества:

- 1) связность;
- 2) точность (по возможности однозначность);
- 3) глубина;
- 4) логичность;
- 5) полноту;
- 6) композиционную стройность.

Связность – это характеристика текста, соотносительная с таким его признаком, как членимость. И.Г. Айнетдинова [1] утверждает, что, о связности мы говорим тогда, когда имеем дело со сложным объектом, состоящим из нескольких сегментов, то есть членимом. Текст является именно таким сложным объектом. Он состоит из предложений, связанных между собой по смыслу. В задачи пишущего входит сохранение правильной

последовательности написания фразы, постоянная ориентировка в том, на каком месте он находится, что уже написано, и что еще необходимо написать. Без этого каждый перерыв в письме разрушил бы нужную последовательность, и каждая пауза приводила бы к разрушению замысла. В замысел вторгались бы случайные моменты, предвосхищаемые пишущим, или обучающийся внезапно начинал бы записывать элементы, переместив их с конца слова или фразы, или же он повторял бы по несколько раз уже написанное им слово, слог, букву. Так действительно бывает в состоянии рассеянности, когда возможность конкретно формулировать мысли и соблюдать необходимый порядок слов исчезает.

И.Г. Айнетдинова [1] утверждает, что все это свидетельствует о том, что замысел, в перспективе подлежащий превращению в развернутую фразу, нужно не только удерживать, но с помощью внутренней речи затем превращать её в развернутую структуру фразы, части которой должны сохранять свой порядок. Это означает, что сохранение задуманной схемы той фразы или того слова, которое должно быть записано, обязательно должно тормозить все посторонние тенденции – как забегание вперед и преждевременное написание того или другого слова, звука, так и повторение уже написанного слова или звука, его «персеверацию».

Письменная речь может рассматриваться в трех плоскостях: содержания (мышления), выражения (речи) и исполнения (графики), считает О.С. Винокурова [12].

Письменная речь представляет собой характерную для пишущего лица совокупность языковых средств для письменного изложения своих мыслей.

На основе изученной научной литературы мы выделили признаки письменной речи, которые делятся на общие и частные:

1. Общие признаки письменной речи – это:
 - манера изложения текста,
 - общий уровень грамотности,

- стилистические и грамматические особенности языка,
- словарный запас.

2. Частные признаки письменной речи:

- орфографические навыки, устойчивое неправильное написание слов;
- пунктуационные навыки, в том числе своеобразное использование тех или иных знаков препинания, разделение текста на абзацы, разделы;
- лексико-фразеологические навыки – использование слов в не свойственных им значениях и связях с другими словами, использование определенных диалектизмов, вульгаризмов, жаргонизмов, просторечия и др.;
- синтаксические навыки – определенное нарушение норм синтаксиса, своеобразное использование синтаксических конструкций и т.п.;
- стилистические навыки – устойчивое нарушение норм лексической стилистики, своеобразные композиции изложения.

В общественной, производственной, научной и иной деятельности письменная речь несет различную информативную нагрузку, считает И.Г. Айнетдинова [1]. Посредством нее фиксируются и передаются сообщения о фактах, событиях, явлениях, понятиях, идеях, т.е. в ней заключен определенный смысл, конкретное содержание.

Вместе с тем, как и любое общественное явление, письменная речь имеет свою языковую форму, в которую облечен ее смысл, – языковые средства, материализующие содержащиеся в ней мысли в виде словарного состава, употребленного в определенных синтаксических конструкциях, в той или иной степени соответствующих нормам литературного языка.

Таким образом, основу структурной организации текста составляют отношения коммуникативной преемственности между предложениями. Чтобы обеспечить связность при построении текста, нужно расставить предложения в такой последовательности, которая отражает логику развития мысли, а порядок слов в предложении подчинить коммуникативной задаче высказывания. Овладение умениями логико-смысловой организации

высказывания способствует четкому, преднамеренному изложению мысли, то есть произвольному и осознанному осуществлению речевой деятельности.

1.2 Развитие письменной речи в онтогенезе

Речевые способности личности имеют психологические основы развития, утверждают исследователи. При этом определяющими факторами выступают: индивидуальные и возрастные особенности; доминирующий тип мышления ребенка (наиболее перспективно в этом плане словесно-логическое мышление); социальное окружение; непосредственный опыт ребенка.

Речь является исторически сложившейся формой общения людей, результатом их совместной деятельности, утверждает И.П. Подласый [57]. Примеры воспитания детей животными наглядно показывают, что речь не является врожденным показателем, она формируется в процессе воспитания и социализации ребенка. Многих родителей волнует вопрос о том, правильно ли развивается их ребенок в речевом плане, поскольку речь является одним из важнейших показателей уровня развития и культуры человека. Отсюда – необходимость определения приблизительных, в известной мере условных, ступеней речевого развития детей.

В соотносимых между собой процессах физиологического и речевого развития личности можно выделить определенные этапы [38]:

1. В период внутриутробного развития происходит формирование, становление и усиление активной деятельности слухового и двигательного анализаторов, впоследствии необходимых для продуцирования и восприятия письма.

2. Новорожденный ребенок издает рефлекторные звуки. Его крик можно квалифицировать как «сигнальную» речь, служащую способом выражения биологически значимых потребностей.

3. В возрасте 2–3 месяцев наступает пора «гуления», «агуканья» – произнесения неосознанных звуков рефлекторного происхождения.

4. К полугоду «гуление» приобретает различные интонации, переходит в «лепетную» речь.

5. От полугода до года наблюдается закрепление отдельных звуковых комплексов в сознании ребенка. Это время «звукоподражательной» речи.

6. Возраст от года до полутора лет отмечен формированием «мимической» и «жестовой» речи, или, по Л.С. Выготскому, «знакового» письма.

7. Период от двух до четырех лет – время становления и активного развития устной речи, пополнения словарного запаса.

8. Дошкольный этап характеризуется овладением нормами устной речи, интенсивным развитием слухового, речедвигательного, зрительного и моторного анализаторов.

9. В начальной школе ребенок начинает овладевать техникой письма («моторным» письмом) и ее отрабатывает.

10. Начиная с 10–12 лет происходит формирование основ письма как самостоятельного вида речевой деятельности – способа выражения мыслей – посредством продуцирования оригинальных письменных текстов.

Л.С. Выготский создал теорию возникновения и формирования письменной речи («Предыстория развития письменной речи», «Мышление и речь»), которая послужила отправной точкой для зарождения методики развивающего обучения. Процесс возникновения и развития письма, по мнению Л.С. Выготского, имеет психофизиологическую природу: он характеризуется определенной фазисной динамикой, связанной с переводом психических процессов у детей на более высокий уровень функционирования[13].

В основе речеведческой теории Л.С. Выготского лежат вопросы, связанные с пониманием письменной речи как психического процесса, обусловленного развитием человеческого сознания. Ученый выделяет два

условных периода, непосредственно связанных с процессом становления письменной речи и отражающих теорию развития личности [13]:

- 1) 6–7 лет – период автоматизации моторной техники письма;
- 2) 11–12 лет – этап оформления письма в самостоятельный вид речевой деятельности.

Наблюдения над процессом речевого развития детей позволили Л.С. Выготскому выделить и обосновать наличие определенных предпосылок возникновения письма [13]:

1. Как своеобразный, произвольный знак в воздухе («письмо в воздухе») ученый рассматривает жест. Буква, по мнению ученого, есть письменный, закрепленный в сознании знак.

2. «Картинным письмом» исследователь называет детский рисунок: от рисования предметов ребенок переходит к рисованию речи, т.е. собственно письму.

3. Особую роль в формировании письма Л.С. Выготский отводит понятию знака (символа, роли, игры) в детском сознании, поскольку буква представляет собой знак специфического свойства, обладающий формальным и содержательными планами.

На данном этапе письменная речь характеризуется отражательной функцией и выступает, в первую очередь, как средство фиксации устной речи. Важная роль здесь принадлежит отработке навыков техники письма. Письмо, рассматриваемое на момент своего формирования, квалифицируется как моторное и представляет собой «привычку руки и пальцев», а также «навыки запоминания и продуцирования определенной системы знаков – букв, отображающей письменную речь» [13, с. 62].

Здесь оказывается важной степень психофизиологической готовности ребенка к письму. Исследователи отмечают, что трудности в начальный период овладения письмом обусловлены необходимостью одновременного выполнения ребенком последовательно совершаемых разными органами произвольных движений. Первоочередной задачей на этапе формирования

навыков письменной речи оказывается усвоение алфавита и графики. «Весь первый период начального обучения грамоте отличается тем, что ученик еще очень долго принужден отдавать свое внимание овладению техническими предпосылками письма – способами разложить слово на звуки и записать их в буквах» [13, с. 68].

За развитие мелкой моторики пальцев «отвечает» левое полушарие мозга, поэтому особенно продуктивным на этом этапе видится использование специальных техник и приемов, нацеленных на отработку умения выполнять тонкие координированные движения рукой. Техника письма требует согласованной работы мелких мышц кисти и всей руки, а также хорошего развития зрительно-моторных координаций, зрительного восприятия и произвольного внимания. Тренировка пальцев является мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга, улучшает внимание, память, слух и зрение.

Л.С. Цветкова [65] сформулировала в своих исследованиях психологические предпосылки формирования письменной речи, всего их пять.

1. Сохранность и сформированность, а также произвольное владение устной речью. Так же сюда можно отнести и способность к аналитико-синтетической деятельности.

2. Сформированность различных видов восприятия, ощущений и знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, «правого» и «левого».

3. Сформированность двигательной сферы. К ним относится развитие тонких движений, предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.

4. Формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями.

5. Сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль над действиями, намерения, мотивы поведения.

Данные предпосылки являются обязательными для того, чтобы навыки письма были правильно сформированы. Особенно четко их важность прослеживается при патологиях: если не сформирована какая-то из предпосылок, то навыки письма не развиваются в том качестве, в котором должны.

Исследователи, в частности, Д.Б. Эльконин в книге «Развитие устной и письменной речи учащихся», говорят о том, что максимальные возможности письменной речи обнаруживаются в свободном письме, а не в списывании и диктовке, которые часто доминируют в формировании письменной речи у младших школьников [67].

Ж. Пиаже писал о том, что в раннем возрасте для ребенка характерна аутистическая мысль, которая не приспособляется к внешнему миру, а создает особую реальность, творит свой мир. С 12 лет аутистическая мысль трансформируется в разумную, направленную, целью которой является процесс познания, понимания. Именно этот возраст большинство ученых квалифицирует в качестве начальной стадии развития связной письменной речи – «собственно письма».

Более зрелым этапом (в отличие от этапа моторного письма) в овладении навыками письменной речи является период обучения основам свободного письма, т.е. процесс расчленения потока мысли и развернутого способа выражения мысли посредством письменного слова. Содержанием данного этапа речевого развития ребенка выступает становление и развитие письма как осознанного речевого действия с целью выражения мыслительных операций в письменной форме и закрепление этих навыков в умении продуцировать оригинальные письменные тексты. Культура

письменной речи на данном этапе предполагает, в частности, овладение умением точно и в соответствии с замыслом формулировать мысли и стилистически правильно и грамотно излагать их в письменной форме.

Основная трудность данного этапа – необходимость пишущего ориентироваться на воображаемого читателя и на моделируемую ситуацию общения. Главные характеристики письменной речи на данном этапе – произвольность и мотивированность. Так, произвольность письменной речи состоит в том, что, во-первых, «пишущий должен проанализировать свою собственную мысль, отделить одну мысль от другой, выделить из общего клубка мыслей каждую из них и оформить связи между ними», во-вторых, «с самого начала письменное высказывание требует расчленения каждого отдельного слова на составляющие его звуки» [67]. Мотивированность предполагает наличие четко осознаваемого мотива речевого поведения (зачем я создаю данный текст?).

Перечислим некоторые трудности, с которыми сталкиваются школьники в процессе формирования навыков создания оригинальных письменных текстов: отсутствие мотивации, страх перед оцениванием, проблема переизбытка информации при отсутствии умения ее обрабатывать и усваивать, необходимость писать «по требованию», а не «по собственному желанию».

Работа над оригинальными письменными текстами является мощным способом развития умственных, речевых, коммуникативных способностей школьников. Очень точно об этом сказал Л.С. Выготский в своем отзыве на статью Л.Н. Толстого «Кому у кого учиться писать»: «Великий писатель не перестал учить крестьянских ребятишек, а изменил метод обучения, а значит и цель обучения: не воспроизведение взрослых образцов, а побуждение к самореализации и самовыражению» [13, с. 207].

Таким образом, развитие речи ребенка связано с физиологическим и психологическим формированием личности в целом. Однако у детей процесс овладения речью происходит неодинаково. Это обусловлено рядом причин:

наличием внутриутробных патологий и родовых травм, наследственными факторами, социальными и бытовыми условиями.

1.3 Виды работ учащихся, направленные на для развития письменной речи

Существуют самые разные виды письменных работ, с помощью которых можно научить детей самостоятельно высказывать свои суждения. Подготовительную работу необходимо начинать в средней школе. Но это должны быть не отдельные уроки по развитию речи, а четко выстроенная система – последовательность в обучении определенному типу творческих работ, расположив их в порядке нарастающей трудности, утверждает Т.А. Ладыженская [25].

Диктант – это такой вид письменной работы, при котором учитель диктует текст. А учащиеся записывают на основе сложившегося ранее навыка письма. Учитель диктует текст в соответствии с произносительными нормами русского языка. Весь текст прочитывается выразительно, медленно. Учащиеся слушают его, уясняя содержание. Затем текст читается по отдельным предложениям. Учащиеся приступают к записи предложения после того, как оно прочитано учителем до конца. Желательно, чтобы ученики запомнили предложение и «про себя» повторили его до записи: это предупреждает переспрашивание. Учитель при диктовке текста должен выдерживать равномерный темп, чтобы не было отстающих в письме. Важно читать текст достаточно громко, внятно. Чтение должно быть подсказывающим или, наоборот, «подлавливающим» учеников. Если в диктанте встречаются слова на ещё не изученные правила, то эти слова следует произносить чётко или выписать на доске.

После записи всего текста учащимся учитель прочитывает его целиком. Учащиеся следят по тетрадям, проверяя написанное. На проверку отводится 5-7 минут урока.

По мнению Т.А. Ладыженской [25], остальные виды диктантов представляют с собой методический прием обучения правописанию. Все они носят обучающий характер и применяются в сочетании с другими видами письменных работ.

Словарный диктант включает слова с непроверяемыми написаниями; слова на то или иное правило правописания, связанные с составом слова (корень, приставка, суффикс); слова и формы слов на правописание безударных окончаний (падежные окончания имен существительных и прилагательных, личные окончания глаголов).

Выборочные диктанты ставят целью отработать правописание слов на изучаемые в данный момент орфографические правила. Этот вид диктанта ценен тем, что при его проведении можно за короткое время повторить и закрепить большой по объему материал. При выборочном диктанте учащиеся выписывают из читаемого текста слова с определенной орфограммой. Образец записи оформляется на доске. Затем учащиеся самостоятельно выполняют работу. Диктант может быть осложнен дополнительным заданием, например: подчеркнуть гласные, проверяемые и непроверяемые ударением; выделить окончания имён прилагательных и т. д. Выборочный диктант позволяет выявить у учащихся осознанное усвоение изучаемого правила правописания.

Зрительные диктанты отличаются тем, что текст, предназначенный для записи, прочитывается самими учащимися. Учитель записывает его на доске. Ученики внимательно вчитываются в текст, всматриваются в орфограммы, распознают слова на изучаемое правило. Можно эти правила повторить при зрительной подготовке к записи текста. Текст закрывается. Затем учитель диктует. После записи учащиеся сами проверяют написанное. Зрительные диктанты особенно полезны при обучении правописанию слов, не регулируемых правилами (непроверяемых написаний, гласных после шипящих, двойных согласных и др.)

Письмо по памяти проводится с целью закрепления навыка правописания слов с различными орфограммами, но преимущественно с теми, запоминание которых основано на зрительном восприятии. Как орфографическое упражнение, оно ценно тем, что требует от учащихся тщательной подготовки. Они заучивают наизусть текст в несколько строк,

объясняют все орфограммы, знают препинания, запоминают слова на ещё не изученные правила (если они есть в тексте). Заранее подготовленный текст самостоятельно записывается учащимися. После записи проводится проверка: дети сличают текст с написанным на доске. Такой вид диктанта развивает орфографическую зоркость, умение видеть «опасные места»

Предупредительные диктанты применяются с целью закрепления полученных орфографических навыков. Методика его проведения состоит в том, что учитель читает текст по предложениям. Вызванный ученик повторяет предложение и объясняет, как надо писать слова. Слова и части слов, написание которых объяснялось, подчёркиваются. Ценность предупредительного диктанта состоит в том, что в этом орфографическом упражнении чередуются анализ и синтез. Ошибки предупреждаются до записи текста. Этот вид диктанта лучше всего использовать на начальном этапе изучения правила.

Объяснительные диктанты в большей степени способствуют развитию самостоятельности учащихся в усвоении программного материала. Объяснительный диктант проводится тогда, когда ученики достаточно хорошо усвоили правила правописания и могут самостоятельно применять их в практике письма.

Методика проведения данного вида диктанта заключается в том, что текст пишется без предварительного объяснения и разбора орфограмм. Объяснение написания проводится после записи. Учитель диктует предложение, учащиеся повторяют его и записывают в тетрадь. Затем кратко объясняют написанное.

Однако объяснительный диктант можно проводить и с элементами предупреждения ошибок. По мысли Л.М. Месеняшиной [43], по усмотрению учителя для предупреждения ошибок может быть взята часть текста, а остальные предложения записываются с последующим обсуждением. В заключение этой работы проверяется написанное. Это может быть проверка

всего текста или же отдельных слов, включающих основные изучаемые орфограммы.

Контрольное списывание имеет немаловажное значение для формирования у учащихся орфографических навыков, считает Т.А. Ладыженская [25]. Обучение целенаправленному списыванию способствует развитию орфографической зоркости, умения видеть как предложение в целом, так и его отдельные части. Сначала дети читают текст (зрительно его воспринимают) анализируют слова на изучаемое правило (происходит осмысливание текста), затем текст списывается, после чего происходит самопроверка - написанного. Учить детей списывать текст правильно, т. е. не по отдельным словам или буквам, а предложениями.

Проводить этот вид работы методисты (Т.А. Ладыженская, Л.А. Месеняшина [25; 43] рекомендуют с грамматическим и орфографическим заданиями.

Творческие диктанты тоже обучающие, но с существенным отличием в том, что ученики, опираясь на данные слова или словосочетания, самостоятельно создают текст, утверждает Л.А. Месеняшина [43]. Творческий диктант способствует развитию самостоятельности учащихся, их речи и мышления и служит средством повторения и закрепления изученного материала. Методика разнообразна и может включать элементы зрительного и слухового диктантов. Материал должен постепенно усложняться. Сначала диктанты этого вида представляют собой слова для составления отдельных предложений или начало предложения, которое нужно закончить. Затем учащимся могут быть предложены опорные слова, с которыми нужно составить предложения, объединив их общим сюжетом. Первые предложения, составленные учащимися, обязательно подвергаются коллективному разбору. Предложения оцениваются с точки зрения их смысла, правильности их построения и наличия в них слов с изучаемой орфограммой. Дети выбирают лучшие варианты предложений,

обосновывают свой выбор. Примерно в такой же последовательности идёт работа с творческими диктантами по опорным словам.

Интересный для учащихся вид – творческие диктанты по данному началу. Т.А. Ладыженская [25] рекомендует учителю читать начало текста, а ученики составляют предложения, которые являются продолжением прочитанного. В эти предложения должны войти слова на повторяемые правила.

Свободные диктанты отличаются от других видов диктантов тем, что дети запоминают не одно, а несколько предложений, связанных по смыслу.

В этом виде диктанта дети свободно выбирают слова и сочетания слов при сохранении общего смысла предложений. Дети должны обязательно употреблять определённые слова на изучаемые правила. Текст диктанта должен быть прост, с легко запоминающимся сюжетом, понятен и интересен учащимся.

Л.А. Месеняшина [43] рекомендует использовать следующую методику. Сначала учитель читает весь текст для общего восприятия содержания. Затем читает его по логически законченным частям с выяснением главной мысли отрывка. Далее следует пересказ текста, после чего учитель снова читает текст по логически законченным частям, учащиеся записывают его, как запомнили (по 3-5 предложений). Добиваемся не дословной передачи содержания текста учащимися, а их умения понять главную мысль прочитанного и записать текст, не пропуская наиболее существенного.

Затем проводится проверка написанного. Надо обращать внимание на орфографическую грамотность, на точное употребление слов и правильное построение предложений.

Ценность этого вида диктанта в том, что он способствует совершенствованию навыков грамотного письма и правильному употреблению грамматических форм, а также развитию письменной речи.

Контрольные диктанты даются после изучения большой орфографической темы. Цель – контроль за формированием навыков правописания. Тексты насыщены словами на изученные правила. К контрольному диктанту предлагаются 1-2 грамматических заданий, связанных с текстом. Задания выполняются в тексте или выписывают слова из текста. Тексты должны содержать те орфограммы, которые изучены к моменту проведения диктанта. Если встречается слово на неизвестное правило, даются слова для справок.

Письменную речь, умение создавать текст, можно эффективно формировать через написание сочинений, утверждают методисты [25; 43].

Сочинение – это такой вид учебной работы, в процессе которого обучающиеся самостоятельно составляют связные высказывания в соответствии с содержанием и идейной направленностью определенной темы.

Т.А. Ладыженская [25] определяет содержательную сторону как систему знаний о тексте, процессуальную сторону составляют способы выполнения действий, направленных на построение намеренно структурированного текста. Этап самостоятельного продуцирования письменных текстов ориентирован на выполнение учащимися заданий продуктивного характера. Выполнение творческих заданий требует активизации всех речевых умений, способствующих созданию связного текста. Обучающиеся располагают минимальным объёмом информации о будущем высказывании: тема (заголовок), основная мысль, план (серия сюжетных картинок). Модель текста отсутствует, её обучающимся предстоит создать самостоятельно.

В методике русского языка под школьным сочинением понимается творческое и самостоятельное изложение учениками своих мыслей, чувств и суждений с целью сообщения об этом другим [25]. Особенность этого вида учебной деятельности заключается в том, что он является самостоятельной работой, способствующей формированию творческих способностей, и

упражнением по развитию речи, направленным на совершенствование речевой деятельности обучающихся.

Сочинение – обязательный этап в системе письменных проверочных работ, считает Л.А. Месеяшина [43]. Школьные сочинения она классифицирует по источникам материала.

На основе личного опыта обучающихся:

- 1) сочинение о пережитом, виденном, слышанном самими учениками;
- 2) сочинение на материале экскурсий, наблюдений, походов, игр и другого опыта.

На основе опосредованных источников информации:

- 1) сочинения по картинам делятся на три основных вида:
 - повествовательные сочинения по серии картин или по картинному плану;
 - повествовательные сочинения по одной картине, где даётся один момент сюжета;
 - описание картины;
- 2) сочинение на основе прочитанного;
- 3) сочинение по просмотренному фильму, спектаклю;
- 4) сочинение по рассказам учителя и другим источникам опосредованного опыта;

На материале разных источников:

- 1) книжные сведения и материал собственного опыта, собственных наблюдений;
- 2) на основе творческого воображения: по данному началу или концу, импровизация сказок и тому подобное (при этом собственный опыт и книжные сведения творчески перерабатываются).

Таким образом, письменные работы учащихся играют организующую роль на уроке, формируют умения в области построения текста, орфографии, применения грамматических знаний к совершенствованию своей речи,

развивают логическое мышление и творчество. Письменные работы учащихся эффективны, когда проводятся в системе, достаточно часто, в соответствии с воспитательными задачами, с нарастающими по трудности умениями учащихся, при достаточном разнообразии видов, тематики. К старшим классам растет творческий уровень письменных работ учащихся, и в старших классах сочинение становится основным их видом.

Выводы по первой главе

Письменная речь – общепринятая, универсальная форма общения грамотных людей. Она дает возможность выражать мысли и чувства средствами той или иной письменности, а также понимать то, что написано другими. Потребность в общении с помощью письменной речи в современном обществе возникает повседневно, в самых разнообразных жизненных ситуациях. Владение письменной речью очень важно для социальной адаптации человека вообще, а для ребенка с ОВЗ особенно.

В современной отечественной психологии и логопедии письменная речь рассматривается как осознанная форма речи и речевой деятельности. С психологической точки зрения письмо состоит из зрительного, акустического и пространственного восприятия, кинестетических и кинетических двигательных процессов, зрительных образов-представлений буквенных знаков, оперативной памяти. О взаимодействии данных психических процессов в формировании письма свидетельствует история его развития, а также распад письма при поражениях мозга, вызывающих нарушение ряда психических функций, взаимодействие которых является основой, на которой и формируется письмо.

Многие отечественные психологи занимались вопросами развития письменной речи в онтогенезе. Л.С. Выготский во многих своих психологических исследованиях обращал внимание на то, что ребенка по большей части учат не письменной речи, а просто выводить буквы и складывать слова. Данная проблема существует в современной школе и в

настоящее время: большой упор делается на обучение письму, а не письменной речи.

Письменные работы учащихся – диктанты, различные упражнения по грамматике и орфографии: списывание с заданиями по языковому анализу, по орфографии, перестройка текста, исправление ошибок и пр., составление словосочетаний и предложений, ведение словарей, дневников, написание изложений различных типов и, наконец, высшая степень письменных работ – сочинения различных типов. Письменные работы учащихся эффективны, когда проводятся в системе, достаточно часто, в соответствии с воспитательными задачами, с нарастающими по трудности умениями учащихся, при достаточном разнообразии видов, тематики. К старшим классам растет творческий уровень письменных работ учащихся, и в старших классах сочинение становится основным их видом.

ГЛАВА 2. СВОЕОБРАЗИЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с РАС

Термин «аутизм» (от греческого «autos» – сам) был введен известным швейцарским психиатром Е. Блейлером (E.Bleuler) в начале XX века. Изначально под аутизмом понималось отгороженность от мира, уход в себя [46].

Позднее, в 1943 г. американским клиницистом Л. Каннером (L.Kanner) был выделен «синдром раннего детского аутизма» как особый клинический синдром с типичным нарушением психического развития. Наиболее характерными чертами данного синдрома являются: аутизм как таковой, стереотипность в поведении, особая характерная задержка и нарушение развития речи, раннее проявление указанных расстройств [52].

Выделенные Л. Каннером критерии долгое время являлись основой для понимания аутизма и его диагностики. Сходное состояние было описано австрийским педиатром Г. Аспергером (H. Asperger) в 1944 г. Г. Аспергер квалифицировал описанные им проявления как «аутистическую психопатию».

Вопросами определения аутизма в отечественной психиатрии занимались С.С. Мнухин, В.М. Башина, В.П. Осипов, В.Е. Каган, В.В. Ковалев и др. Среди работ психологов и педагогов наибольшее распространение получили труды В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, М.К. Бардышевской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг.

По мнению С.С. Мнухина, клинические проявления аутизма связаны с поражением определенных структур головного мозга. Представители московской школы (В.М. Башина, М.С. Вроно, К.С. Лебединская) рассматривали аутизм как явление шизофреничного круга. Благодаря работам К.С. Лебединской, В.В. Лебединского детский аутизм стал рассматриваться как нарушение психического развития, в структуре которого особое место занимают эмоциональные нарушения.

В настоящее время расстройство аутистического спектра не рассматривается как чисто клиническая проблема и относится к группе первазивных нарушений развития. Для РАС характерно нарушения в сферах социального взаимодействия и коммуникации, а также своеобразие, ограниченность и стереотипность поведения.

Существует несколько подходов к классификации расстройств аутистического спектра.

По Международной классификации болезней 10-го пересмотра спектр аутистических расстройств отнесен к классу «Психические расстройства и расстройства поведения», блок «Расстройства психологического развития». По данным МКБ-10 в РАС входят: Детский аутизм (F84.0), Атипичный аутизм (F84.1), Синдром Ретта (F84.2), Другое дезинтегративное расстройство детского возраста (F84.3), Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F84.4), Синдром Аспергера (F84.5).

По классификации К. Гилберта и Т. Питерса в расстройства аутистического спектра входят:

- 1) классический аутизм или синдром Каннера;
- 2) синдром Аспергера;
- 3) детское первазивное (дезинтегративное) расстройство;
- 4) другие, похожие на аутизм заболевания, аутичные состояния [14].

О.С. Никольская [52] предложила классификацию расстройств аутистического спектра, основанием которой является характер и степень нарушения взаимодействия с внешней средой. Были выделены следующие группы:

I группа – полная отрешенность от внешней среды. Для этих детей характерно полевое поведение, они мутичны, не испытывают потребности в контактах.

II группа – активное отвержение внешней среды. Дети этой группы отличаются более целенаправленным поведением. Спонтанно у них вырабатываются самые простейшие стереотипные реакции и речевые штампы.

III группа – замещение окружающей среды. Для таких детей характерно наличие патологических влечений, более высокий уровень развития речи.

IV группа – повышенная ранимость при взаимодействии с окружающими. Дети данной группы робки, пугливы, особенно при контактах, для них характерна развернутая, менее штампованная речь. Такие дети владеют навыками самообслуживания.

Выделенные группы представляют не только разные по тяжести степени аутизма, но и разные уровни дезадаптации, характеризующие способность детей входить в активное взаимодействие со средой. По мере развития у детей с РАС постепенно углубляются контакты с окружающим миром, они овладевают более сложными формами организации адаптивного поведения и способами саморегуляции [35].

Отнесенность детей с РАС к группе с соответствующей аффективной регуляцией позволяет правильно выстраивать систему коррекционно-развивающей помощи конкретному ребенку. Кроме того, это дает возможность более эффективно организовывать образовательную среду и понимать дальнейшее направление ее развития.

Как показали исследования, дети с расстройствами аутистического спектра этих групп различаются по характеру и степени первичных расстройств, вторичных и третичных дизонтогенетических образований, в том числе гиперкомпенсаторных. Но все дети с расстройствами аутистического спектра имеют особенности развития, обусловленные спецификой дефекта.

О.С. Никольская выделяет следующие особенности развития речи детей с РАС.

Дети с расстройствами аутистического спектра начинают использовать вокализации с целью общения задолго до того, как они становятся способны произносить слова.

Речевые расстройства наиболее явно видны после 3 лет. Некоторые люди с расстройствами аутистического спектра остаются мутными всю жизнь, но и в тех случаях, когда речь развивается, во многих аспектах она остается своеобразной. В отличие от здоровых детей наблюдается склонность к повторению одних и тех же фраз, а не конструировать собственные высказывания. Для детей с расстройствами аутистического спектра типичны отсроченные или непосредственные эхолалии. Выраженные стереотипии и тенденция к эхолалиям приводят к специфическим грамматическим феноменам. Личные местоимения повторяются детьми так же, как слышатся, долгое время не появляются в речи такие ответы, как «да» или «нет». В речи таких детей не редки перестановки звуков, неправильное употребление предложных конструкций.

Возможности понимания обращенной речи значительно ограничены у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В возрасте около 1-го года, когда здоровые дети любят слушать, как с ними разговаривают, дети с расстройствами аутистического спектра обращают внимание на речь не больше, чем на любые другие шумы. В течение длительного времени такой ребенок не в состоянии выполнять простые инструкции, не реагирует на свое имя.

В то же время у некоторых детей с расстройствами аутистического спектра наблюдается раннее и бурное речевое развитие. Они с удовольствием слушают, когда им читают, запоминают длинные отрывки текста практически дословно, речь производит впечатление недетской из-за использования большого количества выражений, свойственных речи взрослых. Но возможности вести диалог остаются ограниченными. Понимание речи затруднено и из-за трудностей понимания переносного

смысла, подтекста, метафор. Такие особенности речевого развития в большей степени характерны для детей с синдромом Аспергера.

Особенности интонационной стороны речи так же достаточно своеобразны. Часто дети затрудняются в контроле громкости голоса, речь воспринимается окружающими как «деревянная», «скучная», «механическая». Нарушены тон и ритм речи.

Таким образом, независимо от уровня речевого развития, при расстройствах аутистического спектра в первую очередь страдает возможность использования речи с целью общения.

Рассмотрим особенности невербальной коммуникации детей с РАС.

У здоровых младенцев обнаруживается связь между специфическими движениями рук, направлением взгляда, вокализацией и лицевой экспрессией. В возрасте 9-15 недель активность рук в определенной последовательности связана с другими поведенческими паттернами. Результаты экспериментальных исследований здоровых детей показывают связь развития жестов с уровнем развития речи. В тех случаях, когда отсутствует зрительный контакт и ограничены возможности глазного контакта, что характерно для расстройств аутистического спектра, этот подготовительный этап будет протекать аномально, а это не может не сказаться на развитии целого ряда психических функций. Так, в более старшем возрасте у детей с расстройствами аутистического спектра обнаруживаются явные трудности невербальной коммуникации, а именно: использование жестов, мимической экспрессии, движений тела. Часто у детей с расстройствами аутистического спектра отсутствует указательный жест. Ребенок берет родителей за руку и ведет к объекту, подходит к месту его привычного расположения и ждет, пока ему дадут предмет.

Таким образом, уже на ранних этапах онтогенеза у детей с расстройствами аутистического спектра имеют место признаки искажения специфических врожденных поведенческих паттернов, характерных для нормальных детей.

О.С. Никольская говорит о следующих особенностях когнитивного развития детей с РАС [51]:

- плохое сосредоточение внимания, его быстрая истощаемость;
- «полевое» поведение с хаотической миграцией;
- неспособность сосредоточения;
- отсутствием отклика на обращение;
- сверхизбирательность внимания;
- сверхсосредоточенность на определенном объекте;
- беспомощность в элементарном быту;
- задержка формирования навыков самообслуживания;
- трудности обучения навыкам;
- отсутствие склонности к имитации чужих действий;
- отсутствие интереса к функциональному значению предмета;
- большой для возраста запас знаний в отдельных областях;
- любовь к слушанию чтения, влечение к стиху;
- преобладание интереса к форме, цвету, размеру над образом в целом;
- интерес к знаку: тексту книги, букве, цифре, другим обозначениям;
- условные обозначения в игре;
- преобладание интереса к изображенному предмету над реальным;
- склонность фабулы фантазий, игр, сверценностные интересы (к отдельным областям знаний, природе и т. д.);
- необычная слуховая память (запоминание стихов, других текстов);
- необычная зрительная память (запоминание маршрутов, расположения знаков на листе, грампластинке, ранняя ориентация в географических картах);
- особенности временных соотношений: одинаковая актуальность впечатлений прошлого и настоящего;
- разница «сообразительности», интеллектуальной активности в спонтанной и заданной деятельности.

Особенности воображения детей с РАС состоят в следующем.

У аутичных детей отсутствует осмысление какого-либо поступка, которое предполагает понимание слов и их сложных ассоциаций, например, социальный разговор, художественная литература, тонкий юмор (при том, что дети могут понимать простые шутки). Таким образом, они не мотивированы принимать участие в подобном общении, хотя они могут обладать необходимыми для этого навыками.

Многие дети с расстройствами аутистического спектра имеют ограниченный запас действий, которые они могут повторить (имитировать), например, из телепередач, но они производят эти действия постоянно, и не способны внести изменения по предложению других детей. Их игра может казаться очень сложной, но при внимательном наблюдении она оказывается очень жесткой и стереотипной. Некоторые смотрят мыльные оперы или читают книги определенной тематики, например, научную фантастику, но их интерес ограничен и неизменен. Дети с аутизмом склонны выбирать мелкие или несущественные детали предметов в окружающей обстановке, привлекая внимание, вместо целостного понимания происходящего. Также такие дети часто неспособны использовать воображение в игре с предметами или игрушками, или с другими детьми и взрослыми.

Рассмотрим особенности зрительного восприятия детей с РАС.

Характерен взгляд «сквозь» объект. Дети с расстройствами аутистического спектра не следят взглядом за объектом. Взгляд сосредоточен на «беспредметном» объекте: световом пятне, участке блестящей поверхности, узоре обоев, ковра, мелькании теней. Характерны завороченность таким созерцанием, увлеченность рассматриванием своих рук, перебиранием пальцев у лица, рассматривание и перебирание пальцев матери. Упорный поиск определенных зрительных ощущений. Стремление к созерцанию ярких предметов, их движения, верчения, мелькания страниц в книге. Длительное вызывание стереотипной смены зрительных ощущений

(при включении и выключении света, открывании и закрывании дверей, двиганий стекол полок, верчении колес, пересыпании мозаики и т. д.).

Характерно раннее различие цветов, рисование стереотипных орнаментов, в то же время наблюдается зрительная гиперсензитивность: испуг, крик при включении света, раздвигании штор, стремление к темноте.

Определим особенности слухового восприятия детей с РАС.

У детей с расстройствами аутистического спектра отсутствует реакция на звук, характерны страхи отдельных звуков, отсутствие привыкания к пугающим звукам. Либо такие дети стремятся к звуковой аутостимуляции: сминанию и разрыванию бумаги, шуршанию целлофановыми пакетами, раскачиванию створок двери, предпочтение тихих звуков, ранняя любовь к музыке и заинтересованность ею или отрицательная реакция на музыку. Важен характер предпочитаемой музыки, ее роль в осуществлении режима, компенсация поведения.

Особенности тактильной чувствительности детей с РАС заключаются в следующем.

У детей с аутизмом отмечается несвойственная детям реакция на мокрые пеленки, купание, причесывание, стрижку ногтей, волос. Часто такие дети плохо переносят одежду, обувь, стремятся раздеться. Часто получают удовольствие от ощущения разрывания, расслоения тканей, бумаги, пересыпания круп. Свойственно обследование окружающего мира с помощью ощупывания.

Особенности вкусовой чувствительности детей с РАС таковы.

У детей наблюдаются стойкие пищевые предпочтения, непереносимость многих блюд, стремление есть несъедобное, сосать несъедобные предметы, ткани, обследовать окружающий мир с помощью облизывания.

Можно выделить следующие особенности обонятельной чувствительности детей с РАС.

Для таких детей характерна сверхчувствительность к запахам. Некоторые аутичные дети стремятся к обследованию окружающего с помощью обнюхивания.

Определим особенности проприоцептивной чувствительности.

Характерны: аутостимуляция напряжением тела, конечностей, удары себя по ушам, зажимание их при зевании, удары головой о бортик коляски, спинку кровати, влечение к игре с взрослым типа верчения, кружения, подбрасывания, неадекватные гримасы.

Таким образом, полученная информация дает основания утверждать, что в современной научной литературе, рассматривающей проблемы расстройств аутистического спектра, существуют весьма различающиеся взгляды на этиологию, патогенез, клинику, лечение и прогноз для детей с аутизмом. Тем не менее, в настоящее время общепринятой является точка зрения, в соответствии с которой основой нарушения развития при РАС является специфическая системная биологическая дефицитарность. Несмотря на то, что в настоящее время хорошо разработаны описательные клинико-педагогические характеристики детей с РАС, в различных источниках по-разному оценивается вклад когнитивной и аффективной составляющих в общее нарушение развития при аутизме. Изучив и проанализировав научную литературу по теме, в своем исследовании мы основывались выводах российских ученых о том, что при аутизме как искаженном развитии страдает система базовых адаптивных смыслов, которая организует поведение ребенка. При этом аутизм рассматривается как системное нарушение психического развития ребенка, при котором страдают аффективная и когнитивная сферы. Нарушения при аутизме имеют первазивный (всепроникающий) характер. Вследствие этого при организации системы коррекционного воздействия необходимы работа в различных направлениях и координированные усилия команды специалистов. Важно отметить, что большинство специалистов поддерживают мнение, что система

помощи аутичным детям должна основываться на коррекционном обучении и воспитании, а лечение – носить вспомогательный характер.

2.2 Своеобразие письменной речи обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Специальных исследований, посвященных особенностям письменной речи старших школьников с РАС, нами обнаружено не было. Следовательно, можно утверждать, что сфера письменной речи в изучении аутизма в настоящее время остается недостаточно разработанной.

По утверждению О.Б. Додзиной, обычно во время логопедического обследования детей с аутизмом выявляются следующие нарушения письменной стороны речи [17, с. 41]:

- грубо нарушен грамматический строй речи;
- отсутствует логическая связь между отдельными фразами;
- наблюдается фрагментарность, разорванность ассоциаций;
- словарный состав отстает от возрастной нормы, что приводит к ограниченному использованию предметного словаря, словаря действий и признаков;
- отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: в употреблении числа и рода существительных, глаголов, прилагательных, смешения падежных форм, нарушения в согласовании прилагательных с существительными, числительных с существительными, ошибки в предложных конструкциях;
- частое сокращение и усечение слов; собственные высказывания дети строят из 3-5 слов, почти не употребляя сложные конструкции;
- особую трудность дети с аутизмом испытывают при определении пола людей (путают понятия: мальчик/девочка, мужчина/женщина, дедушка/бабушка);

– дети затрудняются в использовании и понимании местоимений различных значений (особенно личных: я, ты, он, она ..., притяжательных: мой, твой, его, её ..., определительных: весь, сам, самый, каждый ...);

– у детей с аутизмом недостаточность лексики по количественному параметру приводит к качественным изменениям словаря. В результате страдает усвоение многозначности значений слов;

– дети не способны на основании ассоциативного сближения общих признаков слов переносить названия предметов с одного из них на другой: железные нервы, пустая голова, нос лодки, хвост поезда, верная рука, полёт мысли и т.д. Непонимание переносного значения слов остается в большинстве случаев у детей с аутизмом, даже после проведения специальной коррекционной работы.

Все приведенные выше нарушения влияют на разборчивость, внятность и общий рисунок письменной речи.

С.А. Морозов считает, что эти трудности связаны с особенностями импрессивной и экспрессивной форм речи и неравномерностью развития у учащихся данной группы психических функций и навыков. Изучение русского языка при типичном развитии опирается на сформированную речь как высшую психическую функцию. При расстройствах аутистического спектра во многих случаях этого не происходит [46, с. 219].

Часть программных тем школьного курса русского языка может быть усвоена обучающимися с РАС на формальном уровне, что может привести к специфическим трудностям при дальнейшем изучении программного материала.

Некоторые компетенции и навыки могут быть сформированы значительно позже, чем у сверстников без РАС, а, сформировавшись, могут не использоваться в полной мере, считает О.Б. Додзина [17]. Даже при хорошем усвоении теоретического материала некоторые навыки могут не использоваться в собственной речи, что ведет к дальнейшим затруднениям при изучении программного материала.

В области письменной речи наибольшие затруднения у учащихся с РАС возникают при функциональном и смысловом анализе текстов и предложений. Им бывает довольно трудно определить стиль текста, цель высказывания, главную, второстепенную и избыточную информацию. Особые трудности вызывает контекстуальное понимание. Для школьников с РАС написание изложения, и особенно сочинения может оказаться труднодостижимой задачей.

Сложности понимания социального контекста и особенности развития коммуникативной функции речи приводят к специфическим затруднениям в освоении тем и разделов, связанных с литературными и лингвистическими нормами языка.

Наблюдается неравномерность в освоении категорий, связанных с морфемикой. Например, у обучающихся с РАС с трудом происходит освоение согласования частей речи по родам, числам и падежам, может сильно запаздывать освоение личных окончаний глаголов.

Ученики с РАС испытывают специфические трудности овладения переносом лексического значения слова, считает С.А. Морозов [46]. Даже хорошо успевающие школьники в ряде случаев не понимают переносный смысл слов и не используют сравнение, метафору, иронию в различных видах речевой деятельности.

Сильной стороной обучающихся с РАС часто является хорошая зрительная память, что проявляется в виде феномена «врожденной грамотности» и позволяет успешно осваивать программный материал разделов, связанных с орфографическими нормами и правилами. Учитывая неравномерность освоения различных областей русского языка, принимая во внимание его сильные и слабые стороны в овладении предметным содержанием, необходимо стремиться в создании для ученика с РАС ситуации успеха как в урочной, так и внеурочной деятельности по данному предмету.

Для достижения оптимального уровня развития письменной речи:

– адаптировать методы представления нового материала, способы текущего контроля и репрезентации полученных знаний (например, выполнение части заданий с использованием ИКТ);

– задействовать возможности визуальной поддержки устной и письменной речи, использовать максимум наглядных средств обучения (карточки с образцом выполнения задания, карточки с пошаговым выполнением инструкций педагога, дополнительные иллюстрации для изучения некоторых лексических и грамматических тем и т.п.);

– при непосредственном общении с учащимся с РАС педагогу следует исключить из речи излишнюю эмоциональность, иронию и сарказм, длинные грамматические конструкции (обычно приемлемый размер предложения при вербальной коммуникации педагога с обучающимся – 5-6 слов);

– при изучении сложных грамматических конструкций использовать визуальное сопровождение (цветовое отображение частей речи, опорные схемы и таблицы, конструкторы фраз на карточках и т.п.);

При недостаточной сформированности графомоторных навыков могут использоваться различные способы адаптации учебных материалов и заданий, в том числе сокращение объема письменных заданий при сохранении уровня сложности, возможность выполнения заданий на компьютере и т.д.

При составлении заданий целесообразно опираться на область стойких интересов обучающегося с РАС. Такими интересами могут быть как распространенные в среде подростков с РАС темы, связанные с метро, транспортом, космосом, солнечной системой, животными, так и более специфические – определенный фильм, рассказ или телепрограмма. Обучение с опорой на особо значимые для учащегося с РАС объекты и персонажи проходит гораздо эффективнее.

Особое значение в процессе развития письменной речи следует придавать формированию читательских компетенций, навыкам работы с

текстом, формированию функциональной грамотности, жизненных компетенций учащегося с РАС. Поэтому соответствующий

Речевые нарушения у таких обучающихся имеют системный характер, то есть нарушаются все компоненты речи: ее лексико-грамматический строй, фонетико-фонематическая сторона, связная речь.

Таким образом, для детей с расстройствами аутистического спектра в области письменной речи характерны сложности, возникающие при функциональном и смысловом анализе текстов и предложений. Им бывает довольно трудно определить стиль текста, цель высказывания, главную, второстепенную и избыточную информацию. Особые трудности вызывает контекстуальное понимание. Для школьников с РАС написание изложения, и особенно сочинения может оказаться труднодостижимой задачей.

2.3 Теоретические аспекты организации и содержания работы по развитию письменной речи учащихся с РАС

В теории педагогики и педагогической практики последнего десятилетия активно используется понятие «психолого-педагогическое сопровождение».

Понятие «сопровождение» обозначает «действие, сопутствующее какому-либо явлению». В словаре С.И. Ожегова понятие «сопровождать» означает следующее – следовать рядом, вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь.

Анализ научной литературы показывает, что понятие «психолого-педагогическое сопровождение» имеет многочисленные трактовки и разноплановость - разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту:

1. сопровождение родительства;
2. сопровождение ребенка (одаренного, гиперактивного, с трудностями в обучении, в критической ситуации и т. д.);

3. сопровождение ребенка педагогом в процессе учебно-воспитательной деятельности;
4. сопровождение детско-родительских отношений и т. д.

В исследованиях Е. А. Стребелевой и В. И. Бельтюкова [26] психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ определяется как вид помощи ребёнку в решении актуальных задач развития, позволяет увидеть динамику развития ребёнка в процессе обучения и воспитания, являясь не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, но и выступает, как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи в решении задач развития ребенка.

Рассматриваемая ниже организация психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в процессе развития письменной речи разработана как целостная система со своими структурными и функциональными компонентами. Мы предполагаем, что выявленная и определенная на основе культурно-исторического, системно-деятельностного и компетентностного подходов совокупность организационно-педагогических условий позволит влиять не только на развитие письменной речи старшего школьника с РАС, но и все аспекты его развития.

В своем исследовании мы будем опираться на теорию системно-деятельностного подхода к формированию и развитию личности (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), понятие деятельности в узком смысле (на психологическом уровне), сформулированное А.Н. Леонтьевым: «Деятельность – это единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире» [23, с. 65].

Присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда имеет деятельностный характер. Ребенок с момента рождения является существом общественным, и поэтому все виды деятельности также являются общественными по своему содержанию и форме.

Также для организации коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС важно учитывать не просто развитие деятельности у ребенка, но и этапы развития и сформированность ведущей деятельности в конкретный период жизни ребенка. Это понятие, введенное А.Н. Леонтьевым, характеризует возникновение важнейших психических новообразований конкретного возрастного этапа. С понятием ведущей деятельности связана возрастная периодизация Д.Б. Эльконина [66], которой мы будем придерживаться в нашем исследовании.

Д.Б. Эльконин отмечает, что дошкольному возрасту присуща прежде всего игровая деятельность, в процессе осуществления которой у ребенка развивается произвольность действий, их регуляция этическими нормами. Для младшего школьного возраста характерна учебная деятельность, способствующая развитию у ребенка словесно-логического мышления. В среднем школьном возрасте определяющую роль играет общение со сверстниками. Ведущими видами деятельности являются учебная, общественно-организационная, спортивная, творческая, трудовая. В старшем школьном возрасте связь между познавательными и учебными интересами становится постоянной и прочной. Проявляется большая избирательность к учебным предметам и одновременно – интерес к решению самых общих познавательных проблем и к выяснению их мировоззренческой и моральной ценности [66].

У детей с РАС, даже с нормальным и высоким интеллектом, чаще всего наблюдается задержка игровой деятельности в дошкольный период, которая приводит к проблемам перехода к учебной деятельности, связанным с нарушением формирования психических новообразований на предыдущих возрастных этапах развития.

Например, К.С. Лебединская утверждает, что в учебной деятельности ребенка с РАС выявляется снижение социальных мотивов. Поэтому чаще всего достаточно сложно подобрать для ребенка с РАС учебные задания и использовать стандартные задания, предусмотренные учебной программой и

учебными материалами. Дополнительные сложности при этом создает стереотипность и узость интересов такого ребенка [27, с. 12].

Наше исследование опирается на концепцию о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, П.Я. Трошин, Ж.И. Шиф и др.), которая предполагает, что развитие высших психических функций ребенка с психофизическими нарушениями происходит по тем же законам, что и развитие высших психических функций в норме.

В этом случае система коррекционно-развивающего воздействия строится с опорой на принцип «замещающего онтогенеза».

Неблагополучное развитие включает не только процессы образования нарушений, но и процессы компенсации [16].

В нашем исследовании мы также будем опираться на идею о системном строении дефекта, выдвинутую Л.С. Выготским [16]. Первичные нарушения, тесно связанные с биологической причиной, влекут за собой появление вторичных нарушений. Появление вторичных (третичных) нарушений обусловлено выпадением ребенка из системы культурных условий, обеспечивающих формирование этих высших психических функций в нормальном онтогенезе.

Л.С. Выготский сформулировал идею «социального вывиха» у всех детей с нарушениями развития, который затрудняет его «врастание в культуру» [16, с. 428]. Это проявляется в нарушении взаимодействия с окружающим миром, прежде всего с окружающими людьми, т.е. трудностями социального взаимодействия. У детей с РАС это нарушение является основным, и поэтому трудности социального взаимодействия усиливаются многократно.

Теория социальной компенсации Л.С. Выготского основывается на том, что «культурные формы поведения – единственный путь в воспитании

ненормального ребенка. Этот путь есть создание обходных путей развития там, где оно оказывается невозможным на прямых путях» [16, с. 458].

Если исходить из вышеизложенного, то коррекционная работа не может строиться как набор упражнений, тренировок и практик, направленных на получение навыков и коррекцию несформированных функций. Она должна быть комплексным психолого-педагогическим воздействием, учитывающим закономерности онтогенеза и условия функционирования, совместной деятельностью педагога и ребенка.

В этом контексте обучение в школе как социальной структуре является необходимой ступенью социализации, без которой дальнейшее развитие любого ребенка может существенно искажаться.

Исследования ученых подтверждают идею об искаженном развитии ребенка с РАС (Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская и др.) и рассматривают расстройство аутистического спектра как системное нарушение становления психики ребенка, захватывающее и аффективную, и когнитивную сферы [26]. Аффективная сфера рассматривается как система базовых адаптивных смыслов, которая организует поведение ребенка как в норме, так и при искаженном развитии. Эта система формируется во взаимодействии с близкими и затем получает культурное развитие. Указанные исследователи выделяют типичное для аутизма сочетание двух патогенных факторов [24]:

- 1) снижение порога аффективного дискомфорта в контактах со средой и с людьми;
- 2) нарушение возможности активно взаимодействовать со средой.

Эти нарушения обусловлены врожденной биологической дефицитарностью ребенка и рассматриваются как первичное условие в патопсихологической структуре дефекта [35]. Вторичными дефектами являются нарушения в когнитивной и аффективной сферах.

В ходе коррекционно-педагогического воздействия у аутичного ребенка формируются и расширяются способы активного взаимодействия с

окружающей средой, постепенно возникают возможности более глубоких контактов с миром, возникают и развиваются более сложные формы адаптивного поведения и саморегуляции [35].

По нашему мнению, развитие системы аффективных смыслов аутичного ребенка невозможно без общения со сверстниками. При этом необходимо построение последовательной коррекционной программы общения и со взрослыми, и со сверстниками. Без специальной направленной работы развитие общения у детей с РАС происходит очень медленно и зачастую неэффективно.

В нашем исследовании мы опираемся на концепцию компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.В. Хуторской и др.). Она предполагает, что смысл образования заключается не в увеличении объема информированности учащихся в различных предметных областях, а в развитии у них способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта. В этом случае содержанием образовательного процесса становится получение ребенком специфического опыта познавательной деятельности, опыта осуществления известных способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта установления эмоционально-ценностных отношений [40, с. 98].

В связи с этим можно утверждать, что организация психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в процессе развития письменной речи должна быть создана как целостная система со своими структурными и функциональными компонентами.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС основано на индивидуальном подходе, что даёт достаточно полное представление о нем, его особенностях и возможностях на данном возрастном этапе развития.

Индивидуальный подход - важный принцип психологии и педагогики, обеспечивающий педагогическое воздействие на ребенка, основанное на знании и учете особенностей его развития и черт личности. Это принцип,

согласно которому в обучении учитывается индивидуальность каждого как проявление особенностей его психофизиологической организации в ее неповторимости, своеобразии, уникальности [3, с. 216].

Учет особенностей развития ребенка является основополагающим при организации обучения детей с РАС.

Индивидуальный подход предполагает создание благоприятных условий, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамента и формирующегося характера, скорость протекания мыслительных процессов, уровень сформированности знаний, умений и навыков, работоспособность, мотивацию, уровень развития эмоционально-волевой сферы и др.), так и типологические особенности, свойственные данной категории детей. Индивидуальный подход позволяет не исключать из образовательного процесса детей, для которых общепринятые способы коррекционного воздействия оказываются неэффективными.

Индивидуализация – это деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию этого единичного, своеобразного, того, что заложено в данном индивиде от природы и что он приобрёл в индивидуальном опыте.

Педагог О.С. Газман считает, что индивидуализация предполагает [15, с. 36]:

1) индивидуально ориентированную помощь детям в реализации первичных базовых потребностей, без чего невозможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства;

2) создание условий для максимальной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида;

3) поддержка человека в автономном, духовном саморазвитии, в развитии способности к самоопределению (экзистенциальному выбору).

Необходимость индивидуализации, по утверждению М.С. Гончаренко, обусловлена тем, что

- 1) у учащихся имеются различные свойства и состояния, которые постоянно или временно влияют именно на этого ученика;
- 2) создаёт предпосылки для развития интересов и специальных способностей ребёнка;
- 3) обладает возможностями вызывать у учащихся положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе [15, с. 40].

Цель индивидуализации: одновременное сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребёнка, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую личность. Формирование индивидуальности предполагает, чтобы учитель признавал право ребёнка «быть самим собой».

В реальной школьной практике индивидуализация всегда относительна по следующим причинам:

- 1) обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а группы учащихся, обладающих примерно сходными особенностями;
- 2) учитываются лишь известные особенности и их комплексы, которые важны с точки зрения воспитания (например свойства характера или темперамента);
- 3) иногда, мы учитываем некоторые свойства и состояния, если это важно для данного конкретного ученика (например, талант, состояние здоровья),
- 4) индивидуализация реализуется не во всём объёме воспитательной деятельности, а эпизодически или в каком либо виде воспитательной работы и интегрирована с неиндивидуальной работой [15, с. 40].

Из всех существующих вариантов индивидуализации можно выделить три основных [23, с. 174]:

1. Дифференциация воспитания, то есть группировка учащихся на основе их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей для проведения воспитательной работы. Таким образом, создаются так называемые гомогенные группы, которые разделяют на 2 типа:

– созданные на базе специальных способностей, интересов и профессиональных намерений;

– сформированные на базе уровня общего умственного развития и состояния здоровья.

2. Внутрикласная (внутригрупповая) индивидуализация воспитательной работы.

3. Прохождение курса в индивидуально различном темпе: акселерация или ретардация.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей. Она обеспечивает равное отношение ко всем детям и создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Для успешного освоения общеобразовательной программы учащимся с РАС необходимо предоставление особых условий. В первую очередь, речь идет об индивидуализации подходов к обучению, в частности, о подборе условий организации обучения, об индивидуализации формы выполнения заданий, о выборе оптимальных способов и сроков представления результатов, о качественном подходе при оценивании результатов.

М.С. Гончаренко отмечает, что любое изменение подходов к обучению не должно отрицательно влиять на его уровень. Любая индивидуализация подходов происходит в рамках общеобразовательной программы и не влияет на качество и количество получаемых знаний. Необходимые изменения могут быть включены в индивидуальный образовательный план учащегося [15, с. 39].

Рассмотрим подробнее возможные подходы к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей школьного возраста с РАС в процессе развития письменной речи.

1. Подбор условий организации обучения в процессе развития письменной речи

Важно учитывать особенности развития внимания и восприятия ученик с РАС. Так, например, часть детей вследствие особенности сформировавшихся пространственных представлений плохо воспринимают информацию, располагаясь сбоку от доски. Ученику с левосторонним латеральным предпочтением, наоборот, комфортнее сидеть слева от доски.

В ситуациях, требующих наибольшей концентрации внимания, например, при самостоятельном выполнении заданий на карточке, необходимо дополнительное поддержание тишины. С этой целью рекомендовано использование наушников.

Детей с РАС, страдающих трудностями переключения внимания, необходимо заранее предупреждать о предстоящем окончании выполнения задания [15, с. 42]. При этом ребенку требуется разъяснить, в какое время он сможет закончить начатое. В качестве альтернативы можно разрешить закончить задание дома или после уроков.

Предоставление дополнительного времени напрямую зависит от цели выполнения задания. Если для получения полноценного результата требуется закончить задание, необходимо предоставить ребенку данную возможность, переориентировав других учеников класса на новый вид деятельности.

При использовании стандартных учебных пособий необходимо маркирование заданий для самостоятельной работы.

М.С. Гончаренко утверждает, что предоставление возможности уединиться в «безопасном месте» позволяет детям с РАС не находиться в классе на протяжении всего дня или сидеть за партой на протяжении всего урока. Это предоставляет возможность переключиться на другой вид деятельности, отдохнуть, посидеть в тишине [15, с. 38.].

На данный момент существует большое количество специальных учебных пособий, приспособленных для детей с РАС. При двигательных нарушениях рекомендуется использовать специальные насадки на ручку, трафареты и ограничители. Для детей с РАС возможно использование дополнительной разлиновки тетрадей: более четкое выделение строки, очерчивание двух линеек, проведение дополнительных наклонных линий, а также использование тетрадей большого формата.

В ряде случаев для обеспечения успешности обучения рекомендовано использование специализированных учебников. Большинство тем в таких учебниках совпадает с общеобразовательной программой, что дает возможность выполнять задания одновременно со всеми детьми класса.

Для оценки понимания задания в процессе развития письменной речи требуется получение обратной связи от ученика. При преподнесении нового материала или сложного задания необходимо удостовериться, что каждый ребенок правильно понял задание и готов к самостоятельному его выполнению. Для этого рекомендуется использовать уточняющие вопросы: «Что ты сделаешь, после того как прочитаешь?» и т. п.

Детям, имеющим трудности в быстром письменном фиксировании устного материала, соответствовать поможет использование диктофона для записи лекционного материала [15].

2. Индивидуализация формы выполнения заданий в процессе развития письменной речи.

Среди детей с расстройствами аутистического спектра встречаются те, чье понимание прочитанного текста на порядок выше, чем понимание устной информации. Поэтому необходимо использовать письменную инструкцию, дублируя ее на доске или на индивидуальной карточке [15].

Детям с РАС с трудностями понимания речи и удержания инструкции необходимо поэтапное ее разъяснение: расчленение задания на этапы, прописывание алгоритма деятельности, повторение инструкции в упрощенном виде.

Для детей с РАС с трудностями понимания прочитанного необходимо дополнительное выделение ключевых слов в вопросе, задаче, инструкции.

Для повышения продуктивности деятельности некоторых детей с РАС необходимо дополнительное акцентирование внимания на цели задания. Ребенку важно четко осознавать, что он должен узнать из прочитанного текста, на что обратить внимание. При этом целесообразно постепенно научить самостоятельно выделять маркером важные факты в параграфе.

Для обеспечения успешности детей, чьи особенности зрительного восприятия или внимания не позволяют выполнять задания на списывание или восприятие информации с доски, рекомендуется использовать печатные копии заданий, написанных на доске.

При работе с РАС с детьми со сниженным темпом письма целесообразно использовать листы с упражнениями, требующими минимального заполнения. На данный момент существуют тетради с готовыми заданиями, которые возможно использовать на уроке.

Адаптирование текстов для чтения, упрощение предложений поможет детям с РАС с трудностями понимания прочитанного или замедленным темпом чтения успешно работать на уроке. Рекомендуется также дополнительный разбор сложных слов и морфологических оборотов. В то же время в классе могут находиться рано-обученные чтению дети с нарушением слуха или расстройствами аутистического спектра, которым, наоборот, необходим подбор текстов более высокого уровня.

Предоставление краткого содержания параграфа поможет детям с РАС с трудностями концентрации внимания и низкой скоростью чтения успешно усвоить учебный материал. Всю дополнительную информацию возможно преподносить в виде подготовки докладов, проектов и презентаций.

Очень часто для обеспечения успешности ученика необходимо заранее предоставить список вопросов, на которые впоследствии надо будет ответить.

3. Выбор оптимальных способов и сроков представления результатов в процессе развития письменной речи.

Предоставление возможности альтернативного ответа способствует успешности детей с РАС. Детям с РАС с моторными трудностями и особенностями письменной речи целесообразно предоставить возможность устного сообщения. В тех же случаях когда ребенку трудно отвечать перед всем классом или при своеобразии произношения рекомендованы письменные ответы [15].

Очень часто при выполнении тестовых заданий наибольшую сложность представляет не сам тест, а заполнение оценочных бланков.

В ряде случаев предоставление неограниченного времени ребенку с РАС для выполнения работы повышает ее качество. На наш взгляд, необходимо сделать акцент на достижении результата, а не на тренировке быстроты выполнения.

Встречаются ситуации, при которых для достижения оптимального результата школьнику с РАС необходимо предоставить возможность выполнения работы дома или индивидуально в специально отведенное время. Также рекомендовано предоставить ребенку возможность переделать работу.

4. Качественный подход при оценивании результатов развития письменной речи.

В первую очередь хочется сказать, что похвала как положительная оценка учителя может являться более мотивирующей, чем полученная отметка в дневник.

Для повышения самооценки и создания ситуации успеха в процессе развития письменной речи рекомендуется использовать индивидуальную шкалу оценок, ориентированную не только на непосредственный результат, но и на уровень затраченных усилий, усердие и индивидуальный «рост» ребенка.

С целью выведения более объективной итоговой отметки необходимо ежедневное оценивание работы ребенка, для того чтобы единичная отметка за итоговый тест не стала решающей [15].

На наш взгляд, возможно использование меньшего количества заданий для получения оценки.

При оценивании прочитанного материала рекомендуется обращать особое внимание на понимание прочитанного, не делая акцент на выразительности и скорости чтения.

В ситуациях когда целью выполнения работы не является проверка грамотности, рекомендуется оценивать правописание отдельно от содержания работы или исключить ее оценивание вообще.

Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения учеников с РАС является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, в рамках которого у них происходит развитие памяти, внимания, мышления, коррекция речевых нарушений. В развитии письменной речи школьников с РАС немаловажную роль играет взаимосвязанная, слаженная работа специалистов: учителей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, медицинских специалистов - с целью оказания коррекционной помощи детям, а также их родителям. Эффективность коррекционной работы зависит от возможности переноса в повседневную жизнь навыков, приобретенных на занятиях.

Для реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с РАС в процессе развития письменной речи учителя-логопеды должны подобрать комплекс специальных упражнений и заданий, которые предлагают выполнять учителям на уроках русского языка, психологам включать на индивидуальных занятиях, родителям отрабатывать с детьми в домашних условиях [10; 11].

На консультациях необходимо познакомить учителей-предметников со спецификой и видами речевых нарушений, затрудняющих успешное развитие письменной речи. Важно обратить внимание на необходимость учета

индивидуальных особенностей и реализацию дифференцированного подхода к обучению школьника с РАС с нарушениями письменной речи, познакомить педагогов с методами и приемами логопедической работы, которые они могут успешно использовать на уроках. Проверять домашнее задание возможно посредством беседы, опроса или работы по карточкам. Результативна на уроках работа с использованием алгоритмов и схем, специально продуманных и записанных вопросов, на которые ученику предстоит ответить на уроке.

Логопеды должны пригласить учителей, родителей на открытые логопедические занятия, разработали цикл памяток и информационных буклетов, посвященных вопросам развития письменной речи.

Работу развитию письменной речи важно осуществлять при активном участии и поддержке родителей. Используются такие формы работы, как индивидуальное и групповое консультирование, выступления на родительских собраниях, размещение материалов на информационном стенде для родителей, разрабатывались рекомендации для закрепления навыков в домашних условиях.

Таким образом, система психологического сопровождения образовательного процесса разработана с учетом современных требований и задач образования, основана на идее психолого-педагогического сопровождения развития личности каждого ребенка и включенности психологической службы в процесс медико-психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в процессе развития письменной речи разработана как целостная система со своими структурными и функциональными компонентами. Мы предполагаем, что выявленная и определенная на основе культурно-исторического, системно-деятельностного и компетентностного подходов совокупность организационно-педагогических условий позволит влиять не только на развитие письменной речи старшего школьника с РАС, но и все аспекты его

развития. Для развития письменной речи учащимся с РАС необходимо предоставление особых условий. В первую очередь, речь идет об индивидуализации подходов к обучению, в частности, о подборе условий организации обучения, об индивидуализации формы выполнения заданий, о выборе оптимальных способов и сроков представления результатов, о качественном подходе при оценивании результатов.

Выводы по второй главе

В последние годы увеличивается количество детей, имеющих расстройства аутистического спектра, что в первую очередь связано с совершенствованием технологий дифференциальной диагностики. Наряду с этим, произошедшие преобразования в образовательной системе за последние несколько лет внесли существенное изменение в порядок оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра. До настоящего времени, дети с аутизмом, в большинстве случаев, до момента поступления в школу и после находились дома, что существенно ограничивало возможности социализации таких детей. Сейчас дети с диагнозом «аутизм» все чаще включаются в образовательное пространство дошкольных и школьных учреждений благодаря системе комплексного сопровождения домашнего этапа обучения. Нарушения при аутизме имеют первазивный (всепроникающий) характер. Вследствие этого при организации системы коррекционного воздействия необходимы работа в различных направлениях и координированные усилия команды специалистов. Важно отметить, что большинство специалистов поддерживают мнение, что система помощи аутичным детям должна основываться на коррекционном обучении и воспитании, а лечение – носить вспомогательный характер.

Для детей с расстройствами аутистического спектра в области письменной речи характерны сложности, возникающие при функциональном и смысловом анализе текстов и предложений. Им бывает довольно трудно определить стиль текста, цель высказывания, главную, второстепенную и избыточную информацию. Особые трудности вызывает контекстуальное понимание. Для школьников с РАС написание изложения, и особенно сочинения может оказаться труднодостижимой задачей.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в процессе развития письменной речи разработана как целостная система со своими структурными и функциональными компонентами. Мы предполагаем, что выявленная и определенная на основе культурно-исторического, системно-деятельностного и компетентностного подходов совокупность организационно-педагогических условий позволит влиять не только на развитие письменной речи старшего школьника с РАС, но и все аспекты его развития. Для развития письменной речи учащимся с РАС необходимо предоставление особых условий. В первую очередь, речь идет об индивидуализации подходов к обучению, в частности, о подборе условий организации обучения, об индивидуализации формы выполнения заданий, о выборе оптимальных способов и сроков представления результатов, о качественном подходе при оценивании результатов.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

3.1 Методика изучения письменной речи старшего школьника с РАС

Методики изучения письменной речи учащихся старшего школьного возраста с РАС в доступных нам источниках обнаружено не было. Изученные методики, направленные на выявление особенностей письменной речи младших школьников (О.Б. Иншаковой, И.Н. Садовниковой и ряда других) нам не подходили, так как в них не учитывалась специфика критериев, необходимых для оценки практического применения полученных знаний и сформированных умений при прохождении итоговой аттестации. В связи с этим для исследования развития письменной речи обучающихся старших классов с РАС нами были взяты методики оценки особенностей состояния компонентов речевого развития ребенка старшего школьного возраста (от 15 до 18 лет) в процессе проведения обследования на ПМПК [55].

Эксперимент был проведен на базе Частного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа «Эстет-центр М», расположенной по адресу г. Челябинск, Комсомольский пр., 36 «В». В эксперименте принял участие 1 ребенок с РАС, находящийся на индивидуальном обучении.

В эксперименте участвует ребенок, имеющий заключение ПМПК: DS: MMД. Детский аутизм с неравномерным снижением интеллекта и выраженными нарушениями поведения. Расстройство экспрессивной речи. F84.0, F83.0. Рекомендации: прохождение итоговой аттестации по русскому языку в формате ГВЭ с литерой «Д»

Изучив медицинскую документацию сопутствующих нарушений здоровья, выявили сколиоз, ожирение 1 степени, что также требует создания

специальных условий. Для ребенка необходимо соблюдать рекомендации по рассаживанию, широкое использование наглядного материала, обязательно инициировать процесс говорения, так же необходима рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями); соответствие учебной и физической нагрузки возрастным и физическим возможностям ребенка; необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим.

Приемы здоровьесбережения:

- проведение физкультурных минуток при первой необходимости, чаще, чем для детей без сколиоза;
- использование при обучении специальных парт с наклоном, либо специальных парт, на которых дети работают стоя;
- постоянное наблюдение педагогом за осанкой детей.

Предупреждая перегрузки детей с ослабленным здоровьем, разрабатываем и внедряем щадящие режимы, которые предполагают создание таких условий учебной деятельности, которые раскроют резервы организма, способствующие росту, развитию основных двигательных качеств и поддержанию работоспособности в течение всего занятия.

Тестовая диагностика, направленная на изучение состояния письменной речи старшего школьника с РАС, включала задания по списыванию, диктант, изложение и сочинение. Были использованы методики оценки особенностей состояния компонентов речевого развития ребенка старшего школьного возраста и среднего профессионального образования (от 15 до 18 лет) в процессе проведения обследования на ПМПК [55].

В зависимости от последовательности изложения мыслей, их логичности, грамотности, стиля было выделено три уровня владения письменной речью:

- 1) высокий;
- 2) средний;

3) низкий.

Высокий уровень отличает логическая последовательность изложения и глубина мыслей, эрудиция, обширный словарный запас и высокий уровень грамотности.

Средний уровень владения письменной речью характеризуется недостаточной степенью развития стилистического, лексического и грамматического навыков, отсутствием строгой последовательности и стройности изложения основной мысли, преобладанием разговорно-бытового стиля.

Низкий уровень владения письменной речью характеризуется отсутствием логической последовательности, неполнотой раскрытия мысли, бедным словарным запасом, низким уровнем грамотности.

Показателем уровня владения письменной речью является степень развития трех навыков: грамматического, лексического и стилистического.

1. Степень развития грамматического навыка письма.

Зависит от степени овладения правилами письма на определенном языке. На развитие общего уровня грамотности влияют способности человека, методика обучения в школе, уровень образования, общая культура.

Степень развития грамматического навыка определяется количеством орфографических, пунктуационных и синтаксических ошибок и бывает высокой, средней, низкой. Высокая степень характеризуется отсутствием ошибок или возможно наличие 1-2 негрубых орфографических, пунктуационных или синтаксических ошибок. Средняя степень развития грамматического навыка характеризуется наличием не более 4 грубых орфографических или пунктуационных ошибок либо 3-5 орфографических или пунктуационных ошибок; 3-5 синтаксических ошибок. Низкий уровень характеризуется наличием 6 и более орфографических или пунктуационных и 6 и более синтаксических ошибок.

2. Степень развития лексического навыка письма.

Это словарный запас человека. Каждый человек обладает определенным запасом слов, который формируется на протяжении всей жизни и зависит от социальной среды, в которой вращается человек, его культурного и профессионального уровня, специальности, местности проживания и т.д.

Лексика современного русского языка по сферам употребления делится на две группы: общеупотребительные слова и слова ограниченного пользования, т. е. слова, употребляемые какой-то группой людей.

Словарный запас может быть обширным (богатая лексика) и ограниченным (бедная лексика).

3. Степень развития стилистического навыка письма.

Данный признак характеризуется языком изложения мыслей и общим построением письменной речи.

Индивидуальный стиль каждого человека характеризуют конкретные признаки:

а) архитектоника – общее построение письменной речи в рукописи, т.е. логическая последовательность, связь и взаимоотношения между всеми частями рукописи (вводная часть, основная часть и выводы). Навыки архитектоники проявляются в умении правильно, последовательно и взаимосвязано излагать свои мысли.

б) наличие или отсутствие абзацев характеризует смысловую сторону письма. Определяется количество абзацев в рукописи, количество предложений в абзаце (размер абзацев), способ выделения абзацев.

в) длина предложений. Предложения по длине определяются количеством слов: малые – до шести, средние – от шести до тридцати, большие – свыше тридцати слов.

г) преобладающий тип предложений. Предложения по типу бывают: с упрощенной конструкцией, с простой конструкцией (простые повествовательные), со сложной конструкцией (сложноподчиненные,

сложносочиненные), с усложненной конструкцией (сложные с вводными словами, причастными и деепричастными оборотами).

е) наличие символов, способы сокращений, исправлений.

ф) способы акцентирования, т. е. способы выделения основной, по мнению автора, мысли или слова:

- подчеркивание (одной, двумя чертами, другими красителями);

- выделение специальным шрифтом, разрядкой букв;

- использование вопросительных, восклицательных знаков, многоточий, скобок и т. д;

- изменение наклона, размера букв в отдельном слове, фразе.

3.2 Состояние письменной речи старшего школьника с РАС

Результатами констатирующего этапа исследования стало выявление уровня развития письменной речи у старшего школьника с РАС.

В итоге выполнения заданий у школьника с РАС были получены результаты, представленные в табл. 1. и на рисунке 1.

Таблица 1 - Результаты изучения письменной речи школьника с РАС

Задание	Уровни развития письменной речи				
	Ошибки звукового состава	Лексико-грамматические ошибки	Графические ошибки	Ошибки на правила правописания с учетом класса обучения в соответствии с ФГОС.	итог
Списывание	высокий	низкий	средний	средний	средний
Диктант	средний	низкий	низкий	низкий	низкий
Изложение	средний	низкий	низкий	низкий	низкий

Сочинение	средний	низкий	низкий	низкий	низкий
-----------	---------	--------	--------	--------	--------

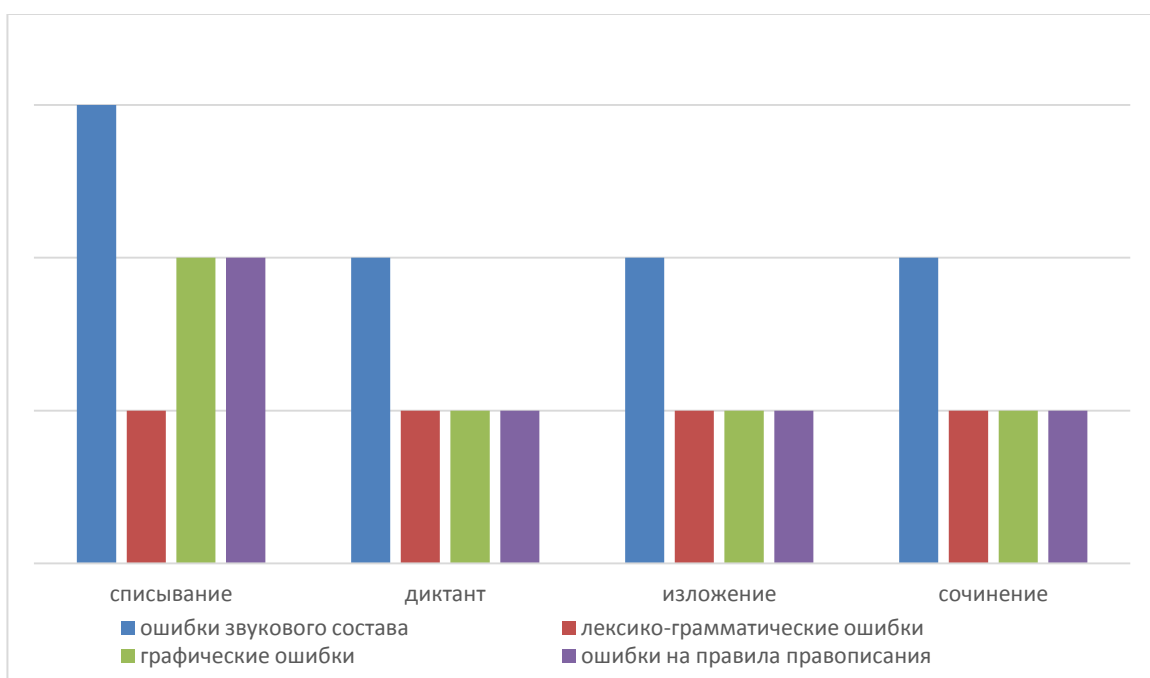


Рисунок 1 - Результаты изучения письменной речи школьника с РАС

При исследовании изложений и сочинений рассматривались также параметры, связанные с изучением уровня владения навыком работы с информацией, умением свободно, правильно излагать свои мысли в письменной форме, соблюдать нормы построения текста. Результаты представлены в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 – Результаты изучения параметров, связанных с изучением уровня владения навыком работы с информацией

Задание	Уровни развития			ИТОГ
	содержательно-информационное умение	композиционно-структурные умения	Языковые умения	
изложение	низкий	низкий	низкий	низкий
сочинение	низкий	низкий	низкий	низкий

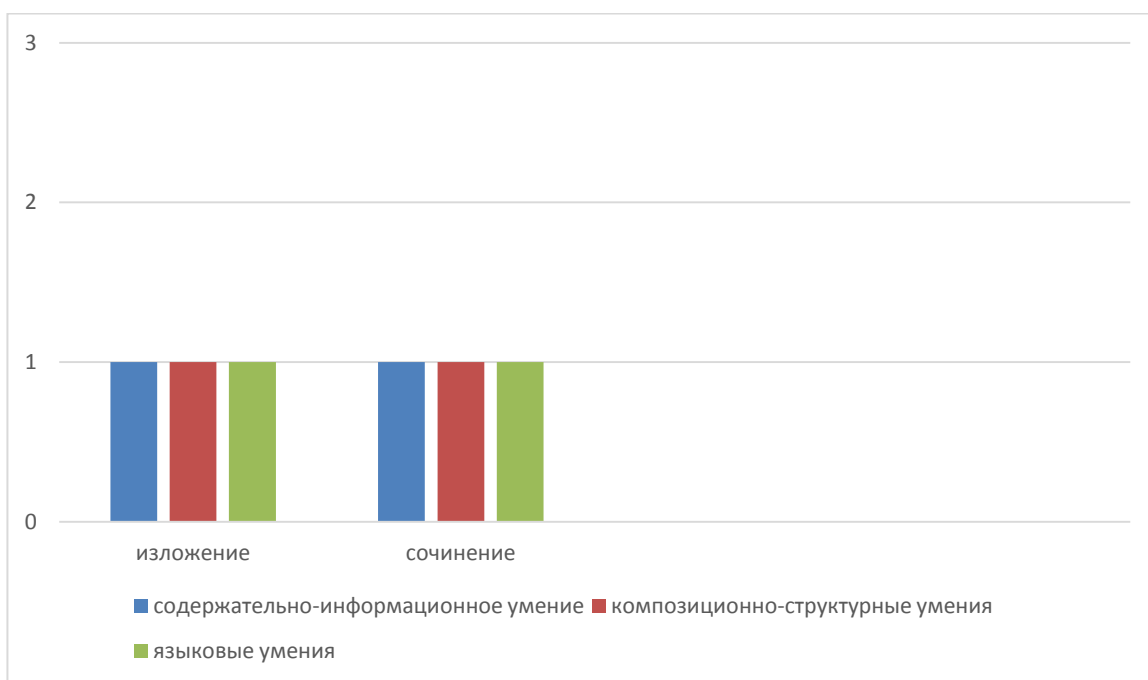


Рисунок 2- Результаты изучения параметров, связанных с изучение уровня владения навыком работы с информацией

В ходе эксперимента был выявлен ряд особенностей письменной речи обучающегося с РАС. Обучающийся с РАС не может выявлять соответствующие факты в действительности, у него недостаточен запас языковых средств, служащих для описания. Сложности вызывают и особенности построения текста. Обучающийся не сразу дифференцирует главное и второстепенное, в основе лежат указания на признаки. Поэтому очень часто описание заменяется перечислением предметов или явлений действительности. При этом отмечаются повторы слов из-за трудностей в подборе родственных слов. Очень часто, составляя сочинение, использует союз «и». Например: *«Бурые мишки забрались на дерево. И сидят. И смотрят»*.

Старший обучающийся с РАС допускает ошибки в построении развернутых предложений; затрудняется в выборе нужных лексем, нарушает

смысловую организацию высказываний, между элементами сообщения нет связи.

Благодаря эксперименту мы выявили ограниченность словарного запаса, особенно по таким лексико-понятийным разрядам, как косвенная характеристика предметов. При этом отмечаются повторы слов из-за трудностей в подборе родственных слов. Очень часто, составляя сочинение, использует союз «и». В активном словаре отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения (скачет, ползет, летает). Ученик говорит «лягушка идет», «змея идет». Глаголы с приставками заменяются бесприставочными глаголами (пришел, перешел – «шел»).

Употребляют незначительное количество слов, обозначающих признаки предмета: цвет, величину (большой, маленький), вкус (сладкий, горький, вкусный). Противопоставления по признакам (антонимы) подбирают очень редко.

Часто встречается неточное употребление слов, парафазии. Замены слов по семантическому сходству. Характерными являются замены словами с диффузным, расплывчатым значением (скачет, прыгает, ползет – идет; толстый, высокий, широкий, тяжелый – большой). Наблюдаются смещения слов одного рода, вида. Так, словом ботинки ученик называет сапоги, туфли, калоши; словом рубашка – кофту, свитер, пиджак, словом шапка – кепку, шляпу, панаму.

Аграмматизмы в употреблении падежей, наибольшее количество ошибок встречается в употреблении родительного, творительного и всех предложно-падежных конструкций. Нарушения использования предложно-падежных конструкций проявляются в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний.

Допускаются ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде, числе, падеже, особенно прилагательного с существительным в среднем роде («красный платье», «красны платье»).

Средний род глаголов прошедшего времени, как и средний род существительных в самостоятельной речи употребляется крайне редко.

Несформированность словообразования проявляется в трудностях образования прилагательных от существительного с помощью суффиксов (камень – каменный), уменьшительно-ласкательных форм существительных, глаголов с приставками. В основном ученик пользуется суффиксальным способом словообразования. Однако количество суффиксов при этом очень незначительно (-ик-, -к-, -чик-).

Наряду с перечисленными ошибками у обучающегося встречаются многочисленные ошибки дисграфического характера:

- обозначение границ предложения;
- ошибки на согласование и управление;
- семантические замены («вылезли» – залезли);
- пропуски букв, слогов, их замены;
- слитное/неуместное написание предлогов, союзов;
- пропуски предлогов.

Например, искажения структуры отдельного слога проявляются и в перестановках звуков соседних слогов (кипарис – «*пикарис*», молоток – «*мотолок*», танкист – «*кантис*», Лермонтов – «*Лемортов*»).

Последовательность гласных воспроизводится правильно, переставляются только согласные.

Выявленные особенности развития письменной речи старшего школьника с РАС позволили определить следующие направления работы:

1. Работа над структурой текста;
2. Формирование умения раскрывать тему: обдумать содержание, наметить определенную последовательность, правильно построить предложение, связать их в единое целое с помощью языковых средств связи;
3. Обогащение речи образными выражениями. Развитие языковых средств.

3.3 Реализация модели индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с РАС в процессе развития письменной речи.

Для решения задачи целенаправленной организации развития письменной речи старшего школьника с РАС была разработана и внедрена в практику новая экспериментальная методическая модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с РАС в процессе развития письменной речи.

Под *методической моделью* индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с РАС в процессе развития письменной речи будем понимать механизм проектирования и практической реализации процесса развития письменной речи, представляющий систему форм, методов и средств и обеспечивающий наиболее эффективное достижение поставленной цели, результатом которой выступает разнообразная учебная деятельность, протекающая в рамках учебного процесса.

Основываясь на теоретических положениях, а также на анализе собственного педагогического опыта, нами обоснована и представлена структура методической модели индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с РАС в процессе развития письменной речи. Представленная методическая модель удовлетворяет основным методологическим требованиям – критериям технологичности, т. е. концептуальности, системности, управляемости, эффективности и воспроизводимости [3].

Рассмотрим подробнее структурные и функциональные компоненты модели, представленные на рисунке 3.

Определяющими компонентами всех элементов модели можно назвать особые образовательные потребности старшего школьника с РАС.

О.С. Никольская, учитывая особенности развития детей, имеющих расстройства аутистического спектра, выделила следующие специфические образовательные потребности, характерные для данной категории детей [52]:

1) потребность в постепенном, индивидуально дозированном включении ребенка в образовательное пространство учреждения, а также в группу детей;

2) потребность в специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего;

3) потребность в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;

4) потребность в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды;

5) потребность в организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутистических расстройствах;

6) потребность в постоянной помощи ребенку на уроке в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающем их механического использования для аутостимуляции;

7) потребность в сопровождении тьютора при наличии поведенческих нарушений;

8) потребность в дозировании введения в его жизнь новизны и трудностей;

9) потребность в специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с педагогом;

10) потребность в индивидуализированной оценке достижений ребенка с учетом его особенностей;

11) потребность в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения [52].

Основываясь на существующем первоначальном перечне особых образовательных потребностей, представленном в примерной АООП для обучающихся с РАС, на современных научных данных об особенностях развития детей с РАС, выделим 4 группы особых образовательных потребностей обучающихся с РАС, учет которых необходим:

- 1) образовательные потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса;
- 2) образовательные потребности, связанные с адаптацией содержания основной общеобразовательной программы;
- 3) образовательные потребности, связанные с адаптацией способов подачи учебного материала;
- 4) образовательные потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации.

Эти особые образовательные потребности определяют особенности выбора компонентов мотивационно-диагностического, содержательно-деятельностного, процессуально-формирующего и оценочно-результативного блоков.

Цель обучения – достижение оптимального уровня развития письменной речи.

Системообразующий компонент – принципы личностно ориентированного обучения. Модель должна отвечать принципам личной ориентированности, предполагающим раскрытие речевых способностей старшего школьника с РАС. Целостность представлена в виде взаимосвязанной системы цели, методов, форм, средств и педагогических условий речевого развития ученика.

Элементы дидактического компонента связаны между собой. Формирование готовности к саморазвитию предполагает перевод недостаточно осознаваемой потребности старшего школьника с РАС к творческому самовыражению с помощью речи в мотивированное стремление к данному процессу. Структурирование учебных действий по накоплению

знаний, развитию творческих речевых умений – это спланированная кропотливая работа учителя по отбору необходимых и достаточных теоретических сведений, по выбору и организации целесообразных учебных действий школьников в урочное и внеурочное время. Организация процесса обучения через включение учащегося в творческую речевую деятельность будет определяться особенностями ученика, степенью готовности ученика к индивидуальной речевой деятельности.

Важным компонентом модели является *мотивационный компонент*. Организация речевой деятельности осуществляется на основе наличия у старшего школьника с РАС внутренней мотивации. Личная вовлеченность учащегося в такую деятельность базировалась на основе принятия личностью целей обучения. При формировании мотивации школьников с РАС мы опирались на концепции и теории виднейших педагогов и психологов о психологических основах мотивации учения, о формировании у учащихся потребности в знаниях, интереса к учению [57].

Следующий элемент модели – *содержательно-деятельностный блок*. В разработанной методической модели содержанием является письменная речь, которая развивается и совершенствуется в определенной логической последовательности. Опираясь на концепции развития творческой деятельности, представленные в работах А. Н. Леонтьева [8], Б. Г. Ананьева [9], Ю. П. Платонова [10], нами было сделано предположение, что речевая деятельность старшего школьника с РАС в аспекте развития письменной речи проходит ряд этапов, неразрывно и последовательно связанных друг с другом. Представим их в таблице.

Таблица 3 - Этапы развития письменной речи старшего школьника с РАС

Этапы деятельности ученика	Действия обучающегося
Репродуктивный	Ученик действует по образцу, при его отсутствии затрудняется в выполнении задания, не обладает мотивацией к успешному выполнению творческих речевых упражнений, неохотно

	включается в речевую деятельность
Репродуктивно-творческий	Ученик знает способы реализации задуманного с помощью определенных лингвистических средств (в частности, параллельных синтаксических конструкций), но не всегда успешно ими пользуется, часто отказывается от коммуникативных заданий творческого характера. Творческая самореализация на этом этапе остается подражательной, шаблонной. При выполнении творческих задач часто прибегает к помощи учителя или тьютора. Вместо самостоятельной речевой деятельности выбирает коллективную.
Творческий	У ученика наблюдается мотивация к речевой самореализации, он включается в речевую деятельность. Ее практические результаты можно охарактеризовать как своеобразные и оригинальные

Изучение исследований по проблеме речевой деятельности и анализ реальной школьной практики дают основания предположить, что этапы речевой деятельности старшего школьника с РАС, представленные в таблице, связаны между собой непрерывно, поэтому могут иметь промежуточные позиции. Например, переход от репродуктивно-творческого этапа к творческому этапу может иметь и обратный ход. Это зависит от личности ученика, его мотивации на успех, от темы, по которой он работает и которая в силу специфики школьной программы может не вызвать личностного интереса у старшеклассника с РАС.

Однако динамика развития этапов речевой деятельности старшего школьника с РАС предполагает, что она возникает на основе подражания готовым заданным образцам, а затем развивается с убыванием подражательности и возрастанием креативности.

В силу названных условий диагностирование представляет определенную трудность для исследователей. Сам процесс речевого развития старшего школьника с РАС сложен, многоаспектен и динамичен, его составляющие нельзя полностью объяснить прямыми причинами и

событиями, с которыми учащийся сталкивается в повседневной жизни. Существует множество скрытых от учителя факторов, важность которых в речевом развитии очевидна только личности ребенка. И совокупность элементов объективной реальности, состоящей из индивидуальных особенностей восприятия, и качество усвоенных знаний к данному моменту влияют на его готовность к речевой деятельности.

Работа включала формирование трех содержательно-целевых блоков умений:

- 1) содержательно-информационные (раскрытие темы, реализация основной мысли);
- 2) композиционно-структурные (соблюдение логической последовательности частей текста; умение строить текст в определённой композиционной форме);
- 3) языковые умения (использование языковых средств для связи предложений, для выражения темы и основной мысли по назначению).

Нами было установлено, что в процессе формирующего обучения наблюдается определенная динамика, характеризующая потенциальные возможности обучающегося с РАС в овладении письменной речью. Она проявляется как в плане содержания, так и в лексико-грамматическом оформлении сочинений. Тексты обучающегося стали более развернутыми и подробными. В текстах отмечается плавность, последовательность изложения. Работа по обогащению и активизации словаря помогла обучающемуся создать выразительные и более подробные тексты.

Следующим элементом методической модели выступают *организационные формы*, к которым мы отнесли урок. При использовании конкретных форм следует руководствоваться направленностью на цель – достижение высокого уровня развития письменной речи. Традиционные и нетрадиционные уроки разрабатываются с учетом общих дидактических принципов, хотя творческие уроки по русскому языку отличаются эстетической направленностью и креативностью. В разработанной модели

делается акцент на использовании богатого арсенала нестандартных уроков, которые достаточно подробно описаны в современной педагогической литературе (урок-тренинг, урок-лингвистический эксперимент, урок-творческая мастерская, урок-неоконченное произведение, урок-экспромт и др.)

Следующий элемент методической модели – *методы обучения*. При выборе конкретных методов мы исходили из их наибольшей направленности на развитие самостоятельной речевой деятельности старшеклассников с РАС. Поэтому, помимо традиционных, были отобраны следующие:

- 1) поисковый, предполагающий создание проблемных ситуаций;
- 2) метод опережающих заданий, обусловленный самостоятельным принятием, выбором и выполнением творческих работ по русскому языку;
- 3) метод создания художественного контекста, подразумевающий комплексное включение учащегося в речевую деятельность.

Средства обучения в предлагаемой модели:

- 1) программный материал по русскому языку для старшей школы;
- 2) специально отобранный дидактический материал для тренировочных упражнений;
- 3) глоссарий.

Рассмотрим подробнее средства обучения на каждом содержательно-целевом блоке.

В содержание первого блока входит знакомство обучающихся с понятием «текст» и его основными признаками: тема, основная мысль, структура и функционально-смысловые типы текстов (повествование, описание, рассуждение).

Для развития письменной речи у обучающихся, а также для усвоения ими структуры текста применялись такие приемы, как работа над ошибками, устное описание объектов по плану, соответствующему композиционной

структуре текста; составление текста по опорным словам и заданному плану, написания диктантов, изложений и сочинений.

Центральными понятиями в работе по развитию письменной речи являются «текст» или «текстовое сообщение». В процессе анализа у обучающегося формируется умение дифференцировать текст и группы предложений, определять их последовательность в тексте. Обучающийся устанавливает, что отдельные предложения выражают законченную мысль, а в тексте все предложения развивают одну и ту же мысль. Это предопределяет их семантическую связь. Здесь мы используем приём сравнения предложения и текста. При этом внимание должно быть направлено на то, что предложение только выражает определенную мысль, а сам текст обеспечивает её развитие благодаря тому, что каждое последующее предложение добавляет к предыдущему новую информацию, факты, явления, персонажей и тому подобное. Обучающийся делает вывод о том, что текст – это группа предложений, но не любая группа предложений будет текстом. Для более осознанного закрепления обучающимся признаков текста осуществляется сопоставительный анализ текста с группой предложений, не имеющих ни единства темы, ни основной мысли, ни связи между отдельными предложениями. Сопоставляем набор из нескольких не связанных между собой предложений с текстом и задаём уточняющие вопросы: в каком из них речь идёт об одном и том же, в какой – о разном; в каком видна общая мысль, которая связывает предложения в одно целое, в каком – нет.

Закрепить понимание этих признаков как основных отличительных черт текста можно на любом «прозрачном» отрывке, предложив обучающемуся задание: доказать, что данный отрывок является текстом. На этом же этапе вводим понятия «тема» и «основная мысль» (только тогда, когда она прямо сформулирована в тексте) и развиваем у обучающихся умения определять тему и главную мысль текста, отражать её в заголовке. Для этого обучающегося учат находить важные по смыслу слова и ответ на

вопрос «О чём говорится в тексте?». Обучающемуся на выбор предлагают варианты заголовков, из которых необходимо выбрать подходящий, отражающий содержание текста. Затем обучающемуся даются упражнения, в которых необходимо определить, подходит ли заголовок к тексту и, если нет, выбрать подходящий из нескольких предложенных вариантов, обосновывая сделанный выбор. Заголовок должен соответствовать теме текста.

Далее, на следующем этапе, обучающийся подбирает к предложенным им заголовкам подходящие по смыслу слова и составляет предложения по этим опорным словам. Можно предложить обучающемуся, используя эти опорные слова, продолжить данные учителем предложения. Таким образом, у обучающегося формируется умение определять тему текста и озаглавливать его.

Затем можно перейти к формированию умения выделять основную мысль текста, находить предложение, в котором сформулирована основная мысль текста. Для этого просим обучающегося ответить на вопросы: «Что хотел сказать автор?», «В чём он хотел нас убедить?» Для начала, обучающемуся предлагается на выбор несколько фраз из текста, в дальнейшем обучающийся самостоятельно находит в тексте слова, которые убеждают нас в том, о чём хотел рассказать автор. В процессе выполнения обучающимся различных упражнений обращается внимание обучающегося на то, что иногда в тексте нет предложения, в котором отражена основная мысль. В этом случае она «скрыта» в тексте, и выявить её помогут факты, события, характеристика действующих лиц. Здесь предлагаются следующие виды заданий: определить главную мысль словами текста, выбрать подходящую главную мысль текста из трёх предложенных.

После проведения тренировочных упражнений обучающиеся приходят к следующим умозаключениям:

- в тексте обязательно заключены тема и основная мысль;
- основная мысль – это семантическая основа текста, подчиняющая все его элементы;

- заголовок текста отражает его тему и основную мысль;
- раскрытие авторского замысла возможно только тогда, когда раскрыта тема и выявлена основная мысль.

Сформировав умение анализировать готовые образцы текстовых сообщений, проводится работа по формированию умения писать изложение по готовому плану. Во всех случаях, кроме упражнений в озаглавливании, план даётся в законченном виде. Когда обучающиеся коллективно составляют заголовки, то текст даётся уже разбитым на относительно законченные по содержанию, пронумерованные части. Следовательно, и в этих случаях основная часть работы по составлению плана уже выполнена учителем.

Проводя синтетическую работу, надо больше внимания уделять правильной расстановке слов в предложении. Часто обучающийся вставляет слово для ответа на место вопросного слова в вопросе плана: Что лежит на столе? (Книга лежит на столе). Такой порядок слов является не верным. Педагог подсказывает обучающимся расстановку слов в предложении по образцу данного предложения в тексте. В этих же целях применяются и такие приёмы:

1. Даётся предложение с пропущенным словом, на месте которого стоит вопрос.
2. Даётся схема предложения с тем порядком слов, который мы хотим подсказать обучающемуся в составляемом им предложении.

Очень важно, чтобы обучающийся понимал каждое слово и выражение текста. Для этого в отдельных случаях понадобится короткая подготовительная беседа с объяснением значения слова. Лучше, чтобы обучающийся объяснил слово сам, используя свой жизненный опыт или знания, полученные на уроках.

Постепенно надо приучать обучающегося к работе по замене повторяющихся слов в тексте, например: мальчик, Миша, друг, он. Выделяя ряд таких слов в тексте, обучающийся объясняет уместность употребления

каждого в определённом контексте. Мальчика необходимо назвать по имени в начале текста; в дальнейшем, когда уже известно о ком говорится, Мишу можно называть другом, мальчиком. После такой аналитической работы обучающийся увереннее пользуются при написании изложения разнообразными наименованиями, избегая повторения имени или местоимения 3-го лица.

На втором блоке работы обучающиеся знакомятся со структурно-композиционными частями текста. Знания о структурно-композиционных частях текста, текстообразующей роли каждой из них и видах средств связи между частями являются базой для формирования речевых умений по выделению вступления, основной части и заключения и определению тематических предложений. Эти знания формируются на основе анализа содержания текста. Учитель формирует у обучающихся осознание того факта, что только текст, состоящий из вступления, основной части и заключения, будет понятен слушающему или читающему.

Упражнения, направленные на формирование понятий структурно - композиционных частей текста:

1. Обучающемуся предлагается прочитать текст и подумать, как он построен. Где начало, средняя часть и концовка? О чём мы узнали, прочитав каждую часть?
2. Обучающемуся предлагается изменённый текст, в котором зачин, средняя часть и концовка поменяли местами.
3. Обучающемуся нужно восстановить последовательность текста, доказав, где какая часть и её место в тексте.
4. Обучающемуся мы даём текст без концовки; просим определить, чего в тексте не хватает, и выбрать концовку из нескольких предложенных.
5. Предлагаем обучающемуся текст без зачина; просим определить всё ли понятно в тексте; почему непонятно. Обучающийся выбирает подходящий зачин из предложенных учителем.

Незнание отличительных черт предложения – зачина текста – значительно затрудняет самостоятельное продуцирование текстов, обедняет структуру высказывания, негативно сказывается на понимании письменной речи в целом. В процессе коррекционно-педагогической работы включаются творческие упражнения конструктивного характера, направленные на практическое ознакомление обучающихся со структурированием текста: определение адекватной вступительной части текста; определение подходящей концовки текста; определение частей текста; самостоятельное создание недостающих частей текста. Цель этих упражнений - формирование умения соотносить структуру текста с решением коммуникативной задачи.

Таким образом, в процессе коррекционного обучения обучающиеся на практическом уровне познакомились с элементарными лингвистическими знаниями и умениями: с понятием о тексте и его структурной организации, о теме текста и его основной мысли, о роли зачинного предложения в организации связного высказывания, порядке следования смысловых частей в связном тексте. Такая работа – это основа обучения обучающихся составлению плана. Педагог сообщает обучающимся, что начинается новая работа: озаглавливание каждой части текста. По внешнему оформлению текста обучающиеся решают, что в плане должно быть три вопроса: столько, сколько частей в тексте. Читается каждая часть (абзац), осмысливается его содержание, коллективно составляется заголовок. Для его составления учитель задаёт вспомогательные вопросы:

1. Какой вопрос можно задать к первой части?
2. Прочитайте вторую часть. Что эти предложения нам объяснили?
3. Прочитайте третью часть. Поставьте к ней вопрос. Вопросы перечитываются. Обучающийся определяет, что у него получился план, и сопоставляет заголовки с частями текста. После такой работы над текстом пересказ не нужен. Обучающийся снова прочтет текст, выделяя трудные для него слова, и разберет их правописание под руководством учителя. Сообщается вопрос, какие слова выписать для справок рядом с

соответствующим вопросом. После выполнения данного задания обучающийся отмечает, что сам участвовал в составлении плана. По аналогии проводится ещё ряд упражнений.

Обучающиеся старших классов уже должны различать основные типы текста: описание, повествование, рассуждение. Занятия по данной теме помогают обучающемуся понять цели различных текстов (описать что-либо, рассказать о событиях, указать причину), ориентируясь на постановку общих вопросов ко всему тексту (какой? что произошло? почему?) Если темой текста является предмет или объект окружающей действительности и его признаки, то мы имеем дело с описанием; когда же в тексте речь идет о последовательно сменяющихся друг друга событиях – перед нами текст-повествование. Наконец, третий тип текста – рассуждение, предназначен для раскрытия причинно-следственных и других отношений.

Композиционно-структурное единство текста также зависит от типового содержания. В описательных типах текстов объект имеет опредмеченный характер. Это может быть человек, животное, какой-либо неодушевленный предмет, картина природы, обстановка.

Для формирования умения различать тексты обучающемуся предлагаются упражнения:

1. Дан текст – описание, прочитайте его. Отгадайте по описанию, о чём идёт в нём речь? Какую картинку можно к нему нарисовать? Какой вопрос можно поставить к данному тексту? К какому типу принадлежит данный текст?

2. Прочитайте данные тексты. Какой из этих текстов относится к тексту-повествованию? Какой вопрос можно задать? Сколько картинок можно нарисовать?

3. Прочитайте текст. Выбери из трёх вопросов один, подходящий к данному тексту: Что произошло? Какой? Почему?

4. К какому типу можно отнести данный текст? Что нового ты узнал для себя из этого текста?

В завершении репродуктивного этапа, связанного с формированием умения продуцировать письменные тексты на основе готового образца обучающийся пишет изложения и переходит на репродуктивно-творческий этап..

На третьем творческом этапе происходит формирование умения продуцировать письменные тексты самостоятельно. Данное умение включает в себя совокупность действий, направленных на создание собственных письменных текстов (сочинений).

На протяжении всей работы по формированию письменной речи у старшего обучающегося с РАС отрабатывается орфографическая зоркость, пополняется лексический словарь обучающихся, умения адекватно использовать языковые средства. Данную систематическую работу педагог ведёт на уроках русского языка при изучении всех тем программы. Эти умения являются базовыми для овладения устной и письменной речью, её формирование продолжается на всех годах обучения.

Результативность методической модели развития письменной речи соотносится с целью данной модели и показывает, насколько эффективно осуществлено ее достижение.

Итак, описание особенностей внедрения методической модели развития письменной речи старшеклассника с РАС позволяет сделать следующие выводы:

- 1) речевое развитие старшеклассника с РАС проявляется в разнообразной творческой деятельности, возникающей на основе личностных мотивов, специальных творческих форм работы;
- 2) речевая деятельность сначала реализуется на репродуктивном (воспроизводящем) уровне, который постепенно и не всегда плавно переходит на творческий уровень использования полученных знаний и умений;
- 3) технологическое обеспечение развития речевой деятельности старшеклассника с РАС реализуется через специально разработанную

методическую модель, представленную системой взаимосвязанных компонентов.

3.3 Эффективность реализации коррекционной работы по развитию письменной речи обучающегося старшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Контрольный эксперимент включал в себя списывание, написание диктанта, изложения и сочинения.

В итоге выполнения заданий у школьника с РАС были получены результаты, представленные в табл. 4 и рисунке 4.

Таблица 4 - Результаты контрольного эксперимента при исследовании письменной речи школьника с РАС

Задание	Уровни развития письменной речи				
	Ошибки звукового состава	Лексико-грамматические ошибки	Графические ошибки	Ошибки на правила правописания с учетом класса обучения в соответствии с ФГОС.	итог
Списывание	высокий	средний	высокий	высокий	высокий
Диктант	высокий	средний	высокий	высокий	высокий
Изложение	высокий	средний	средний	средний	средний
Сочинение	высокий	средний	средний	средний	средний

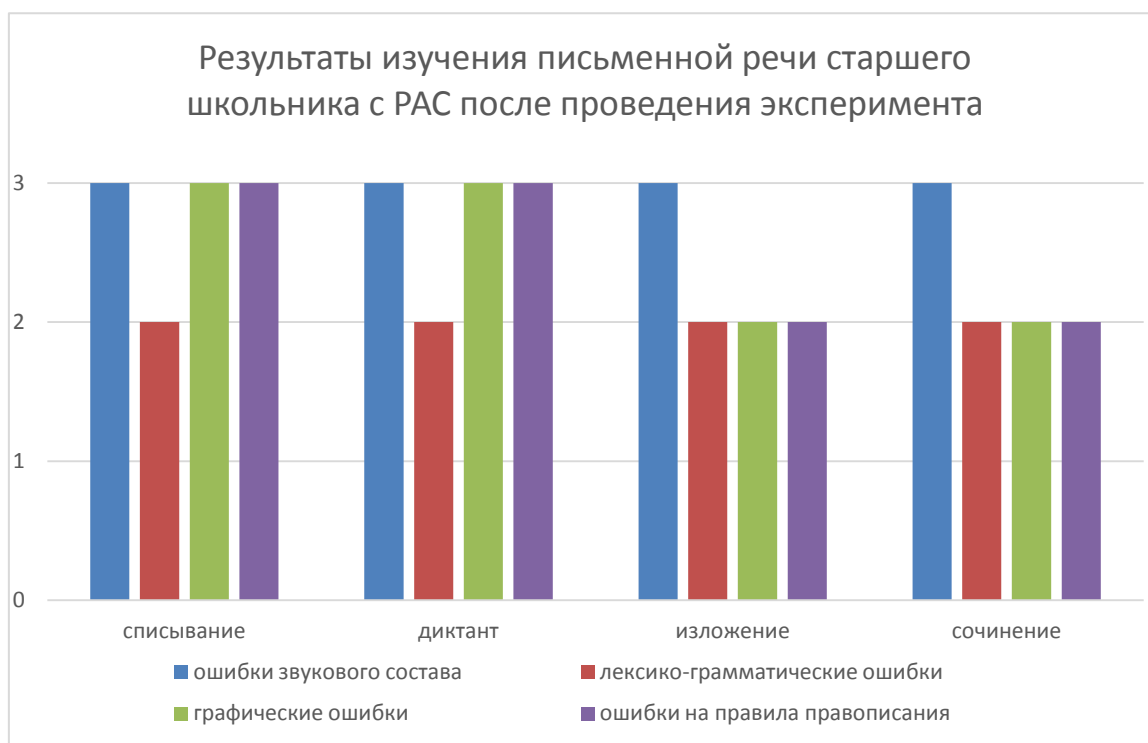


Рисунок 4 - Результаты изучения письменной речи старшего школьника с РАС после проведения эксперимента

При исследовании изложений и сочинений рассматривались критерии, связанные с изучением уровня владения навыком работы с информацией. Результаты представлены в таблице 5 и на рисунке 5.

Таблица 5 - Исследование критериев, связанных с изучением уровня владения навыком работы с информацией, на этапе контрольного эксперимента

Задание	Уровни развития			ИТОГ
	содержательно-информационное умение	композиционно-структурные умения	Языковые умения	
изложение	средний	высокий	средний	средний
сочинение	средний	средний	средний	средний

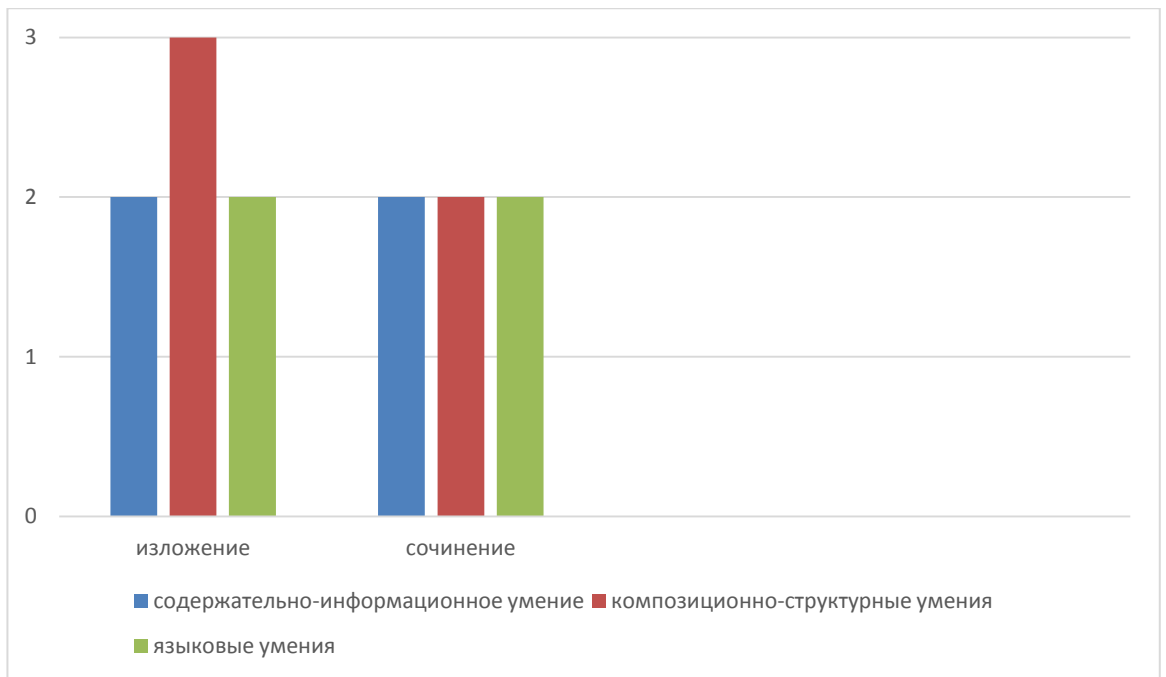


Рисунок 5 - Результаты изучения параметров, связанных с изучением уровня владения навыком работы с информацией
Сравнение результатов исследования уровня развития письменной речи старшего школьника с РАС до проведения эксперимента и после представлено на рисунках 6-9.



Рисунок 6 - Сравнение результатов уровней развития письменной речи при выполнении списывания

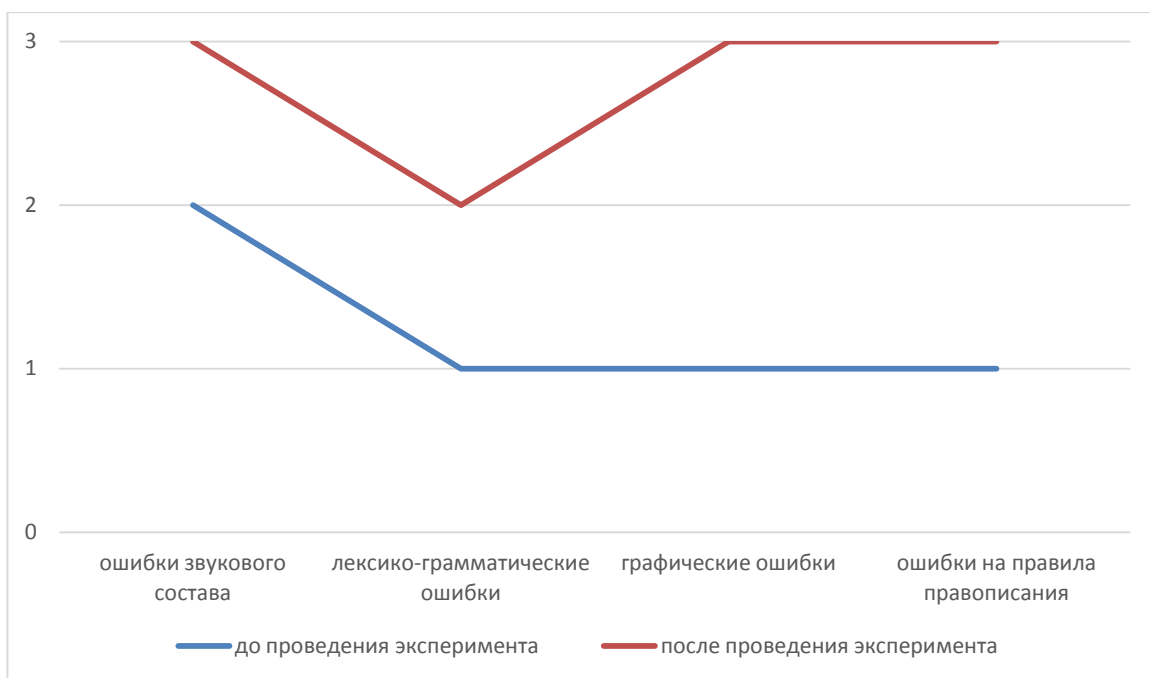


Рисунок 7 - Сравнение результатов уровней развития письменной речи при выполнении диктанта

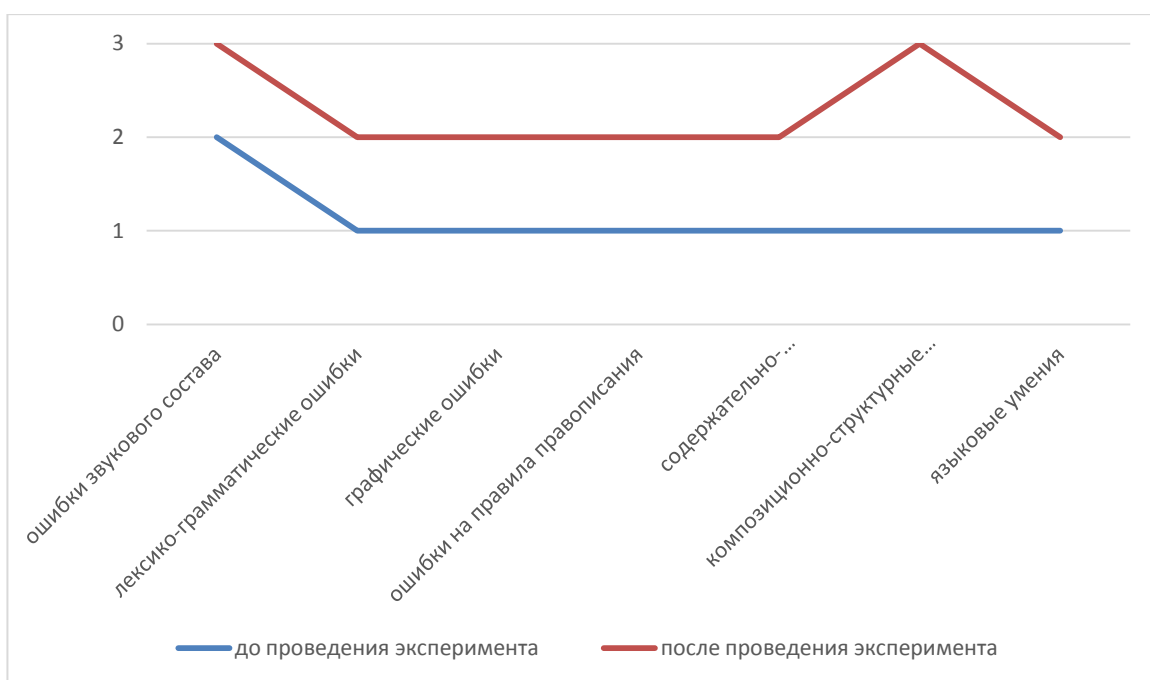


Рисунок 8 - Сравнение результатов уровней развития письменной речи при выполнении изложения

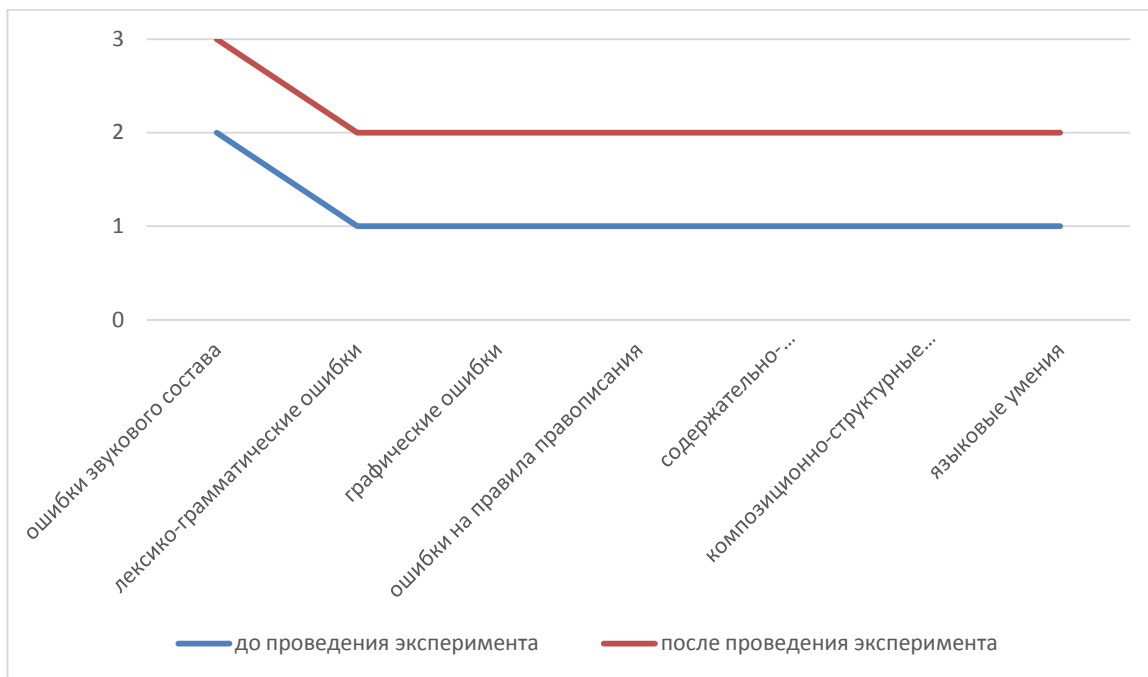


Рисунок 9 - Сравнение результатов уровней развития письменной речи при выполнении сочинения

В целом по контрольному исследованию можно сделать вывод: по окончании коррекционной работы отмечается повышение уровня развития письменной речи. Увеличился словарный запас, ученик стал лучше отличать смежные понятия, употреблять ранее не используемые прилагательные. Следовательно, письменная речь стала немного более развернутой, чем до формирующего эксперимента.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что письменная речь старших школьников с РАС отличается низким уровнем, но специально организованная коррекционная работа способствует оптимизации изучаемых процессов. Формирование умения создавать текст требуют длительной целенаправленной работы. Полученные навыки необходимо закреплять, совершенствовать. Поэтому необходима систематическая работа над всеми видами письменной работы: диктантами, изложениями, сочинениями.

Выводы по третьей главе

Наличие тесной взаимосвязи устной и письменной речи позволило выявить существенные затруднения у школьника с РАС с применением и построением высказываний в коммуникативном процессе, что отражалось и в письменной речи. Средний и низкий уровень выполнения заданий были продемонстрированы при списывании и написании диктанта, низкий при написании изложения и сочинения. В ходе эксперимента был выявлен ряд особенностей написания диктанта, изложения и сочинения. Обучающийся с РАС не может выявлять соответствующие факты действительности, у него недостаточен запас языковых средств, служащих для создания текста. Сложности вызывают и особенности построения текста. Обучающийся не сразу дифференцирует главное и второстепенное, в основе лежат указания на признаки. Поэтому очень часто описание, повествование и рассуждение заменяются перечислением предметов или явлений действительности.

По окончании коррекционной работы отмечается повышение уровня развития письменной речи. Увеличился словарный запас, ученик стал лучше отличать смежные понятия, употреблять ранее не используемые прилагательные. Следовательно, письменная речь стала немного более развернутой, чем до формирующего эксперимента.

Письменная речь старшего школьника с РАС отличается низким уровнем, но специально организованная коррекционная работа способствует оптимизации изучаемых процессов. Формирование умения создавать текст требуют длительной целенаправленной работы. Полученные навыки необходимо закреплять, совершенствовать. Поэтому необходима систематическая работа над развитием письменной речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было посвящено теоретическому обоснованию и практической реализации модели индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с расстройством аутистического спектра в процессе развития письменной речи

В рамках решения первой задачи на основе анализа научной литературы было выяснено, что в современной отечественной психологии и логопедии письменная речь рассматривается как осознанная форма речи и речевой деятельности. С психологической точки зрения письмо состоит из зрительного, акустического и пространственного восприятия, кинестетических и кинетических двигательных процессов, зрительных образов-представлений буквенных знаков, оперативной памяти. О взаимодействии данных психических процессов в формировании письма свидетельствует история его развития, а также распад письма при поражениях мозга, вызывающих нарушение ряда психических функций, взаимодействие которых является основой, на которой и формируется письмо.

Многие отечественные психологи занимались вопросами развития письменной речи в онтогенезе. Выготский Л.С. во многих своих психологических исследованиях обращал внимание на то, что ребенка по большей части учат не письменной речи, а просто выводить буквы и складывать слова. Данная проблема существует в современной школе и в настоящее время: большой упор делается на обучение письму, а не письменной речи

В рамках решения второй задачи были проведены изучение, теоретический анализ и обобщение информации по проблеме организации психолого-педагогической помощи при обучении детей с РАС.

Полученная информация дает основания утверждать, что в современной научной литературе, рассматривающей проблемы аутизма, существуют весьма различающиеся взгляды на этиологию, патогенез,

клинику, лечение и прогноз для детей с аутизмом. Тем не менее, в настоящее время общепринятой является точка зрения, в соответствии с которой основой нарушения развития при РАС является специфическая системная биологическая дефицитарность. Несмотря на то, что в настоящее время хорошо разработаны описательные клинично-педагогические характеристики детей с РАС, в различных источниках по-разному оценивается вклад когнитивной и аффективной составляющих в общее нарушение развития при аутизме.

Для детей с расстройствами аутистического спектра в области письменной речи характерны сложности, возникающие при функциональном и смысловом анализе текстов и предложений. Им бывает довольно трудно определить стиль текста, цель высказывания, главную, второстепенную и избыточную информацию. Особые трудности вызывает контекстуальное понимание. Для школьников с РАС написание изложения, и особенно сочинения может оказаться труднодостижимой задачей.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в процессе развития письменной речи разработана как целостная система со своими структурными и функциональными компонентами. Мы предполагаем, что выявленная и определенная на основе культурно-исторического, системно-деятельностного и компетентностного подходов совокупность организационно-педагогических условий позволит влиять не только на развитие письменной речи старшего школьника с РАС, но и все аспекты его развития. Для развития письменной речи учащимся с РАС необходимо предоставление особых условий. В первую очередь, речь идет об индивидуализации подходов к обучению, в частности, о подборе условий организации обучения, об индивидуализации формы выполнения заданий, о выборе оптимальных способов и сроков представления результатов, о качественном подходе при оценивании результатов.

В рамках решения третьей задачи была обоснована и представлена структура методической модели индивидуализации психолого-

педагогического сопровождения старшего школьника с РАС в процессе развития письменной речи. Представленная методическая модель удовлетворяет основным методологическим требованиям – критериям технологичности, т. е. концептуальности, системности, управляемости, эффективности и воспроизводимости. Модель включает целевой блок, мотивационно-диагностический, содержательно-деятельностный, процессуально-формирующий и оценочно-результативный.

В рамках решения четвертой задачи было проведено исследование на базе Частного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа «Эстет-центр М» города Челябинска. В ходе эксперимента был выявлен ряд особенностей письменной речи старшего школьника с РАС. Обучающийся с РАС не может выявлять соответствующие факты в действительности, у него недостаточен запас языковых средств. Сложности вызывают и особенности построения текста. Обучающийся не сразу дифференцирует главное и второстепенное, в основе лежат указания на признаки. Поэтому очень часто описание заменяется перечислением предметов или явлений действительности. Проведенный констатирующий эксперимент позволил разработать и теоретически обосновать модель развития письменной речи старшего школьника с РАС.

Описание особенностей внедрения методической модели индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с РАС в процессе развития письменной речи позволяет сделать следующие выводы:

– развитие письменной речи старшеклассника проявляется в разнообразной творческой деятельности, возникающей на основе личностных мотивов, специальных творческих форм работы;

– письменная речь сначала реализуется на репродуктивном (воспроизводящем) уровне, который постепенно и не всегда плавно переходит на творческий уровень использования полученных знаний и умений;

– технологическое обеспечение развития письменной речи старшекласника реализуется через специально разработанную методическую модель, представленную системой взаимосвязанных компонентов.

При специальном систематическом обучении обучающиеся с РАС могут овладеть не только устной, но и письменной речью. Это чрезвычайно расширяет сферу их общения, возможности приобретения новых знаний.

Таким образом, наше исследование подтвердило, что реализация модели индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с РАС в процессе развития письменной речи будет успешной при условии постепенного перехода от репродуктивного уровня деятельности обучающегося к творческому уровню и при своевременной, непрерывной, систематической помощи с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Результаты исследования дают основание заключить, что выдвинутая гипотеза подтвердилась, задачи решены, и цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айнетдинова, И. Г. Особенности механизмов письменной речи у детей (теоретический аспект) [Текст] / И. Г. Айнетдинова, Н. М. Трубникова // Специальное образование. – 2008. – № 12. – С. 9-17.
2. Алехина, С.В. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы [Текст] / С.В. Алехина. - М.: МГППУ, 2012. - 80 с.
3. Алехина, С.В. Особые образовательные потребности как категория инклюзивного образования [Текст] / С.В. Алехина // Российский научный журнал. – 2013. – № 5 (36). – С. 132-139.
4. Аршатская, О.А. О психологической помощи детям раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма: взаимодействие специалистов и родителей [Текст] / О.А. Аршатская // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 8. – С. 63-70.
5. Бардышевская, М.К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей [Текст] / М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский. – М.: УМК «Психология», 2003. – 315 с.
6. Башина, В. М. Аутизм в детстве [Текст] / В.М. Башина. – М.: Медицина, 1999. – 236 с.
7. Бейкер, Б. Л. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам [Текст] / Б. Л. Бейкер, А. Д. Брайтман. – М.: Теревинф, 2000. – 320 с.
8. Богдашина, О. Аутизм: определение и диагностика [Текст] / О. Богдашина. – Донецк: Лебедь, 1999. – 112 с.
9. Боровская, И.К. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов [Текст] / И.К. Боровская и др.; под ред. Т. В. Лисовской. – Мн.: НИО, 2007. – 216 с.

10. Брин, И. Л. К медико-психолого-педагогическому обследованию детей с аутизмом [Текст] / И. Л. Брин и др. – М.: СигналЪ, 2002. – 190 с.
11. Веденина, М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации [Текст] / М. Ю. Веденина // Дефектология. – 1997. – №2. – С. 31-40.
12. Винокурова, О. С. К проблеме психологии письменной речи [Текст] / О. С. Винокурова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 67. – С. 362-364.
13. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 415 с.
14. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты [Текст] / К. Гилберг, Т. Питерс. – СПб.: ИСПиП, 1998. – 124 с.
15. Гончаренко М.С. Индивидуализация подхода в обучении детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной программы [Текст] / М.С. Гончаренко // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2016. – № 7. – С. 36-42.
16. Гончарова, Е. Л. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии [Текст] / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2000 – № 1. – С.117-125.
17. Додзина, О. Б. Психологические характеристики речевого развития детей с аутизмом [Текст] / О. Б. Додзина // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 44-52.
18. Зарубина, Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты [Текст] / Н. Д. Зарубина. – М., 1981. – 417 с.
19. Земская, Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения [Текст] / Е. А. Земская. – М.: Наука; Флинта, 2004. – 240 с.

20. Земская, Е. А. Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь [Текст] / Е. А. Земская. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 688 с.
21. Зюмалла, Р. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе ТЕАССН. Перевод с нем: А. Ладисов, О. Игольников [Текст] / Р. Зюмалла. – Минск: БелАДПИиМИ, 2005. – 55 с.
22. Иванов, Е. С. Детский аутизм: диагностика и коррекция [Текст] / Е. С. Иванов. – СПб: «Дидактика Плюс», 2004. – 80 с.
23. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
24. Ковалец, И. В. Основные направления работы с аутичными детьми [Текст] / И. В. Ковалец // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 63-73.
25. Ладыженская, Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка [Текст]: пособие для учителей / Т. А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.
26. Лебединская, К. С. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / К. С. Лебединская // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2005. – № 9. – С. 16-24.
27. Лебединская, К. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма [Текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская // Дефектология. – 1988. – № 2. – С. 10-15.
28. Лебединская, К. С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма [Текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская // Диагностика раннего детского аутизма. – М.: Просвещение, 1991. – 53 с.
29. Лебединский, В. В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза [Текст] / В. В. Лебединский // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1996. – № 2. – С.18-24.
30. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей: учебное пособие [Текст] / В. В. Лебединский. – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 148 с.

31. Либлинг, М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка [Текст] / М. М. Либлинг // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 56-66.
32. Либлинг, М. М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом [Текст] / М. М. Либлинг // Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 7-12.
33. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности [Текст] / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2013 – № 5 – С. 61-66.
34. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А. Р. Лурия // Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. – М.: Просвещение, 2002. – 413 с.
35. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1987. – 314 с.
36. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников [Текст] / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1985. – 271 с.
37. Львов, М. Р. Методы развития речи учащихся [Текст] / М. Р. Львов // Русский язык: научно-педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 24-28.
38. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников [Текст] / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – М.: Просвещение, 1994. – 131 с.
39. Маллер, А. Р. Помощь детям с недостатками развития [Текст] / А. Р. Маллер. – М.: АРКТИ, 2006. – 72 с.
40. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
41. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
42. Махмудов, Ш. А. Письменная речь как форма речетворческой деятельности [Текст] / Ш. А. Махмудов, Т. Г. Никулина // Известия

Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 14. – 2012. – № 2 (6). – С. 1408–1411.

43. Месеяшина, Л. А. Письменная речь: обучение или освоение? [Текст] / Л. А. Месеяшина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2007. – № 22. – С. 83 - 89.

44. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [Текст]: учеб.-метод. пособие / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Горудко и др.; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Мн.: БГПУ, 2009. – 276 с.

45. Моржина, Е. В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома [Текст] / Е. В. Моржина. – М.: Теревинф, 2006. – 40 с.

46. Морозов, С. А. Аутистические расстройства: основы диагностики и коррекции [Текст]: учеб. пос. для студ. высш. пед. учебных заведений / под ред. С. А. Морозова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 612 с.

47. Морозов, С. А. Современные методы коррекции аутизма [Текст] / С. С. Морозов // Папам и мамам об особых детках. – 2008. – № 122. – С. 45-49.

48. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога [Текст] / С. С. Морозова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 176 с.

49. Морозова, Т. И. Мир за стеклянной стеной [Текст]: книга для родителей аутичных детей / Т. И. Морозова, С. А. Морозов. – М.: Сигналь, 2002.

50. Мухамедрахимов, Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие [Текст] / Р. Ж. Мухамедрахимов. – Спб: СпбГУ, 2001. – 288 с.

51. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 1997. – 227 с.

52. Никольская, К. С. Психологическая классификация детского аутизма [Текст] / К. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2014. – № 18. – С. 31-45.
53. Никольская, О. С. Изучение проблемы детского аутизма в России [Текст] / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – № 19. – С. 34-41.
54. Официальный сайт МКБ-10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mkb10.com/b/62> (дата обращения: 22.04.2022).
55. Пережогина, Т. А. Аспекты изучения проблемы соотношения устной и письменной речи [Текст] / Т. А. Пережогина // Вестник ВолГУ. – Сер. 2. – Вып. 4. – 2005. – С. 29-32.
56. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию [Текст] / Т. Питерс. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.
57. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике: учебное пособие для студентов [Текст] / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2002.
58. Ремшмидт, Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение [Текст] / Х. Ремшмидт. – М.: Медицина, 2003. – 120 с.
59. Скрябина, О. А. Письменная речь как когнитивно-коммуникативная деятельность [Текст] / О. А. Скрябина // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2007. – № 4/17. – С. 118-131.
60. Соломахина, Е. А. Обучение детей с аутизмом социально-бытовой ориентировке [Текст] / Е. А. Соломахина, И. А. Острейкова // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 1. – С. 11-21.
61. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст] / Г. Е. Сухарева. – М.: Медгиз, 1959. – 406 с.
62. Трескова, С. И. Методика измерения в социолингвистике [Текст] / С. И. Трескова. – М.: Наука, 1989. – С. 7-30.

63. Фаина, Г. В. Специальная дошкольная педагогика [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов / Г. В. Фаина. – Балашов: Николаев, 2004. – 80 с.

64. Шипицына, Л. М. Детский аутизм. Хрестоматия [Текст]: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Л. М. Шипицына. – Спб: Сфера, 2001. – 368 с.

65. Цыганкова, А. В. Психолингвистические основы методики развития речи [Текст] / А. В. Цыганкова // Специальное образование. – 2010. – № 2. – С. 60-64.

66. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д. Б. Эльконин – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.

67. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия [Текст] / Е. А. Янушко. – М.: Теревинф, 2004. – 136 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методики оценки особенностей состояния компонентов речевого развития ребенка старшего школьного возраста и среднего профессионального образования (от 15 до 18 лет) в процессе проведения обследования на ПМПК

Обследование письменной речи

Методика обследования письма (списывание)

Оцениваются следующие показатели:

- 1) ошибки звукового состава слова;
- 2) лексико-грамматические ошибки;
- 3) графические ошибки;
- 4) ошибки на правила правописания с учетом класса обучения в соответствии с ФГОС.

Диктант

Для диктантов следует использовать связные тексты, которые должны отвечать нормам современного литературного языка.

Оцениваются следующие показатели:

- 1) соблюдение орфографических и пунктуационных норм в процессе письма:
 - правописание гласных в корне слова;
 - правописание гласных после шипящих и ц;
 - правописание согласных в корне слова;
 - правописание двойных согласных;
 - правописание приставок не изменяющихся \и изменяющихся на письме;
 - правописание приставок ПРЕ- и ПРИ -;
 - сочетание согласных на стыке приставки и корня;
 - употребление разделительных Ь и Ъ, правописание мягкого знака на конце слов после шипящих;

- правописание букв Ы и И после приставок;
 - правописание букв Е и О после шипящих и ц;
 - правописание существительных в родительном падеже множественного числа;
 - правописание фамилий и названий населенных пунктов в творительном падеже;
 - правописание суффиксов имен существительных;
 - правописание сложных имен существительных;
 - правописание суффиксов имен прилагательных, правописание сложных имен прилагательных;
 - правописание и употребление числительных;
 - правописание неопределенных и отрицательных местоимений;
 - правописание Н и НН в словах разных частей речи;
 - правописание НЕ и НИ с разными частями речи;
 - правописание наречий;
 - правописание глаголов;
 - правописание причастий;
 - правописание предлогов;
 - раздельное и дефисное написание частиц;
 - знаки препинания при однородных членах;
 - знаки препинания в простом осложненном предложении;
 - знаки препинания в сложносочиненном и сложноподчиненном, бессоюзном сложном предложениях;
 - запятая и точка с запятой в бессоюзном сложном предложении;
 - двоеточие в бессоюзном сложном предложении;
 - тире в бессоюзном сложном предложении;
 - знаки препинания при прямой речи.
- 2) умение объяснять выбор написания в устной форме (рассуждение) и письменной форме (с помощью графических символов);

3) умение обнаруживать и исправлять орфографические и пунктуационные ошибки;

4) умение извлекать необходимую информацию из орфографических словарей и справочников; использовать ее в процессе письма.

Грамматическое задание

Методика направлена на изучение уровня знаний программы по русскому языку. Используются задания, направленные на определение практических умений обучающегося по разделам: фонетика и орфоэпия, морфемика и словообразование, лексикология и фразеология, морфология. Оцениваются следующие показатели:

1) умение производить все виды разборов: фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический, стилистический;

2) умение проводить лексический анализ слова, характеризуя лексическое значение, принадлежность слова к группе однозначных или многозначных слов, указывая прямое и переносное значение слова, принадлежность слова к активной или пассивной лексике, а также указывая сферу употребления и стилистическую окраску слова;

3) умение проводить синтаксический разбор словосочетаний, простых двусоставных и односоставных предложений, предложений с прямой речью, сложных предложений;

4) умение соблюдать основные орфоэпические правила современного русского литературного языка;

5) умение употреблять формы слов различных частей речи в соответствии с нормами современного русского литературного языка;

6) умение опознавать фразеологические обороты

Изложение, сочинение

Методика направлена на изучение уровня владения навыком работы с информацией, умением свободно, правильно излагать свои мысли в письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.).

Оцениваются следующие показатели:

- 1) умение создавать письменные монологические высказывания разной коммуникативной направленности с учетом целей и ситуации общения;
- 2) умение соблюдать в практике письма основные лексические, грамматические, орфографические и пунктуационные нормы современного русского литературного языка;
- 3) умение тезисно излагать мысли;
- 4) умение анализировать материал на определенную тему, интерпретировать информацию в соответствии с поставленной задачей;
- 5) владение навыками анализа художественных произведений, осознание художественной картины жизни, созданной в литературном произведении, в единстве эмоционального личностного восприятия и интеллектуального понимания.

Для исследования письменной речи было предложено изложение и сочинение. За основу мы взяли изложение «Весеннее небо заполнилось стаями птиц...» и сочинение по картине И. Шишкина: «Утро в сосновом лесу»

Сочинение мы проводили по следующему плану:

1. Вступительная беседа.

Слово о художнике и его произведениях в общем;

Место данной картины в творчестве художника.

2. Основная часть.

Общий вид картины;

Описание планов картины (передний, средний, дальний);

Описание деталей картины;

Использованные художественные средства.

3. Заключение.

Настроение, которое создает картина;

Отношение автора к своему произведению;

Ваши личные впечатления, пожелания, выводы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика написания изложения

1. Подготовка (3-5мин).

Цель: подготовить обучающихся к восприятию выбранного текста. Для этого педагог проводит беседу по теме предстоящего изложения, но при этом не пересказывает текст.

2. Чтение текста, определение его основной темы и мысли.

3. Нахождение опорных слов и словосочетаний, выписывание их на доску для наглядности.

4. Деление текста на части. Озаглавливание каждой из них, затем составление плана написания текста.

5. Нахождение слов, которые нуждаются в проверке и объяснение их правильного написания.

6. Повторное чтение текста.

7. Написание изложения.

8. Проверка своей работы.

При отборе текстов учитель должен руководствоваться следующим требованиями:

– объем текста (средний);

– информационная познавательность;

– интересный для обучающихся; – написан хорошим художественным

языком.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методика написания сочинений

Подготовка к написанию сочинения требует от обучающихся сформированности трёх групп умений:

1 группа – содержательно-информационное умение – умение раскрывать тему, регулировать основную мысль, определять логическую последовательность изложения содержания;

2 группа – композиционно-структурные умения – умения строить текст определённой 3х-частной структуры, умение соблюдать последовательность изложения текста;

3 группа – языковые умения – умение использовать различные языковые средства для раскрытия темы и реализации основной мысли.

Все 3 группы умений формируются у обучающихся по отдельности, и только после того, как операционный состав каждого из умений отработан, можно предлагать обучающимся изложение и сочинение.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Методика работы над свободным диктантом

«Переходной ступенькой» к написанию изложения и сочинения является свободный диктант. Свободный диктант – вид диктанта, близкий к изложению. Его методика напоминает методику проведения изложения. Отличительная особенность свободного диктанта в том, что ученик что-то запоминает, а что-то может домыслить, заменить языковой материал, синтаксические структуры и тому подобное.

Методика работы над свободным диктантом.

1. Подготовительный этап. На данном этапе педагог выполняет несколько важных функций по работе с текстом для диктанта:

– отбирает в тексте слова с изученными орфограммами и включает их в материал уроков русского языка для повторения;

– незнакомые слова заменяет или заранее знакомит с ними обучающихся;

– отрабатывает словарь синонимов к отдельным словам текста свободного диктанта;

– подготавливает словарь однокоренных слов.

– на уроках русского языка организует работу по составлению предложений, близких по структуре или же содержанию тем, которые имеются в тексте;

– отрабатывает образные выражения.

Вся эта работа проводится на одном или двух уроках, предшествующих диктанту. При этом важно, чтобы весь этот материал логично сочетался с темой урока и органически соединялся с изучаемым материалом.

Методика работы над свободным диктантом.

1. Вступительная беседа по теме диктанта (2мин.).

2. Чтение учителем свободного диктанта (выразительно, эмоционально).

3. Определение смысловых частей текста и их границ.

4. Беседа по содержанию текста.
5. Словарная работа (если возникает необходимость).
6. Чтение учителем первой части и работа по ней: беседа по содержанию, разбор орфограмм, вопросы по написанию, повторное чтение учителем.
7. Запись данной части свободного диктанта. Во время записи обучающиеся имеют право задавать вопросы по уточнению содержания и правописанию, по привлечению языковых средств.
8. Аналогичная работа проводится по каждой смысловой части свободного диктанта.
9. Чтение обучающимися записанного ими текста (по желанию 2–3 человека).
10. Обсуждение написанного. Если обучающийся затрудняется, можно предложить карточки с опорными словами, словосочетаниями, расположенными в нужной последовательности или дать карточки с заданием: допишите предложения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Тексты диктантов

Имена рек

Имена рек – старейшины в мире географических названий; я имею при этом в виду имена больших, самых прославленных рек Земли.

Древние люди, гонимые голодом, холодом, свирепостью зверей и двуногих соседей, все время перебирались с места на место, все время как бы расталкивали локтями своих современников в борьбе за самые удобные для жизни места. Бывало по-разному. То племя натекало на племя, как шумная река, ворвавшаяся в малое озерко: воды озера сливались с могучим потоком, растворялись в нем без следа. То пришельцы растекались по новому месту, как по болоту или песчаной пустыне, теряясь в ее песках, смешиваясь со старым населением. Но почти всегда они, принося с собой свои новые имена для холмов и лесов, для поселков и пустошей, названия больших потоков сохраняли благоговейно, принимая их от своих предшественников.

Мы не знаем в точности, почему они так поступали. Может быть, боялись обидеть богов этих чужих рек переименованием. Может быть, просто реку труднее перекрестить по-новому: ее имя так же длинно, как она сама; оно течет вместе с нею через области и страны; поди замени его на всем протяжении его пути!

Так или иначе – великие водные дороги всюду и везде постоянно носят и сегодня имена, созданные в глубочайшей древности. Они переходят от народа к народу, от эпохи к эпохе. Первоначальный их смысл забывается тысячекратно, а они все живут.

(По Л. Успенскому)

212 слов

Страсть к чтению

И грустно, и смешно вспоминать, сколько тяжёлых унижений, обид и тревог принесла мне быстро вспыхнувшая страсть к чтению. Читал я в сарае, уходя колоть дрова, или на чердаке, что было одинаково неудобно, холодно.

Иногда, если книга особенно заинтересовала меня или надо было прочитать её быстрее, я вставал ночью и зажигал свечу, но старая хозяйка, заметив, что свечи уменьшаются, стала измерять их лучиной и куда-то прятала мерки. Если утром в свече не доставало вершка или если я, найдя лучинку, не обламывал её на сгоревший кусок свечи, в кухне поднимался яростный крик. А однажды вечером я так зачитался, что не сразу услышал звонок колокольчика на парадном крыльце.

Вскоре я понял, что книги, которые я читаю, не отражают подлинной правды жизни. Несмотря на занимательность сюжетов, разнообразие событий, различие стран, городов, где происходит действие, речь в них идёт об одном и том же. Всегда хорошие люди несчастливы и гонимы дурными; дурные более удачливы, но в результате неизменно побеждают хорошие.

Это однообразие становилось скучным, начинало раздражать. И когда мне попала книга, где не было злодеев, не было добряков, а были просто люди, чудесно живые, которые говорили и поступали именно так, как они должны были говорить и поступать в жизни, я понял, что именно эта книга может называться настоящей. И я понял, какой это великий праздник – настоящая книга.

(По М. Горькому)

214 слов

Диктант

Был прекрасный июльский день, один из тех дней, которые случаются только тогда, когда погода установилась надолго. С самого раннего утра небо ясно. Утренняя заря не пылает пожаром: она разливается кротким румянцем. Солнце – не раскалённое, как во время знойной засухи, не тускло-багровое, как перед бурей, но светлое и лучезарное – мирно всплывает под узкой и длинной тучкой.

Около полудня обыкновенно появляется множество круглых высоких облаков, золотисто-серых, с нежными белыми краями. Подобно островам,

разбросанным по бесконечно разлившейся реке, они почти не трогаются с места. Цвет небосклона, легкий, бледно-лиловый, не изменяется во весь день и кругом одинаков; нигде не темнеет, не густеет гроза; разве кое-где протянутся сверху вниз голубоватые полосы: это идёт едва заметный дождь.

К вечеру эти облака исчезают; последние из них, черноватые и неопределённые, как дым, ложатся розовыми клубами напротив заходящего солнца. На месте, где оно закатилось так же спокойно, как спокойно вошло на небо, алое сияние стоит недолгое время над потемневшей землей. Тихо мигая, как бережно несомая свечка, затеплится на небе вечерняя звезда. В такие дни краски все смягчены; светлы, но не яркие; на всём лежит печать какой-то трогательной кротости.

В такие дни жар бывает иногда весьма силен, но ветер разгоняет, раздвигает накопившийся зной. В сухом и чистом воздухе пахнет полынью, сжатой рожью, гречихой; даже за час до ночи вы не чувствуете сырости. Подобной погоды желает земледелец для уборки хлеба...

Уже вечерняя заря погасала, и в воздухе, ещё светлом, хотя не озарённом более лучами закатившегося солнца, начинали густеть и разливаться холодные тени.

Я решился, наконец, вернуться к себе домой.

(По И.С. Тургеневу)

248 слов

Диктант

Вечерняя заря погасала, и в воздухе, ещё светлом, хотя не озарённом более лучами закатившегося солнца, начинали густеть и разливаться холодные тени, когда я решился, наконец, вернуться к себе домой.

Быстрыми шагами прошёл я сквозь заросли кустов, взобрался на холм и, вместо знакомой равнины с дубовым леском направо и низенькой белой церковью в отдалении, увидел совершенно другие, мне не известные места. Я поскорей выкарабкался на другую сторону и пошёл, забирая влево, вдоль

осинника. «Вот как только я выйду на тот угол, – думал я про себя, – тут сейчас и будет дорога!»

Я добрался, наконец, до угла леса, но там не было никакой дороги: какието некошеные, низкие кусты широко расстилались передо мною, а за ними, далёко-далёко, виднелось пустынное поле.

Я пошёл вправо, через кусты. Между тем ночь приближалась и росла, как грозовая туча; казалось, вместе с вечерними парами отовсюду поднималась и даже с вышины лилась темнота. Уже я с трудом различал отдалённые предметы; поле неясно белело вокруг; за ним, с каждым мгновением надвигаясь, громадными клубами вздымался угрюмый мрак.

До сих пор я всё еще не терял надежды сыскать дорогу домой; но тут я окончательно удостоверился в том, что заблудился совершенно, и, уже нисколько не стараясь узнавать окрестные места, почти совсем потонувшие во мгле, пошёл себе прямо, по звёздам – наудалую... Я всё шёл и уже собирался было прилечь где-нибудь до утра, как вдруг очутился над страшной бездной.

Я быстро отдёрнул занесённую ногу и, сквозь едва прозрачный сумрак ночи, увидел далеко под собою огромную равнину.

Я узнал, наконец, куда я зашёл. Этот луг славится под названием Бежина луга...

(По И.С. Тургеневу)

253 слова

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Тексты изложений с творческим заданием и сочинений

Весеннее небо заполнилось стаями птиц. Дороги птичьих стай пересекались в небе с дорогами самолётов. В одно утро капитан Блинов чуть не врезался на своём штурмовике в стаю скворцов. Блинов издали бы заметил птиц, если бы не был сильно расстроен. Десятью минутами раньше увидел он с самолёта женщин в поле. Четыре женщины тащили на себе плуг, впряглись в него вместо лошадей. За пахарями тянулась тонкая, как нитка, борозда...

Думая о горе людей, капитан Блинов пересёк линию фронта. Он углубился в немецкий тыл, на малой высоте подлетел, как подкрался, к шоссе на дороге, по которой шло подкрепление фашистам, и ударил бомбами в танки и автомобили.

Возвращаясь на аэродром, Блинов опять оглядел поле. Там к первой борозде прибавилась ещё одна. Женщины начинали третью. Впору было посадить самолёт рядом с ними, самому перекинуть через грудь лямку плуга и тащить его, взрывая борозду.

Так бывает, если чего-то захочешь очень сильно, желание сбудется. А желание у капитана Блинова сейчас было одно: достать лошадь, чтобы запрячь её в плуг... До линии фронта, за которой располагался наш аэродром, оставалось километров пять, как вдруг капитан Блинов увидел кавалерийскую часть неприятеля. Не всадников увидел раньше лётчик, лошадей, на которых те сидели. Лошади были рослые, сытые.

У капитана не было ни снаряда, ни патрона. Лётчик прицелился в конец колонны всем самолётом и, опустившись чуть ли не до самой земли, пронёсся над всадниками. Ураганным ветром вздыбило конские гривы, с немцев сшибло фуражки. В страхе солдаты бросились прочь с лошадей. А лошади понеслись по лугу.

Кавалеристы начали стрелять в штурмовик из винтовок. Но лётчик снова падал с неба на лошадей. Потом Блинов увидел, как дикой

неудержимой лавиной табун пронёсся над окопами и укрытиями. Капитан Блинов понял, что все лошади теперь наши и пехота, когда лошади успокоятся, без хлопот поймает их.

На аэродроме капитан Блинов доложил командиру о том, как воевал. Потом вынул из планшета листок бумаги и стал писать: «Многоуважаемая пехота! Сегодня я перегнал в наше расположение из-за линии фронта коней. Прошу подателям этой записки выдать 10 самых сильных коней. У них фашисты всё разграбили. Лошадей забрали. Пашут на себе».

Капитан Блинов попросил техника сходить в деревню, где жили те женщины, передать им записку и объяснить, как добраться к пехотинцам. Прошло несколько дней, и капитан увидел на том самом поле пять упряжек лошадей. Лошади широко шагали по чёрной земле, тащили плуги и бороны.

(По А.В. Митяеву)

(379 слов)

Задание 1. Прослушайте текст. Напишите сжатое изложение по фрагменту рассказа А.В. Митяева «Лошади».

2. Напишите сочинение по прослушанному тексту.

На исходе века две животрепещущие проблемы мучили современного человека.

Первая из них – это взаимоотношения человека с природой, в которых он преуспел, сведя почти подчистую леса на земном шаре, загрязнил водоёмы с чистой водой настолько, что воду эту в большинстве рек и озёр сделалось невозможно потреблять.

Во многих сибирских деревнях и райцентрах единственную речушку захламляют, сваливая в неё всё, что выделяет дом и подворье, а воду возят в бочках за деньги. Что уж говорить о животном и прочем мире. Населяющие наши реки и леса многие виды животных и рыб в наше индустриализацией загубленное время находятся на грани исчезновения.

У нас на Руси очень любят жалеть то, что само же население сгубило, но попробуйте восстановить или заново возродить то, что сами люди свели под корень, отравили или сожгли. Добровольцев и озабоченных бедствием очень много, но поживиться за счёт лесов, рек и озёр желающих не убывает.

Есть ещё одна острая проблема, вставшая в полный рост перед мировым сообществом, – одиночество человека. Прежде нам казалось, что вот мы бросим опустылевшие сёла, переедем в город и заживём дружной семьёй в одном доме. Ничего из этой затеи не получилось. Мы сделали городским населением, но не стали дружным сообществом, о котором мечтали, получился одинокий человек среди толпы, который мучительно ищет себе друга и не может его найти.

Об одиночестве городского, цивилизацией оглушённого человека писала и пишет вся мировая литература, и я не возьмусь утверждать, что она преуспела в добром соединении человечества. Начало нового века показало, что мир резко разлаживается, разламывается на две непримиримые половины из-за несходства идеологий и верований.

Когда-то, вернувшись жить на родину, я задумывал книгу, как бы продолжающую тему, поднятую в «Царь-рыбе», но, поездив по краю, я увидел, что за это время Сибири нанесён ещё больший урон и вред: построены могучие гидростанции, подтопившие роскошные приенисейские леса, сёла с пашнями и лугами, затем лесные пожары и лесозаготовки смахнули с обширных территорий тайгу, выведены из природопользования многие реки и озёра, опустел Север, ещё гуще и населённой сделались города. Я понял, что мне на склоне лет эта работа не под силу. Потребуются новые силы, вынужденные восстанавливать и лечить то, что погубили мы ещё не безвозвратно.

Будем ждать и надеяться, что человечество поумнеет и будет творить разумные дела, а не разбойничать в собственном жилище.

(По В.П. Астафьеву)

(364 слова)

Задание 1. Напишите сжатое изложение по фрагменту очерка В.П. Астафьева «Будем ждать и надеяться».

2. Напишите сочинение по прослушанному тексту.

В музее-заповеднике А.С. Пушкина «Михайловское» ежегодно бывают сотни тысяч паломников. Не смогли бы музейные и парковые смотрители, садовники, лесники, уборщицы держать это заповедное царство во всей его красоте и чистоте, если бы в этой работе не участвовали сотни доброхотов со всех концов нашей страны. Они приезжают сюда, чтобы поработать для Пушкина, убирают самосев дикого кустарника, сажают деревья и цветы, подметают аллеи и дорожки. Мы их называем доброхотами, словом, которое В. Даль в своем словаре русского языка разъясняет как выражение покровительства, радушной заботы, усердного содействия благому делу. Доброхоты, живя и работая на природе, воспетой Пушкиным, видят вокруг себя красоту, простоту, ясность. Всё это человека преображает. В душу его приходит покой и мир. Смирятся её тревога, и впереди видится счастье. Магическим действием обладает эта земля и поэзия Пушкина с её «заповедями блаженства». Здесь человек находит своеобразные рецепты радости бытия.

Среди доброхотов особенно много учителей, учёных, инженеров, разных мастеров, студентов, которые проводят у нас свой отпуск, работают безвозмездно: кто неделю, кто две, а кто и целый месяц! Ими очищены от зарослей тысячи квадратных метров охранной зоны, собраны и сожжены сучья в Тригорском, Михайловском. Очищено и подготовлено к восстановлению место для водяной мельницы, где Пушкин часто бывал и где задумал свою «Русалку». Вновь засиял белый мрамор обелиска у могилы Пушкина, которые доброхоты чистили и полировали два месяца! Воссоздана садовая пушкинская беседка в Михайловском.

Откуда только не приезжают доброхоты! Приятно и радостно смотреть, как вдохновенно всё делается ими в заветном пушкинском уголке. Бывает и

так: молодая пара – девушка и парень, туристы в штормовках, с рюкзаками, – подойдут к тому месту, где кипит работа, пристроятся к рабочим заповедника и несколько дней подряд помогают им.

Многие доброхоты шлют нам слова благодарности за ту радость, которую они испытали в заповеднике. «Побывав здесь, мы стали как-то чище, выше, лучше», – пишут доброхоты из Крыма.

Особенно чудесен труд детей-школьников. Какой-то особой любовью любят они Пушкина. Он при них с детства. Он учит их слову, речи, литературе, искусству. Он учит их любви к Отечеству, родной земле, природе.

Все мечтают побывать там, где явился миру А.С. Пушкин, где он «страдал, любил и сердце своё похоронил».

(По С.С. Гейченко)

(343 слова)

Задание 1. Напишите сжатое изложение по фрагменту очерка С.С. Гейченко «Доброхоты».

2. Напишите сочинение по прослушанному тексту.

Смотрю по телевизору фильм. Слышится музыка, красивая, мелодичная, с одним и тем же преобладающим мотивом, высоко начавшимся будто бы колокольным, протяжным звоном. Догадываюсь, что это музыка Георгия Васильевича Свиридова. Не такой уж большой я знаток творчества этого замечательного нашего современника-музыканта, но есть звуки и нити, соединяющие человека на родной земле, и они звучат в каждом из нас от рождения, да вот выразить их, донести до моря людского, вечно волнующегося и клокочущего под ветрами и бурями бытия, не каждому дано.

Музыка, быть может, самое дивное создание человека, его вечная загадка и услада. Никто так близко, как музыкант, не соприкоснулся с

подсознанием человеческим, – той самой неотгаданной материей и вечной тайной, что живёт в нас, тревожит и волнует.

Люди плачут, слушая музыку, плачут от соприкосновения с чем-то прекрасным, плачут, жалея себя и то чистое, дивное создание в себе, что было задумано природой, но в борьбе за существование человеком же и погублено.

Музыка возвращает человеку всё лучшее, что есть в нём и пребудет на земле. Я думаю, что музыку человек, может быть, услышал раньше, чем научился говорить. Возникает мысль, что вначале был шум ветра, плеск волн, пенье птиц, шелест травы и звон опадающей листвы. И только переняв у природы звук, человек сложил из него слово.

Музыка и природа – это самое верное, святое и неизменное, что осталось с человеком и не даёт ему окончательно одичать. Я имею в виду настоящую музыку, а не ту оглушающую вакханалию, которая закружила человека в бездумной дикой пляске, ввергла его в какое-то инстинктивное подражание воющему и ревящему зверю.

Недавно побывал я на родине Свиридова в Курской области. Глядя на древние пологие холмы, на это российское порубежье, в котором еще не всё небо закопчено и по балкам да по склонам плавных пашенных холмов зеленеют и золотятся российские дубравы, я открывал для себя: отсюда, с этой родной земли унёс в сердце и сохранил великий композитор современности ту высокую мелодию, что сжимает сердце неизъяснимою тоскою, очистительной печалью.

Мощным хором возносится композитор в поднебесье, набатным колоколом зовёт Россию и русский народ: выстоять! Выпрямиться, как могучая тайга под ураганами и бурями! Выпрямиться и выстоять во имя будущего наших детей и во имя сохранения того прекрасного, что накопили на земле её редкие мудрые гении человечества.

(По В.П. Астафьеву)

(359 слов)

Задание 1. Напишите сжатое изложение по фрагменту очерка В.П. Астафьева «Благоговение».

2. Напишите сочинение по прослушанному тексту.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Конспекты занятий по развитию письменной речи старшего школьника с РАС

Тема: «Изложение по тексту: «Смелый поступок» Г. А. Скребицкого.

Цель: развитие письменной речи

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

1) формировать умение строить текст в определенной композиционной форме;

2) формировать умение определять основную мысль сочинения;

3) формировать умение замечать ошибкоопасные места в тексте и проверять их;

4) формировать навыки самоконтроля.

Коррекционно-развивающие:

1) развивать память, внимание;

2) развивать графомоторные навыки;

3) развивать навык связной речи;

4) развивать фонематический слух.

Коррекционно-воспитательные:

1) воспитывать самостоятельность;

2) воспитывать творческую активность, эстетическое восприятие произведений искусства;

3) воспитывать чувство красоты, интерес к творчеству, живописи;

4) формировать положительную учебную мотивацию.

Ход урока

Этапы	Содержание этапов
-------	-------------------

1. Орг. момент	– Давайте все дружно подтянулись! Приготовились хорошо и качественно работать! Как ваше настроение?
2. Вступительная беседа	– Сегодня на уроке мы будем развивать нашу память и писать изложение.
3. Актуализация знаний	– Что такое изложение? (письменный пересказ текста своими словами) – Какие умения развиваем при обучении изложению? Посмотрите на экран. (На экране – слайд с изображением лосей и стаи волков, на доске записана тема урока.) Прочитайте тему нашего урока, рассмотрите иллюстрации. Как вы думаете, каким образом картинки относятся к теме урока? (Обучающиеся высказывают свои предположения.) Запишите в тетрадь дату, тему урока.
4. Изучение нового материала	– Кто из вас в жизни видел живого лося? Сейчас вы познакомитесь с текстом изложения. Сегодня вы будете учиться писать текст повествовательного характера замечательного писателя Г. А. Скребицкого. Чтение текста учителем: Внимательно послушайте текст изложения и подумайте, какова его главная мысль. <p style="text-align: center;">Смелый поступок.</p> Лосиха с лосенком ночевали в осиннике. Лес стоял белый под снегом. Иней оседал на ветках, на спине лосихи. Послышался хруст снега. Волк мелькнул среди деревьев. Лоси помчались по снегу в лес. За ними погналась стая волков. Впереди беглецов – лесная сторожка, ворота раскрыты. Лоси бросились прямо в ворота. Сын лесника Митя разгребал во дворе снег. Лоси чуть не сбили его с ног. Митя смело замахнулся лопатой и отогнал волков. Лоси оправились от испуга и ушли обратно в лес. Они всю зиму держались в лесу около сторожки.
5. Работа над выделением главной мысли	– Понравился рассказ? – Что автор хотел сказать своим читателям? – Какова главная мысль рассказа? (помощь человека «братьям нашим меньшим»)
6. Словарная работа	осинник, иней, хруст снега, сторожка, лесник, около
7. Работа по содержанию текста	– В какое время года происходит действие рассказа? – Какой момент рассказа вызывает напряжение, тревогу? Почему? – Как понимаете выражение: "Лоси оправились от испуга..."? – Что вы можете сказать о Мите: какой это человек? – Как бы вы поступили на месте этого мальчика?
10. Знакомство с планом изложения	1. Ночевка в осиннике. 2. Лоси в опасности. 3. Лесная сторожка. 4. Помощь мальчика.
11. Чтение текста учителем по частям с	– Где ночевала лосиха с лосенком? – Что услышала лосиха?

последующим пересказом учащимся каждой части по плану	<ul style="list-style-type: none"> – Кого увидела лосиха? – Кто гнался за лосихой и лосенком? – Что впереди увидела лосиха? – Что делал Митя у ворот сторожки? – Как он защитил лосей? – Что лоси делали дальше?
12. Чтение текста учителем.	Учитель читает текст, обучающийся слушает
13. Написание изложения	Обучающиеся пишут изложение
14. Итог урока	<ul style="list-style-type: none"> – Понравилось ли вам писать изложение? – О чём был текст изложения? – Что полезного вы узнали из текста?

Тема: «Написание сочинения по картине И. Шишкина «Утро в сосновом бору»».

Цель: Развитие письменной речи.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- 1) формировать умение строить текст в определенной композиционной форме;
- 2) формировать умение определять основную мысль сочинения;
- 3) формировать умение замечать ошибкоопасные места в тексте и проверять их;
- 4) формировать навыки самоконтроля.

Коррекционно-развивающие:

- 1) развивать память, внимание;
- 2) развивать графомоторные навыки;
- 3) развивать навык связной устной речи;
- 4) развивать фонематический слух.

Коррекционно-воспитательные:

- 1) воспитывать самостоятельность;
- 2) воспитывать творческую активность, эстетическое восприятие произведений искусства;
- 3) воспитывать чувство красоты, интерес к творчеству, живописи;

4) формировать положительную учебную мотивацию.

Ход урока

Этапы	Содержание этапов
1. Орг. момент	Сегодня мы с вами будем писать сочинение по картине. Будем учиться правильно и красиво описывать её. Это необходимо вам для того, чтобы вы развивали свою письменную речь
2. Вступительная беседа	<p>– Посмотрите внимательно на картину. Она называется: «Утро в сосновом лесу». Написал её известный русский художник-пейзажист И. И. Шишкин. В своих произведениях художник выразил огромную любовь к русской природе. Он как никто другой из живописцев сумел показать нам свою красоту, своеобразие, прелесть русского леса. Поэтому его заслуженно называют певцом русской природы. Первоначально картина выглядела иначе. Замысел ее подсказал Шишкину его друг, художник К.А. Савицкий.</p> <p>– Какие картины И.И. Шишкина вы можете назвать? («Рожь», «Корабельная роща»)</p>
3. Определение жанра и стиля сочинения	– Поскольку работаем мы с картиной, то есть описываем её, то и сочинение наше будет называться сочинением-описанием
4. Анализ или корректировка материала, или собирание материала с элементами повествования	<p>– Что мы видим на переднем плане картины? - На заднем плане? Справа? Слева?</p> <p>– Какое время года изображено?</p> <p>– Время суток?</p> <p>– Что помогает увидеть раннее утро? По каким признакам картины? На картине изображено раннее летнее утро в сосновом бору. На востоке ещё догорает утренняя заря, из оврага поднимается синеватый туман, сквозь лесную чащу уже пробиваются первые лучи солнца.</p> <p>– Какие деревья изображены на картине?</p> <p>– Что о них можете сказать?</p> <p>– Что случилось с деревом? Почему оно сломалось? Сосны высокие и могучие. Кажется, что они задевают своими ветвями солнце. Первые лучи солнца освещают стволы деревьев, золотят место слома и вершину поваленной бурей сосны, которую очень любят медвежата. Рассмотрите внимательно медведицу и медвежат.</p> <p>– Кого мы видим в центре картины?</p> <p>– Чем занимаются медвежата?</p> <p>– Где они играют?</p> <p>– Что делает медведица?</p> <p>В центре картины мы видим медвежат. Ранним утром пробуждается вся природа, просыпаются и шалуны-медвежата. Они отправляются на утреннюю прогулку. На сломленном дереве кувыркаются два неуклюжих</p>

	<p>медвежонка. Третий стоит на дереве и смотрит куда-то вдаль. Медвежата проворные, забавные, весёлые. Они могут беззаботно играть. В лесной глуши им никто не помешает. Их зорко охраняет мать-медведица. Медведи-«хозяева» русских лесов. Работа по выявлению настроения, вызванного картиной. Какие чувства вызывает у людей раннее солнечное утро в лесу? (У каждого человека это вызывает чувство радости, бодрости, спокойствия, прилив творческих сил.) Как художник показал это в своей картине? Какие цвета, тёплые или холодные, преобладают в правой части картины? (Мы видим все оттенки тёплых цветов. Колорит картины вызывает чувство радости.)</p>
5. Составление плана	<p>Мы с вами попытались описать и рассказать о картине Шишкина. Сколько же частей можно выделить?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Раннее утро. 2. Лесная глушь. (Дремучий лес) 3. Мохнатая семейка. (Медвежья семья) 4. Моё отношение к картине.
6. Подбор материалов, языковая подготовка (работа над образными средствами)	<p>– Поговорим о словах, которые помогут вам более ярко и красочно описать картину.</p> <p>– Что происходит с природой утром? (Пробуждается)</p> <p>– Как можно описать деревья? (могучие, большие, вековые, огромные)</p> <p>– Как можно описать игру света на деревьях? (золотит, освещает, играет)</p> <p>– Как можно назвать медвежат? (мишутки, мишки, баловни, проказники, шалунишки, косялапые)</p> <p>– Какие слова можно употребить вместо слов лесная глушь? (чаща, дебри) Посмотрите на опорные слова на доске, они помогут вам при написании сочинения. Раннее, в сосновом бору, догорает утренняя заря, из оврага, синеватый, пробиваются, сквозь. Освещают, могучие, золотят, поваленной бурей. Пробуждается, просыпаются, шалуны, отправляются, прогулка, проворные, забавные, беззаботно, кувыркаются, зорко, охраняет. Медведи- «хозяева» русских лесов</p>
7. Написание сочинений	Работа обучающихся
8. Итог урока	<p>– Что вам больше всего запомнилось на уроке? – Нравится ли вам писать сочинения?</p> <p>– С каким видом сочинения мы сегодня работали?</p> <p>– Хотели бы вы подробнее изучить творчество Шишкина?</p>

Рисунок 3 – Модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старшего школьника с РАС в процессе развития письменной речи

